

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Научно-методический журнал

2(44) / 2016

Учредитель
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Н. П. Хрящева

доктор филологических наук, профессор

Заместитель главного редактора

О. Ю. Багдасарян

кандидат филологических наук, доцент

Редакционная коллегия

Н. В. Барковская — доктор филологических наук, профессор
Е. Г. Доценко — доктор филологических наук, профессор
С. И. Ермоленко — доктор филологических наук, профессор
М. А. Алексеева — кандидат филологических наук, зам. директора по учебной работе (СУНЦ УрФУ)
Н. А. Воробьева — кандидат филологических наук, доцент
Л. Д. Гутрина — кандидат филологических наук, доцент
С. А. Еремينا — кандидат филологических наук, доцент
А. В. Тагильцев — кандидат филологических наук, доцент
Е. С. Квашина — директор Екатеринбургского Дома Учителя
О. А. Локоткова — редактор-корректор, технический редактор

Выпускающий редактор

О. Ю. Багдасарян

кандидат филологических наук, доцент

Редакционный совет

И. Б. Ворожцова — доктор педагогических наук, профессор (УдГУ, Ижевск)
Б. Ф. Егоров — доктор филологических наук, профессор (СПБНИИ РАН, г. Санкт-Петербург)
П. А. Лекант — доктор филологических наук, профессор (МГПУ, г. Москва)
М. Н. Липовецкий — доктор филологических наук, профессор (университет штата Колорадо, США)
М. А. Литовская — доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург),
Г. С. Меркин — доктор педагогических наук, профессор (СмолГУ, Россия)
Г. Л. Нефагина — доктор филологических наук, профессор (Поморская Академия, г. Слупск, Польша)
Б. Ю. Норман — доктор филологических наук, профессор (БГУ, г. Минск),
Е. А. Подшивалова — доктор филологических наук, профессор (УдГУ, г. Ижевск),
Е. Н. Проскурина — доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник
(СО РАН, г. Новосибирск),
М. Э. Рут — доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург),
Е. А. Рябухина — доктор педагогических наук, профессор (ПГГПУ, г. Пермь)
В. Б. Сергеева (Носкова) — кандидат педагогических наук, профессор
(Институт развития образования Удмуртской республики)
М. Г. Соколянский — доктор филологических наук, профессор (г. Любек, Германия),
Т. А. Сутырина — доктор педагогических наук, профессор (УИСО — филиал РГСУ, г. Екатеринбург)
Н. П. Терентьева — доктор педагогических наук, профессор (ЧГПУ, г. Челябинск)
М. А. Черняк — доктор филологических наук, профессор (РГПУ, г. Санкт-Петербург)

Адрес редакции

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Редакция журнала «Филологический класс»
телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41
электронный адрес: filclass@yandex.ru

ISSN 2071-2405

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016
© Филологический класс, 2016

ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

<i>Ермоленко С. И.</i> Л.Я. Гинзбург о лирике: методологические подходы и перспективы изучения.....	7
<i>Минеева И. Н.</i> Литературно-художественное эссе как жанр учебной работы в высшей школе.....	12

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Рябухина Е. А.</i> Стратегия развития текстовой деятельности старшеклассников.....	17
<i>Терентьева Н. П.</i> Возможности формирования читательского самосознания в школьном читательском блоге	26
<i>Стрелец Л. И.</i> Коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в школе.....	31

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

<i>Гринберг Б. М.</i> Урок литературы как креативное пространство.....	36
<i>Какорина Е. В., Смирнова Н. Л.</i> Готовность детей мигрантов к обучению на русском языке: анализ результатов урока-тестирования	40
<i>Уткина О. С.</i> Виды и формы контроля развития речевой деятельности учащихся основной школы.....	48

ИДЕТ УРОК

<i>Кашапова Э. Н., Яковлева Е. В.</i> Приемы работы с таблицей в обучении русскому языку.....	52
<i>Алексеева М. А.</i> Образ Понтия Пилата в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (урок-мастерская).....	57

ТРАЕКТОРИИ ТЕКУЩЕГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

<i>Абашев В. В.</i> «Русская Швейцария» Михаила Шишкина в контексте путеводительного жанра	60
<i>Полева Е. А.</i> Человек иллюзий и настоящий человек в обществе потребления: к проблематике повести О.А. Славниковой «Бессмертный».....	65

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА УРАЛА

<i>Харитонова Е. В.</i> Формы авторефлексии в современной детской литературе Урала.....	70
--	----

ПЕРЕЧИТЫВАЯ ЗАРУБЕЖНУЮ КЛАССИКУ

<i>Проскурнин Б. М.</i> Историческая диалогия Хилари Мантел и «память жанра».....	77
<i>Валова О. М.</i> Семантика веера в драматургии Оскара Уайльда	84

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

<i>Проскурина Е. Н.</i> Рассказ А. Платонова «Взыскание погибших»: духовный и автобиографический контекст.....	90
<i>Даниленко Ю. Ю.</i> Опыт гендерного анализа современного текста (на материале рассказа Т. Толстой «Спи спокойно, сынок»).....	96

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

<i>Херльт Й.</i> Рецензия на монографию «Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия» (Серия Универсалии культуры. Вып. VII: монография / отв. ред. Н. В. Ковтун. — М.: ФЛИНТА : Наука, 2016).....	100
<i>Марков А. В.</i> Новые перспективы изучения традиционализма в литературе (Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия. Серия Универсалии культуры. Вып. VII / отв. ред.: Н.В. Ковтун. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2016).....	102
<i>Загидуллина М. В.</i> Рецензия на книгу «Топографии популярной культуры» (ред.-сост. А. Розенхольм, И. Савкина. — М.: Новое литературное обозрение, 2015).....	104

PROJECTS. PROGRAMS. HYPOTHESIS

<i>Yermolenko S. I. L. Ginzburg about the lyrics: methodological approaches and perspectives to study.....</i>	7
<i>Mineeva I. N. Literary essay as an academic training genre of the higher education</i>	12

EDUCATIONAL TECHNIQUES

<i>Ryabukhina E. A. The strategy of senior high school students' text activity development.....</i>	17
<i>Terentjeva N. P. The possibility of formation of reader's self-consciousness in school reader's blog</i>	26
<i>Strelets L. I. Communicative strategy of studying a literary work at school.....</i>	31

GETTING PREPARED FOR THE LESSON

<i>Grinberg B. M. The lesson of literature as a creative area.....</i>	36
<i>Kakorina E. V., Smirnova N. L. The readiness of migrants' children to schooling in Russian: the arrangement of a testing lesson and the analysis of results</i>	40
<i>Utkina O. S. The types and forms of monitoring of speech activity development of secondary school students.....</i>	48

A LESSON IN PROGRESS

<i>Kashapova E. N., Yakovleva E. V. Techniques of working with table in the Russian language teaching.....</i>	52
<i>Alekseeva M. A. The image of Pontius Pilate in Bulgakov's novel «Master and Margarita» (the workshop technology).....</i>	57

THE TRAJECTORIES OF MODERN LITERARY PROCESS

<i>Abashev V. V. Mikhail Shishkin's Russian Switzerland in the Context of Guidebook Genre</i>	60
<i>Poleva E. A. A person of illusion and a person of reality in the consumer society: about the problematics of the novella by O.A.Slavnikova «Immortal» [Bessmertny].....</i>	65

CHILDREN'S LITERATURE OF THE URALS

<i>Haritonova E. V. Forms of self-reflection in contemporary children's literature of the Urals.....</i>	70
--	----

REREADING WORLD CLASSICAL LITERATURE

<i>Proskurnin B. M. Hilary Mantel's historical dilogy and «the memory of a genre».....</i>	77
<i>Valova O. M. Semantics of the fan in Wilde's plays.....</i>	84

ANALYTICAL READING

<i>Proskurina E. N. Short story «The Seeker of the Lost» by A. Platonov: spiritual and autobiographical contexts.....</i>	90
<i>Danilenko J. Yu. Gender analysis of the modern text (on the material of the story «Sleep well, my son») by Tatyana Tolstaya.....</i>	96

REVIEWS

<i>Herlth J.</i> Review of the book: Russian Traditionalism: History, Ideology, Poetics, Literary Representation (Series: Cultural Universalia. Issue 7. A monograph, ed. Natalia Kovtun. Moscow: Flinta & Nauka Publishing, 2016.).....	100
<i>Markov A. V.</i> New perspectives for traditionalism studies in literature (Russian traditionalism: history, ideology, poetics, literary reflection. Series: Cultural Universalia. Issue 7. A monograph, ed. Natalia Kovtun. Moscow: Flinta&Nauka Publishing, 2016.).....	102
<i>Zagidullina M. V.</i> Review of the book: Topography of Popular Culture (ed. A. Rosenholm, I. Savkina — Moscow: New Literary Observer, 2015).....	104

ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 821.161.1-1
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-45

С. И. Ермоленко

Екатеринбург, Россия

Л. Я. ГИНЗБУРГ О ЛИРИКЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. Рассматривается та часть научного наследия Л. Я. Гинзбург, которая посвящена исследованию русской лирики. В центре внимания — книга «О лирике» (1964; 2-е изд., доп. — 1974). Особое внимание уделяется проблемам, в свете которых Л. Я. Гинзбург изучает различные периоды в развитии лирической поэзии от начала XIX до начала XX вв.: традиция и новаторство; поэтическое слово и контекст; становление реализма в лирической поэзии; формы выражения авторского сознания в лирике, судьбы лирических жанров. Каждый из периодов в истории русской лирики (в вершинном его выражении) Л. Я. Гинзбург стремится представить как нечто целостное и, в то же время, включенное в общий литературный процесс. В этом, по мнению автора статьи, выражаются особенности историзма как метода научного исследования Л. Я. Гинзбург, суть которого состоит в выявлении внутренних закономерностей литературного развития. Утверждается значимость для современного литературоведения методологических подходов к изучению лирической поэзии, которые содержатся в трудах ученого. Не только открытия Л. Я. Гинзбург, но и размышления над вопросами и задачами, которые поставлены ею или вытекают из ее исследований, продолжают оказывать несомненное плодотворное воздействие на современное литературоведение, стимулируя дальнейшие научные поиски.

Ключевые слова: Л. Я. Гинзбург; «О лирике»; традиция и новаторство; поэтическое слово и контекст; становление реализма в лирической поэзии; формы выражения авторского сознания в лирике, судьбы лирических жанров.

S. I. Yermolenko

Yekaterinburg, Russia

L. GINZBURG ABOUT THE LYRICS: METHODOLOGICAL APPROACHES AND PERSPECTIVES TO STUDY

Abstract. The article is focused on the part of the scientific heritage of L. Ginsburg, which is devoted to the study of Russian poetry. In the spotlight — book «On lyric poetry» (1964, 2nd ed., extra ed. — 1974). Special attention is paid to the problems in the light of which L. Ginzburg examines the various periods of the development of lyric poetry from the beginning of XIX to the beginning of XX centuries: tradition and innovation; the poetic word and the context; the emergence of realism in lyric poetry; the forms of expressing author's consciousness in the lyrics, the evolution of lyrical genres. Each of the periods in the history of Russian poetry L. Ginzburg tries to present as something complete and at the same time as included in the general literary process. This approach expresses the peculiarities of historicism as Ginzburg's scientific method. The author of the article asserts the importance of Ginzburg's method for contemporary literary studies, emphasizing that not only the findings by L.Y. Ginzburg, but also the questions and tasks derived from her studies continue to provide fruitful undoubted influence on modern literature studies and stimulate further scientific research.

Keywords: L. Y. Ginzburg, «On lyric poetry»; tradition and innovation; the poetic word and the context; the emergence of realism in lyric poetry; the forms of expressing author's consciousness in the lyrics, the fate of the lyrical genres.

Лидия Яковлевна Гинзбург (1902–1990) — ученый-филолог, критик, публицист, прозаик — в истории нашей отечественной культуры занимает совершенно особое место. Гинзбург, как известно, принадлежала ко второму, младшему поколению опоязовцев — формальной школе, разгромленной в начале 1930-х годов. Ее учителями и старшими товарищами были Ю. Н. Тынянов, Б. М. Эйхенбаум, В. Б. Шкловский. Замечательный литературовед (правда, сама Лидия Яковлевна, как и М. М. Бахтин, не любила так себя называть), Гинзбург — это целая научная школа. На ее книгах выросло не одно поколение исследователей русской словесности. Но, по горькой иронии судьбы, Л. Я. Гинзбург была лишена университетской кафедры и учеников (сказалось «опоязовское» прошлое, к которому в начале 50-х годов «присоединилось» начатое дело о «еврейском вредительстве в литературоведении») и всю жизнь жалела об этом («... ни один ленинградский вуз не пускал меня на порог. Меня запретили. По-настоящему, штатным доцентом я преподавала за свою жизнь три года — в Петрозаводске» [Цит. по: Крышук]). За свою

долгую творческую жизнь, которую даровала ей судьба, Гинзбург успела сделать многое. Достаточно назвать только одни наиболее значительные работы Лидии Яковлевны, чтобы стало понятно, какими разносторонними были ее интересы: «О лирике» (1964), «О психологической прозе» (1971; англ. пер. 1991), «О литературном герое» (1979), «О старом и новом» (1982), «Литература в поисках реальности» (1987), «Человек за письменным столом» (1989), «Претворение опыта» (1991), «Записные книжки» (1999), «Записные книжки. Воспоминания. Эссе» (2002), «Работы довоенного времени: Статьи. Рецензии. Монография» (2007), «Проходящие характеры: Проза военных лет. Записки блокадного человека» (2011; «Записки блокадного человека» были переведены на английский, французский, испанский, нидерландский, шведский языки).

Теперь уже само творчество Л. Я. Гинзбург, как литературоведческое, так и писательское, становится предметом научного осмысления. Внимание современных исследователей привлекает главным образом прозаическое наследие Гинзбург, ее так называемая

«промежуточная проза» [См., напр.: Зорин 2005; Баскирк ван 2006; Латынина 2011; Тесля 2012; Складов 2014 и др.]. Термин принадлежит самой Лидии Яковлевне, которым она обозначала прозу, относящуюся к некоему гибриднему жанру, «ускользающему» «от канонов и правил»: ему «издавна присуща экспериментальная смелость и широта, непринужденное и интимное отношение к читателю. Острая их диалектика — в сочетании этой свободы выражения с несвободой вымысла, ограниченного действительно бывшим» [Гинзбург 1977: 133]. К этой жанровой разновидности Гинзбург относил прозу П. А. Вяземского («Старая записная книжка»), исследованию которой была посвящена ее первая серьезная работа 1929 г.), А. И. Герцена (его «Былое и думы»; монография 1957 г.). «Промежуточную прозу» Л. Я. Гинзбург исследовала как ученый («О психологической прозе»). Жанру «промежуточной прозы» она отдала дань и как писатель («Проходящие характеры: Проза военных лет. Записки блокадного человека»). Экзистенциальную тему своей «промежуточной прозы» Л. Я. Гинзбург определяла следующим образом: «как человек определённого исторического склада подсчитывает своё достояние перед лицом небытия» (запись 1973 г.). «Триумфальный путь перед лицом небытия», — замечает в этой связи С. Г. Бочаров [Бочаров]. Именно в «промежуточной прозе», по мнению Н. П. Крышук, состоялось «настоящее ее явление читателю, а вслед за ним настоящее, порой ажиотажное признание, сделавшее ее... фигурой культовой... в начале 70-х, то есть когда и автору было уже за семьдесят» [Крышук].

Это активное внимание к прозаическому наследию Л. Я. Гинзбург сегодня, кажется, порой заслоняет значимость сделанного ею как исследователем в области изучения как лирики вообще, так и русской лирики в частности (отметим, кстати, что и для самой Лидии Яковлевны исследование лирики постепенно уходило на второй план). А между тем никакое исследование лирической поэзии ни прежде, ни теперь невозможно «без оглядки» на труды Гинзбург.

Первые работы Л. Я. Гинзбург были посвящены именно лирике: «Из литературной истории Бенедиктова (Белинский и Бенедиктов)», 1927; «Опыт философской лирики (Венеитинов)», 1929; «Пушкин и Бенедиктов», 1936; «К постановке проблемы реализма в пушкинской литературе», 1936. В 1940 году выходит монография «Творческий путь Лермонтова», которую Лидия Яковлевна, как и книгу о Герцене (««Былое и думы» Герцена»), не любила («мучителен вид разраченной умственной силы»).

Монография «О лирике» (1964) писалась уже в другое время: вышла она в период так называемой «хрущевской оттепели». Однако ощущения полной свободы творчества, видимо, не было у Лидии Яковлевны и тогда, поскольку из текста книги по настоянию редакции была исключена глава о Мандельштаме («Поэтика ассоциаций»), которая вошла только во второе издание книги (1974). Во введении к книге Л. Я. Гинзбург так формулирует свою задачу: «рассмотреть в их исторической перспективе ряд проблем, живых для нашей литературной современности» [Гинзбург 1974: 5. Курсив наш. — С. Е.]. Объектом

научного рассмотрения становится вековой период в истории русской лирики — ее подлинно «золотой век» — от начала XIX века до начала XX (10-е годы). Принципиальной становится заявленная здесь же, во введении, позиция: сосредоточенность внимания на «узловых, переломных моментах» в истории лирики, когда она «привлекала внимание читателя и имела решающее значение в русском литературном процессе». Отсюда установка не на «медальонное» рассмотрение лирического творчества того или иного поэта (Пушкина, Лермонтова, Баратынского, Тютчева, Анненского, Блока, Мандельштама и т.д.), а стремление представить тот или иной период в истории лирики (в вершинном его выражении в творчестве названных поэтов) как нечто целостное и, в то же время, включенное в общий литературный процесс, обусловленное теми эстетическими задачами, которые возникали перед литературой. В этом выражаются особенности историзма как метода научного исследования Гинзбург, суть которого состоит в выявлении внутренних закономерностей литературного развития.

В ряду важнейших проблем Л. Я. Гинзбург выделяет следующие: проблема стиливой традиции русской поэзии начала века, воспитавшей Пушкина, определяемая исследователем как «предельная ответственность поэта за поэтическое слово», когда «должен быть осознан и взвешен малейший его смысловой оттенок» (глава «Школа гармонической точности») [Там же]; вопрос о «специфике поэтической мысли и способах ее выражения» (глава «Поэзия мысли», в которой речь идет не только о достижениях русской «поэзии мысли» — Баратынский, Тютчев, но и о неудачах, подстерегавших лирику на этом пути, — несостоявшаяся, по мнению Гинзбург, попытка создания философской лирики, предпринятая поэтами-любомудрами); проблема «специфики реалистического мышления в лирике», рассматриваемая на материале творчества позднего Пушкина («... именно специфика, — справедливо подчеркивает Гинзбург, — поскольку механическое перенесение с прозы на лирику признаков реализма — несостоятельно») [Там же: 6. Курсив автора. — С. Е.]. Проблема традиции в лирике в ее связи с утверждающимися новыми художественными принципами (их «вечным взаимодействием... живет эстетический акт») — одна из центральных в книге. Особенно актуальной она становится в разделах книги, посвященных поэзии конца XIX — начала XX вв. — Блоку, Анненскому, Мандельштаму (главы «Наследие и открытия», «Вещный мир», «Поэтика ассоциаций»).

Несколькими годами позже была предпринята еще одна, на этот раз коллективная (ИРЛИ) попытка осмысления истории русской поэзии (правда, в более широком масштабе — от «древнейших времен до Великой Октябрьской социалистической революции» [История русской поэзии 1968-1969]. Надо ли говорить о том, что эстетический принцип, положенный Л. Я. Гинзбург в основу концепции истории русской лирики, соответствующий имманентным законам ее развития, оказался более продуктивным и перспективным, чем навязанный «свыше» авторам двухтомной «Истории русской поэзии» подход к ней «с марксистских позиций».

Одной из основных проблем книги «О лирике» стала *«проблема воплощения в лирике авторского сознания»*. Если учесть, что книга писалась в самом начале 60-х годов, когда общим местом в литературоведении было, во-первых, отождествление автора и его лирического субъекта (что не могло не сказаться на практике школьного преподавания), а, во-вторых, сведение всех возможных форм выражения авторского сознания (субъектных и внесубъектных) к одной лишь разновидности — лирическому герою как почти обязательной принадлежности лирической поэзии, то становится понятным, каким новаторским было предложенное Гинзбург понимание проблемы автора в лирике. Термином *лирический герой*, введенным Ю. Н. Тыняновым в статье 1921 года применительно к поэзии Блока [См.: Тынянов 1977: 118] («а не для того, чтобы привешивать этот термин к любому лирическому стихотворению»), по мнению Гинзбург, «несомненно злоупотребляли». «Под единую категорию лирического героя подводятся самые разные способы выражения авторского сознания, тем самым стирается их специфика, ускользает их познавательный смысл. В подлинной лирике всегда присутствует личность поэта, но говорить о лирическом герое имеет смысл тогда, когда она облекается устойчивыми чертами — биографическими, сюжетными» [Гинзбург 1974: 161, 155]. Иными словами, лирический герой — важная, но не единственная субъектная форма выражения авторского сознания в лирике. О лирическом герое можно говорить тогда, когда создается отчетливое ощущение «лирической личности» с единством стоящего за ней авторского сознания. Честь открытия такой «лирической личности» в русской лирике XIX века, полагает Гинзбург, принадлежит Лермонтову. И потому «в истории понимания личности, как оно складывалось в русской литературе первой половины века, — значение Лермонтова особое, ни с чем не соизмеримое»: «Лермонтов создал то, к чему тщетно стремились его романтические современники, — художественную структуру личности, лирической, и в то же время *реальной*, — хотя и не эмпирической личности» [Там же: 171. Курсив автора. — С. Е.].

Методологическую значимость теоретического подхода Л. Я. Гинзбург к рассмотрению проблемы выражения авторского сознания в лирике высоко оценил Б. О. Корман, который, к слову сказать, в эти же годы трудился над созданием своей теории автора (системно-субъектного метода в лирике), впервые наиболее полное выражение получившей в его книге «Лирика Н. А. Некрасова» [см.: Корман 1964]. Им же было замечено, что Гинзбург, помимо лирического героя, «характеризует и другой способ выражения авторского сознания, при котором поэт присутствует в своем творчестве как известный взгляд на действительность (призма, через которую преломляется мир), но не становится главным предметом изображения...» [Корман 1974: 228]. То есть, когда «лирический субъект может быть зашифрован — пейзажем, предметом, другими персонажами, эпизодом, диалогом, сценой, размышлениями...» [Гинзбург 1974: 54]. Речь идет уже о других, помимо лирического героя, субъектных и внесубъектных формах выражения авторского сознания в лирике. Возможность исследо-

ваний лирической поэзии в этом направлении, как видим, была задана книгой Гинзбург «О лирике».

Несомненное значение и сегодня имеют размышления Гинзбург о специфике *поэтического* слова и роли *контекста* в лирике, активное изучение которого начинается в 70-е годы, то есть тогда, когда Лидией Яковлевной уже было сформулировано представление о его природе. «Контекст — ключ к прочтению слова». Контекст может «сужать слово, выдвигая, динамизируя одни его признаки за счет других», и одновременно контекст может «расширять слово, наращивая на него пласты ассоциаций» [Там же: 10]. «Поэтические формулы, — сочувственно цитирует Гинзбург А. Н. Веселовского, — это нервные узлы, прикосновение к которым будит в нас ряды определенных образов», порождая вызванные этими образами ассоциации [Веселовский 1940: 376].

В связи с рассуждениями о специфике поэтического слова, которое «должно обладать несравненной силой воздействия» (а «эта сила длительно подготавливается, иногда наращивается многовековыми навыками восприятия поэзии»), Гинзбург говорит о значимости традиции в лирике: «Вне традиции не бывает искусства, но нет другого вида словесного искусства, в котором традиция была бы столь мощной, упорной, труднопреодолимой, как в лирике» [Гинзбург 1974: 11].

Рассмотрение теоретического вопроса о специфике «сгущенного» поэтического слова Л. Я. Гинзбург блестяще иллюстрирует размышлением над «эстетическим чудом претворения обыденного слова в слово поэтическое» в поздней реалистической лирике Пушкина, когда «традиционная символика... втягивает в свой круг» обыденное, «нестилевое» слово — «прозаизм», «как бы заражая его поэтичностью окружающей среды». («Или, наоборот, среди “прозаического” контекста, как напоминание, возникает традиционно поэтическое слово.») [Там же: 211, 212]. «Прозаизмы не прозаичны, — уточняет далее исследователь, — только их поэтичность не присвоена им заранее, она каждый раз с усилием создается заново, добывается из контекста» [Там же: 216]. Именно в возвращении «лирическому слову» «его предметного смысла» («тем самым поэту дано невиданно острое орудие для выражения насущной, современной мысли» [Там же: 221]) и состоял тот «реалистический переворот», который, по мнению Гинзбург, совершил Пушкин в лирике. И это (снова!) будет одна из первых попыток постановки сложнейшей проблемы *становления реализма в лирической поэзии*, которую будут решать потом уже другие исследователи [см., напр.: Сквозников 1975].

Мы были бы не правы, если бы не коснулись в статье и того, что в исследованиях Л. Я. Гинзбург, посвященных лирике, сегодня может быть оспорено. Речь идет о *концепции отмирания лирических жанров*, которую, вслед за своим учителем Б. М. Эйхенбаумом, разделяла Л. Я. Гинзбург.

Б. М. Эйхенбаум, воспринявший, как потом и другие ученые, отказ от жанровых норм классицизма как кризис жанрового мышления вообще, одним из первых (1924) заговорил об отмирании лирических жанров [см.: Эйхенбаум 1987: 162; Эйхенбаум 1940: 8]. Л. Я. Гинзбург в своих выводах была еще более

категорична. «Для Лермонтова... — пишет исследователь в работе 1940 года, — понятие жанра собственно уже не существует... Поэтический метод Лермонтова, с его предпосылкой творческого сознания, целостного и индивидуального, исключает жанровую систему, даже в тех крайне ослабленных формах, в каких она еще сохранилась в эпоху Лермонтова» [Гинзбург 1940: 99]. Затем в монографии «О лирике» Гинзбург обобщит: «С началом XIX века поэтика жанров сменяется, в сущности, поэтикой устойчивых стилей» [Гинзбург 1974: 24]. И, наконец, говоря о лермонтовской лирике, решительно сформулирует: «Окончательный отказ от жанровых принципов, даже в самой смягченной их форме», — «основная черта» «поэтической системы» Лермонтова [Там же: 164].

Идеи Б. М. Эйхенбаума и Л. Я. Гинзбург о кризисе жанрового мышления в лирике были усвоены и развиты последующим литературоведением, дожив до наших дней. Так, например, в одной из работ читаем: «При Лермонтове только завершился распад системы лирических жанров, столь бурно шедший при Пушкине... <...> Если Пушкин в начале жизни садился писать не лирическое стихотворение, а стихотворение такого-то жанра, и потом всю жизнь отучался от этого подхода, то Лермонтов в зрелые свои годы писал лирические стихотворения, причем приметы жанров его уже не беспокоили» [Баевский 1994: 151-152; см. также: Проскурин 1999: 56, 218; Сквозников 2003: 418-419 и др.]. Но уже в 90-е и последующие годы идея атрофии жанров в лирической поэзии была поставлена под сомнение в ряде исследований, в которых убедительно доказывается, что жанровое мышление есть онтологическое свойство художественного сознания, а потому не может быть отменено [см. об этом подробнее: Ермоленко 2008: 34-44].

Но и несогласие с таким крупным ученым, каким была Л. Я. Гинзбург, может быть в высшей степени плодотворным, активизируя исследовательскую мысль. «Чем глубже и неопровержимее открытия, тем больше в них перспектив, то есть задач нерешенных» [Крышук]. Не только освоение совершенных Л. Я. Гинзбург открытий, но и размышления над вопросами и задачами, поставленными ею или вытекающими из ее исследований, продолжают оказывать несомненное плодотворное воздействие на современное литературоведение, стимулируют дальнейшие научные поиски.

ЛИТЕРАТУРА

Баевский В. С. История русской поэзии : 1730-1980 гг. Компендиум. — 2-е изд., испр. и доп. — Смоленск : Русич, 1994. — 302 с.

Баскирк ван Э. «Самоотстранение» как этический и эстетический принцип в прозе. Л. Я. Гинзбург // Новое литературное обозрение. — 2006. — № 81. — С. 261–281.

Бочаров С. Г. Вспоминая Лидию Яковлевну [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/filologicheskie_syuzhety/p6.php (дата обращения: 20.03.2016).

Веселовский А. Н. Историческая поэтика. — Л. : Худож. лит., 1940. — 649 с.

Гинзбург Л. Я. О лирике. — 2 изд., доп. — Л. : Сов. писатель, 1974. — 408 с.

Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. — Л. : Худож. лит., 1977. — 443 с.

Ермоленко С. И. К теории лирического жанра // Семантическая поэтика русской литературы. К юбилею профессора Наума Лазаревича Лейдермана. Сб. науч. тр. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008. — С. 30–44.

Зорин А. Л. Л. Я. Гинзбург и гуманитарная мысль XX века // Новое литературное обозрение. — 2005. — № 76. — С. 45–68.

История русской поэзии : в 2 т. — Л. : Наука, 1968-1969. — Т. 1. 1968. — 560 с. — Т. 2. 1969. — 460 с.

Корман Б. О. Лирика Н. А. Некрасова. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1964. — 390 с.

Корман Б. О. История и теория в книге о лирике [рец.: Гинзбург Л. О лирике. 2 изд., доп. Л. : Сов. писатель, 1974] // Проблема автора в художественной литературе / Удмурт. гос. ун-т. — Ижевск, 1974. — Вып. 1. — С. 225–230.

Крышук Н. Лидия Гинзбург : человек за письменным столом [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200305921> (дата обращения: 20.03.2016).

Латынина А. «Человеку может надоест все, кроме творчества...». Первое научное издание прозы Лидии Гинзбург [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novy_i_mi/2011/4/la7-pr.html (дата обращения: 20.03.2016).

Проскурин О. А. Поэзия Пушкина, или Подвижный палимпсест. — М. : Новое литературное обозрение, 1999. — 438 с.

Сквозников В. Д. Реализм лирической поэзии : становление реализма в русской лирике. — М. : Наука, 1975. — 368 с.

Сквозников В. Д. Лирический род литературы // Теория литературы. — М. : ИМЛИ РАН, 2003. — Т. 3. Роды и жанры (основные проблемы в теоретическом освещении). — С. 394–420.

Скляр О. Н. «Мысль, описавшая круг» Лидии Гинзбург как художественно-философское исследование // Вестник ПСТГУ. Сер. 3 : Филология. — 2014. — Вып. 4 (39). — С. 46–66.

Тесля А. Беспощадно зрячая : [Рец. на кн.: Гинзбург Л. Я. Проходящие характеры. М., 2011] // Новое литературное обозрение. — 2012. — № 114. — С. 354–362.

Тынянов Ю. Н. Блок // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. — М. : Наука, 1977. — С. 118–123.

Эйхенбаум Б. Литературная позиция Лермонтова // Литературное наследство. — М. : Изд-во АН СССР, 1941. — Т. 43–44. М. Ю. Лермонтов. I. — С. 3–82.

Эйхенбаум Б. М. Лермонтов : Опыт историко-литературной оценки // Эйхенбаум Б. М. О литературе : Работы разных лет. — М. : Сов. писатель, 1987. — С. 140–286.

REFERENCES

Baevskij V. S. Istorija russkoj poezii : 1730-1980 gg. Compendium. — 2-e izd., ispr. i dop. — Smolensk : Rusich, 1994. — 302 s.

Baskirk van Je. «Samootstranenie» kak jeticheskij i jesteticheskij princip v proze. L. Ja. Ginzburg // Novoe literaturnoe obozrenie. — 2006. — № 81. — S. 261–281.

Bocharov S. G. Vspominaja Lidiju Jakovlevnu [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/filologicheskie_syuzhety/p6.php (data obrashhenija: 20.03.2016).

Veselovskij A. N. Istoricheskaja pojetika. — L. : Hudozh. lit., 1940. — 649 s.

Ginzburg L. Ja. O lirike. — 2 izd., dop. — L. : Sov. pisatel', 1974. — 408 s.

Ginzburg L. Ja. O psihologicheskoy proze. — L. : Hudozh. lit., 1977. — 443 s.

Ermolenko S. I. K teorii liricheskogo zhanra // Semanticheskaja pojetika russkoj literatury. K jubileju professora Nauma Lazarevicha Lejdermana. Sb. nauch. tr. — Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2008. — S. 30–44.

Zorin A. L. L. Ja. Ginzburg i gumanitarnaja mysl' XX veka // Novoe literaturnoe obozrenie. — 2005. — № 76. — S. 45–68.

Istorija russkoj poezii : v 2 t. — L. : Nauka, 1968–1969. — T. 1. 1968. — 560 s. — T. 2. 1969. — 460 s.

Korman B. O. Lirika N. A. Nekrasova. — Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1964. — 390 s.

Korman B. O. Istorija i teorija v knige o lirike [rec.: Ginzburg L. O lirike. 2 izd., dop. L. : Sov. pisatel', 1974] // Problema avtora v hudozhestvennoj literature / Udmurt. gos. un-t. Izhevsk, 1974. — Vyp. 1. — S. 225–230.

Kryshhuk N. Lidija Ginzburg : chelovek za pis'mennym stolom [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200305921> (data obrashhenija: 20.03.2016).

Latynina A. «Cheloveku mozhet nadoest' vse, krome tvorчества...». Pervoe nauchnoe izdanie prozy Lidii Ginzburg [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2011/4/la7-pr.html (data obrashhenija: 20.03.2016).

Proskurin O. A. Pojezija Pushkina, ili Podvizhnyj palimpsest. — M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 1999. — 438 s.

Skvoznikov V. D. Realizm liricheskoj poezii : stanovlenie realizma v russkoj lirike. — M. : Nauka, 1975. — 368 s.

Skvoznikov V. D. Liricheskij rod literatury // Teorija literatury. — M. : IMLI RAN, 2003. — T. 3. Rody i zhanry (osnovnye problemy v teoreticheskom osveshhenii). — S. 394–420.

Skjarov O. N. «Mysl', opisavshaja krug» Lidii Ginzburg kak hudozhestvenno-filosofskoe issledovanie // Vestnik PSTGU. Ser. 3: Filologija. — 2014. — Vyp. 4 (39). — S. 46–66.

Teslja A. Besposhadno zryachaja : [Rec. na kn.: Ginzburg L. Ja. Prohodjashhie haraktery. M., 2011] // Novoe literaturnoe obozrenie. — 2012. — № 114. — S. 354–362.

Tynjanov Ju. N. Blok // Tynjanov Ju. N. Pojetika. Istorija literatury. Kino. — M. : Nauka, 1977. — S. 118–123.

Jejhenbaum B. Literaturnaja pozicija Lermontova // Literaturnoe nasledstvo. — M. : Izd-vo AN SSSR, 1941. — T. 43–44. M. Ju. Lermontov. I. — S. 3–82.

Jejhenbaum B. M. Lermontov : Opyt istoriko-literaturnoj ocenki // Jejhenbaum B. M. O literature : Raboty raznyh let. — M. : Sov. pisatel', 1987. — S. 140–286.

Данные об авторе

Светлана Ивановна Ермоленко — доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: ermolenko-1@mail.ru.

About the author

Svetlana Ivanovna Yermolenko is a Doctor of Philology, Professor of the Department of Literature and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

УДК 82-4:378.137
ББК Ш141.12-9-5+Ш301.446р

И. Н. Минеева
Петрозаводск, Россия

ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЭССЕ КАК ЖАНР УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ*

Аннотация. Актуальность заявленной темы вызвана прежде всего необходимостью овладения знаниями и практическими умениями в области чтения и письма студентами-гуманитариями. При этом исследователи и преподаватели основное внимание уделяют главным образом академическим жанрам статьи (научная, научно-популярная, энциклопедическая), рецензии, аннотации, реферату, академическому эссе, курсовой и квалификационной работе. Между тем литературно-художественное эссе как жанр учебной работы в высшей школе в настоящее время проигнорирован. Однако ему принадлежит огромная роль в гуманитарной мысли и искусстве XVIII–XXI вв. Жанр литературно-художественного эссе имеет большой потенциал в формировании «мирового сообщества» и «человека в целом», обладает уникальной способностью соединять «разных людей, разные наднациональные культуры, разные века», раскрывает творческий потенциал студента, способствует формированию понимания миссии чтения и письма, совершенствованию «нестандартного» письма, освоению политических, социальных, межкультурных, коммуникативных, профессиональных компетенций, выработке личных творческих алгоритмов. В статье обозначены жанровые границы и «внутренний потенциал» данного типа эссе, оговорена магистральная европейская, американская и русскоязычная линии жанра в качестве информационного и стратегического (дидактического) источника, предложена система практических вопросов и заданий по эссе Ш. Абдуллаева «Поэзия и местность» с точки зрения типа эссе, объекта и предмета авторефлексии, поэтики и научной рецепции. Представленный материал был апробирован на занятиях по дисциплине «История русской литературы XX в.» на филологическом факультете («Педагогическое образование», бакалавриат, профиль «Русский язык и литература», 4 курс).

Ключевые слова: эссе, литературно-художественное эссе, Ш. Абдуллаев, чтение, письмо.

I. N. Mineeva
Petrozavodsk, Russia

LITERARY ESSAY AS AN ACADEMIC TRAINING GENRE OF THE HIGHER EDUCATION

Abstract. The paper presents literary essay as an academic training genre. The importance of the topic is connected with the need of mastering knowledge and practical skills in the field of student reading and writing. The researchers, educators are mainly focusing on academic genres: article (scientific, popular scientific, encyclopedic), reviews, annotations, academic essays, coursework work. Meanwhile, literary essay as a genre of study in high school is currently ignored. However, it plays an important role in humanitarian thought and art of the XVIII–XXI centuries. Literary essay has great potential in the formation of the «world community» and «the whole person», has the unique ability to combine «different people, different supra-national culture, different ages», reveals the creative potential of students, it promotes the formation of reading comprehension and writing mission, improve the «non-standard» writing, the development of the political, social, intercultural, communicative, professional competencies, develops personal creative algorithms. The author designates its genre boundaries and «internal potential», incriminates the main European, American and Russian of the genre's line as an information and strategic (didactic) source. Moreover the article offers a practical system of questions and tasks on the Sh. Abdullaev's essay «The poetry and the area» from the point of view of the type of essay, the object and the self-reflection of the subject, poetic and scientific reception.

Keywords: essay, literary essay, Sh. Abdullaev, reading, creative writing.

В современном гуманитарном образовании для успешной учебной и профессиональной деятельности необходимо овладение знаниями и практическими умениями в области чтения и письма. В опубликованных сегодня монографиях, учебных пособиях, статьях ученых, преподавателей вузов, школьных учителей предложены новые трактовки понятия «чтение», обозначены принципы изучения литературы («смысловое чтение», «медленное чтение», «пристальное чтение», «дальнее чтение») [Пранцова, Романичева 2015; Моретти 2016], описаны различные стратегии текстовой читательской деятельности, технологии обучения чтению, пониманию и созданию научных и учебных текстов [Мелентьева 2010; Мелентьева 2014; Мелентьева 2015; Пранцова, Романичева 2015; Смирнова 2016; Усачева 2000; Успешное чтение

2009; Эко 2009]. При этом основным объектом рассмотрения являются академические жанры статьи (научная, научно-популярная, энциклопедическая), рецензии, аннотации, реферата, академического эссе, курсовой и квалификационной работы. Между тем, литературно-художественное эссе как жанр учебной работы в настоящее время проигнорирован. Однако общеизвестно, что подобному типу эссе принадлежит огромная роль в гуманитарной мысли и искусстве XVIII–XXI вв. [Зацепин 2006; Зацепин 2010]. Его многовековая востребованность связана, прежде всего, с тем, что он обладает уникальной способностью соединять «разных людей, разные наднациональные культуры, разные века, потому что выражает естественное состояние души и ума человека — сомнение, со-переживание, со-участие» [Кайда 2008: 32]. В подобном типе эссе увлекает «взвешенность опыта, разумная самостоятельность, языковой вкус и интеллект автора», «сложность познания внутреннего мира человека и саморефлексирующего сознания»

* Работа выполнена в рамках Программы стратегического развития ПетрГУ на 2012–2016 годы.

[Кайда 2008: 32]. Не случайно его называют жанром «повышенной интеллектуальности» [Зацепин 2010].

Овладение стратегиями чтения и написания литературно-художественного эссе раскрывает творческий потенциал студента, способствует формированию понимания миссии чтения, совершенствованию «нестандартного» письма, освоению политических, социальных, межкультурных, коммуникативных, профессиональных компетенций.

Цель статьи — обозначить жанровые границы и возможности литературно-художественного эссе, представить магистральную европейскую, американскую и русскоязычную линии жанра, предложить систему практических вопросов и заданий по эссе Ш. Абдуллаевна «Поэзия и местность» с точки зрения типа текста, объекта и предмета авторефлексии, поэтики и научной рецепции.

Представленный материал был апробирован на занятиях по дисциплине «История русской литературы XX в.» на филологическом факультете («Педагогическое образование», бакалавриат, профиль «Русский язык и литература», 4 курс).

Литературно-художественное эссе: жанровые границы и возможности

Каковы жанровые границы эссе и возможности его формы? По верному замечанию прозаика и эссеиста В. В. Аристов, литературно-художественное эссе — жанр «неопределенный, все вбирающий и все выталкивающий» [Аристов 2010]. На первый взгляд, в нем «все смешано или размыто. Допустимо предельное самовыражение, присущее лирической поэзии. И отрешенно-прозаическая речь, приближающаяся к объективности научного текста. И многоголосие изображений, где диалогичность, «полилогичность» драматически доведены до экспрессивных крайностей <...> его «суммирующие», интеграционные смыслы <...> несомненны. Основное — пусть на опытном, экспериментальном поле — формальное присутствие «я» в разных проявлениях <...> важная часть указывает на бытие человека, на его сущность» [Аристов 2010: 222]. Последний тезис В. В. Аристов может быть интерпретирован по-разному.

На наш взгляд, интересная трактовка содержится в работах филолога К. А. Зацепина. Согласно его точке зрения, в эссе условно заложена «объективация нескольких интеллектуальных процедур», которые собственно и раскрывают потенциал авторского «я» в его разных вариантах [Зацепин 2010]. К таким «интеллектуальным процедурам», по мнению К. А. Зацепина, относятся проблематизация, интерпретация и саморефлексия. Рассмотрим подробнее выводы исследователя:

1) *проблематизация* — «*Вопрошание, а не констатация!*» (К. А. Зацепин). «Эссе — это интеллектуальная провокация, остранение привычных форм мышления». В процессе осмысления предмета эссеист рассматривает его с разных сторон, но при этом не охватывает полностью — «единой» и «единственной» — мыслью. Автор «мыслит его незавершенным», поскольку ему чужда «однозначная

семантика» и боязнь «редукции реального опыта переживания предмета». С целью «расширить» и «углубить» свой предмет эссеист использует разные тропы, многозначную семантику, что дает интеллектуальному читателю возможность «относительно свободного движения в тексте, созидания из его фигур новых смыслов» [Зацепин 2010];

2) *интерпретация* — «*Понимание себя и других в культуре и через культуру*» (К. А. Зацепин). Эссе часто обретает форму критики / интерпретации какого-либо произведения искусства / его частного переживания, сквозь призму которого формируется индивидуальное видение мира. Интерпретация «чужого» текста выступает в данном случае «условием возможности понимания себя и других в культуре и через культуру». Автор упорядочивает, структурирует собственные эстетические переживания и преподносит их в некоторой уникальной языковой форме [Зацепин 2010];

3) *саморефлексия* — «*Я верчусь внутри себя самого*» (М. Монтень). Рождение эссеистского текста синонимично практике / опыту «созерцания», испытания, «проверки» и отражения пишущим самого себя «в непрерывном движении мысли», «жесте вопрошания» и способности суждения [Зацепин 2010].

Суммируя представления современных теоретиков и историков литературы, философов и лингвистов о сути жанра литературно-художественного эссе, выделим основные его составляющие:

1. Любая тема из сферы искусства, литературы или этики «под пером эссеиста способна преломляться под самым неожиданным углом» [Зацепин 2010]. Она дана в свободном и субъективном толковании. Ее отличает универсальность (даже при трактовке частной темы), особая актуализированность и соотнесенность с настоящим моментом [Лямзина]. Предметом осмысления является не факт или событие, а «результат саморефлексии автора по какому-либо актуальному информационному поводу или явлению» [Синявина 2013]. Чаще всего эссе «работает с летучими, иногда трудноуловимыми материалами» [Аристов 2010]. При этом заголовок эссе может быть независим от темы, т.к. кроме отражения содержания он может являться отправной точкой в размышлениях автора, выражать отношение части и целого [Бодня].

2. Литературно-художественное эссе отличает свободная композиция, парадоксальная манера мышления автора, пафос философичности, «интеллектуальная провокация» [Зацепин 2007]. Он предполагает «различные "эксперименты" над сознанием и последующее письменное выражение» [Зацепин 2007]: сближение в одном тексте разных дискурсов, т.н. «синкретизм» художественного, философского, исторического, публицистического, лингвистического, визуального [Зацепин 2006]; игра с жанрами,¹ языком («мыслить в эссе означает: в языке и языком») [Зацепин 2007]; «развернутая» образность,

¹ В этом смысле примечательны слова филолога и культуролога М. Эпштейна, «эссе только тогда остается собой, когда непрестанно пересекает границы других жанров, гонимое духом странствий, стремлением все испытать и ничему не отдаться» [Эпштейн].

афористичность, использование неожиданных и емких метафор, сравнений, эпитетов, аллегорические, притчевые образы, символы, смешение разнородных пластов лексики; «предельная концентрация, сгущение семантики за счет особой концептуальной нагруженности риторического ряда, принимающего разнообразнейшие формы», «внутренняя динамика образа, сложная сеть ассоциативных связей, парадокс как способ игры с читателем» [Зацепин 2007]; стилистическая «отточенность» и многоплановость [Синявина 2013], искренность и эмоциональность речи, атмосфера доверия к читателю, разговорная интонация. Эссе намеренно «пренебрегает однозначной семантикой, поскольку в этом случае неизбежна редукция реального опыта переживания предмета. Напротив, используя тропы, фигуры, многозначную семантику, эссе “расширяет” и “углубляет” свой предмет». «Эссеистический текст характеризуется принципиальной внутренней незавершенностью, неструктурированностью, “черновиковостью”, установкой на подвижную, не фиксированную жестко организацию смысла» [Зацепин 2010].

3. Для данного типа эссе характерна «резкая персонализация и индивидуальность манеры автора», «высокий уровень авторефлексии» [Лямзина]. Мыслитель обращен к себе, поиску собственного «Я», самоанализу, самовыражению [Митина 2012: 14], акцент на собственных чувствах, переживаниях, на своем отношении к тому, о чем он пишет.

4. Литературно-художественное эссе оказывает сильнейшее воздействие на читателя, настраивает его на «определенную психологическую волну» «исподволь, незаметно» [Кайда 2008: 25] благодаря стратегиям «убеждения» и «внушения (суггестии)» [Славянская 2009].

На наш взгляд, обозначенные выше качества литературно-художественного эссе нетривиально обобщены в высказывании поэта и искусствоведа Дм. Голынка-Вольфсона: «Эссе выступает значимым инструментом *маргинализации литературного высказывания*, приравнивания его к идейному или духовному манифесту. Тогда немаловажным признаком эссе делается его *неопознаваемость* в качестве узнаваемого литературного жеста, иными словами, его инаковость по отношению к магистральной литературной традиции. Эссе задает утопическую перспективу, заставляя автора экспериментировать с теми сюжетами и мотивами, лексическими и метафорическими конструкциями, которые с точки зрения общепринятой поэтики следовало бы признать невозможными. Поскольку эссе нередко отличается бессистемностью или, точнее, *внесистемностью*, оно эффективно ускользает от любых классификационных признаков. Эссе может содержать компоненты публицистики, мемуаров, дневниковых записей, научного трактата и даже визионерского пророчества, — но все эти компоненты настолько видоизменены, что уже *неопознаваемы* в своих предыдущих функциональных назначениях. Принцип *неопознаваемости* — неизменный атрибут эссе, находящегося на стыке философского дискурса, художественной критики, научного мышления и

поэтического творчества, то есть там, где его стилистические и жанровые привязки будут максимально неузнаваемы» [Голынка-Вольфсон 2010].

Жанр литературно-художественного эссе обладает большим внутренним потенциалом. На рубеже XX–XXI вв. исследователи, писатели, критики все чаще прогнозируют появление в эссе новых «онтологических центров», которые «могли бы соиздаться в новых соединениях: неединственность самого авторского «я» — множественность «я» внутри «я», опыт коллективных эссе, фигура читателя». В литературно-художественном эссе способны проявляться новые подходы, которые затем, возможно, от «лабораторных опытов» будут перенесены в прозаические произведения или в стихи. Более того, данный вид эссе обладает большим потенциалом в формировании «мирового сообщества» и «человека в целом» [Аристов 2010; Бузальская 2014: 30–33; Славянская 2009; Эпштейн].

Европейская, американская и русскоязычная линии жанра

Обозначим магистральные европейскую, американскую и русскоязычную линии жанра (XIV–XXI вв.) в качестве информационного и стратегического (дидактического) источника, который преподаватель может использовать по-разному на занятиях — от изучения конкретного направления в мировой эссеистике до осмысления индивидуальных эссеистских стратегий и их применения в собственной читательской и письменной практике, выработки личных творческих алгоритмов.

Европейская и американская линии жанра (в т.ч. северо- и латиноамериканская) — Дж. Чосер (Англия, около 1340 (45)–1400), М. Монтень (1533–1592), Ф. Бэкон (Англия, 1561–1626), Дж. Аддисон (Англия, 1672–1719), Вольтер (Франция, 1694–1778), Д. Дидро (Франция, 1713–1784), Ч. Лэм (Англия, 1775–1834), В. Ирвинг (Америка, 1783–1859), Т. Де Куинси (Англия, 1785–1859), Г. Гейне (Германия, 1797–1856), Г. Д. Торо (Америка, 1817–1862), М. Валье-Инклан (Испания, 1866–1936), Г. фон Гофманстал (Австрия, 1871–1929), М. Пруст (Франция, 1871–1922), Г. Аполлинер (Франция, 1880–1918), Г. К. Честертон (Англия, 1874–1936), В. Вульф (Англия, 1882–1941), Р. Роллан (Франция, 1866–1944), Б. Шоу (Ирландия, 1856–1950), Х. Бэллок (Франция–Англия, 1870–1953), М. Бирбом (Англия, 1872–1956), Х. Ортега-и-Гассет (Испания, 1883–1955), Т. Элиот (Америка–Англия, 1888–1965), А. Камю (Франция, 1913–1960), Э. М. Форстер (Англия, 1879–1970), Ж.-П. Сартр (Франция, 1905–1980), Х. Л. Борхес (Аргентина, 1899–1986), Ф. Понж (Франция, 1899–1988), Ж. Тардьё (Франция, 1903–1995), М. Бланшо (Франция, 1907–2003), О. Пас (Мексика, 1914–2008), Э. М. Чоран (Франция–Румыния, 1911–1995), И. Бонфуа (Франция, род. 1923), Дж. Фаулз (Англия, 1926–2005), У. Эко (Италия, род. 1932), Дж. Барнс (Англия, род. 1946), М. Эмис (Англия, род. 1949) и др.

Русскоязычная линия жанра — П. Вяземский (1792–1878), А. С. Пушкин (1799–1837), Ф. М. Достоевский (1821–1881), Л. Н. Толстой (1828–1910), В. В. Розанов (1856–1919), Е. И. Замятин (1884–1937), Л. Шестов (1866–1938), О. Э. Мандельштам (1891–1938), Вяч. Иванов (1866–1949), И. А. Бунин (1870–1953), Д. С. Мережковский (1865–1941), Андрей Белый (1880–1934), Вл. Ходасевич (1886–1939), М. И. Цветаева (1892–1941), Б. Л. Пастернак (1890–1960), Ю. Тынянов (1894–1943), В. Шкловский (1893–1984), Ю. Олеша (1899–1960), А. Сняевский (1925–1997), В. Набоков (1899–1977), Г. Айги (1934–2006), Вен. Ерофеев (1938–1990), И. Бродский (1940–1996), А. М. Пятигорский (1929–2009), Д. Пригов (1940–2007), С. Довлатов (1941–1990), П. Вайль (1949–2009), А. Драгомошенко (1946–2012), Ф. Искандер (род. 1929), А. Битов (род. 1937), М. Харитонов (род. 1937), Саша Соколов (род. 1943), З. Зиник (род. 1945), Г. Брускин (род. 1945), Л. Рубинштейн (род. 1947), М. Эпштейн (род. 1950), Т. Толстая (род. 1951), А. Генис (1953), Ш. Абдуллаев (род. 1957), А. Секацкий (род. 1958), В. Голованов (род. 1960), А. Макушинский (род. 1960), К. Кобрин (род. 1964), А. Скидан (род. 1965), Дм. Голышко-Вольфсон (род. 1969) и т.д.

Практическая часть

Задание № 1. Литературно-художественное эссе: Ш. Абдуллаев «Поэзия и местность»:

тип, объект и предмет авторефлексии, поэтика, научная рецепция

1. Прочитайте эссе создателя и лидера «ферганской поэтической школы», прозаика, эссеиста Шамшада Абдуллаева (Узбекистан) «Поэзия и местность» (см. публ. текста: «Ферганский Альманах». URL: <http://library.ferghana.ru/almanac/shamshad22.htm>) и ответьте на ряд вопросов:

- К какому типу эссе относится текст Ш. Абдуллаева? Аргументируйте свою позицию.
- Охарактеризуйте объект и предмет авторефлексии.
- Раскройте своеобразие «плана выражения» эссе и прокомментируйте свои наблюдения по следующим позициям: 1) специфика фабулы; 2) внутренняя динамика образов ландшафта и поэта (субъекта/созерцателя), их отношения, способы создания и роль; 3) принципы смыслообразования и повествовательные / текстуальные механизмы, игра с «внутренним потенциалом» текста — усложненность текстуальных конструкций; цепочка ассоциативных связей, сравнений, метафор; эффект смысловой непрозрачности и непредсказуемости, смыслового парадокса; сочетание элементов поэтического / публицистического / научного дискурсов; особенности ритмической организации текста; 4) характер игры с читателем и возможной рефлексии.

2. Познакомьтесь со статьей К. Зацепина «Письмо-лабиринт: траектории чтения "Поэзия и местность" Ш. Абдуллаева», посвященной интерпретации текста ферганского поэта (См. публ. текста: TextOnly.ru. 2008. № 27. URL:

<http://textonly.ru/case/?issue=27&article=27969>).

Сопоставьте собственные наблюдения над «грамматикой» эссе с трактовкой исследователя. В чем обнаруживается «сходство» ваших позиций, в чем альтернативность?

3. Выполните письменно филологический анализ эссе Ш. Абдуллаева «Поэзия и местность». Вид и метод анализа определяется студентом самостоятельно (объем 3 000 — 4 000 слов).

4. Подготовьте собственное литературно-художественное эссе на тему «Поэзия и местность» (объем 3 000 слов).

5. Обсудите выполненные работы на занятии в группе. Какие эссе оказались для вас наиболее интересными с точки зрения содержания и «грамматики»?

ЛИТЕРАТУРА

Аристов В. Эссе: онтологические установки и формальные границы // НЛО. — 2010. — № 104. — С. 218–222.

Бодня А. А. Методические рекомендации по написанию эссе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bodnia.ru/index.php/ghfdbkj-d-gfgr/49-rechevedenie/471-esse.html> (дата обращения: 01.09.2015).

Бузальская Е. В. Эссе: философия жанра // Научное мнение. — 2014. — № 1. — С. 30–33.

Голышко-Вольфсон Дм. Эссе о невозможности эссе (Проза Аркадия Драгомошенко в контексте современной эссеистики) // НЛО. — 2010. — № 104. — С. 202–217.

Зацепин К. А. Эссе как коммуникативная форма: проблемы чтения (на материале современной эссеистики): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Самара, 2006. — 202 с.

Зацепин К. А. «Мыслить литературой» или эссе как художественный феномен // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. — 2007. — № 2. — С. 195–209.

Зацепин К. А. Эссе: от философии к литературе // НЛО. — 2010. — № 104. — С. 191–201.

Кайда Л. Г. Эссе: стилистический портрет. — М., 2008. — 98 с.

Лямзина Т. Ю. Жанр эссе (к проблеме формирования теории) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.psujour.narod.ru/lib/sci_p.htm (дата обращения: 01.09.2015).

Мелентьева Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность. — М., 2010. — 180 с.

Мелентьева Ю. П. О чтении: размышления о теоретических аспектах чтения. — М., 2014. — 182 с.

Мелентьева Ю. П. Общая теория чтения. — М., 2015. — 229 с.

Митина С. И. Личность и эпоха в зеркале философской эссеистики // Человек. Культура. Образование. — 2012. — № 4. — С. 14.

Моретти Ф. Дальнее чтение ; пер. с англ. А. Вдовина, О. Собчука, А. Шели ; науч. ред. перевода И. Кушнарера. — М., 2016. — 352 с.

Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. — М., 2015. — 368 с.

Синявина А. А. К вопросу об интертекстуальных компонентах в эссе // Труды Ростовского гос. универ. путей сообщения. — 2013. — № 1 (22). — С. 138–143.

Славянская Н. В. Реализация функций воздействия в тексте эссе: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. — 176 с.

Смирнова И. Н. Глобальный человек и его «бесценное сознание» (По материалам студенческих философских эссе) // Вестник Ивановского

государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2016. — № 2 (16). — С. 32–42.

Усачева И. В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста. — М., 2000. — С. 68.

Успешное чтение: теория и практика. Методическое пособие для педагогов. — СПб., 2009. — 168 с.

Эко У. От Интернета к Гутенбергу // Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран. Сб. Материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост. Е. Ю. Гениева, Ю. П. Мелентьева. — М., 2009. — 256 с.

Эпштейн М. Эссе об эссе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.emory.edu/INTELNET/esse_esse.html (дата обращения 01.09.2015).

REFERENCES

Aristov V. Jesse: ontologicheskie ustanovki i formal'nye granicy // NLO. — 2010. — № 104. — S. 218–222.

Bodnja A. A. Metodicheskie rekomendacii po napisaniju jesse [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://bodnja.ru/index.php/ghfdbkj-d-gfgre/49-rechevedenie/471-esse.html> (data obrashhenija: 01.09.2015).

Buzal'skaja E. V. Jesse: filosofija zhanra // Nauchnoe mnenie. — 2014. — № 1. — S. 30–33.

Golyngo-Vol'fson Dm. Jesse o nevozmozhnosti jesse (Proza Arkadija Dragomoshhenko v kontekste sovremennoj jesseistiki) // NLO. — 2010. — № 104. — S. 202–217.

Zacepin K. A. Jesse kak kommunikativnaja forma: problemy chtenija (na materiale sovremennoj jesseistiki): avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. — Samara, 2006. — 202 s.

Zacepin K. A. «Mysl' literaturoj» ili jesse kak hudozhestvennyj fenomen // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija: Filosofija. Filologija. — 2007. — № 2. — S. 195–209.

Zacepin K. A. Jesse: ot filosofii k literature // NLO. — 2010. — № 104. — S. 191–201.

Kajda L. G. Jesse: stilisticheskij portret. — М., 2008. — 98 s.

Ljamzina T. Ju. Zhanr jesse (k probleme formirovanija teorii) [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa:

http://www.psujournal.narod.ru/lib/sci_p.htm (data obrashhenija: 01.09.2015).

Melent'eva Ju. P. Chtenie: javlenie, process, dejatel'nost'. — М., 2010. — 180 s.

Melent'eva Ju. P. O chtenii: razmyshlenija o teoreticheskikh aspektah chtenija. — М., 2014. — 182 s.

Melent'eva Ju. P. Obshhaja teorija chtenija. — М., 2015. — 229 s.

Mitina S. I. Lichnost' i jepoha v zerkale filosofskoj jesseistiki // Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie. — 2012. — № 4. — S. 14.

Moretti F. Dal'nee chtenie ; per. s angl. A. Vdovina, O. Sobchuka, A. Sheli ; nauch. red. perevoda I. Kushnareva. — М., 2016. — 352 s.

Prancova G. V., Romanicheva E. S. Sovremennye strategii chtenija: teorija i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom: uchebnoe posobie. — М., 2015. — 368 s.

Sinjavina A. A. K voprosu ob intertekstual'nykh komponentah v jesse // Trudy Rostovskogo gos. univer. putej soobshhenija. — 2013. — № 1 (22). — S. 138–143.

Slavjanskaja N. V. Realizacija funkcij vozdeystvija v tekste jesse: dis. ... kand. filol. nauk. — SPb., 2009. — 176 s.

Smirnova I. N. Global'nyj chelovek i ego «bescennoe soznanie» (Po materialam studencheskikh filosofskikh jesse) // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. — 2016. — № 2 (16). — S. 32–42.

Usacheva I. V. Kurs jeffektivnogo chtenija uchebnogo i nauchnogo teksta. — М., 2000. — С. 68.

Uspeshnoe chtenie: teorija i praktika. Metodicheskoe posobie dlja pedagogov. — SPb., 2009. — 168 s.

Jeko U. Ot Interneta k Gutenbergu // Chtenie s lista, s jekrana i «na sluh»: opyt Rossii i drugih stran. Sb. Materialov dlja rukovoditelej programm po prodvizheniju chtenija / sost. E. Ju. Gienieva, Ju. P. Melent'eva. — М., 2009. — 256 s.

Jepshtejn M. Jesse ob jesse [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.emory.edu/INTELNET/esse_esse.html (data obrashhenija: 01.09.2015).

Данные об авторе

Инна Николаевна Минеева — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы и журналистики Петрозаводского государственного университета (Петрозаводск).

Адрес: 185910, Петрозаводск, пр. Ленина, 33.

E-mail: InnaV2003@yandex.ru.

About the author

Inna Nikolaevna Mineeva is a Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Literature and Journalism, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.881.161.1'42
ББК 442.6.81-273.2

Е. А. Рябухина
Пермь, Россия

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию стратегии развития текстовой деятельности учащихся старших классов. Установлены различия в понятиях «речевая деятельность» и «текстовая деятельность». На основе анализа содержания понятия «текстовая деятельность» рассматривается возможность продвижения в обучении от текстовосприятия к текстопорождению.

Методологической основой разрабатываемой стратегии стали лингвистические труды Ю. А. Караулова, И. Р. Гальперина, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкина, А. С. Штерн, а также методические исследования по вопросам обучения речевой и текстовой деятельности Н. А. Ипполитовой, Т. В. Карих, В. Н. Мещерякова, И. А. Сотовой.

Особое внимание уделено пониманию текста, проникновению в его смысл. Представлены продуктивные приёмы развития умений понимания и интерпретации текста: организация предтекстового этапа, воссоздание историко-культурного контекста, выявление видов текстовой информации и способов их языкового выражения, выявление микротем и связей между ними, диалог с текстом, создание вторичного текста.

Автор отмечает, что комплекс вопросов и заданий, включающий различные аспекты лингвистического анализа, помогает лучше понять текст и подготовиться к созданию на его основе интерпретационного высказывания. Положительное влияние на формирование оценки правильности понимания текста оказывает сопоставление собственной интерпретации с интерпретацией другого реципиента. Примеры заданий для развития умений понимания и интерпретации текста апробированы на занятиях спецкурса и могут успешно применяться в старших классах.

Ключевые слова: текстовая деятельность, вторичная текстовая деятельность, понимание текста, историко-культурный контекст, виды текстовой информации, микротема, аспекты лингвистического анализа, интерпретация текста.

Е. А. Ryabukhina
Perm, Russia

THE STRATEGY OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' TEXT ACTIVITY DEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the development of senior high student's text activity. The differences in terms of speech activity and text activity are set. The possibility of learning from the perception of the text to produce text is identified on the basis of analysis of the notion of text activity.

The methodological basis of the developed strategy have become linguistic works by Y. A. Karaulov, I. R. Galperin, T. M. Dridze, N. I. Ginkin, A. S. Stern, and methodical research in the teaching of speech and text activities by N. A. Ippolitova, T. V. Karikh, V. N. Meshcheryakov, I. A. Sotova.

Special attention is given to understanding of the text, penetration into its meaning. The article contains productive teaching methods of comprehension and interpretation of the text. Pretextual stage, reconstruction of historical and cultural context, identification of types of textual information and their linguistic expression, identifying the topics and relations between them, the dialogue with the text, the generation of the secondary text are related to such methods.

The author notes that a set of questions and tasks, including various aspects of the linguistic analysis, helps to understand text better and to prepare for the creation of the interpretive statements on its basis. The comparison of our own interpretations with the interpretation of the other recipients has a positive influence on the evaluation of the correct understanding of the text. Examples of tasks for the development of skills understanding and interpretation of the text are tested on the training course and can be successfully applied for high school students.

Keywords: textual activity, secondary textual activity, comprehension of the text, historical and cultural context, types of textual information, topic, aspects of linguistic analysis, interpretation of the text.

Внимание к текстовой деятельности обусловлено антропоцентризмом и текстоцентризмом современного гуманитарного знания. Понятие «текстовая деятельность» впервые введено в научный оборот Т. М. Дридзе, которая отмечала, что общение можно рассматривать как текстовую деятельность [Дридзе 1980]. Под **текстовой деятельностью** в лингвистике понимается система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их. «В ходе этих действий решается судьба исходного коммуникативного намерения (интенции) автора сообщения» [Карих 2010: 89–90]. Поскольку текст — это речевое произведение, текстовая деятельность по сути является речевой, но отличается

от нее конкретностью целей, задач, сферы общения и жанра, ситуативной обусловленностью, личностной ориентацией.

Текстовая деятельность имеет коммуникативно-познавательную природу. Она «мотивирована осознанием проблемной ситуации, стремлением найти её разрешение в рамках текстового общения. <...> Предметом текстовой деятельности является коммуникативная интенция общающихся, цели имеют коммуникативно-познавательный и эмоциональный характер, в качестве действий рассматриваются конкретные акты осмысления, операции с применением средств памяти и языка» [Там же: 90].

Участники текстовой деятельности, в отличие от участников речевой, «не присваивают, а преодо-

левают готовые «константные формы», выражая свои коммуникативные намерения» [Там же: 91]. Таким образом, одним из результатов развития текстовой деятельности учащихся необходимо признать их умение совершать над простыми и сложными знаками языка «мотивированные и целенаправленные операции для общения» [Там же: 91].

Противоречие между обозначенными в стандарте требования к уровню сформированности коммуникативно-речевых умений старшеклассников и реальными результатами создания интерпретационных текстов в работах ЕГЭ по русскому языку свидетельствует о необходимости проведения специальной работы по развитию текстовой деятельности будущих выпускников.

Поскольку одной из ключевых задач современного школьного образования в любой предметной области является обучение пониманию и переработке информации самых различных текстов, остановимся более подробно на разных аспектах обучения школьников восприятию, пониманию и интерпретации текста. С нашей точки зрения, на уроках русского языка в старших классах целесообразно применять стратегию развития текстовой деятельности от вторичной её составляющей к первичной.

Базовым компонентом для развития текстовой деятельности старшеклассников являются речеведческие знания о тексте как продукте речевой деятельности и высказывании как результате деятельности общения; сведения о коммуникативной ситуации, участниках коммуникации, целях общения, авторской интенции (коммуникативном намерении, замысле), авторской позиции, языковых средствах, позволяющих реализовать коммуникативное намерение автора. Несомненно, потребуются сформированные ранее коммуникативно-речевые умения определять тему и идею текста, его проблематику, выявлять строение текста с опорой на микротемы и производить элементарный стилистический анализ.

Представим некоторые приёмы обучения старшеклассников вторичной текстовой деятельности, соотнося их с результатами исследований в лингвистике и методике преподавания русского языка.

Добываясь от старшеклассников проникновения в смысл текста, мы опираемся на мнение Ю. А. Караулова о возможности расщепления смыслового уровня восприятия текста на понимание замысла автора (подтекста), концепции текста и смысла слов текста и их соединений [Караулов 2002: 51–52]. Очень значимыми при таком подходе оказываются вопросы «Зачем создан текст?» и «Кому он адресован?». Именно поиск ответов на них позволяет впоследствии не только добиться более глубокого понимания смысла текста, но и грамотно строить собственную первичную текстовую деятельность.

Особая роль в работе над смыслом текста при этом отводится выявлению видов текстовой информации, к которым, в соответствии с теорией И. Р. Гальперина, отнесены: **содержательно-фактуальная** информация («факты, события, процессы, происходящие, происходившие и те, которые будут происходить в окружающем нас мире, реальном или вымышленном»); **содержательно-**

концептуальная информация (индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в жизни общества, их сложного психологического и эстетико-познавательного воздействия, включая отношения между отдельными индивидуумами); **содержательно-подтекстовая информация** (скрытая информация, извлекаемая из содержательно-фактуальной информации благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФЕ приращивать смыслы) [Гальперин 2005: 27–28]. Примером применения подобного приёма в обучении текстовой деятельности стал анализ старшеклассниками текста И. А. Бунина «Канун». Поиск различных видов информации в тексте помогает учащимся перейти от его поверхностного и неточного восприятия к пониманию содержания, смысла текста и даже к выявлению подтекста (см. приложение).

Правильность понимания текста связана также с **пресуппозицией** — предварительными фоновыми знаниями, имеющимися у того, кто воспринимает текст. Г. С. Тер-Минасова относит к пресуппозиции «знания реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий)» [Тер-Минасова 2000: 4.]. В связи с этим в обучении старшеклассников необходимо использовать такой приём, как воссоздание историко-культурного контекста, в котором и должен рассматриваться анализируемый текст. Обратимся к типичным примерам, с которыми мы ежегодно сталкиваемся при проверке ЕГЭ по русскому языку: Катерина Кабанова предстаёт перед нами в ученических сочинениях как странная женщина, не сообразившая, что лучше уехать из Калинова вместе с Борисом, чем мучиться в доме свекрови, а Евгений Базаров рассматривается как человек, который страдает от эгоизма и безразличия окружающих. В упомянутом уже тексте Бунина «Канун» понимания его смысла удаётся достичь только после того, как восстановлен историко-культурный контекст 1916 года (время повествования) и историко-культурный контекст биографии Бунина, в частности 1930 года (время написания рассказа).

Для воссоздания историко-культурного контекста могут использоваться как отдельные вопросы и задания, так и заранее подготовленные старшеклассниками небольшие сообщения о социально-политических и культурных особенностях эпохи, отражённой в тексте.

Важным элементом обучения текстовой деятельности становится подготовка к восприятию речевого сообщения (предтекстовый этап), который, по наблюдениям И. А. Сотовой и в соответствии с этапами деятельности речевосприятия, «должен включать»:

1. Мотивирование рецептивно-аналитической деятельности учащихся.
2. Актуализацию и обогащение знаний и представлений учащихся (в связи с проблематикой текста).
3. Семантизацию языковых средств текста.
4. Осмысление заглавия (эпиграфа, ключевых слов, начальной фразы текста и др.).

5. Вероятностное прогнозирование содержания, типологических, стилистических, жанровых характеристик текста по заглавию (ключевым словам, начальной или конечной фразе, имени автора, источнику и т.п.), формирование текстовых ожиданий.

6. Построение вероятностной модели (моделей) текста, в учебных целях — обоснование вероятности модели» [Сотова 2008: 135–136].

Проникновению в смысл высказывания, совершенствованию умений понимания речи способствует выделение в тексте минимальных смысловых единиц, т.е. микротем. Обратимся к особенностям интерпретации понятия *микротема* в методике преподавания русского языка. М. Т. Баранов понимает под микротемой «основные элементы того объекта, который подлежит описанию» [Баранов 1964: 57]; В. Н. Мещеряков соотносит с термином *микротема* свой термин *тематическое предложение абзаца* [Мещеряков 2000: 20]. И. А. Сотова предлагает понимать под *микротемой* «содержание нескольких самостоятельных предложений, связанных одной мыслью» [Сотова 2008: 51]. Нам представляется целесообразным наряду с обращением к традиционному определению микротемы акцентировать внимание старшеклассников на том, что микротема — это один из аспектов рассмотрения предмета речи, то есть темы текста.

В работе над микротемами нам неоднократно приходилось обращаться к ключевым словам — понятию, которое знакомо учащимся с начальной школы. Для старшеклассников мы делаем акцент на том, что под ключевыми словами подразумеваются слова и словосочетания, которые, как утверждает А. С. Штерн, несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку с точки зрения его информативности [Мурзин, Штерн 1991: 74]. Набор ключевых слов данного текста можно рассматривать как один из способов его компрессии. По мнению той же А. С. Штерн, «восприятие целостности текста идёт через её отражение в наборе ключевых слов» [Мурзин, Штерн 1991: 84]. Работа с ключевыми словами в рамках нашего эксперимента была связана с выявлением видов текстовой информации (примеры представлены в приложении в таблице, отражающей результаты работы над пониманием текста Бунина «Канун»).

Путь от слова к смыслу, от общего восприятия текста к его пониманию по наблюдениям таких методистов, как Г. Г. Граник, Л. П. Доблаев, Н. А. Ипполитова и др., может осуществляться путём диалога с текстом, основными приёмами которого являются постановка вопросов к тексту и прогнозирование его дальнейшего содержания. Вопросы обычно ставятся перед раскрытием очередной микротемы, рассмотрением в тексте одной из его проблем.

Проиллюстрируем этот приём на примере работы с текстом И. Бродского «Рождение поэта» (см. приложение). Для построения диалога мы сделали паузы после слов «отец потребовал» в 1-м предложении, перед 3-м предложением, перед 7-м предложением, перед 8-м предложением, перед 10-м предложением и сформулировали вместе с учащимися следующие вопросы:

1. Чего потребовал отец от своей дочери?

2. Почему она согласилась это сделать? (можно воспользоваться дополнительной информацией о семье Горенко).

3. Что было главным для Анны Горенко при выборе своего творческого пути?

4. Как появился на свет псевдоним «Анна Ахматова»?

5. Как оценивает Бродский неожиданный эффект выбранного юной поэтессой псевдонима?

Понимание текста невозможно без лингвистического анализа. «Само слово «текст» (лат. *textus*) означает ткань, сплетение, соединение. Поэтому, как указывает Н. С. Валгина, важно установить и то, что соединяется, и то, как и зачем соединяется» [Валгина 2003: 17]. Анализ текста, лингвистические основы которого были заложены в трудах В. В. Виноградова, А. М. Пешковского, Л. В. Щербы, признаётся одним из ведущих методов развития речевых умений учащихся (см. работы Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, С. И. Львовой, В. Н. Мещерякова, Е. И. Никитиной, Т. М. Пахновой, Н. А. Плёткина, Н. М. Шанского и др.).

В обучении старшеклассников речевой деятельности реализуется аспектный лингвистический анализ текста, включающий:

- смысловой анализ (определение темы и микротемы, выделение опорных, ключевых слов; установление, в каком фрагменте текста выражена основная мысль, если она словесно сформулирована, или самостоятельное формулирование основной мысли);

- структурно-композиционный анализ (установление, как развивается основная мысль, каково значение для её раскрытия каждой части текста, возможное создание плана или схемы текста);

- типологический анализ (определение типологической принадлежности каждой части текста, ведущего типа речи и сочетания функционально-смысловых типов речи в целом тексте);

- жанрово-стилистический анализ (установление отнесённости текста к определенному стилю и жанру, выявление композиционных и языковых особенностей текста и их соответствия требованиям жанра);

- языковой анализ (определение роли языковых средств в тексте, зависимость их отбора от реализации авторского замысла).

Достаточно часто в предлагаемых старшеклассникам упражнениях элементы этих видов анализа сочетаются, и мы прибегаем к комплексному анализу. Представим вариант комплекса вопросов и заданий для развития вторичной текстовой деятельности и создания интерпретационного высказывания на материале уже рассмотренного нами текста И. Бродского (см. приложение). Включённое в этот комплекс межпредметное задание положительно влияет на развитие аналитических и интерпретационных умений старшеклассников:

1. Проведите эксперимент: замените заголовок текста. Обоснуйте свой выбор.

2. Объясните значение слова *псевдоним*, для этого воспользуйтесь необходимыми словарями. Чем, по мнению автора текста, обусловлен выбор именно этого сочетания имени и фамилии? (При ответе обратите внимание

на приём, использованный И. Бродским в первой части предложения 10).

3. Установите значение подчеркнутых слов, учитывая контекст.

4. Исследуйте в тексте роль метафор (остановитесь на двух из них).

5. Установите способ и средства связи предложений в предпоследнем абзаце. Почему здесь использован именно этот способ связи?

6*. Выберите для лингвистического анализа одно из ранних стихотворений А. Ахматовой. Найдите в тексте стихотворения примеры тех качеств юной поэтессы, которые отмечает И. Бродский в предпоследнем абзаце; выпишите их и прокомментируйте. Какие ещё языковые особенности ранней лирики А. Ахматовой вы видите в этом стихотворении? Обоснуйте свой ответ.

7. Как вы понимаете значение выражения «Будущее отбрасывает тени»? Оформите ответ на этот вопрос в виде небольшого рассуждения (100 — 150 слов).

Переход от развития умений понимания текста к развитию умений его интерпретации закономерен. Во-первых, это обусловлено предложенной психолингвистами триадой, обозначающей уровни понимания высказывания в процессе общения: восприятие — понимание — интерпретация; во-вторых, как точно замечает Н. А. Ипполитова, аналитическая работа с текстом бессмысленна, если она не связана с уточнением коммуникативного намерения автора. Поэтому анализ, проводимый с целью развития текстовой деятельности, «должен заставить школьников задуматься над тем, для чего создан текст, какова была задача автора, для чего предназначен текст...» [Ипполитова 1998: 38].

Ещё одним приёмом развития текстовой деятельности с точки зрения её обязательного компонента — оценки — является сопоставление своего

понимания текста с его пониманием другим реципиентом. Для этого мы использовали материалы сочинений ЕГЭ и также обратились к интерпретации текста. Поскольку представленный в приложении фрагмент очерка Е. Кригера «Свет» был включён в число экзаменационных несколько лет назад и, к нашему удивлению, выпускники поняли его очень поверхностно и искажённо, мы предложили старшеклассникам такую последовательность действий при работе с этим текстом: познакомиться с его содержанием, прочитать сочинение выпускника, написанное на основе этого текста, оценить правильность и глубину понимания исходного текста в сочинении, поработать с текстом очерка с целью выявления в нём фактуальной и концептуальной информации, построить собственное интерпретационное высказывание в соответствии со схемой, предложенной в ЕГЭ, вновь вернуться к чужой интерпретации, оценить чужое сочинение по критериям проверки сочинения в ЕГЭ, оценить собственное сочинение (можно организовать взаимопроверку).

Как отмечал Н. И. Жинкин, «понимание — это перевод с натурального языка на внутренний. Обратный перевод — высказывание» [Жинкин 1998: 159–161]. Для развития текстовой деятельности особенно существенно утверждение учёного о неразрывной связи способностей самостоятельного создания сообщения и понимания сообщения, созданного другим автором.

Таким образом, стратегия развития текстовой деятельности старшеклассников от вторичной её составляющей к первичной сначала поможет создать достаточно полное представление об авторской интенции, коммуникативном замысле автора и средствах его языкового воплощения, а затем включить эти составляющие в процесс создания собственного текста.

Приложения

И. А. Бунин Канун

В городе, по пути на вокзал. Извозчик мчит во весь дух, с горы и на мост, через речку.

Под мостом, на береговой отмели, отвернувшись от проезжих под навес моста и как бы для защиты подняв плечи, стоит босяк, спешно, как собака, пожирает из грязной тряпки что-то вроде начинки.. А позади грохочут, летят, точно нагоняют, ломовые телеги, трясутся, вися с грядок, страшные сапоги мужиков. Все в муке, — мукомолы, — все великаны и все рыжие, без шапок, в красных рубахах распояской...

А потом вагон, второй класс. И какой-то сидящий против меня господин лет за сорок, широкий и стриженный бобриком, в золотых очках на плоском носу с наглыми ноздрями, все встает и, не глядя на меня, — от пренебрежения ко мне, — все поправляет на сетке свои хорошие, в крепких чехлах чемоданы и чемоданчики. Аккуратный и уверенный в себе господин, спокойный за свое благополучие и строгое достоинство...

Шла, однако, уже осень шестнадцатого года.

Таблица

**Содержание работы над пониманием
художественного текста**

Этапы развития умений восприятия и понимания текста	Приёмы развития умений вторичной тексто-вой деятельности	Результаты работы над пониманием текста
<p>Определение коммуникативной ситуации, задачи речи, особенностей адресата, темы</p>	<p>Ответ на вопросы: Зачем создан текст? Кому адресован? О чём текст? На чём акцентирует внимание автор?</p>	<p>Первоначально старшекласники, опираясь на ранее полученные речеведческие знания и умения анализа текста, определили, что целью создания текста было желание автора поделиться впечатлениями от российской действительности; для этого автор решил сконцентрировать внимание на нескольких «картинках», «кадрах» из российской городской жизни 1916 года, промелькнувших перед глазами повествователя по пути на вокзал и в вагоне поезда. Учащиеся не обратили внимания на дату написания рассказа, на смысл заглавия и последнего предложения текста, на нарастание в тексте настроения тревоги, на предсказание скорого и закономерного конца социального противостояния</p>
<p>Выявление видов информации в тексте</p>	<p>Выявление фактуальной информации: беседа с учащимися об исторической и социальной ситуации в России 1916 года. Выявление концептуальной информации: непримиримый антагонизм босяков и господ, людей труда и хозяев жизни, канун социального взрыва. Выявление подтекстовой информации</p>	<p>Активизация межпредметных связей, актуализация знаний учащихся, связанных с воссозданием за текстом историко-культурного фона.</p> <p>Нахождение в тексте информации об антагонизме социальных страт в российском обществе в описываемый период и о неизбежности надвигающейся революции (установление ассоциативных связей с изученными произведениями русской литературы предреволюционного периода).</p> <p>Выявление видов противопоставления в тексте: пространственное, смысловое, грамматическое. Соотношение заглавия с датой написания текста. Выявление функции многоточий в тексте</p>
<p>Работа с ключевыми словами (смысловыми комплексами) и грамматическими конструкциями в каждом виде информации</p>	<p>Поиск в тексте ключевых слов и смысловых комплексов, грамматических конструкций, помогающих автору передать фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию</p>	<p>Способы выражения фактуальной информации:</p> <p>1) выявление лексики, называющей социальные страты: извозчик, босяк, мужики-мукомолы, господин;</p> <p>2) нахождение языковых средств, указывающих на время и место развёртывания мелькающих перед глазами повествователя «картинок»: «осень шестнадцатого года», «в городе», «по пути на вокзал», мост через реку, под мостом, вагон;</p> <p>3) анализ пространственных отношений в тексте: сначала разомкнутое пространство — по пути на вокзал, с горы, на мост, через реку, «под мостом на береговой отмели», позади; затем замкнутое — «вагон, второй класс» (дать справку о социальной принадлежности пассажиров вагона второго класса).</p> <p>Способы выражения концептуальной информации:</p> <p>1) выявление оценочной лексики и тропов, характеризующих представителей социальных слоёв общества: «как собака», «как бы для защиты подняв плечи», «грязная тряпка» — о босяке; «страшные сапоги», «великаны», «без шапок», рубахи распояской — о мужиках-мукомолах; «широкий и стриженный бобриком, в золотых очках на плоском носу с наглыми ноздрями», пренебрежение, «аккуратный и уверенный в себе», «спокойный за свое благополучие и строгое достоинство», «хорошие, в крепких чехлах чемоданы и чемоданчики» — о господине;</p> <p>2) выявление глаголов и глагольных форм, характеризующих действия представителей страт: извозчик — «мчит во весь дух»; босяк — «стоит... отвернувшись», «пожирает»; ломовые телеги с мужиками-мукомолами — «грохочут,</p>

		<p>летят, точно нагоняют»; сапоги мужиков — трясутся, свисая с грядок» (нужно обратить внимание на устаревшее значение слова «грядки» — продольные жерди в телеге, образующие боковые края кузова); господин — «всё встаёт и, не глядя на меня, ... всё поправляет ... чемоданы и чемоданчики» (многократность действия подчёркивается при помощи повтора наречия «всё»);</p> <p>3) определение особенностей цветописи в тексте: цветовые символы появляются при описании мужиков — рыжие головы, красные рубахи, грязноватый оттенок белого цвета, возникающий в связи с указанием автора на то, что мужики припорошены мукой: тревожные оттенки красного — пожар революции, грязно-белый — призрак, который преследует неотступно. Золотой цвет (оправа очков) помогает акцентировать внимание на благополучии господина;</p> <p>4) анализ функции безглагольных предложений: используются с целью указания на место пребывания повествователя и характеристики объекта описания: «В городе, по пути на вокзал» (предложение начала рассказа, экспозиция, указание на место развёртывания повествования); «Все в муке, — мукомолы, — все великаны и все рыжие, без шапок, в красных рубахах распояской...» (характеристика объекта описания, иллюстрирует мысль о неизбежности надвигающейся революции); «А потом вагон, второй класс» (смена места пребывания повествователя); «Аккуратный и уверенный в себе господин, спокойный за свое благополучие и строгое достоинство...» (характеристика нового объекта описания, подтверждает неизбежность социального конфликта).</p> <p>Способы выражение подтекстовой информации:</p> <p>1) выявление языковых средств, характерных для разных видов противопоставления. Противопоставление на основе характеристики расположения и перемещения в пространстве (предлоги, наречия, глаголы): на мосту — под мостом; извозчик с повествователем впереди — телега с мужиками сзади; динамичное движение в открытом пространстве (путь на вокзал: мчит, грохочут, летят, словно нагоняют) — ограниченное движение, почти его отсутствие в замкнутом пространстве (господин в вагоне второго класса: всё встаёт и всё поправляет);</p> <p>2) смысловое противопоставление: образы босяка и мужиков противопоставлены образу господина: полное неблагополучие («отвернувшись от проезжих под навес моста и как бы для защиты подняв плечи, стоит босяк, спешно, как собака, пожирает из грязной тряпки что-то вроде начинки») противопоставлено полному благополучию («аккуратный и уверенный в себе господин, спокойный за свое благополучие и строгое достоинство»); мрачная, несущая угрозу сложившемуся социальному укладу сила («летят, точно нагоняют, ломовые телеги, трясутся, висят с грядок, страшные сапоги мужиков», «все великаны и все рыжие, без шапок, в красных рубахах распояской») противопоставлена аккуратному внешнему виду, спокойствию и уверенности в себе преуспевающего господина;</p> <p>3) грамматические средства противопоставления использованы при введении в текст пугающего образа мужиков-мукомолов («а позади»), при присоединении третьего абзаца ко второму («а потом»), при присоединении последнего предложения ко всему тексту: «Шла, однако, уже осень шестнадцатого года»;</p> <p>4) для того, чтобы подчеркнуть необходимость вдуматься в смысл текста, И. А. Бунин использует фигуру умолчания (передана многоточием в конце предложения, характерная</p>
--	--	--

		языковая особенность произведений этого писателя).
Определение позиции автора в тексте	Формулирование основной мысли текста, определение позиции автора (краткое устное высказывание типа рассуждения)	Примерное содержание ответа учащихся: Перед нами художественный текст, основная мысль которого не представлена готовой формулировкой. Анализ образов текста «Канун» позволяет утверждать, что основная мысль рассказа И. А. Бунина — предопределённость и неизбежность надвигающейся революции, безжалостный огонь которой будет не очищающим, как надеялись в канун 1917 года многие, а уничтожающим. Сопоставление заглавия рассказа с датой его написания (в это время писатель находился в эмиграции) свидетельствует о желании автора предупредить потомков, обратить их внимание на преподанный историей урок. При работе с подтекстовой информацией возникает ощущение, что автор уверен: «господа», хозяева жизни были способны предотвратить надвигающуюся катастрофу, но полностью замкнулись в своём благополучии, оградили себя от реалий социальной действительности и голоса совести, что закономерно привело их к гибели.
Выявление смысловой структуры текста	Наблюдение за развёртыванием основной мысли в тексте (возможно выявление смысловой структуры текста с опорой на его типологическое строение)	Примерное содержание ответа учащихся: этапы развёртывания основной мысли совпадают с композиционным построением текста, однако нужно учесть, что повествование здесь включает в себя элементы описания, «картинки» из жизни русского города предреволюционной эпохи: экспозиция и завязка действия соотносятся с первым абзацем, развитие действия (зарождение и нарастание чувства тревоги, связанное с описанием босяка и мукомолов) происходит во втором абзаце, кульминация (наивысшая точка тревоги, переходящая в ощущение неотвратимости социального взрыва, связана с описанием «господина», хозяина жизни) соотносится с третьим абзацем. Текст не имеет определённой концовки, намёк на развязку дан автором в четвёртом абзаце.
Интерпретационная деятельность на основе понимания текста	Отношение читателя к позиции автора (устное монологическое высказывание) или Оценка понимания текста в ученических сочинениях (письменное высказывание в жанре отзыва о понимании текста и причинах его неверной интерпретации в одном из сочинений выпускников прошлых лет)	В случае с анализом выбранного нами текста интерпретационные высказывания прозвучали при формулировании основной мысли и определении позиции автора, а также в процессе наблюдения за развёртыванием основной мысли текста. Возможно создание отзыва о сочинении другого одиннадцатиклассника с указанием достоинств, связанных с верным пониманием текста и умением выразить это понимание, и недостатков в понимании текста, а также причин этих недостатков.

Е. Кригер. Фрагмент очерка «Свет»

Мы возвращались из штаба пехотной дивизии, расположенного внутри бетонной трубы под железнодорожной насыпью. Отсюда, из этой трубы, командование управляло долгим и трудным боем за южную окраину Сталинграда.

Подходы к трубе находились под огнем немецких батарей, расположенных на возвышенности, и мы выбирались в поселок по узкому, размокшему от дождей ходу сообщения. В посёлке никого уже не было, люди ушли, и занавески, бившиеся на ветру о камень, казались последним движением жизни. Как пусто и грустно вокруг!

Но вдруг мы остановились. Мы увидели дым. Это не был горький дым пожарища — дикий, тревожный, яростный, мечущийся из стороны в сторону в поисках новой добычи. Это был плотный, спокойный дым больших печей, давно забытый нами дым индустрии.

Только люди, побывавшие в Сталинграде в те месяцы, смогут понять, каким невероятным представилось нам это зрелище, в трех-четырёх километрах от линии боя, посреди разбитых в щепы домов, вагонов, заборов, в каменной, разжеванной снарядами пустыне, на виду у немецких батарей. Так же дико было бы увидеть человека, который вытащил на поле перед вражескими окопами концертный рояль и стал играть Шопена.

На поле боя дымила заводская труба.

Я не знаю, как назвать чувство, охватившее нас в эту минуту, — удивлением или восторгом, но сопротивляться этому чувству мы не могли и, забыв обо всем, побежали к трубе.

Мы увидели высокое, обожженное, закопченное войной здание. Стены его были насквозь пробиты снарядами. В воротах нас остановил седой, строгий старик, долго звонивший куда-то, спрашивая, можно ли нас пропустить.

Двор был изрыт воронками. В другом его конце по дощатым ступеням мы спустились под землю.

Бархатная, домашнего вида портьера отделяла узкий коридор от небольшого помещения, где на стенах висели контрольные приборы, сигнальные лампы, еще непонятные нам циферблаты с дрожащими стрелками, рубильники, бегущие по карнизу провода.

Следующее помещение представляло собой нечто среднее между обычным городским кабинетом и жильем аккуратного холостяка. Многие вещи, видно, были принесены из дома. Ковры, скатерть с цветной бахромой на одном из столов, шахматы, мандолина. Были даже картины. Как странно было видеть всё это в хаосе осаждённого немцами города! Тут же стояли телефоны и радиоприемник, лежали стопками технические справочники. Между справочниками заблудилась и беллетристика, — значит, людям здесь часто не спится. Чувствовалось, что люди не только работают здесь, но и живут, и живут прочно, отнюдь не собираясь отсюда уходить.

Один из сидевших за столом проверил наши документы и сказал:

— Вы находитесь на командном пункте Сталинградской электростанции...

После всего, что произошло в те месяцы в Сталинграде, это знакомое слово прозвучало как из далекого, забытого, милого прошлого. Здесь, в огне грандиозной битвы, с дымом войны смешивала свой плотный, спокойный дым живая, работающая, излучающая свет электростанция.

Единый государственный экзамен - 2009
Бланк ответов № 2
 Код региона Код предмета Название предмета
 59 01 РУССКИЙ ЯЗ
 Дополнительный бланк ответов № 2 Лист № 1 Резерв - 8

Перепишите значения полей "код региона", "код предмета", "название предмета" из БЛАНКА РЕГИСТРАЦИИ
 Отвечая на задания типа С, пишите аккуратно и разборчиво, соблюдая разметку страницы
 Не забудьте указать номер задания, на которое Вы отвечаете, например, С1
 Условия задания переписывать не нужно
 Все бланки и листы с контрольными измерительными материалами рассматриваются в комплекте.

Евгений Кригер - военный журналист, освещает
 далекий и трудный бой за южную окраину
 Сталинграда.
 В приведенном фрагменте текста Кригер
 удивительно описывает ту атмосферу, которая
 царила в Сталинграде: он, среди разбитых в щепы
 домов, вагонов, заборов, в каменной, разжёванной
 снарядами пустыне находит то, что нам казалось
 бы совсем непримечательным и в какой-то
 степени даже неприятным - это дым индустриал-
 плотный, спокойный дым больших печей
 электростанции.
 Он сравнивает обнаружение этой электростанции
 с тем, как если бы человек вылез на поле
 боя перед вражескими окопами концертной
 группой и стал играть Шопена.
 Представьте, какую радость и удивление
 тогда испытал Кригер.
 Он убежден, эта электростанция напомнила
 ему далёкое, милое прошлое.
 Я полностью согласен с автором, хоть я
 и не могу испытать эту атмосферу на себе, но
 по его описанию я четко представляю картину
 тех годов и его эмоции на тот момент.
 В какой-то степени электростанция была
 его спасением, подобно тому, как качается
 сильной лифем в пылающем лесу.
 Здесь присутствуют те светлые воспоминания,
 которые есть у каждого человека и они, даже в
 самой плохой и пугающей ситуации, согревают
 его душу и напоминают о доме.

При недостатке места для ответа используйте обратную сторону бланка

И. Бродский. Рождение поэта

1) Невзначай узнав, что дочь хочет напечатать подборку стихов в столичном журнале, отец потребовал, чтобы она взяла псевдоним и не позорила славную фамилию. 2) Дочь повиновалась, и в русскую литературу вместо Анны Горенко вошла Анна Ахматова.

3) Она не сомневалась ни на миг в своем таланте и правильности выбранного пути, но вначале согласилась с необходимостью блюсти приличия, поскольку в знатных семьях к профессии литератора издавна относились свысока и полагали ее приличной для тех, у кого не было способа заявить о себе иначе.

4) Претензии отца были, пожалуй, отчасти чрезмерными. 5) В конце концов Горенко не принадлежали к ти-тулованной знати. 6) С другой стороны, они жили в Царском Селе — летней резиденции царской фамилии, а многолетнее соседство бок о бок такого рода редко проходит даром. 7) Но для семнадцатилетней дочери главным было другое: сто лет назад в Царскоесельском лицее беззаботно расцветал Пушкин.

8) Что же до псевдонима, то среди предков Анны Горенко по материнской линии был Ахмат-хан, потомок Чингиза, последний правитель Золотой Орды. 9) Ахматова не гналась за экзотикой, наоборот: в России все восточное встречается скорее не с любопытством, а с предубеждением.

10) Но пять открытых «А» (Анна Ахматова) завораживали, и она прочно утвердилась в начале русского поэтического алфавита. 11) Пожалуй, это была ее первая удачная строка, отлитая акустически безупречно.

12) Выбранный псевдоним красноречиво свидетельствует об интуиции и вправду изошренном слухе семнадцатилетней девочки, на чьих документах и письмах тоже вскоре появилась подпись: Анна Ахматова.

13) Будущее отбрасывает тени — выбор оказался пророческим.

ЛИТЕРАТУРА

Баранов М. Т. Анализ содержания и лексики сочинений учащихся 5–7 классов // Изв. АПН РСФСР. — М., 1964. — Вып. 132. — С. 47–123.

Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие. — М.: Логос, 2003. — 280 с.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — Изд. 3-е, стер. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 144 с.

Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: учеб. пособие / под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Высш. шк., 1980. — 224 с.

Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: избр. тр. — М.: Лабиринт, 1998. — С. 146–162.

Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 176 с.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — Изд. 2-е, стер. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 264 с.

Карих Т. В. Текстовая деятельность vs речевая деятельность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2010. — № 7 (51). — С. 89–92.

Мещерыков В. Н. Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания. — М.: Наука: Флинта, 2000. — 255 с.

Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. — 172 с.

Сотова И. А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности учащихся на уроках русского языка: дис. ... докт. пед. наук. — М., 2008. — 338 с.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.

REFERENCES

Baranov M. T. Analiz sodержaniya i leksiki sochineniy uchashchikhsvya 5–7 klassov // Izv. APN RSFSR. — M., 1964. — Vyp. 132. — S. 47–123.

Valgina N. S. Teoriya teksta: ucheb. posobie. — M.: Logos, 2003. — 280 s.

Gal'perin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. — Izd. 3-e, ster. — M.: Editorial URSS, 2005. — 144 s.

Dridze T. M. Yazyk i sotsial'naya psikhologiya: ucheb. posobie / pod red. A. A. Leont'eva. — M.: Vyssh. shk., 1980. — 224 s.

Zhinkin N. I. O kodovykh perekhodakh vo vnutrenney rechi // Zhinkin N. I. Yazyk. Rech'. Tvorchestvo: izbr. tr. — M.: Labirint, 1998. — S. 146–162.

Ippolitova N. A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole. — M.: Flinta: Nauka, 1998. — 176 s.

Karaulov Yu. N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. — Izd. 2-e, ster. — M.: Editorial URSS, 2002. — 264 s.

Karikh T. V. Tekstovaya deyatel'nost' vs rechevaya deyatel'nost' // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo peduniversiteta. — 2010. — № 7 (51). — S. 89–92.

Meshcheryakov V. N. Zhanry shkol'nykh sochineniy. Teoriya i praktika napisaniya. — M.: Nauka: Flinta, 2000. — 255 s.

Murzin L. N., Shtern A. S. Tekst i ego vospriyatie. — Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta, 1991. — 172 s.

Sotova I. A. Teoriya i praktika samokontrolya v pis'mennoy rechevoy deyatel'nosti uchashchikhsvya na urokakh russkogo yazyka: dis. ... dokt. ped. nauk. — M., 2008. — 338 s.

Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. — M.: Slovo/Slovo, 2000. — 624 s.

Данные об авторе

Елена Анатольевна Рябухина — доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь).

Адрес: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24.

E-mail: e_ryabukhina@mail.ru.

About the author

Elena Anatolievna Ryabukhina is a Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm).

УДК 372.882.161.1
ББК 426.839(=411.9)-058.0

Н. П. Терентьева
Челябинск, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ЧИТАТЕЛЬСКОМ БЛОГЕ

Аннотация. Самосознание является важным проявлением субъектной позиции обучающихся в образовании. Читательское самосознание связано с осознанием и оценкой себя как читателя. В статье представлен опыт создания школьного читательского блога. Школьный блог — форма организации внеклассного чтения. Читательский блог обладает значительным смыслообразующим потенциалом. Автор рассматривает пути формирования читательского самосознания в блоге. В блоге целенаправленно создается установка на актуализацию читательского самосознания. Самосознание читателя проявляется в диалоге с собеседниками, рефлексии, оценке произведений. Предложены способы формирования читательского самосознания в блоге: обсуждение «прав читателя», проект экслибриса для семейной библиотеки или для ШЧБ, виртуальная выставка любимых книг учителей, самооценка читателя путем обобщения и систематизации знаний при знакомстве со «Списком Бродского», создание списка книг, которые должен прочесть каждый, списка книг для родителей; презентация прочитанных книг; флешмоб, конкурсы эссе «Моя книга года», «Строки, написанные для меня...» или рецензий-открыток. Представление современных школьников о ценности книги и чтения подтверждается анализом их высказываний и творческих работ. Школьный читательский блог становится пространством диалога и ценностного самоопределения учащихся. Общение в блоге обретает признаки самоорганизации с нелинейным развитием ситуации. Можно говорить о синергетических способах организации самого процесса формирования самосознания читателя в условиях открытого образования. Представленный в статье педагогический опыт может быть перенесен на работу школ и библиотек.

Ключевые слова: школьный читательский блог, читательское самосознание, диалог, рефлексия, оценка.

N. P. Terentieva
Chelyabinsk, Russia

THE POSSIBILITY OF FORMATION OF READER'S SELF-CONSCIOUSNESS IN SCHOOL READER'S BLOG

Abstract. Self-consciousness is an important manifestation of subjective position of pupils in education. The reader's self-consciousness is linked with the awareness and assessment of yourself as a reader. The article presents the experience of creating a school reader's blog. The school blog is as a way of organizing extra-curricular reading. Reader's blog has a significant meaning-making potential. The author offers methods of formation of reader's self-consciousness. The setting for the actualization of the reader's consciousness is deliberately created in the blog. The consciousness of the reader manifests itself in the dialogue with the interlocutors, reflection, assessment of works. The methods of forming a reader's identity in the blog are proposed in the article: a discussion of the rights of the reader, the project of the exlibris for family libraries or for blog, the virtual exhibition of favorite teacher's books, the self-esteem of the reader by generalization and systematization of knowledge by acquaintance with the «Brotsky's List», creating a list of books that everybody should read, a list of books for parents, presentation of the books, a flashmob, the essay competitions «My book of the year», «The lines written for me...» or reviews-cards. The view of today's schoolchildren about the value of books and reading is confirmed by the analysis of their statements and creative works. School reader's blog becomes a space of dialogue and value orientation of pupils. Communicating in the blog takes on the characteristics of self-organization with non-linear developments. You can talk about the synergistic ways of organizing the process of formation of self-consciousness of the reader in terms of open education. The article presents the pedagogical experience can be transferred to schools and libraries.

Keywords: School blog for readers, reader's self-consciousness, dialogue, reflection, assessment.

Принцип читателецентризма — один из базовых в современном литературном образовании. Между тем, как справедливо отмечено В. Я. Аскаровой, «читатель как основной адресат книжного процесса сместился на периферию профессионального сознания» и говорить о сложившейся современной концепции читателя в реалиях нынешней российской жизни преждевременно [Аскарова 2013: 66]. Очевидное противоречие дает импульс к поиску новых, отвечающих вызовам времени подходов, проявляющих статус читателя.

Школьный читательский блог (далее ШЧБ) является инновационной интерактивной формой организации внеклассного чтения, ориентированной на создание в школе читательской среды, формирование читательского самосознания в ситуации открытого образования. С позиций синергетического подхода чтение в блоге, участие в обсуждении книг,

общение представляют собой «креативный мир с неполной информацией и изменяющимися ценностями» [Пригожин 1991: 36]. Добровольность участия, свобода выбора и самовыражения делают возможным самоуправление системы, обнаруживая эффективность малых резонансных воздействий на читателя. Инициатива в диалоге, его содержательные импульсы порождаются самими читателями. Актуализация в диалоге ценностно-смысловой позиции читателей-собеседников, возможность личного выбора в безграничном смысловом пространстве литературы, активность рефлексии, оценки — свидетельствуют значительного смыслообразующего потенциала читательской деятельности в блоге. Отзывы читателей несут в себе приметы интерпретации, обнаруживая рождение переживания, личностных смыслов, самопознания, ценностного самоопределения [Терентьева 2010].

Своеобразие диалогической позиции читателей в блоге проявляется в том, что суждения не замыкаются на учителе, как в привычной учебной ситуации. Учитель участвует в диалоге на равных с учениками. Его авторство скрыто за псевдонимом (никнейм). Диалог становится многомерным, обретая черты полилога. Проявляется синергетическое правило: «Лучшее управление — это самоуправление».

Как показывает опыт¹, в школьном блоге создаются условия для формирования читательского самосознания, что стихийно проявляется в оценке литературного произведения, их сюжетных коллизий, характера связи с реальной действительностью, в осознании читателем степени значимости для него прочитанной книги, права на выражение своей личностной позиции в диалоге, наконец, в советах собеседникам по блогу относительно того, что нельзя не прочитать. Например, при обсуждении очередной книги школьники выходят в актуальный для них круг чтения, желая поделиться значимыми открытиями:

– *А еще рекомендую Э.-М. Ремарка «Три товарища» и Я.-Л. Вишневского «Одиночество в сети». Вот действительно произведения, которые заставляют тебя все переосмыслить, а душу просто выворачивают наизнанку... И поплакать нужно, это действительно полезно. Если бы любовь можно было тренировать, как тело, мышцы. Это — обязательные компоненты программы тренировки души, любви, по моему скромному мнению.*

– *Того же Маркеса прочитать, гораздо большее количество мыслей в голову придет.*

– *Мой любимый Э. Севела... К примеру, «Почему нет рая на земле».*

– *Предлагаю закончить споры и почитать на сайте www.lib.ru «Орфографию» Дмитрия Быкова.*

Самосознание, внутренняя мотивация учебных действий являются важными проявлениями позиции обучающихся в образовательном процессе, что особо акцентировано в ФГОС. Современные образовательные парадигмы исходят из постнеклассического понимания мира и человека в мире, характеризующегося ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека. Решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность, в том числе и художественную. Самосознание относится к междисциплинарным понятиям. По определению И. Н. Свечниковой, «читательское самосознание — это осознание и оценка человеком своего «Я» в мире литературы как читателя. Структура читательского самосознания включает следующие компоненты: осознание личностью своей читательской направленности; осознанное отношение личности к уровню своего читательского развития (квалификации читателя), уровню развития своего читательского вкуса; оценка себя как участника исторического литературного процесса в роли читателя» [Свечникова 2003: 10].

В ШЧБ различными приемами методически целенаправленно создается установка на актуализа-

цию читательского самосознания, что в первую очередь проявляется в рефлексии — самостоятельной оценке прочитанных произведений, готовности отстаивать свое мнение в диалоге с собеседниками.

Интересным для формирования читательской мотивации, определения учениками своей читательской позиции представляется обсуждение в блоге «прав читателя», сформулированных Даниэлем Пеннаком. Даниэль Пеннак, в одном лице учитель-словесник и писатель, в книге «Как роман», ставшей современным педагогическим бестселлером, написал: «По части чтения мы, читатели, признаем за собой все права, начиная с тех, в которых отказываем юному поколению, полагая, что приобщаем его к чтению: 1. Право не читать. 2. Право перескакивать. 3. Право не дочитывать. 4. Право перечитывать. 5. Право читать что попало. 6. Право на боваризм. 7. Право читать где попало. 8. Право читать вслух. 9. Право втыкаться. 10. Право молчать о прочитанном» [Пеннак].

Обратим внимание на справедливое замечание Пеннака о том, что взрослые читатели имеют эти права, но отказывают в них детям, полагая, что знают, как «правильно» читать. Как педагогический афоризм звучит утверждение писателя: «Глагол “читать” не терпит повелительного наклонения» [Пеннак].

Посетителям блога было предложено высказать свое мнение о правах читателя по Д. Пеннаку:

– Какие права читателя показались важными для вас?

– Какими правами как читатель хотели бы обладать вы?

– Может быть, у вас есть свой кодекс (свод правил) читателя?

В обсуждении обозначился главный конфликтный узел, который определяется извечным противоречием между свободой и необходимостью и обнаруживает два читательских типа: «*Интересно, права читателя опровергают представления о нормальном отношении к книге. Разве это нормально не дочитывать, читать что попало, где и когда попало?*» И так, с одной стороны, это традиционное представление о «нормальном отношении к чтению», которое отмечено нормативностью и определенным пониманием «нормы», а также обязательностью (обязательностью чтения или чтением по обязанности). С другой стороны, представление о свободе читателя, который руководствуется своими читательскими вкусами, непосредственными реакциями, готовностью читать все, «*что попадет под руку*», читать одновременно три книги на разных носителях и отказываться от книги, которая не увлекла («*книга в наших руках — это не учебник с обязательными параграфами, которые мы должны знать*»). Для такого читателя чтение — проба себя и жизни через удовольствие, доверие книге и себе, но не через насилие и чувство долга.

Самой болезненной, драматичной в обсуждении стала дилемма, сформулированная мамой ученика, — соотношение прав читателя по Пеннаку и обязанности осваивать школьный курс литературы «с программами, двойками и насильем». В диалог вступили и ученики, и учитель с вечными вопросами: «*Да, тяжелоата классика. Она не по возрасту.*

¹В статье представлен опыт организации школьного читательского блога в ФМЛ № 31 Челябинска (<http://www.fml31.ru/>).

Она не ко времени. Это “наше все” надо перевести. Что же, получается, подождать надо, пока человек дорастет? Или культуру перекроить?». И вновь поиск того, как через обязательное, программное чтение выйти к душе читателя и помочь ему увидеть себя в зеркале классики. Этот путь осознается как редкий, идеальный, возможный при посредничестве Учителя и вместе с тем реальный.

Диалог в школьном блоге показал: ученики признают, что обладают правами, перечисленными Пеннаком (правда, не задумываясь о них как о правах). Есть сомнение в кажущейся привлекательной позиции писателя: *«зачем читать что попало?»*. Не все принимают стилистически фривольный разговорный тон прав читателя у Пеннака, что ощутимо при их изъятии из контекста. Вместе с тем очевиден поиск читательского компромисса между свободой и необходимостью: *«не дочитывать, если это не домашнее задание», «если взял книгу, нужно обязательно дочитать»*. Посетители блога дополняют перечень указанных прав своими: *«пересказывать то, что хотелось читать дома», «право на понимание», «читать «про себя», «задавать вопросы по книге», «слушать книгу», «цитировать автора книги»; «не соглашаться с автором»*. Содержание и тон этих прав приближены к норме.

Неизбежен интерес к «экзотическому» праву на «боваризм». В пространстве блога его объясняет не учитель. Сами читатели ищут в книге суть понятия и находят неожиданные «компьютерные» аналогии, очевидно, более весомые для нового поколения, связывая боваризм с состоянием реальности-ирреальности: *«Книга даёт такую возможность. Но если раньше человек погружался в это счастлирое состояние с помощью книги, то сейчас аудиовизуальные средства (телевидение, компьютерные игры) позволяют человеку находиться в том же состоянии боваризма. Появилась альтернатива. Поэтому чтение отходит на второй план, ведь телевизор и компьютер намного удобнее... Даниэль Пеннак, предлагая “право на боваризм”, очевидно, имел в виду счастлирое состояние человека от переживания героям, событиям книги»*. Читатели ждут встречи с книгой, которая подарит такое состояние. С другой стороны, предостерегают: неразличение мира реального и вымышленного далеко не всегда благо, особенно, когда компьютерные игры переносятся в мир реальный или когда виртуальный мир становится единственной реальностью. Звучит оценка телевидения в сравнении с книгой: *«Телевидение в некоторых случаях — это фаст-фуд... Уже все готово, потребляешь и не фантазируешь, чего не скажешь о книге»*.

Свободный диалог о правах читателя в школьном блоге обнаружил заинтересованность школьников в осознании собственной читательской позиции.

С целью формирования читательской среды, общества читателей школы, их самосознания в школьной библиотеке была организована выставка книг учителей «Любимые книги детства». Обложки книг были воспроизведены в блоге, что дало импульс диалогу о любимых книгах разных поколений читателей:

«Смотрю на виртуальную книжную полку и думаю: “Надо же, как все сбылось!” Трогательный “Маленький принц”... В выборе — изящество, вкус и детская открытость. Это Т.П. Швеммер. “Дикая собака Динго” — все настоящее: любовь, разлука, высота и чистота помыслов, еще нравственная категоричность. И удивительное сходство. Посмотрите на обложку. Узнаете? Почему-то была уверена: “Овод” — это И. А. Иогелевич. Оказалось, все сложнее — “Кон-армия”. Конечно, Островский и А. Е. Попов. Тут страсть, служение идее до растворения себя, до самозабвения! Что за “Повесть о суровом друге”? Но название — точное попадание в яблочко. Это С. В. Ефремов. Надо книгу почитать и убедиться».

Раздел «Exlibris». Это приглашение через замысел экслибриса для семейной библиотеки или для ШЧБ выразить свое представление о ценности книги. Предложенные графические варианты экслибрисов передают поиск образных деталей, символов: змея, цветок, дерево, часы, спасательный круг, ступени из книг для восхождения к солнцу, разбитая колба песочных часов, из которой появляются песчинки-звезды. Текстовая составляющая экслибрисов, выражая отношение к книге, тяготеет к афористичности:

– *Питая ум, наполнить душу (семья Путян).*

– *Книга — это мир приключений, в которых мы проживаем жизнь героев и становимся мудрее (семья Митрофановых).*

– *Дом, в котором нет книги, подобен телу, лишённому души» (семья Сабировых).*

– *Книга — солнце, которое дарит нам тепло и свет (семья Петровых).*

– *Книга как змея: хитра, но умна.*

Некоторые экслибрисы сопровождают комментарии. Таков, например, один из вариантов экслибриса для ШЧБ лицея № 31: *«Идея следующая: дерево с кроной в форме круга. Круг символизирует гармонию, единство, солнце, жизнь. Дерево также является символом жизни, модели мироздания, связи земного и небесного (корни держатся за землю, ветви тянутся к небу). Корнями дерево впитывает книжные строки и питает ветви и листья. То есть чтение даёт питание душе. Листья дерева изображена в форме сердец. Множество сердец символизируют всех нас. В круге центральное место занимает открытая книга. Страницы изображены в форме крыльев (символ воображения, свободы, движения, одухотворенности, полета). На странице в нижней части стоит номер... 31, конечно, 31. Тут, я думаю, объяснений не требуется»*.

Следует отметить, что у ШЧБ на сайте физико-математического лицея есть и противники, выражающие свою позицию — сомнение в целесообразности читательского блога: *«Я считаю, что рубрика “Exlibris” не нужна на этом сайте. Изучать литературу очень важно, но профиль нашего лицея физико-математический. Мне кажется, что не всем будет интересно заниматься нелюбимым делом. В лицее гораздо больше учеников, любящих физику и математику, чем литературу и русский язык!!! Тем более что мы этим занимаемся на уроках литературы. Как раз обсуждаем и делимся впечатлениями о прочитанном. В интернете есть подобные сай-*

ты, более глобальные, где твоё мнение может услышать гораздо больше людей».

Эта позиция имеет как сторонников, так и противников, которые вступают в открытый диалог, дискуссию: «Конечно, есть предмет литература, конечно, есть более масштабные и содержательные сайты. Конечно, можно любить все что угодно: хочешь физику с математикой, хочешь прогулки при луне... Все свободны. Особенно в таком деле, как чтение. Не хочешь — не обсуждай. Нравится позиция своей ясностью и определенностью. Но как личная. Как знать, может, это дело с обсуждением книг и не заладится. Но знаете, если откровенно, хочется о хорошем с близкими поговорить: не с критиками и абстрактными читателями, а с людьми, которых знаешь, а некоторых любишь...».

Как видим, общение в блоге обретает признаки самоорганизации с нелинейным развитием ситуации, спонтанными точками бифуркации. Можно говорить о синергетических способах организации самого процесса формирования самосознания читателя.

Возможные формы, приемы актуализации читательского самосознания, которые могут быть перенесены в пространство ШЧБ, подсказывает инновационный опыт педагогов-словесников. Так, у профессора Е. О. Галицких в книге «Чтение с увлечением: мастерские жизнестроительства» находим технологию организации читательской деятельности путем обобщения и систематизации знаний «Список», развивающий ресурс которой проявляется, в частности, и в самооценке читателя: «Информация не просто констатируется, а центрируется вокруг личности и ее представления о самой себе, кругозоре, начитанности» [Галицких 2016: 164]. Предлагаем ребятам познакомиться со списком Бродского: это литература, обязательная к прочтению — «просто чтобы с вами было о чем разговаривать». Этот список поэт составил для своих студентов, пораженный их невежеством, когда по приезде в Америку стал профессором пяти колледжей. Обратимся к завсегдатаям блога: *Что из этого списка вам известно? Что вы читали? Каково ваше впечатление о списке Бродского?* Логическим продолжением диалога может стать предложение составить индивидуальный (либо коллективный) «Список книг, которые должен прочесть каждый». В дополнение представим в блоге Нобелевскую лекцию И. А. Бродского, сопроводив ее заданиями: *выделите мысли, высказывания, интересные, важные для вас. Возможно, в лекции есть утверждения, с которыми вы хотели бы поспорить. Выпишите из всех выделенных вами цитат одну–две, над которыми вам хотелось бы поразмышлять. И. А. Бродский утверждает, что «существует преступление более тяжкое — пренебрежение книгами, их не-чтение»? Разделяете ли вы это мнение?* Интересной будет попытка школьников-читателей составить список книг для своих родителей. Дадим ребятам возможность извлечь уроки из чтения книги А. Гениса «Уроки чтения: камасутра книжника» и поделиться ими в ШЧБ.

В Интернете можно найти популярные подборки научных исследований, посвященных пользе

чтения, искусству чтения, правилам эффективного чтения. Они дают интересную информацию для размышлений в блоге.

Очевидно, что ШЧБ необходима и «территория» для презентации книг, прочитанных учениками. Ее назначение не только самопрезентация читателя, заинтересованный диалог, но вместе с тем и своеобразная форма контроля учителем состояния внеклассного чтения. Школьники размещают в блоге фото обложки книги и краткий отзыв о ней. Умение «сжимать» информацию о книге, выделять в ней проблемное, существенное, лично значимое — важное проявление читательской компетентности, оно будет востребовано при написании сочинений во время итоговой аттестации. Традицией в ШЧБ могут стать ежегодные конкурсы эссе «Моя книга года» или рецензий-открыток. Рецензия-открытка — это небольшое размышление, навеянное чтением произведения, раскрывающее его особенности и уместящееся на карточке А6 (до 1800 знаков). Это жанр, давно известный среди библиотекарей, издателей. В 2016 году прошел первый конкурс учительских рецензий-открыток на современную детскую и подростковую книгу, организованный лабораторией социокультурных образовательных практик института системных проектов МПГУ при поддержке Российской национальной секции Международного совета по детской книге IBBY [Положение о конкурсе рецензий-открыток]. Опыт составления краткой, живой неформальной рецензии-открытки поучителен и для практики ШЧБ. По нашим наблюдениям, действенной формой самовыражения читателя является эссе рефлексивного характера «Строки, написанные для меня...» по произведениям, которые изучались на уроках литературы или были прочитаны самостоятельно. Читая ту или иную книгу, мы нередко встречаем в ней сюжеты, эпизоды, мысли, кажется, адресованные именно нам, звучащие как откровение, и радуемся, что открыли их «в нужный час». Этот сокровенный момент диалога, лично значимой встречи — проявление читательского самосознания. У Петра Вайля есть книга «Стихи про меня». Педагог Е. Н. Ильин рекомендовал своим ученикам сочинение на тему «Закладка, выпавшая из книги». Подобные темы предполагают внимание к слову, тексту, исключают его пересказ и дают возможность живого, непосредственного, заинтересованного читательского отклика, соотнесения прочитанного с личностными переживаниями, мировоззренческим выбором.

Новые формы презентации книг (прочитанных на летних каникулах, например) могут подсказать рекламные акции издательств, социальных сетей. Флэш-моб #чточитаешь: вместо котиков и селфи участникам предложили фотографировать прочитанные книги. Из идеи призыв превратился в мощный марафон, участвовать в котором важно и почетно. Или проект «Книжный вызов 2016»: участвуя в проекте, читатели ставят перед собой задачу прочитать за год определенное количество книг. Это отличная возможность испробовать свои силы, расширить свой кругозор и прочитать книги, которые давно уже ждут своей очереди (<http://www.livelib.ru>).

Таким образом, содержание и способы формирования самосознания читателя в ШЧБ вариативны и постоянно пополняются новыми методическими решениями, что позволяет делать его, по образному определению Н. А. Рубакина, «центром книжной вселенной».

ЛИТЕРАТУРА

Аскарова В. Я. Читатель в фокусе профессиональных представлений: XXI век // Кризис чтения: энергия преодоления: Сборник научно-практических работ / редактор-составитель В. Я. Аскарлова. — М.: МЦБС, 2013. — С. 66–85.

В садах лица № 31: Литературный альманах. — 2016. — № 1. — 66 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Zm1sMzEuclnV8MzF8Z3g6NmQwNWU1OGUxZDQ4Yzc1ZA>.

В чем польза чтения? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://animedia-company.cz/use-of-reading-blog/>.

Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. — М.: Библиомир, 2016. — 300 с.

Пеннак Д. Как роман: Эссе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://1001.vdv.ru/arc/1september/issue205/>.

Пригожин И. Р. Природа, наука и новая рациональность // Философия и жизнь. — 1991. — № 7. — С. 32–38.

Положение о конкурсе рецензий-открыток [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://old.mgpu.ru/materials/50/50693.pdf>.

Свечникова И. Н. Развитие читательского самосознания старшеклассников в процессе изучения произведений русской литературы второй половины XIX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2003. — 27 с.

Список Бродского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.adme.ru/svoboda-kultura/spisok-brodskogo-589755/>.

Терентьева Н. П. Внеклассное чтение в школьном блоге // Мода в книжной культуре: границы дозволенного: сб. науч. статей / науч. ред., сост. В. Я. Аскарлова. — Челябинск, 2010. — С. 64–81.

REFERENCES

Askarova V. Ja. Chitalel' v fokuse professional'nyh predstavlenij: XXI vek // Krizis chtenija: jenergija preodolenija: Sbornik nauchno-prakticheskikh rabot / Redaktor-sostavitel' V. Ja. Askarova. — M.: MCBS, 2013. — S. 66–85.

V sadah liceja № 31: Literaturnyj al'manah. — 2016. — № 1. — 66 s. [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Zm1sMzEuclnV8MzF8Z3g6NmQwNWU1OGUxZDQ4Yzc1ZA>.

V chempol'zachtenija? [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://animedia-company.cz/use-of-reading-blog/>.

Galickih E. O. Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva. — M.: Bibliomir, 2016. — 300 s.

Pennak D. Kak roman: Jesse [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://1001.vdv.ru/arc/1september/issue205/>.

Prigozhin I. R. Priroda, nauka i novaja racional'nost' // Filosofija i zhizn'. — 1991. — № 7. — S. 32–38.

Polozhenie o konkurse recenziy-otkrytok [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <https://old.mgpu.ru/materials/50/50693.pdf>.

Svechnikova I. N. Razvitie hitatel'skogo samosoznaniya starsheklassnikov v processe izuchenija proizvedenij russkoj literatury vtoroj poloviny XIX veka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Samara, 2003. — 27 s.

Spisok Brodskogo [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.adme.ru/svoboda-kultura/spisok-brodskogo-589755/>.

Terent'eva N. P. Vneklassnoe chtenie v shkol'nom bloge // Moda v knizhnoj kul'ture: granicy dozvolennogo: sb. nauch. statej / nauch. red., sost. V. Ja. Askarova. — Cheljabinsk, 2010. — S. 64–81.

Данные об авторе

Нина Павловна Терентьева — доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, Челябинский государственный педагогический университет (Челябинск).

Адрес: 454081, г. Челябинск, ул. Героев Танкограда, 110.

E-mail: terninapavl@yandex.ru.

About the author

Nina Pavlovna Terentieva is a Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Literature and Teaching Methods of Literature, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).

УДК 372.882
ББК 442.6.83-24

Л. И. Стрелец
Челябинск, Россия

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, сопоставляется коммуникативная дидактика (ФРГ) и школа коммуникативной дидактики В. И. Тюпы и Ю. Л. Троицкого. Автор обосновывает доминантный принцип стратегии, связанный с актуализацией полюса адресата. Данный полюс включает героя-адресата, к которому обращены высказывания персонажей (изображённая коммуникация); образ читателя, вступающего в роли слушателя или собеседника автора на страницах произведения; адресата, принадлежащего внутреннему пространству текста; реального адресата, принадлежащего внешнему пространству текста, вступающего в диалог с текстом; адресата высказываний в коммуникативных дидактических ситуациях «учитель — ученик» и «ученик — ученик».

Основные линии адресации выступают в качестве тактических ходов, обеспечивающих реализацию стратегической цели — формирование понимающего читателя.

Реализация коммуникативной стратегии изучения литературного произведения осуществляется через анализ ситуаций общения, изображённых в произведении, анализ маркеров адресации, выявление функций образа читателя/слушателя в произведении, разгадывание «герменевтического кода» текста, формирование представлений об адресации и понимающем читателе конкретного автора, формирование установки на адресацию создаваемых учениками интерпретационных текстов, анализ интертекстуальных маркеров как расширение контекста понимания литературного произведения.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, адресация, полюс адресата, понимающий читатель, специфика художественной информации.

L. I. Strelets
Chelyabinsk, Russia

COMMUNICATIVE STRATEGY OF STUDING A LITERARY WORK AT SCHOOL

Abstract. The article describes the principles of the communicative strategy of studying a literary work comparing communicative didactics (Germany) and school of communicative didactics by V. I. Tyupy and J. L. Troitskiy. The author proves the dominant principle of the strategy related to the topicality of the «recipient's pole». This «recipient's pole» includes character-destination to which the statements are addressed characters (depicted communication); the image of the reader acting as the listener or interlocutor in the pages of the author of the work; destination owned the interior space of the text; real destination belonging to the outer space of the text, to enter into dialogue with the text; addressee statements in communicative teaching situations, «teacher — student» and «pupil — the pupil».

Main address lines serve as tactical moves, ensuring realization of the strategic goal - the formation of an understanding of the reader.

Implementation of communication strategy study of literary works through the analysis of communication situations depicted in the work, analysis addressing markers identifying the reader function / listener in the product, solving a «hermeneutic code» of the text, the formation of ideas about addressing and understand the reader a specific author, the formation of installation on addressing created by students of interpretation texts, analysis of intertextual markers as an extension of the context of understanding the literary work.

Keywords: communicative strategy, addressing, the «recipient's pole», the understanding reader, the specificity of artistic information.

Коммуникативная проблематика в педагогических исследованиях сегодня занимает важное место. Коммуникативные учебные действия отнесены к метапредметным универсальным действиям, в части требований к результатам освоения основной образовательной программы присутствуют на всех уровнях: личностном, метапредметном, предметном. Безусловно, это связано с тем, что формируемая сегодня модель образования носит коммуникативно-ориентированный характер.

Коммуникативный поворот в педагогике базировался на работах учёных, появившихся в последние десятилетия двадцатого века: В. А. Кан-Калика, А. В. Мудрика, Е. В. Клюева, Е. И. Пассова, А. С. Белкина, В. Д. Ширшова, М. Ю. Олешкова и других, которые, исследуя педагогический процесс, уделяли особое внимание его коммуникативной составляющей.

Можно ли утверждать, что интерес к проблеме превратился в глубокое понимание феномена коммуникации?

На наш взгляд, из сферы коммуникации, так как она трактуется в материалах ФГОСов, «уходит»

проблема учёта специфики предметной информации, что особенно важно для изучения литературы, так как мы работаем с особым типом информации — с художественной. Коммуникативные УУД имеют исключительно риторическую и гармонирующую направленность, они «обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми... умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка» [Козлов, Кондаков 2011: 63].

Сведение коммуникативной проблематики к риторическим и гармонирующим общению моментам становится приоритетным. Применительно к

изучению литературного произведения этого недостаточно. Литературное произведение — не всегда только текст, это акт коммуникации. Процесс изучения литературного произведения тоже обретает статус коммуникативного события, этапами которого являются: передача художественной информации адресату — получение художественной информации — осмысление (предпонимание, декодирование, достраивание в ходе интерпретации литературного произведения) — реакция (обратная связь).

Тенденция к ограничению коммуникативной сферы риторической и гармонизирующей составляющей симптоматична. Это становится ясно, когда мы сопоставим два образовательных направления, которые имеют практически одно и то же название: школа коммуникативной дидактики В. И. Тюпы, Ю. Л. Троицкого [Тюпа, Троицкий 1997: 6–8] и коммуникативная дидактика (ФРГ), наиболее яркими представителями которой являются Р. Винкель, Г. Михель, К. Шаллер и др. [Schäfer, Schaller 1976]. Основными постулатами последней являются симметричность коммуникации, приоритет коммуникации над информацией, понимания, которое рождается в процессе коммуникации, над знанием. Такая расстановка приоритетов, как правило, приводит к тому, что процесс общения формируется не по поводу содержания учебной информации, а по поводу её получения.

Представители отечественной школы коммуникативной дидактики в качестве общих положений также рассматривают приоритет коммуникации над информацией, а понимания над знанием, но при этом говорят о важности предметного мышления, «предметной ментальности». Так, например, определённый строй мышления литератора задаётся, в первую очередь, культурой художественного восприятия. Именно эта задача является стратегической, тактика определяется целями освоения предметно-смыслового содержания дисциплины. Это не позволяет уйти исключительно в область риторическую и гармонизирующую, так как это означало бы уход от «предметной ментальности», которая формируется особенностями рецепции художественной информации, содержащейся в литературном произведении.

Попробуем сформулировать основополагающие принципы коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, которая ориентирована на «предметную ментальность»:

- учёт специфики художественной информации, корректное обращение с ней;
- диалогизация процесса изучения литературного произведения;
- циклический характер процесса, соответствующий нелинейному, резонансному типу коммуникации;
- нацеленность процессов на извлечение информации, понимание и достраивание авторской модели мира, на смыслодеятельность и, в конечном счёте, на формирование понимающего читателя;
- актуализация полюса адресата.

Последний сформулированный нами принцип является доминантным, он позволяет назвать предлагаемую нами коммуникативную стратегию адресной.

Адресация применительно к процессу изучения литературного произведения представляет собой сложное явление, она включает в себя:

- героя-адресата, к которому обращены высказывания персонажей (изображённая коммуникация);
- образ читателя, выступающего в роли слушателя или собеседника автора на страницах произведения;
- адресата, принадлежащего внутреннему пространству текста. Это читатель, рождённый авторским сознанием, который предлагается реальному читателю в качестве точки зрения, а сам текст — в роли программы или партитуры (А. Компаньон), «герменевтического кода» (Р. Барт), который следует разгадать и наметить вероятную интерпретативную стратегию;
- реального адресата, принадлежащего внешнему пространству текста, вступающего в диалог с текстом;
- адресата высказываний в коммуникативных дидактических ситуациях «учитель — ученик» и «ученик — ученик».

Какими мы видим пути актуализации полюса адресата?

1. Анализ ситуаций общения, изображённых в произведении, с позиций их адресации: монологи и диалоги, вставные фрагменты текста (принадлежащие персонажам рассказы, письма, стихи).

2. Анализ маркеров адресации, присутствующих в тексте (заглавия, подзаголовки, эпиграфы, посвящения, авторские предисловия, послесловия, примечания, обращения, вопросы, императивы, повторы, прогнозирование читательской реакции и др.).

3. Выявление функций образа читателя/слушателя в произведении.

4. Осмысление программы чтения и разгадывание «герменевтического кода» текста.

5. Формирование представлений об адресации и понимающем читателе конкретного автора.

6. Рассмотрение литературного жанра как сообщения «читателю, каким образом ему следует подходить к данному тексту» [Компаньон 2001: 186].

7. Формирование установки на адресацию создаваемых учениками интерпретационных текстов.

8. Анализ интертекстуальных маркеров как расширение контекста понимания литературного произведения.

Покажем, как осуществляется актуализация полюса адресата при изучении стихотворения Ф. И. Тютчева «Silentium!» в 10 классе.

Стихотворение, которое представляет собой попытку глубинного отражения внутренней жизни человека, всегда привлекало читателей и исследователей своей неоднозначностью. На страницах школьного учебника помещён один из вариантов анализа стихотворения, принадлежащий М. Л. Гаспарову [Русская литература XIX века: 10 кл.: Практикум 2000: 278–280], ему посвящены обстоятельные исследования Я. О. Зунделовича [Зунделович 1971: 63–74], Н. В. Королёвой [Королёва 1973: 147–159] и других. Об этом тексте размышляли такие гениальные читатели, как Л. Н. Толстой, К. Бальмонт, Вяч. Иванов и другие. Стихотворение вызывает множество вопросов, но, пожалуй, самый главный — кто адресат этого стихотворения.

Как правило, отвечая на этот вопрос, десятиклассники указывают два направления адресации: автор и читатель.

В первом случае стихотворение рассматривается как разговор с самим собой, как обращение к самому себе. Таким образом осваивается механизм автокоммуникации, поэтической рефлексии.

«Повелительно-призывный» (М. Гаспаров) потенциал этого стихотворения в наибольшей мере реализуется в установке на диалог с читателем. Эти две линии адресации связаны между собой: авторская рефлексия формирует рефлексивную позицию читателя.

Попробуем конкретизировать образ того читателя, к которому обращено стихотворение, и познакомим учеников с высказываниями писателей и литературоведов о стихотворении Ф. И. Тютчева. В каждом из этих высказываний обозначен свой адресат.

Адресат тютчевского стихотворения, по Толстому, — человек, способный отрешиться от всего мирского, погрузиться в мир своей души, стать частью того «великого молчания», которое позволяет услышать голос Вечности.

Для К. Бальмонта адресат стихотворения — творец, для которого «великое молчание» — источник и необходимое условие творчества, мир чувств и представлений, ещё не выраженных в слове, а значит, истинных.

По мысли Д. Д. Благого, адресат стихотворения — мечтатель, для которого молчание — это способ защитить свой внутренний мир от разрушительного воздействия объективной действительности, посягающей на суверенность духовной жизни человека.

Предложим ученикам выбрать ту точку зрения, которая представляется им наиболее убедительной, и, обратившись к тексту стихотворения, привести аргументы в её пользу (возможна работа в группах или по вариантам).

В результате такой организации деятельности учащихся деление на группы происходит осмысленно.

Учащимся, уже разделившись на группы, из предложенных поэтических текстов (Е. А. Боратынский «Дорога жизни», А. С. Пушкин «Стихи, сочинённые ночью во время бессонницы», В. А. Жуковский «Невыразимое») предлагается выбрать стихотворение, которое, по их мнению, соотносится с представленными выше трактовками.

Итогом выполнения этих заданий является выстраивание следующих параллелей.

Призыв прислушиваться к себе, слушать голос Вечности, задаваться вопросами о смысле бытия — А. С. Пушкин «Стихи, сочинённые ночью во время бессонницы».

Слово о бедности языка и «ложности» речи, обращённое к художнику, — В. А. Жуковский «Невыразимое».

Слово, обращённое к юному романтику, — Е. А. Боратынский «Дорога жизни».

Можно ли утверждать, что стихотворение Ф. И. Тютчева полемично?

Перед нами стихотворение, в котором нет противостояния разных точек зрения, нет полемики. С такими строчками обращаются не к противнику, а к едино-

мышленнику, может быть, к самому себе. Это не спор, а убеждение, убеждение энергичное и настойчивое.

М. Л. Гаспаров назвал стихотворение Ф. И. Тютчева «повелительно-призывным», нацеленным на собеседника? Присутствуют ли в тексте стихотворения знаки (маркеры адресации), указывающие на это?

Характеризуя «повелительно-призывную» интонацию стихотворения, десятиклассники в первую очередь обращают внимание на императивы. Их тринадцать в стихотворении. Повторы, которые охватывают лексический, синтаксический, ритмический и композиционный уровни текста, также создают энергию убеждения, стремления объяснить. Ряды риторических вопросов, использование глаголов и местоимений второго лица также являются сильными сигналами адресованности текста. Определённую сложность вызывает анализ заглавия. Существительное с восклицательным знаком становится призывом, многократно усиленным в силу своей необычности. Афоризм «мысль изречённая есть ложь» обретает силу убедительного аргумента и тоже может быть рассмотрен как маркер адресации.

Завершается урок сочинением-миниатюрой «Восемнадцать строк о молчании, обращённые к...».

В предложенной модели урока мы хотели показать, как осуществляется разгадывание «герменевтического кода» произведения через осмысление проблемы адресации изучаемого текста и анализ маркеров адресации.

Обратимся к изображённой коммуникации и на примере анализа исповеди Раневской «О, мои грехи...» (д. 2) покажем, как в данном случае можно актуализировать полюс адресата.

Исповедь как речевой жанр предполагает сближение собеседников, особый контакт между ними. Ситуация исповеди предполагает определённую реакцию тех, к кому она обращена. Перед чтением исповеди предложим ученикам вопрос и задание:

– Что, на ваш взгляд, побуждает Раневскую к исповеди?

– Охарактеризуйте реакцию окружающих на исповедь героини.

Ощущая некоторую искусственность исповеди Раневской, мы понимаем, что её побуждает высказаться сложный комплекс чувств. Это не может не вызывать сочувствия, не следует забывать о том, что исповедальный дискурс вообще обладает способностью настраивать воспринимающее сознание «в пользу говорящего». Возможно, основным мотивом, побуждающим героиню к исповеди, является сознательное или неосознанное стремление к самооправданию.

Поверить в её абсолютную искренность мешает нагруженность монолога риторическими фигурами, что несовместимо с подлинным чувством. Учитывая тот факт, что сдержанность является одной из сознательных творческих установок писателя, экзальтированность героини, выражающаяся, в том числе, и в приверженности к экспрессивным жанрам, свидетельствует об ироническом отношении автора. Жалоба и исповедь Раневской по своей сути безрезультатны. Сколько бы ни каялась Раневская в том, что она тратит деньги «как-то бессмысленно»,

сколько бы она ни рвала телеграмм из Парижа, она всё равно будет заниматься благотворительностью за чужой счёт, нанимать музыкантов, которым нечем платить, и, в конце концов, уедет в Париж.

Почему мы видим отсутствие прямой реакции на исповедь героини? Это не является свидетельством душевной чёрствости собеседников, они на уровне сверхпонимания осознают, что значимости в этих высказываниях не больше, чем в риторических упражнениях Гаева. Искусственность дурной риторики прекрасно чувствуют чеховские персонажи.

Желание самооправдания никогда не бывает у эгоистичных людей слишком глубоким и длительным. Неуместность подобных излияний в обыденной жизни, театральность ощущается теми, к кому адресована исповедь. Не случаен иронический подтекст внешне простодушной реплики Лопухина («Какую я вчера пьесу смотрел в театре, очень смешно»), которую можно рассматривать в качестве реакции на исповедь героини.

Реакция Раневской на эту реплику может свидетельствовать о том, что она почувствовала иронию Лопухина. Произошла типичная для речевого поведения героини трансформация — от самообвинений к обвинению других. «Вам не пьесы смотреть, а смотреть бы почаще на самих себя. Как вы все серо живёте, как много говорите ненужного».

В данном случае интрига анализа связана с выяснением причин трансформации речевых жанров, что становится средством характеристики героя.

Анализ изображённой коммуникации — это важная составляющая коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, нацеленной на полюс адресата. Наиболее перспективной представляется актуализация данного компонента коммуникативного потенциала художественного произведения при изучении драматических и прозаических текстов.

В сущности, адресная коммуникативная стратегия изучения литературного произведения задаёт определённый ракурс рассмотрения художественного текста. Адресация, являясь предметом анализа, актуализирует позицию читателя, так как касается его непосредственно, естественным образом формируя читательскую рефлексию. Исследуя текст с позиций его адресации, читатель исследует и самого себя.

ЛИТЕРАТУРА

- Зунделович Я. О. Этюды о лирике Тютчева. — Самарканд, 1971. — С. 63–74.
- Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
- Клюев Е. В. Речевая коммуникация: успешность речевого воздействия. — М.: Рипол классик, 2002. — 320 с.
- Компаньон А. Демон теории. Литература и здравый смысл. — М., 2001. — 336 с.
- Королёва Н. В. Ф. Тютчев «Silentium!» // Поэтический строй русской лирики. — Л., 1973. — С. 147–159.
- Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. — М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. — 384 с.

Олешков М. Ю. Структура информирующего дискурса в дидактической коммуникации: материалы федеральной науч. конференции // Лингвистика XXI века. — Екатеринбург, УРГПУ, 2004. — С. 125–129.

Олешков М. Ю. Сценарий речевой ситуации: прагматический аспект: материалы Всерос. науч. конф. // Актуальные вопросы филологич. исследований. — Пермь, 2012. — С. 59–64.

Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. — 237 с.

Русская литература XIX века: 10 кл.: Практикум: учеб. пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / авт.-сост. Г. И. Беленький, Э. А. Красновский, С. А. Леонов и др.; под ред. Ю. И. Лысого. — М., 2000. — С. 278–280.

Тюна В. И., Троицкий Ю. Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс: коммуникация, образование, культура. — 1997. — № 3/4. — С. 6–8.

Тюна, В. И. Архитектоника коммуникативного события (к первоосновам коммуникативной риторики) // Дискурс: коммуникация, образование, культура. — № 1. — Новосибирск: Наука, 1996. — С. 30–39.

Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук; Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

Шурилов В. Д. Педагогическая коммуникация: учеб. пособие. — Екатеринбург: УрГПУ, 2001. — 238 с.

Schäfer K.-H., Schaller K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. — Heidelberg: L. Schneider, 1976. — 166 s.

REFERENCES

- Zundelovich Ja. O. Tetjudy o lirike Tjutcheva. — Samarkand, 1971. — S. 63–74.
- Kan-Kalik V. A., Hazan V. I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy prepodavaniya literatury v shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov. — M.: Prosveshhenie, 1988. — 255 s.
- Kljuev E. V. Rechevaja komunikacija: uspešnost' rechevogo vozdejstvija. — M.: Ripol klassik, 2002. — 320 s.
- Kompan'on A. Demon teorii. Literatura i zdravij smysl. — M., 2001. — 336 s.
- Koroljova N. V. F. Tjutchev «Silentium!» // Pojeticheskij stroj russkoj liriki. — L., 1973. — S. 147–159.
- Lavlinskij S. P. Tehnologija literaturnogo obrazovanija. Kommunikativno-dejatel'nostnyj podhod: ucheb. posobie dlja studentov-filologov. — M.: Progress-Tradicija; INFRA-M, 2003. — 384 s.
- Oleshkov M. Ju. Struktura informirujushhego diskursa v didakticheskoj kommunikacii: materialy federal'noj nauch. konferencii // Lingvistika XXI veka. — Ekaterinburg: URGPU, 2004. — S. 125–129.
- Oleshkov M. Ju. Scenarij rechevoj situacii: pragmaticheskij aspekt: materialy Vseros. nauch. konf. // Aktual'nye voprosy filologich. issledovanij. — Perm', 2012. — S. 59–64.
- Passov E. I. Sorok let spustja, ili sto i odna metodicheskaja ideja. — M.: GLOSSA-PRESS, 2006. — 237 s.
- Russkaja literatura XIX veka: 10 kl.: Praktikum: ucheb. posobie dlja uchashhihsja obshheobrazov. uchrezhdenij / avt.-sost. G. I. Belen'kij, Je. A. Krasnovskij, S. A. Leonov i dr.; pod red. Ju. I. Lyssogo. — M., 2000. — S. 278–280.
- Tjupa V. I., Troickij Ju. L. Shkola kommunikativnoj didaktiki i grazhdanskoe obshhestvo) // Diskurs: kommunikacija, obrazovanie, kul'tura. — 1997. — № 3/4. — S. 6–8.
- Tjupa V. I. Arhitektonika kommunikativnogo sobytija (k pervoosnovam kommunikativnoj ritoriki) // Diskurs: kommunikacija, obrazovanie, kul'tura. — № 1. — Novosibirsk: Nauka, 1996. — S. 30–39.

Fundamental'noe jadro sodержanija obshhego obrazovanija / Ros. akad. nauk; Ros. akad. obrazovanija; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. — 4-e izd., dorab. — M.: Prosveshhenie, 2011. — 79 s.

Shirshov V. D. Pedagogičeskaja komunikacija: ucheb. posobie. — Ekaterinburg: UrGPU, 2001. — 238 s.

Schäfer K.-H., Schaller K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. — Heidelberg: L. Schneider, 1976. — 166 s.

Zundelovich Ja. O. Jetjudy o lirike Tjutcheva. — Samarkand, 1971. — S. 63–74.

Данные об авторе

Людмила Ивановна Стрелец — кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы, Челябинский государственный педагогический университет (Челябинск).

Адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

E-mail: strel_l_i@mail.ru.

About the author

Lyudmila Ivanovna Strelets is a Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Literature and Teaching Methods of Literature, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

УДК 372.882:371.321
ББК 442.6.83-270

Б. М. Гринберг
Екатеринбург, Россия

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ КАК КРЕАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация. Предлагается особая форма организации учебных занятий по литературе — урок-студия. Основные черты урока: свободная инициатива учащихся, разновозрастное общение, многоуровневая коммуникация. Структура урока определяется дискуссией и презентациями учащихся, которые строятся на основе прочитанного художественного текста. Предлагаются варианты творческих продуктов, возникающих в процессе проектной деятельности учащихся. Выдвигаются требования к теме подобного занятия, описывается логика подготовки урока-студии, осмысливается эффективность подобной деятельности в школе. Результатом студийной работы является возникновение продуктивной среды для многоуровневой коммуникации, креативного роста, личностной самоидентификации учащихся. Аргументируется, что процесс образования на уроке-студии перерастает рамки замкнутой системы.

Ключевые слова: студийный урок, нелинейная коммуникация, парадоксальные многоверсионные проблемы, безграничность креативной реализации.

B. M. Grinberg
Yekaterinburg, Russia

THE LESSON OF LITERATURE AS A CREATIVE AREA

Abstract. In the article a special form of organization of training sessions on literature – the lesson-studio is proposed. It is determined that the main features of the lesson: free initiative of students of different ages communicate, multilevel communication. Structure of the lesson is defined by discussions and presentations of students, which are based on the reading of a literary text. In the article are proposed variants of creative products emerging in the process of design activity of pupils. The paper defines demands to the theme of this lesson, describes the preparation of the logic of the lesson-studio, comprehended the effectiveness of such activities in the school. The result of studio work is the emergence of a productive environment for multilevel communication, creative growth, the personal self-identification of students. It is argued that the process of education in the lesson-studio develops the framework of a closed system.

Keywords: the lesson-studio, multifaceted communication, multi-version paradoxical problems, boundless of creative realization.

Одна из ключевых проблем современного урока состоит в том, что он является частью «закрытых» образовательных систем, о чем писал, в частности, А. М. Лобок [Лобок 2001]. Минусы этих систем очевидны. Регламентированность во всем, начиная с отбора изучаемых произведений, во многом социологизированный подход к их постижению упрощают картину мира, уничтожают мотивацию к чтению, оставляя одну прагматичную цель — получить итоговую аттестацию по предмету с хорошим баллом. Есть и другие минусы этих систем. Креативность в них не становится определяющей установкой, а без неё процесс чтения не становится сотворчеством. Стараясь выстроить проектно-диалогическое пространство урока как основу формирования открытой детско-взрослой образовательной активности, мы стремимся найти пути преодоления этого кризиса.

Новая концепция, философия современного урока ведёт к поиску и новых форм образовательной деятельности. Об этом сказано в Федеральном государственном образовательном стандарте [ФГОС 2010], в пособиях, посвященных современным образовательным технологиям [Буланова-Топоркова 2002, Селевко 1998]. Базовые принципы этой концепции: образование для жизни, а не для оценки; обучение необязательно должно быть скучным, к каждому ребёнку — свой «код доступа». Одной из таких форм, определяющих иную, и принципиально новую тактику образовательного процесса, является студийный урок, основанный на свободной инициативе и ответственном проектировании гимназистов. Литературно-

художественная студия — это разновозрастное общение, проектно-сетевая форма обучения, новые стратегии творческого образования. Урок такого типа формируют две составляющие: дискуссия и презентация творческих продуктов, уточняющих концептуальные основы этой дискуссии.

Одно из самых важных достоинств такой технологии — она позволяет устанавливать нелинейную коммуникацию. Это общение в разновозрастных группах, которые представляют своё видение проблемы и презентуют общий творческий продукт; общение между группами (дискуссия), между взрослыми, гостями студии. Так может возникнуть сетевое партнёрство с учащимися других школ, развивающееся вглубь. Начиная с открытого урока чтения в формате телемоста, посвящённого проблеме героизма в наши дни, учащиеся пришли к совместному студийному уроку «РЭП и РОК — поэзия протеста». Плодотворными оказываются культурологические коммуникации. Готовясь к литературно-художественной студии «Обломов нового времени. Проблемы национального характера», старшеклассники выстроили полифоническую взаимосвязь: писатель-классик И. А. Гончаров, кинорежиссёр Никита Михалков, автор фильма «Несколько дней из жизни Обломова»; Андрей Тарковский, автор фильма «Солярис», в котором ученики увидели метафорический образ современной Обломовки; современный театр (спектакль ТЮЗа «Облом-off»). Кроме того, благодаря конференц-связи возник диалог между двумя аудиториями. В одной аудитории шла

дискуссия, в другой — мастер-класс по созданию образа современного Обломова.

Плодотворность студийной формы определяется во многом поиском интересной, волнующей всю аудиторию темы, которая обязательно продуцирует парадоксальные нравственно-философские и экзистенциальные проблемы, не имеющие однозначных решений. «Жизнь и смерть — пропасть или один шаг?», «Власть: субстанция зла или добра?», «Есть ли что-то могущественнее времени?», «Можно ли согласиться с идеей: умный любит учиться, а дурак — учить». «Юмор — признак гения?». «Истина и правда: общность и разница. Что нужнее?», «Мечта и фантазия: уводит от жизни или её создаёт?» Здесь результатом оказывается не столько решение проблемы, а сам процесс её осмысления. Проекция проблемы на явление искусства (литература, кинематограф, фотография, живопись, музыка, театр) позволяет создать некий духовный универсум, благодаря которому возникает полифоничность понимания мира. Возникают метапредметные связи и формируются универсальные учебные навыки, о которых также говорится в Стандарте.

Иногда потребность в уроке-студии является результатом завершения большой монографической темы. Так родилась тема итогового урока «Обломов нового времени. Проблема национального характера». Размышляя над романом И. А. Гончарова, мы поставили несколько самых значимых для нас проблем: «Обломов — герой нашего времени?», «Обломов: средоточие пороков или то лучшее, что есть в национальном характере?», «Современные Обломов и Штольц: проблема диалога национальных культур», «Обломовка на карте глобального мира». В процессе дискуссии возникли парадоксальные и неожиданные версии. Так, современный Обломов кому-то виделся в образе олигарха, предпринимателя, правящего миром с помощью своего ноутбука, не снимая халата, не вставая с дивана, а кому-то человеком, уставшим от потрясений времени, эпохи крушения прежней системы ценностей, крови, насилия, тотального вещизма. Удивительно прекрасной, по одной из версий, оказалась современная Обломовка. Это Библиотека — храм уединения и воссоединения с огромным миром.

Завершая работу над творчеством А. П. Чехова, мы пришли к необходимости размышлять в формате дискуссии о счастье, ведь повествователь в «Крыжовнике» ужасается, боится состояния счастья. Актуальными оказались вопросы об интеллигентности и свободе духа, которые не исчерпываются профессиональной принадлежностью или стремлением решать только вопросы материального комфорта. Острыми были споры о границе между мудрой терпимостью, тактом, толерантностью и безнравственностью созерцания, невмешательства и равнодушия. Безграничен спектр проблем для дискуссии после завершения работы над творчеством М. А. Булгакова. И даже малый формат времени, остающийся в одиннадцатом классе до экзаменов, не уменьшает потребности в уроке-студии.

Принципиально важным нам видится потенциал креативной реализации («код доступа к каждому ребёнку»). Вот некоторые творческие проекты, которые

придумали и реализовали ребята в рамках недели студийной подготовки, посвящённой Обломову: постер для фильма «Я ем...», видеоролики, один из которых был коллажем по мотивам фильма А. Тарковского «Солярис», увертюра к опере «Обломов» (создателями оказались старшекласники, увлечённые тяжёлым роком); театр — экспромт «Медленной шляпкой в Китай», игровой фильм о современной Обломовой, которая проспала урок, друзей, себя, жизнь; концепция мастер-класса по созданию стиля и имиджа нового Обломова; линия мебели для современного героя «Мягкое место», пародия на астрологический календарь для героя.

Осмысляя тему одиночества, гимназисты создавали и презентовали самые разные креативные проекты: лирический путеводитель «И звезда с звездой говорит...» по пейзажной лирике М. Ю. Лермонтова; мультимедиа-эссе «"Лики одиночества" в стихах детских поэтов», креативный монтаж «Форест Гамп. Печаль и радость одиночества», хэппенинг по мотивам романа Мери Шелли «Одинокый доктор Франкенштейн», презентация арт-объектов к исследовательскому проекту «Одиночество как сюжетобразующий мотив поэзии В. Цоя» и др.

Как выбирать тему для урока-студии? Полагаем, тема должна соответствовать нескольким критериям:

1. Возможность размышления над серьёзными экзистенциальными проблемами, многоверсионный характер их обсуждения, а значит, соответствие формату дискуссии.

2. Возможность разных векторов реализации: возрастной диапазон, читательские предпочтения, вкусы, различная креативная направленность (иллюстратор, звуко/видеорежиссеры, музыкальные и артистические склонности, собственное литературное творчество и т.д.).

3. Соединение сюжетов, входящих в разряд вечных и общечеловеческих, с теми, что по-особому окрашены современностью, чтобы участники студии почувствовали себя причастными к человечеству и осознавали свою ментальность, чтобы явления искусства и их создатели открылись им как «заложники вечности» и как «пленники» своего времени.

4. Очень важен акцент на волнующих подростковую и юношескую аудиторию гранях их духовного бытия (диалог с миром и самим собой, одиночество, путь к себе, мечта и реальность, жизнь и смерть и т.д.).

5. На определённом этапе учащиеся сами предлагают темы, аргументируя свой выбор и убеждая в том, что тема обладает разновекторным потенциалом.

В самой формулировке темы желательно столкновение взаимоисключающих начал. Так, у А. М. Горького: «Любовь — это желание жить», а герой А. И. Куприна генерал Аносов из «Гранатового браслета» утверждает, что она должна быть «величайшей трагедией» и «сильна как смерть». Вот несколько вариантов тем, сформулированных с учётом этого требования: «Познание — путь к страданию или наслаждению?» «Война — это мир. Свобода — это рабство. Незнание — это сила»: нужны или опасны парадоксы, полностью переворачивающие картину мира?»; «Любовь к себе — опасна или

необходима?»; «Истина... (Ф. Достоевский: «Всякий думал, что в нем одном заключена истина» — М. Бахтин: «Истина есть диалог»).

Мы убеждены в том, что не надо бояться сложности этих вопросов и парадоксов. Интересы нет там, где все просто и очевидно. Наш опыт: каждый урок-студия становился ещё одной ступенькой вверх, идущие уже сами стремились к тому, что переставало быть очевидным, но становилось интересным в рефлексии, самопознании.

Структура урока-студии, как уже упоминалось, складывается из дискуссии и презентации всеми её участниками своих проектов — от исследовательских до творческих самой разной художественной направленности.

Начинаться такой урок может с блиц-опроса по ключевым понятиям проблемы, в течение которого каждый участник предлагает свою лаконичную формулу (готовясь к таким урокам, ребята впервые по-настоящему серьёзно знакомятся с таким литературным жанром как афоризм, который востребован во многих формах креативной презентации). В этих ответах важна установка на искренность и уникальность, неповторимость, которые в краткой форме (одно слово или предложение) порой реализовать проще. Диапазон подобных трактовок, как показывает наш опыт, бывает очень широк: власть — это насилие, ответственность, импульс к самопознанию, стимул к самосовершенствованию; любовь — это счастье, труд, мечта, постижение другого человека в себе...

Временные рамки такого урока — от 60 до 120 минут (не более), и оно организовано чередованием дискуссии с презентациями. Целесообразно для дискуссии выбирать не более 3-х вопросов, выстраивая их по принципу усложнения. Последний вопрос должен ставить точку в обсуждении и в то же время рождать ощущение масштаба темы, подвигать к продолжению рефлексии.

В обсуждении участвуют 2–3 разновозрастные группы, которые могут возникать на базе школьных библиотек, информационных центров, общения в различных социальных сообществах и, конечно, уроков литературы. О проблеме многоуровневого общения писал В. А. Кан-Калик [Кан-Калик 1987]. В каждой группе должны быть генераторы идей, организаторы, лидеры; те, кто сможет транслировать идеи группы; те, у кого разные читательские предпочтения и культурологический опыт. Лидер группы должен уметь слушать и слышать не только тех, кто мобилен и быстро генерирует идеи (часто поверхностные), но и тех, кто глубже, основательнее, но стесняется заявить свой взгляд (таких лидеров надо учить, проводить тренинги, подобные умения сами по себе не рождаются). На первых уроках-студиях ведущими бывают партнеры: учитель и ученик-старшеклассник. Установка в обсуждении вопросов — исключить унификацию. В группе могут быть разные, порой полемичные версии ответов — это только приветствуется.

Есть очень важные условия дискуссии — любая идея должна выстраиваться не абстрактно, а с опорой на читательский опыт (авторы, жанры, сюжеты, герои, эпизоды, цитация и т.д.). Приходящие на такой урок

имеют представление о тематической направленности, поэтому могут взять с собой любые художественные книги любых авторов в смысловом формате темы.

На таком уроке приветствуются вопросы к оппонентам в своей и другой группах.

Как правило, презентуют свои креативные проекты все участники студии. Так может быть реализована идея личностно-ориентированного образования и самоактуализации, о которой писали И. Якиманская [Якиманская 2010], А. Бодаев [Бодаев 2003]. Это могут быть индивидуальные и коллективные работы. Выбор формы, жанра презентации, её стилистики является одним из самых трудных, но и увлекательных этапов в подготовке студии. В итоге каждому участнику хочется уйти от трафаретного «доклада на тему». Иногда находки бывают самые неожиданные, фантазия у ребят богата, они уходят от штампов, и им надо помогать, не перечёркивая инициативу. Основой одной из презентаций стали записи на полях ученической тетради, которые соседствовали с химическими и математическими формулами: они оказались афоризмами на тему обсуждаемой проблемы жизни и смерти. Эти записи выглядели как диалог соседей по парте. Ребята словно были на уроке и спорили между собой на языке афоризмов (вели переписку на полях). Странные, на первый взгляд, сцепления этих записей, читаемых под найденные музыкальные проекции, рождали ощущение одновременно лёгкости, воздушности, уводили от ложной пафосности, патетики и в то же время уничтожали те барьеры, которые мы часто создаём в своем сознании.

Опыт таких презентаций даёт позитивную мотивацию и для дальнейшего чтения, и для креативной самореализации в роли читателя. Именно из такого урока-студии родились интересные арт-объекты. Занимающийся музыкой старшеклассник сочинил несколько музыкальных тем для увертюры рок-оперы в соответствии с теми голосами, которые он услышал в повести М. А. Булгакова «Собачье сердце» (исследовательский проект «Структура повествования в повести М.А. Булгакова «Собачье сердце»); будущий художник-мультипликатор создала театральную атрибутику к своему исследованию романа В. Набокова «Приглашение на казнь»; и т.д. Такие уроки, презентации и арт-объекты помогают более глубоко воспринимать стилистику анализируемых текстов, их образную специфику. В поисках своих образных решений для презентации они становились более глубокими, творческими читателями.

Разумеется, на уроке-студии желательна продуманная драматургия. Должен быть момент катарсиса (прозрение и потрясение), нарастание эмоционального отклика у всех участников студии. Важно учитывать психологический фон каждой презентации, готовить доброжелательную, уважительную атмосферу аудитории. Здесь нет элемента соперничества. Только сотрудничество. Нет победителей ни в дискуссии, ни в презентации креативных работ. Каждый должен пережить ситуацию успеха и прийти к желанию участвовать в новых уроках-студиях, читать, искать себя в креативной самореализации. Концептуально значимым результатом уроков-

студий является возникновение продуктивной среды для многоуровневой коммуникации, творческого роста, личностной самоидентификации, психологического комфорта. Процесс образования перерастает рамки замкнутой системы, и креативный урок становится фундаментом этого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? — М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003.

Буланова-Топоркова М. В. и др. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушкина. — Ростов н/Д.: издат. центр «Март», 2002. — 320 с.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. — М.: Просвещение. 1987. — 190 с.

Лобок А. М. Вероятностный мир. Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. — Екатеринбург, 2001. — Режим доступа: <http://ivanov-petrov.livejournal.com/1371334.html> (дата обращения: 30.05.2016).

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования. — 2010. — Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 30.05.2016).

Якиманская И. С. Концепция личностно-ориентированного образования // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Общественные и гуманитарные науки. — 2010. — Вып. 5 (110). — С. 36–40.

REFERENCES

Bodalev A. A., Rudkevich L. A. Kak stanovjatsja velikimi ili vydajushhimisja? — M.: Izd-vo In-ta Psihoterapii, 2003.

Bulanova-Toporkova M. V. i dr. Pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh special'nostej / pod obshh. red. V. S. Kukushkina. — Rostov n/D.: izdat. centr «Mart», 2002. — 320 s.

Kan-Kalik V. A. Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii: Kniga dlja uchitelja. — M.: Prosveshhenie. 1987. — 190 s.

Lobok A. M. Verojatnostnyj mir. Opyt filosofsko-pedagogicheskikh hronik obrazovatel'nogo jeksperimenta. — Ekaterinburg, 2001. — Rezhim dostupa: <http://ivanov-petrov.livejournal.com/1371334.html> [data obrashhenija: 30.05.2016].

Sелевко Г. К. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie. — M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. — 256 s.

Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija. — 2010. Rezhim dostupa: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> [data obrashhenija: 30.05.2016].

Jakimanskaja I. S. Koncepcija lichnostno-orientirovannogo obrazovanija // Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. Obshhestvennye i gumanitarnye nauki. — 2010. — Vyp. 5 (110). — S. 36–40.

Данные об авторе

Бэлла Михайловна Гринберг — учитель-методист МАОУ школы № 59 (Екатеринбург).

Адрес: 620078, г. Екатеринбург ул. Малышева, 128.

E-mail: grinberg.bella@mail.ru.

About the author

Bella Mikhailovna Grinberg is a teacher-specialist in educational methods, school № 59 (Yekaterinburg).

УДК 372.881.161.1'243:371.321
ББК 426.819-411.2,9-270

Е. В. Какорина

Москва, Россия

Н. Л. Смирнова

Екатеринбург, Россия

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ УРОКА-ТЕСТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается методика проведения тестирования по русскому языку детей мигрантов, обосновывается необходимость диагностики владения русским языком при приеме в школу и при разработке стратегии и тактики адаптации детей мигрантов в образовательном пространстве школы.

Для тестирования выбраны наиболее важные фонетические, лексические и грамматические темы, вызывающие трудности у данной группы учащихся. Проверяется усвоенность базовых грамматических категорий системы русского языка (категория одушевленности/неодушевленности существительного; категории рода, числа и падежа у существительного, прилагательного и местоимений; категории лица, рода, числа, времени и вида у глагола и др.). Тестирование позволяет выявить проблемные зоны, требующие специального внимания учителя русского языка.

Далее в статье обосновывается необходимость специального курса русского языка как иностранного. Коррекция фонетических навыков позволит предупредить автоматизацию произносительных ошибок, которые препятствуют развитию лексико-грамматических навыков: мешают освоению системы словоизменения. Несовершенство механизмов чтения тормозит развитие лексического запаса и затрудняет процесс изучения школьных предметов (дети не понимают заданий учебника, не могут работать самостоятельно). Отсутствие языковой компетенции затрудняет формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: адаптация мигрантов; русский язык как неродной; русский язык как иностранный; тестирование по русскому языку.

E. V. Kakorina

Moscow, Russia

N. L. Smirnova

Yekaterinburg, Russia

THE READINESS OF MIGRANTS' CHILDREN TO SCHOOLING IN RUSSIAN: THE ARRANGEMENT OF A TESTING LESSON AND THE ANALYSIS OF RESULTS

Abstract. The article is concerned with the methods of testing Russian language knowledge of the migrants' children studying in Russian secondary schools. It is argued that diagnostics of their knowledge of Russian is necessary when they enter school, as well as when strategy and tactics of their adaptation to school surrounding is developed.

The test contains the most important phonetic, lexical and grammatical topics (category of animate/inanimate noun; the category of gender, number and case of the noun, adjective and pronouns; the category entity, gender, number, time and type of the verb, etc.). In the article is proofed of the necessity of a special course of Russian as a foreign language. Correction phonetic skills will prevent automation of pronunciation errors that hinder the development of lexical and grammatical skills: hinder the development of the system of inflection. Imperfection reading mechanisms hinders the development of vocabulary and difficult process of learning school subjects (children do not understand the textbook assignments, may not work on their own). The lack of linguistic competence hinders the formation of the cognitive, communicative and regulatory universal educational actions.

Keywords: migrants adaptation, Russian language as non-native, Russian language as foreign, Russian language testing.

Рост миграционных потоков в Российскую Федерацию в последние десятилетия оказывает существенное влияние на культурно-языковой и социальный облик регионов. Дети мигрантов, попадая в русскую языковую среду, очень быстро начинают говорить по-русски, нередко становятся переводчиками для своих родителей. Этот сам по себе положительный факт дезориентирует и родителей, и педагогов, которые не связывают трудности таких детей в обучении с владением русским языком, объясняют их ленью и отсутствием внимания на уроке.

Однако существует огромная разница между русской разговорной речью и русским языком науки, публицистики и художественной литературы: «элементарный уровень владения русским языком как неродным позволяет удовлетворять коммуникативные потребности на уровне бытовых вопросов» [Смирнова

2016: 113]. Для изучения основ наук на государственном русском языке в общеобразовательной школе необходим базовый уровень, т.е. владение лексикой в пределах школьной программы по различным предметам, системой склонения и спряжения частей речи, основными синтаксическими конструкциями.

В последнее время мы наблюдаем интерес со стороны учителей и администрации школ Екатеринбурга и Свердловской области к изучению новой для них педагогической реальности — обучению детей мигрантов русскому языку. Кафедра филологического образования ИПО сотрудничает с авторами УМК «Русский язык от ступени к ступени»¹, из-

¹ Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В шести книгах / Какорина Е. В., Костылёва Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А. М.: ГАОУ ВПО МИОО-Этносфера, 2014.

дает учебные пособия в помощь учителю², проводит дополнительные профессиональные программы на базе школ, в которых обучаются дети мигрантов, осуществляет методическую поддержку открытию сопроводительного курса к дисциплине «Русский язык» для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком.

Тестирование детей мигрантов по русскому языку позволяет установить уровень владения ребенком языком обучения и выработать стратегию обучения. В данной статье мы рассмотрим технологию проведения урока-тестирования, т.е. тестирования в виде *урока*. Его цель — определить уровень знаний обучающихся (элементарный или базовый) в соответствии с «Программой по русскому языку «Основы русской грамматики» для детей-инофонов школьного возраста»³.

Такой урок в группе учащихся-инофонов начального или среднего школьного возраста может провести учитель, работающий с учебными пособиями учебно-методического комплекта «Русский язык: от ступени к ступени» или по другим пособиям по русскому языку как неродному/иностранному.

Урок может быть использован для входного, текущего и итогового тестирования, в ходе которого учитель выявляет уровень владения русским языком в начале, в процессе и по окончании обучения.

Для тестирования выбраны наиболее важные фонетические, лексические и грамматические темы, вызывающие трудности у данной группы учащихся. Проверяется усвоенность *базовых грамматических категорий системы русского языка* (категория одушевленности/неодушевленности у существительного; категории рода, числа и падежа у существительного, прилагательного и местоимений; категории лица, рода, числа, времени и вида у глагола и др.). Тестирование позволяет выявить проблемные зоны, требующие специального внимания учителя русского языка.

Проведенное в сжатой форме урока тестирование позволяет выявить лексико-грамматические темы, которые требуют корректировки. Задания тестирования непосредственно соотносятся с темами Программы и с материалами УМК «Русский язык: от ступени к ступени». Зафиксировав ошибки и определив основные проблемные зоны (например, род существительного и прилагательного, согласование указательных местоимений с существительным, употребление форм Родительного падежа: *Какое красивое машина! Этот звери, два парта* и т.п.), учитель сможет направленно корректировать знания учащихся по отдельным грамматическим и лексическим темам, используя УМК. Например, отдельные уроки комплекта части «Основы грамматики» посвящены изучению Винительного, Дательного, Родительного падежей, изучению глагола и другим базовым темам.

В части «Развитие речи» работа над лексикой и грамматикой русского языка расширяется и проводится в форме комплексных уроков, включающих все виды речевой деятельности: *аудирование, говорение, чтение, письмо*; уроки здесь построены на основе углубленной работы с текстом. Книги УМК «Основы грамматики» и «Развитие речи» имеют несколько уровней сложности, они соотносятся между собой, поэтому предполагается их параллельное использование на одном этапе обучения.

Лексические темы урока-тестирования учитель может выбирать самостоятельно, варьировать их, подбирая соответствующие картинки и составляя вопросы по данному в уроке алгоритму. Наполненность той или иной лексической группы в словаре ученика учитель проверяет, исходя из потребностей конкретной аудитории, выявляя пробелы и проводя систематизацию лексики. Можно также использовать ситуации общения в транспорте, в магазине, в городе, в аптеке, разговор по телефону, распределяя роли и инициируя ролевую игру на тему. Возможно посвятить урок-тестирование и учебной теме по предмету «Окружающий мир». Лексико-грамматический алгоритм вопросов: Кто? Что? Какой? Что делает? Как используется? Из каких частей состоит? Что у него есть? Где находится? и др.

Ответы каждого ученика фиксируются в ходе тестирования по всем заданиям, которые отражают различные виды речевой деятельности: аудирование (слушание и понимание на слух), говорение, чтение, письмо.

Рассмотрим результаты урока-тестирования, который был проведен нами в 3 классе МБОУ СОШ № 50 г. Екатеринбурга с углубленным изучением отдельных предметов (директор — О. В. Рожкова, учитель — С. И. Горохова). В классе обучается 25 человек, из них 15 человек — дети мигрантов.

Предложенные задания выполнялись детьми во фронтальной, групповой и индивидуальной работе. Рассмотрим логику предъявления заданий и ответы детей.

ФОНЕТИКА

Задание

Сейчас зима, а мы вспомним лето и поиграем:

Изображаем комара з-з-з-з-з-з... А потом он далеко улетел, тихо поет: с-с-с-с-с (звонкость/глухость).

Теперь пчела прилетела, кружит над цветком. Как она жужжит ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж. А теперь тихо ш-ш-ш-ш-ш-ш.

А теперь конь цокает по дороге: цок-цок-цок.

Теперь заводим мотоцикл: тр-т-рт-рт-рт-рт-р... р-раз! (нужно произносить **р** твёрдо!).

Теперь утка крикает кря!-кря!.. (мягкий звук **р**).

Поем: ла-ля; ра-ря; хлопаем и показываем: ла-дош-ка, ру-ка.

² Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Ч. 1, 2 / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Лексика и грамматика. Работа с текстом / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

³ Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Ч. 1, 2 / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. С. 51–88.

Повторяем за учителем: *Шла Саша по шоссе и сосала сушку.*

Характеристика задания

Задание позволяет в игровой форме установить степень сформированности произносительных навыков у учащихся, для которых русский язык является неродным: различение в процессе аудирования и воспроизведение пар согласных, противопоставленных по глухости/звонкости, твердости/мягкости, что является важным для преодоления акцента и принципиальным для смысловозначения и освоения орфографических норм.

Результаты выполнения

Путают [с] и [с'].

Труднее всего детям было произнести [ж], что, возможно, связано с влиянием сочетания [д'ж'] в родном языке.

Вместо [цок-цок] произносят [сок-сок], но исправляются по просьбе учителя.

Даже те дети, которые в общении хорошо произносят [р] и [л], во время пения путают [р-л].

При произнесении скороговорки путают [с-ш], исправляются с трудом.

В течение урока повторялись следующие орфоэпические ошибки: пекАрь, худо[ж']ник, певЕца, кОта, кОту.

ЛЕКСИКА

Задание 1. Учитель: Я буду говорить, что я делаю, а вы — угадывать, КТО Я.

Инициальная реплика учителя	Ответы детей
Я продаю хлеб, фрукты, овощи, продукты... Кто я?	<i>касса</i>
Я учу детей... Я вожу автобус.	Дали верные ответы
Я пеку хлеб, делаю торты, кондитерские изделия. Кто я? (пекарь, кондитер)	<i>повар</i>
Я подметаю дорогу, убираю мусор во дворе. Кто я?	<i>дворщик, уборщик</i>
Я лечу людей...	<i>медсестра</i>
Я лечу животных	<i>врач, ветеринар</i>
Я борюсь с огнем, тушу загоревшийся дом...	<i>пожарник</i>
Я играю на рояле...	Не дали ответа
Я выдаю книги, подбираю литературу...	Дали верный ответ

Задание 2. Игра «Профессии». Учитель показывает картинки.

– У меня (есть) доска, мел, указка... Кто я ?	Верные ответы
– У нее (есть) ножницы, расческа, зеркало... Кто она ?	<i>парикмахерская</i>
– У него (есть) краски, кисти, холст, мольберт... Кто он ?	Верные ответы
– У тебя (есть) чертеж, линейка, прибор. Кто ты ? (инженер, чертежник)	<i>ученый, никто не назвал слова «инженер»</i>

Задание 3. Что есть у тебя / у него / у нее / у них?

«Я врач...» — *не знает, что есть у врача.*

«Я стоматолог — у меня есть пассатижи».

Характеристика задания

Проверяется знание лексики по теме «Профессии».

Результаты выполнения

В заданиях 1, 2 названы наиболее распространенные профессии, представители которых окружают ребенка в повседневной жизни в России. Во фронтальной беседе были названы все профессии, представленные в заданиях 1, 2: продавец, кассир, водитель, пекарь, повар, дворник, врач, медсестра, пожарный, учитель, парикмахер, художник, чертежник, ученый, библиотекарь, журналист. Однако не все дети уверенно владеют данной лексикой и имеют представление о данных профессиях, что стало очевидно, когда приступили к заданию 3, которое выполнялось индивидуально.

Задание 3: темп выполнения задания резко снизился, каждому ребенку нужно было вспомнить соответствующую лексику, назвать инструменты, которыми пользуются представители различных профессий. Необходимая лексика принадлежит не активному, а пассивному речевому запасу детей, поэтому им легче опознать профессию по названию инструмента или характеристике способа действия, чем извлечь из памяти эту лексику без необходимой речевой опоры.

Ошибки и затруднения во многом обусловлены ограниченностью жизненного опыта детей и низким уровнем культуры жизненного пространства детей мигрантов:

- Дети не назвали слова «пианист».
- Не все дети дифференцируют профессиональные обязанности кассира и продавца, врача и медсестры, однако различают профессии врача и ветеринара (видимо, дома есть животные и приходилось обращаться в ветеринарные клиники).
- Смешивают слова, называющие деятеля и инструмент или территорию исполнения профессиональных обязанностей: «я касса» вместо «кассир», «я парикмахерская» вместо «парикмахер». Данные ответы свидетельствуют также о неразличении одушевленных и неодушевленных существительных, т.е. о невладении этой грамматической категорией.
- Усвоили распространенное просторечное название пожарного — «пожарник».
- Не смогли назвать или ошибочно называют инструменты, которыми пользуются врачи: «Я стоматолог — у меня есть пассатижи», даже разговорное слово «слушалка» не вспомнили.
- Ошибочное словообразование («дворщик», «уборщик» вместо «дворник») тем не менее свидетельствует об усвоении детьми мигрантов отдельных словообразовательных моделей русского языка.

ГРАММАТИКА

Предложно-надежная система существительного. (Проверяются формы ед. или ед. и мн. числа)

- Предл. падеж сущ.

Ошибки в согласовании прилагательных и указательных местоимений с существительными в роде, числе и падеже свидетельствуют об отсутствии автоматизации этого навыка, т.е. о недостаточном усвоении данных грамматических категорий, базовых для системы русского языка.

ПИСЬМО

Глагол и личные местоимения

Личные окончания глагола в настоящем времени.

Задание. Выберите форму глагола:

Я	в тетради	пишем
Он	на доске	пишу
Мы....	в дневнике	пишет

• **Задание. Вставьте глагол в нужной форме:**

Она в альбоме. Ты в тетради.

Мы на доске. Он хорошо.

Слова для справок: Рисовать, писать, учиться, говорить, открывать, учить.

Характеристика задания

Задание состоит из двух частей и проверяет умение соотнести форму глагола настоящего времени с личным местоимением. Первая часть задания представляет собой тест закрытого типа. Вторая часть задания — тест открытого типа: тестируемому необходимо при выборе учитывать лексическое значение глагола и согласовать форму глагола с заданной формой подлежащего.

Результаты выполнения. Задание 1.

100% учащихся справились с заданием, 23% учащихся допустили графические и орфографические ошибки несмотря на то, что правильный вариант написания содержался в самом задании:

– «пушу» вместо «пишу» (оптическая ошибка говорит о том, что ребенок, хоть и различает, но все еще путает похожие буквы русского алфавита; ошибка типична для инофона: ученик уподобляет гласные друг другу, т.е., возможно, имеет место сингармонизм гласных в слове);

– «пишит» вместо «пишет», «пишим» вместо «пишем» (данные ошибки свидетельствуют о влиянии произносительного навыка на письменную речь инофона; разумеется, говорить об отсутствии у детей устойчивой ассоциации между звуком [И] и буквой И в данном случае не приходится).

Результаты выполнения. Задание 2.

Выполняя работу, учащиеся ставили глаголы в форму настоящего и прошедшего времени. Очевидно, выбор формы глагола определялся работой памяти ребенка: использовалась та грамматическая модель, которая вспомнилась / была узнана быстрее.

В 100% работ содержатся исправления. Ни один ученик не справился с заданием с первой попытки, однако 50% учащихся все же поставили вы-

бранный глагол в нужную форму, подсказанную личным местоимением в роли подлежащего.

50% учащихся допустили следующие ошибки:

– не смогли выбрать подходящий по смыслу глагол из слов для справок;

– вписали уместно выбранный глагол в форме инфинитива: «Мы рисовать на доске», «Он говорить хорошо»;

– вставили придуманные слова («Ты черкаешь в тетради», «Он красивый хорошо», «Он выглядит хорошо»).

Выбор глагола в форме инфинитива говорит о необходимости специально и нацелено работать над спряжением глагола. Аграмматичные ответы типа «Он красивый хорошо» свидетельствуют о важности усвоения грамматических значений и синтаксических функций различных частей речи. 62% учащихся допустили орфографические и графические ошибки: «пишиш», «рисуюу», «пишим», «ришаем», обусловленные фонетико-графическими умениями (не знают о роли букв Е, Ё, Ю, Я; правил чтения Ъ и Ь с гласными, пишут так, как слышат).

Кроме того, в работах 38% учащихся содержится ошибка в употреблении существительных по теме «Школа» с предлогом: «Мы учимся на доске», «Мы говорим на доске».

• **Настоящее, прошедшее и будущее время глагола**

Задание. Вставьте глаголы:

Вчера мама (готовить) обед.
Завтра папа (купить) мне машинку. В воскресенье мы (отдыхать). Летом (быть) тепло. Зимой (быть) снег.

Характеристика задания:

Задание проверяет навыки чтения и письма как видов речевой деятельности, а также лексико-грамматические навыки: 1) умение изменять глагол по временам, ориентируясь на контекст, в частности на значение наречий времени «вчера», «завтра»; 2) умение согласовывать глагол прошедшего времени с существительным.

Задание и эталонный ответ	Ответы детей с ошибками
Вчера мама (готовить) обед. <i>Вчера мама готовила обед.</i>	Вчера мама <i>приготовила</i> обед. Вчера <i>купить (готовить)</i> обед. Вчера мама <i>решила (готовить)</i> обед. Вчера мама <i>готовиле</i> обед.
Завтра папа (купить) мне машинку. <i>Завтра папа купит мне машинку.</i>	Завтра папа <i>купить</i> мне машину. Завтра папа <i>говорить купит</i> мне машину. Завтра папа <i>купил</i> мне машину. Завтра папа <i>вчера папа купл</i> мне машину.
В воскресенье мы (отдыхать).	В воскресенье мы <i>отдыхать (отдыхать)</i> . В воскресенье мы <i>пойдем</i>

<i>В воскресенье мы отдыхаем / будем отдыхать.</i>	(отдыхать). В воскресенье мы уехали в море (отдыхать).
Летом (быть) тепло. Зимой (быть) снег.	Зимой <i>большой</i> (быть) снег. Зимой <i>было</i> снег. Зимой <i>шёл</i> снег. Летом <i>жарко</i> (быть) тепло. Зимой <i>было холо</i> (быть) снег.
<i>Летом было / будет тепло.</i> <i>Зимой был / будет снег.</i>	Летом <i>сказали что</i> (быть) тепло. Зимой <i>сказали</i> (быть) снег. Летом <i>очен</i> (быть) тепло. Зимой <i>холодно</i> (быть) снег.

Ниже в таблице названы типичные ошибки и дана их характеристика.

Вид ошибки	Характеристика
Фонетико-графические: готовиле, очен, «одыали» (вместо «отдыхали»)	Пишут слова в зависимости от собственного произношения, отражают дефекты произношения на письме. Не распознают окончания в процессе аудирования, как следствие, не различают формы слов, однако это принципиально для овладения русским языком. Не всегда различают на слух и не умеют передавать на письме твердость/мягкость согласных.
Ошибки выполнения	Не понимают задания, сформулированного в письменной форме, поэтому выполняя задания ориентируются не на заданные условия задачи, а: – на лексическое значение слов и собственный жизненный опыт: «Зимой <i>большой</i> (быть) снег», вместо «Зимой <i>был</i> снег»; «В воскресенье мы <i>уехали в море</i> (отдыхать)» вместо «В воскресенье мы будем <i>отдыхать</i> »; – на собственный речевой опыт и привычные модели сочетаемости: «Вчера мама <i>решила</i> (готовить) обед» вместо «Вчера мама <i>готовила</i> обед».
Лексико-грамматические ошибки	Не умеют изменять глагол по временам, ориентируются не на предложенную модель, а на стихийно, зачастую неправильно усвоенные речевые модели, поэтому не изменяют слово, данное в скобках, а вставляют свое: <i>Вчера мама приготовила обед.</i> <i>Вчера купить (готовить) обед.</i> <i>Вчера мама решила (готовить) обед.</i>

	<i>Завтра папа купить мне машину. Завтра папа говорить купить мне машину.</i> <i>В воскресенье мы отдыхать (отдыхать). В воскресенье мы пойдем (отдыхать). В воскресенье мы уехали в море (отдыхать).</i>
	При выборе формы времени не учитывают контекст: значение наречий «вчера», «завтра» не соотносят с грамматической формой глагола: <i>Завтра папа купил мне машину. Завтра папа вчера папа купл мне машину.</i>

• Вид глагола

Задание: Выберите форму глагола

Надо сначала (читать, прочитать) задачу, а потом начать (делать, сделать) её. Я уже (писать, написать) упражнение. Я люблю (сказать, говорить) по-русски. Саша любит (готовить, приготовить) пельмени.

Характеристика задания

Учащимся было предложено раскрыть скобки, выбирая глагол совершенного или несовершенного вида. Это одна из наиболее сложных грамматических тем. В 1-м, 3-м и 4-м предложениях достаточно было выбрать слово из данных в скобках, ориентируясь только на лексическое значение видовых пар. Во 2-м предложении глагол нужно было поставить в форму прошедшего времени ед.ч., род глагола при этом может определяться полом учащегося.

В таблице содержатся эталонные ответы и ответы детей с ошибками. В скобках указано количество детей, допустивших подобные ошибки.

Задание и образец ответа	Ответы с ошибками
Надо сначала (читать, прочитать) задачу, а потом начать (делать, сделать) её. <i>Надо сначала <u>прочитать</u> задачу, а потом <u>начать</u> <u>делать</u> её.</i>	<i>Надо сначала «писать» (1) / вставил слово «думать» (1) задачу, а потом <u>начать</u> вставил слово «училас» (1) / сделать (2) / «зделать» (1) её.</i>
Я уже (писать, написать) упражнение. <i>Я уже <u>написал</u> / <u>написала</u> упражнение.</i>	<i>Я уже «янаписала» (1) / писать (4) / написать (1) / нет ответа (1) упражнение.</i>
Я люблю (сказать, говорить) по-русски. <i>Я люблю <u>говорить</u> по-русски.</i>	<i>Я люблю «рисоват» (1) / «говорит» (1) / нет ответа (2) по-русски.</i>
Саша любит (готовить, приготовить) пельмени. <i>Саша любит <u>приготовить</u> пельмени.</i>	<i>Саша любит приготовить (1) / «говорит» (2) / «готовит» (2) / нет ответа (1) пельмени.</i>

Саша любит гото- вить пельмени.	
------------------------------------	--

Результаты выполнения

Приступили к выполнению задания все дети, справились с заданием только 23% обучающихся.

В данной таблице названы и охарактеризованы ошибки детей.

Вид ошибки	Характеристика
Фонетико-графические: «писаты» (1), «училас» (1), «зделать» (1) «янаписала» (1), «рисоват» (1), «говорит» вместо «гово- рить» (2)	На письме отражается, как ребенок слышит и произносит русские слова. Не различают и не умеют передавать на письме твердость/мягкость согласных. Отдельные понятия, названные разными словами, записывают слитно.
Ошибки выполнения задания	Работают не по заданию, вставляют на место пропусков слова, ориентируясь не на требования задания, а на собственный речевой опыт и привычные модели сочетаемости: «Надо сначала думать» вместо «надо сначала (прочитать, читать), задачу, а затем...» В процессе чтения ориентируются на знакомые сочетания слов и не осмысливают содержание предложения (не удерживают в памяти содержание предложения из 11 слов).
Лексико-грамматические ошибки	Не знают форм глагола в прошедшем времени. При выборе совершенного и несовершенного вида глагола не учитывают значение слова «уже», грамматических моделей «сначала — потом», «любить + инф.»

Выводы

Необходимо отметить высокую мотивированность детей данного класса к общению: они иницируют контакт с незнакомым учителем, не боятся предстоящего эксперимента, с готовностью участвуют в учебных диалогах. Несмотря на то, что не все задания были детям по силам, ребята уходили с урока с хорошим настроением и выражали желание еще раз поучаствовать в подобной работе.

В неформальной беседе на бытовые темы во время перемены мы отметили быстрый темп говорения детей мигрантов, практически полное отсутствие акцента, единичные случаи грамматических ошибок, однако проведенная работа позволила установить, что дети владеют русским языком на элементарном уровне, который достаточен для общения на бытовые темы. Для обучения на русском языке в общеобразовательной российской школе детям необходимо овладеть русским языком как неродным на Базовом уровне. В связи с этим рекомендуем:

1. Корректировочный фонетический курс.

Данный курс необходим, чтобы исправлять фонетические и фонематические ошибки и предупредить автоматизацию ошибочных произносительных навыков.

Неразличение твердости/мягкости, глухости/звонкости согласных, неправильная постановка ударения отражаются не только в устной, но и в письменной речи детей в виде орфографических ошибок (когда дети фиксируют на письме особенности своего произношения), а также в виде грамматических и связанных с ними пунктуационных ошибок.

Автоматизация ошибок в произнесении окончаний русских слов тормозит развитие лексико-грамматического навыка: мешает освоению системы словоизменения русского языка, где окончания играют ключевую роль, а значит, усвоению грамматических и речевых моделей, с помощью которых по-русски выражается мысль.

2. Корректировочный курс обучения чтению.

Оптические ошибки, допущенные детьми в работах, говорят о том, что они, хотя и различают, но все еще путают похожие буквы русского алфавита, следовательно, не понимают того, о чем читают. Несовершенство механизмов чтения тормозит развитие лексического запаса. В свою очередь расширение лексического запаса позволило бы сделать процесс изучения всех школьных предметов более осознанным и эффективным.

Несформированность чтения как вида речевой деятельности приводит к тому, что дети не понимают заданий учебника, т.е. неспособны работать в формате предъявляемых школой требований, не могут работать самостоятельно, их учебная деятельность носит стихийный характер, что не может не сказываться на результате. Кроме того, учитель лишается возможности формировать у детей, не понимающих сущности и логики выполнения заданий, регулятивных УУД.

3. Корректировочный лексико-грамматический курс.

Данный курс позволит сформировать у детей мигрантов, слабо владеющих русским языком, устойчивый навык согласования слов в русском предложении в роде, числе и падеже, навык спряжения глагола. Данные навыки являются ключевыми в освоении грамматических моделей русского языка, их отсутствие делает невозможным обучение связной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Ч. 1, 2 / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». — Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Лексика и грамматика. Работа с текстом / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». — Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

Смирнова Н. Л. Языковой аспект готовности детей мигрантов к обучению в современной российской обще-

образовательной школе: анализ результатов урока-тестирования // Международное и российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа: материалы международной научно-практической конференции / сост. Е. А. Хамраева, В. В. Фетеску. — М.: Международная лингвистическая школа, 2016. — С. 113.

Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В шести книгах / Какорина Е. В., Костылёва Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А. — М.: ГАОУ ВПО МИОО-Этносфера, 2014.

REFERENCES

Kakorina E. V. Metodika преподаvanija russkogo jazyka kak nerodnogo / inostrannogo: metodicheskoe posobie. Ch. 1, 2 / E. V. Kakorina; Gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija Sverdlovskoj oblasti «Institut razvitija obrazovanija». — Ekaterinburg: GAOU DPO SO «IRO», 2016.

Kakorina E. V. Metodika преподаvanija russkogo jazyka kak nerodnogo / inostrannogo: metodicheskoe posobie. Leksika i grammatika. Rabota s tekstom / E. V. Kakorina; Gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija Sverdlovskoj oblasti «Institut razvitija obrazovanija». — Ekaterinburg: GAOU DPO SO «IRO», 2016.

Smirnova N. L. Jazykovej aspekt gotovnosti detej migrantov k obucheniju v sovremennoj rossijskoj obshheobrazovatel'noj shkole: analiz rezul'tatov uroka-testirovanija // Mezhdunarodnoe i rossijskoe obrazovanie: bilingval'nyj detskij sad i nachal'naja shkola: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / sost. E. A. Hamraeva, V. V. Fetesku. — M.: Mezhdunarodnaja lingvisticheskaja shkola, 2016. — S. 113.

Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В шести книгах / Какорина Е. В., Костылёва Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А. — М.: ГАОУ ВПО МИОО-Этносфера, 2014.

Данные об авторах

Елена Валентиновна Какорина — кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова (Москва).

Адрес: 119019, г. Москва, ул. Волхонка, 18/2.

E-mail: kakor@yandex.ru.

Наталья Леонидовна Смирнова — кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО ИРО (Екатеринбург).

Адрес: 620066, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16.

E-mail: smirnova1606@rambler.ru.

About the authors

Elena Valentinovna Kakorina is a Candidate of Philology, Docent, Senior research fellow of the Russian Language Institute named after V.V. Vinogradov, Russian Academy (Moscow).

Natalia Leonidovna Smirnova is a Candidate of Philology, Docent of the Department of Philological Education, Institute of Educational Development (Yekaterinburg).

УДК 372.881.161.1'242
ББК 4426.819=411.2,5

О. С. Уткина
Пермь, Россия

ВИДЫ И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу о видах и формах контроля речевого развития учащихся основной школы. Перечислены различные виды контроля, такие, как входной, текущий, тематический и итоговый. Обозначены их функции, цели и задачи в образовательном процессе, а также формы организации контроля (самостоятельные и проверочные работы, ситуативные задания, портфолио) применительно к обучению речевой деятельности учащихся. Ориентируясь на перечень коммуникативно-речевых умений, формируемых на основе базовых речеведческих знаний, учитывая необходимость развития различных видов речевой деятельности и потребность в отработке процессов речепорождения и речевосприятия, в статье представлены варианты контрольно-измерительных материалов для учащихся для того или иного этапа контроля. В основе каждого варианта таких материалов — текст с заданиями, построенными таким образом, чтобы можно было проверить сформированность коммуникативно-речевых умений с опорой на речеведческие знания. С помощью предложенных заданий проверяются как умения восприятия и понимания, так и умения порождения текста. Задания имеют деятельностный характер, поэтому, кроме основной части, в каждом задании есть дополнительная: докажи, объясни, сравни. Нередко в задания на порождение текста (высказывания) включены ситуации. Данные контрольно-измерительные материалы могут быть использованы на уроках русского языка в полном или частичном варианте.

Ключевые слова: виды и формы контроля; функции, цели и задачи контроля; речевая деятельность; речеведческие знания; коммуникативно-речевые умения; контрольно-измерительные материалы.

O. S. Utkina
Perm, Russia

THE TYPES AND FORMS OF MONITORING OF SPEECH ACTIVITY DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. This article deals with the question of the types and forms of control of speech development of secondary school students. It lists the various types of control, such as input, the current, theme and final, and marks their functions, goals and objectives in the educational process, as well as the forms of control organization (independent and verification work, situational tasks, portfolio). Focusing on the list of communicatively-speech abilities (formed on the basis of speech skills) as well as on the need to develop different types of speech activity and to work out the processes and communication skills, the article presents examples of test materials for pupils. At the core of each variant of such materials — the text with the tasks for check level of communicatively-speech abilities relying on communication knowledge. With the proposed assignments the abilities to read, understand and create text are checked. Tests suggest different activities, so, except for the main part, in each test there are some additional tasks: to prove, to explain, to compare. These measurement and control materials can be used at the lessons of Russian language in full or partial form.

Keywords: types and forms of control; function, purpose and tasks of the control; speech activity; knowledge in theory of speech; speech skills; control tasks.

Частью любого процесса, в том числе и образовательного, является контроль, т.е. определенная система проверки эффективности его функционирования.

В настоящее время система контроля и оценки речеведческих знаний и коммуникативно-речевых умений становится объектом теоретических исследований в связи с изменениями подходов к определению результатов учебных достижений (Е. С. Антонова, Т. М. Воителева, Е. А. Рябухина и др.).

Рассмотрим более подробно **виды контроля и формы** его организации применительно к речевому развитию учащихся основной школы.

На различных этапах образовательного процесса используются различные виды контроля. Педагогическая теория и практика выделяют:

- предварительный (входной) контроль с такими формами, как тестирование, устный или письменный опрос, контрольная работа;
- текущий с такими формами, как опрос, проверочная работа, самостоятельная работа;

- тематический с такими формами, как опрос, проверочная работа, самостоятельная работа, работа в парах и группах;

- итоговый (заключительный) с такими формами, как контрольная работа, проектная работа, исследовательская работа, портфолио.

У каждого вида контроля свои цели и задачи.

Выбор форм контроля в обучении речевой деятельности, несомненно, определяется использованием текста в качестве основы контрольно-измерительных материалов. Работа выстраивается на основе проверки умений восприятия речи, порождения речи, а иногда совмещает в себе и то, и другое [Баранов 2001: 227–231].

Предварительный (или входной) контроль результатов обучения речевой деятельности направлен на выявление уровня сформированности речеведческих знаний и коммуникативно-речевых умений. Применяется он обычно в начале учебного года, иногда перед началом изучения нового материала с целью диагностики [Педагогика 1998: 355]. Учащиеся средней школы имеют различный уровень

сформированности коммуникативно-речевых умений. Чтобы учитель мог планировать, корректировать свою работу по изучению отдельных тем раздела «Речь», он должен выявить этот уровень у каждого ученика. Такая диагностика поможет педагогу определить, на чем следует акцентировать внимание учащихся, какие вопросы требуют в обучении больших временных затрат и, самое главное, определить ход индивидуальной работы с каждым обучающимся. Школьники получают объективную оценку своих знаний и умений и материал для рефлексии [Быстрова, 2004: 212].

Один из вариантов предварительного контроля сформированности речевой деятельности пятиклассников — проверка навыков чтения и письма, а также коммуникативно-речевых умений определять тему, основную мысль, функционально-смысловый тип речи, структуру текста.

Приведём пример контрольно-измерительного материала для входного контроля.

Прочитайте текст.

Ночью выпал снег. В белоснежной деревне стало тихо и одиноко, только черные галки сидели на проводах и кричали во все горло. На рассвете Ия открыла глаза и немного удивилась новой обстановке своего жилища. Она зевнула, потянулась и заглянула в окошко: нет ли у калитки следов хозяйки.

Кошка долго изучала нетронутый снег. Видимо, хозяйка не вернется. Никогда. Ия тихо, жалобно заныла. Ничего не поделаешь — придется смириться. Главное — не отчаиваться и заняться делом. Кошка поточила когти о нетесный пол, вылизала шершавым язычком шерстку и умыла лапкой мордочку. Не могла же она появиться на улице неряхой?

Ия выбралась с чердака на улицу и тут же зажмурилась от слепящей белизны снега. Она встала среди деревни и растерялась. Куда податься? Бежать за хозяйкой в город и там искать свое жилище среди тысяч бетонных коробок или же остаться зимовать в пустом доме?

(по В. Каменеву)

Задания к тексту:

1. Определите тему текста. Объясните свой выбор.
2. Определите тип речи в тексте. Докажите свою точку зрения.
3. Составьте план текста.
4. Выпишите из второго абзаца текста глаголы, помогающие представить действия и мысли кошки, определите время и вид глаголов, обозначьте глаголы неопределённой формы. Какую роль играют в этом абзаце глаголы прошедшего времени? (Ответьте на этот вопрос 2–3 предложениями).
5. Главная героиня этого текста попала в непростую ситуацию. Прочитайте еще раз 2 последние предложения. Как бы вы ответили на вопросы, содержащиеся в них? Что «посоветовали» бы кошке? Запишите свой ответ (объём ответа — 3–4 связанных между собой предложения).

Аналогичная работа может быть предложена на этапе итогового контроля.

Текущий контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения пройденного материала, определяет глубину и прочность знаний и умений. Проводится также с целью выявления пробелов в знаниях учащихся и определения способов своевременной ликвидации пробелов. Он связан с систематическим наблюдением педагога за работой класса в целом и конкретного учащегося в частности на всех этапах обучения. Данный контроль стимулирует учащегося к ответственной подготовке к каждому занятию [Педагогика 1998: 355].

Текущий контроль развития речевой деятельности может осуществляться в виде опроса по изучаемой речевой теме, в виде ситуативных заданий, небольшой самостоятельной работы.

Представим вариант контрольно-измерительных материалов для текущего контроля, проверяющего знания о тексте как единице языка и речи, умения определить тему текста и устанавливать связи между предложениями в тексте.

Прочитайте отрывок:

Я люблю свою лошадку. Причешу ей шёрстку гладко. Конь выбивается, хочет погулять на травке. Не в коня корм. У монголо-татарской знати было много коней. Они кочевой народ и часто перемещались верхом. Конь продолжает выбиваться, не хочет ему быть в конюшне. Гребешком приглажу хвостик и верхом поеду в гости. Пасли коней простые кочевники. А этот парень не промах — крепко привязал коня. Коней на переправе не меняют.

1. Можно ли определить тему текста в этом отрывке? А основную мысль? Почему? Ответ запишите развернуто.

2. Сколько текстов можно выделить в данном фрагменте? Запишите их.

3. Какие языковые единицы остались не включёнными в тексты? Произнесите их. Что они обозначают?

Тематический контроль осуществляется периодически после изучения определённой темы, раздела. Целью такого контроля является обобщение и систематизация знаний и умений учащихся, а также подготовка к итоговому контролю. Данный контроль показывает качество усвоения учащимися определённого завершённого отрезка учебного материала [Педагогика 1998: 357].

Представим вариант контрольно-измерительных материалов для тематического контроля по теме «Стили речи» в 6 классе. Предложенная работа проверяет умения определять стилистическую принадлежность текста, подтверждая свою точку зрения анализом коммуникативной ситуации и языковых средств, использованных автором для достижения цели высказывания [Рябухина 2012: 136–138].

Прочитайте два текста:

Однажды ночью я проснулся от того, что мне показалось, будто я оглох во сне. Я долго лежал, прислушиваясь, и понял, что это не я оглох, а просто за стенами дома наступила невероятная тишина. Такую тишину называют мертвой. Умерло все: и

дождь, и ветер, и беспокойный сад. Слышно было только посапывание кота.

Я открыл глаза. Комнату заливал белый, ровный свет. Я встал и подошел к окну: на улице все было снежно и безмолвно. Высоко в небе стояла чистая луна, а вокруг нее переливался желтый круг.

Когда же успел выпасть первый снег? Я подошел к часам. Черные стрелки показывали два часа.

Уснул я в полночь. Это значит, за два коротких часа и поля, и леса, и сады так переменялись.

На ветку клена в саду села большая черная птица. С ветки посыпался снег. Птица уже давно улетела, а снег все падал, как стеклянный дождь. Потом снова все стихло.

СНЕГ. Атмосферные осадки — белые пушинки, хлопья, представляющие собой кристаллики льда, а также сплошная масса этих осадков, покрывающая землю зимой. *Идет снег. Выпал снег. Мокрый снег. Снег слепит глаза. Белый как снег. Вечные снега (на вершинах высоких гор). Сугробы снега. Идти по снегу. Нужен как прошлогодний снег (совершенно не нужен; разг. неодобр.). Как снег на голову (совершенно неожиданно; разг.). Зимой снега не допросишься (о том, кто очень жаден, разг.).*

(Словарь Ожегова)

1. Определите тему каждого текста. Что вы обнаружили?

2. Определите стилистическую принадлежность каждого текста? Докажите правильность своего ответа (3–4 предложения).

3. Опишите ситуации, в которых применяются подобные тексты.

4. Создайте небольшой устный текст той же стилистической принадлежности, что и второй текст, по теме «Мировой океан», пользуясь толковым словарём и учебником географии для 6 класса.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения на определённой ступени. Данный контроль призван определить конечные результаты, он охватывает всю систему знаний и умений по предмету. Итоговая проверка и учет знаний и умений учащихся — это не только среднестатистический балл, но и диагностика уровня обученности в соответствии с поставленной целью. В качестве итогового контроля в разделе «Речь» в соответствии с требованиями ФГОС могут быть использованы, наряду с комплексным анализом текста, ситуативные задания (задачи), исследовательские задания, проекты, портфолио.

Представим вариант проектной работы для итогового контроля речевой деятельности шестиклассников. Для неё специально выбрана тема, не связанная непосредственно с разделом «Речь». В ходе выполнения проекта будут проверены умения восприятия и понимания текстов учебно-научного и научно-популярного подстилей, умения определения значения языковых единиц и их роли в тексте, умения подбора текстов, содержащих изучаемую единицу, умения анализа и переработки информации, умения поиска дополнительной информации, умения создания текста определённого жанра, уме-

ния публичного представления результатов проектной деятельности.

Проект «Похвальное слово фразеологизму»

Цель проекта: подготовить похвальное слово фразеологизму.

Задачи проекта:

1. Углубить и обобщить знания о фразеологизмах, полученные на уроках русского языка.

2. Изучить дополнительные сведения по истории происхождения устойчивых сочетаний слов, познакомиться с группами фразеологизмов.

3. Исследовать языковой материал, объяснить значение устойчивых выражений в предложениях.

4. Выявить функции фразеологизмов в тексте.

5. Подобрать интересные тексты с фразеологизмами.

6. Исправить ошибки в употреблении фразеологизмов.

7. Подготовить похвальное слово фразеологизму.

Работа осуществляется в группах, предлагается список дополнительной литературы о фразеологизмах, текстовый материал, позволяющий реализовать 3, 4 и 6 задачи, информация о жанре похвального слова.

Особого внимания заслуживает способ проверки и оценки результатов подобного проекта. Он опирается на технологию критериального оценивания. Проектный продукт оценивается по критериям, которые связаны с коммуникативно-речевыми умениями создания текста определённого жанра по заданной теме. Комплексный характер результата обуславливает описание каждого критерия с учётом возможных уровней выполнения задания и оценивания каждого уровня в баллах, что позволяет увидеть пробелы в разных группах речеведческих знаний и коммуникативно-речевых умений школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Антонова Е. С. Тайна текста. Рабочая тетрадь для развития речи и мышления школьников 5–6 классов. — 2-е изд. — М.: ООО «Кейс»; ООО «Омега-Л», 2011. — 88 с.

Воителева Т. М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2006. — 319 с.

Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладьянская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. — М.: Академия, 2001. — 368 с.

Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. — М.: Дрофа, 2004. — 240 с.

Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

Примерные программы по учебным предметам: Русский язык. 5–9 кл.: проект. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 112 с.

Рябухина Е. А. Моделирование методической системы компетентно-ориентированного обучения теории и практике речи: монография. — Пермь: ПГПУ, 2012. — 219 с.

Рябухина Е. А. Теоретические основы моделирования обучения русскому языку в школе в логике компе-

тентностного подхода: монография. — Пермь: Изд-во ПГПУ, 2012. — 183 с.

REFERENCES

Antonova E. S. Tajna teksta. Rabochaja tetrad' dlja razvitiya rechi i myshlenija skol'nikov 5–6 klassov. — 2-e izd. — M.: OOO «Kejs»; OOO «Omega-L», 2011. — 88 s.

Voiteleva T. M. Teorija i metodika obuchenija rusckomu jazyku: uceb. posobie dlja vuzov. — M.: Drofa, 2006. — 319 s.

Metodika prepodavaniya rusckogo jazyka v shkole: uceb. dlja stud. vyssh. ped. uceb. zavedenij / M. T. Baranov, N. A. Ippolitova, T. A. Ladyzhenskaja, M. R. L'vov; pod red. M. T. Baranova. — M.: Akademija, 2001. — 368 s.

Obuchenie rusckomu jazyku v shkole: uceb. posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov / E. A. Bystrova,

S. I. L'vova, V. I. Kapinos i dr.; pod red. E. A. Bystrovoj. — M.: Drofa, 2004. — 240 s.

Pedagogika. Ucebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej / pod red. P. I. Pidkasistogo. — M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 1998. — 640 s.

Primernye programmy po uchebnym predmetam: Russkij jazyk. 5–9 kl.: proekt. — 2-e izd. — M.: Prosveshhenie, 2010. — 112 s.

Rjabuhina E. A. Modelirovanie metodicheskoi sistemy kompetentnosno-orientirovannogo obuchenija teorii i praktike rechi: monografiya. — Perm': PGPU, 2012. — 219 s.

Rjabuhina E. A. Teoreticheskie osnovy modelirovanija obuchenija rusckomu jazyku v shkole v logike kompetentnostnogo podhoda: monografiya. — Perm': Izd-vo PGPU, 2012. — 183 s.

Данные об авторе

Ольга Сергеевна Уткина — аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь).

Адрес: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24.

E-mail: matvey1907@gmail.com.

About the author

Olga Sergeevna Utkina is a postgraduate of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm).

ИДЕТ УРОК

УДК 372.881.161.1:371.321.6
ББК Ч426.919=411.2-265

Э. Н. Кашапова
Е. В. Яковлева
Пермь, Россия

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТАБЛИЦЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Современное образование ставит перед педагогами цель — формирование у учащихся устойчивых практических предметных умений, а также метапредметных результатов. Одним из самых продуктивных и надёжных средств обучения, достижения выше названной цели является наглядность. Данная статья представляет собой анализ опыта работы учителей русского языка и литературы по применению в своей практике такого средства наглядности, как таблица. В работе рассматриваются приёмы и способы использования таблицы как зрительного способа обучения на разных стадиях образовательного процесса (на этапах открытия новых знаний, диагностики, контроля), представлены примеры заданий с таблицами при изучении русского языка как школьного предмета. В статье приведены примеры подробных учебных задач по орфографии, развитию речи, синтаксису, а также даны формулировки возможных заданий с таблицами. Авторы отмечают, что средство наглядности — таблица — способствует формированию и совершенствованию практических навыков учащихся в области русского языка, позволяет систематизировать сведения по языкознанию, облегчает процесс запоминания правил. Работа с таблицами — это и один из важных факторов достижения высоких результатов учащихся на ОГЭ, ЕГЭ, а также на промежуточной аттестации по русскому языку.

Ключевые слова: наглядность, таблица, виды работы с таблицей, теория, правило, лингвистическое понятие, практический навык, справочник.

E. N. Kashapova
E. V. Yakovleva
Perm, Russia

TECHNIQUES OF WORKING WITH TABLE IN THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract. Modern education aims teacher's efforts at the forming of the student's steady practical subject skills and also meta-subject results. One of the most productive and reliable way of studying and achievement of the above-named aim is a demonstrativeness. The article is an analysis of the experience of teachers of Russian language and literature in using the table like a technique in teaching the Russian language. The article deals with methods and ways of using the table as a visual way of learning at different stages of the educational process (at the stages of discovering new knowledge, diagnostics and control), there are examples of tasks with the tables for studying Russian language as a school subject. In the article there are examples of the detailed educational tasks of orthography, development of speech, syntax, and also there are formulations of potential tasks with tables. Authors notice that such mean of demonstrativeness as the table contributes to forming and improving of student's practical skills in the sphere of Russian language, permits to organize the knowledge of different parts of linguistics, makes the process of memorizing the rules easier. The work with tables is the one of the important determinant of achievement of high results by students on the Obligate State Examination, the Unified State Examination and also on the transitional assessment of the Russian language.

Keywords: Demonstrativeness, the table, the types of work with the table, theory, the rule, linguistic term, practical skill, student guide.

Жан Жак Руссо, известный французский философ-просветитель, считал, что «ощущения всегда дают неискажённое представление о предметах, поэтому обучение должно быть наглядным». Чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский также называл наглядность «золотым правилом дидактики». Он писал о необходимости предоставлять всё, что только возможно, «для восприятия чувствами: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания» [Осмоловская 2009: 49]. Современный урок по-прежнему не обходится без наглядных средств обучения, поэтому утверждения классиков педагогики остаются до сих пор актуальными.

Средства наглядности способствуют росту эффективности обучения, вызывают интерес к учению, а кроме того, формируют, развивают практические навыки учащихся, так как помогают связать теорию с практикой.

В своей педагогической деятельности мы стараемся систематически использовать такую форму наглядности, как таблицы — распространённое, достаточно простое и удобное зрительное средство обучения. Главное дидактическое назначение таблиц мы видим в том, чтобы дать учащимся способ, некий ориентир применения правила, овладения понятием, отразить закономерности, которые заложены в основе правила или понятия, облегчить процесс запоминания конкретного языкового материала.

Начиная работать с детьми в 5-ом классе, мы обязательно заводим с учащимися специальные тетради, которые называем справочниками. В них мы фиксируем правила, определения понятий; чаще всего записи представляют собой не что иное, как таблицу. Однако перед тем как заполнить страницу справочника, учащиеся на уроке или дома, индивидуально или в группе наблюдают за предложенным языковым материалом, выявляют главное, важное,

затем оформляют результаты своей деятельности в виде схемы, высказывания, а чаще именно в виде таблицы и заносят их в справочник. Таким образом, на этапе «открытия» новых знаний таблица позволяет ученику провести самостоятельное исследование, выдвинуть гипотезу, попытаться на основе собственных наблюдений сделать выводы, чтобы затем сверить свои «открытия» с теоретическими положениями, представленными в учебном пособии.

Вот пример такого задания:

Прочитайте текст. Заполните таблицу своими примерами из текста. Запишите ответы на вопросы в строки таблицы. Сделайте вывод: чем отличается предложение от словосочетания?

Текст 1.

Прощальными ра(с;з)катами прогр.мели летние грозы. Ливни пошли на убыль. Но со.нце еще щедро отдает свое тепло.

В август.. в природ.. улавливает.. приметы перехода лета в осень. В этих приметах нежность и грусть.

Разн..травье превратилось в душистые скирды. Небо ра(с;з)чистилось от облаков и стало звонким. Оно приготовилось и ждет, когда в нем зазв..нят пр..щальные поклики птиц.

Когда в полдень припекает со.нце, замечает.. особо нежное томление земли. Зеленая листва отслужила свое и начинает блекнуть. Пол..няли краски летней поры.

Со.нце выплыва..т теперь в глубокой т..шине и посеревших от ноч..ной прохлады туманах.

(По А. Марину).

Словосочетание и предложение		
Вопросы	Словосочетание	Предложение
1.Какова роль в языке?		
2.Имеет ли интонацию сообщения?		
3. Каково строение?		
4. Как связываются слова?		

На уроках закрепления, «отработки» навыка учащимся предлагаются различные виды работы с таблицами. Например, после того как на уроке изучили тему «Спряжение глаголов. Личные окончания», пятиклассникам даётся следующее задание:

Проверьте, правильно ли выполнила домашнее задание Лида? Исправьте ошибки. Докажите, подобрав подходящие примеры.

Лицо, местоимение	1 спряжение		2 спряжение	
	Ед. число	Мн. число	Ед. число	Мн. число
1л. Я/МЫ	У /Ю	ЕМ/ ЁМ	У/Ю	ИМ
2л. ТЫ/ВЫ	ЕШЬ/ ЁШЬ	ЕТЕ/ЁТЕ	ИШЬ	ИТЕ
3л. ОН/ОНИ	ИТ	УТ/ЮТ	ЕТ/ЁТ	АТ/ЯТ

Затем открываем образец, с помощью которого ученики выясняют, правильно они выполнили задание или нет.

При изучении орфограммы «Падежные окончания существительных» перед учащимися может быть поставлена такая задача:

Заполните пропуски в таблице и дайте ей название.

Название таблицы:		
И.п.		Мария
Р.п.		
	По дорожке	
		Марию
Т.п.		
	О (на) дорожке	

Подобная таблица будет уместной при переходе к теме «Правописание падежных окончаний в существительных на -ий, -ия, -ие» (их ещё называют «нарушителями»). Здесь наглядно представлена область известного и область того, что следует изучить.

Систематически мы используем таблицы для проверки теоретических знаний учащихся и формирования практических умений одновременно. Так, на уроке русского языка в 7 классе при изучении темы «Правописание НЕ с наречиями» предлагаем ученикам, опираясь на известный материал (правописание НЕ с существительными и прилагательными), «вывести» правило самим. Так может выглядеть таблица и задание к ней.

Понаблюдайте! Изучите примеры и их написание.

Сравните! Вспомните правила написания НЕ с другими частями речи.

Сформулируйте! Попытайтесь сформулировать правило о правописании НЕ с наречиями. Запишите его с помощью таблицы.

?	?
Нелепо, небрежно, невзрачно	Не громко, а тихо; не часто, а редко; не угрожающе, а мягко сказал
Нелегко, тяжело, нечасто-редко,	Нисколько не громко, ничуть не интересно; отнюдь не певуче

В учебнике русского языка для 4 класса С. В. Ивановой и др. авторов предлагаются таблицы, способствующие формированию не только предметных умений, но и некоторых универсальных учебных действий (умения сравнивать, обосновывать, доказывать, аргументировать, публично выска-

зывать своё мнение и др.) [Иванов и др. 2014: 73]. Такие обучающие таблицы мы взяли на вооружение и активно применяем на уроках русского языка не только в пятых, но и в старших классах.

Представляем пример подобной таблицы для пятиклассников и задания к ней:

Ученики по-разному объяснили пропущенную букву в слове «В НЕБ...»

Катя	Марат	Коля
На месте пропуска надо писать букву Е, так как можно проверить словом «неБЕсный»	На месте пропуска в окончании надо писать букву Е, так как проверить можно словом «в окнЕ».	На месте пропуска в окончании надо писать букву Е. Её можно проверить словом «в стене».

Кто из ребят прав? Почему? Объясните.

Таблицы, применяемые при изучении различных тем курса русского языка, являются не только средством систематизации и обобщения изучаемого материала, что уже само по себе предполагает активную мыслительную деятельность учащихся, но могут выполнять и другие задачи. Например, одной из целей применения таблиц в обучении русскому языку может быть обогащение словарного запаса школьника новыми лексическими единицами, а использование межпредметных связей позволит расширить кругозор учащихся. Приведём пример задания, соответствующего выше названным требованиям.

Заполните таблицу примерами. Предположите, среди представителей каких профессий появились эти фразеологические обороты, «переведите» на русский язык, впишите толкования:

Фразеологизм	Какая профессия (занятие, увлечение) стала «родоначальницей» фразеологизма?	Значение фразеологизма
Закидывать удочку —	рыбак	Попытаться о чём-либо узнать
	шахматист	
В час по чайной ложке —		
		Занимать главенствующую позицию в чём-либо

Как показывает опыт, прекрасным подспорьем становится таблица и на уроках изучения типов речи. Данное средство наглядности позволяет структурировать довольно объёмную информацию, записать её чётко, кратко, ёмко и использовать на уроках как справочный материал, а кроме того, постепенно запомнить. Ниже мы приводим пример задания, которое направлено на формирование и совершенствование умения определять тип речи, а также дос-

тижение таких метапредметных результатов, как умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждение, умозаключение и делать выводы.

Ребята прочитали тексты и решили составить таблицу для точного определения типов речи (текстов). Однако некоторые места в таблице остались пустыми. Вот что у них получилось. Оцените их работу. Дополните таблицу. А если вы с чем-то не согласны, предложите своё решение этого задания.

Тексты.

1. Родители назвали меня Юлей. Во-первых, маме и папе очень нравилось это имя. Во-вторых, в переводе с латинского оно обозначает «кудрявый, пушистый», а им очень хотелось, чтобы у меня были кудрявые волосы, как у бабушки, и мягкий, пушистый характер, как у мамы. Вот почему меня назвали Юлей.

2. Он уже приготовил из тонких сухих прутиков маленький шалашик, положил внутри него клочок газеты и теперь обкладывал это сооружение сухими сучками потолка. Потом он поднёс спичку к бумаге, и огонь сразу же охватил крупные сучья.

(И. Орешкин)

3. Ромашка — это травянистое растение с ветвистым стеблем и многочисленными узенькими листочками. Она теплолюбива, потому прекрасно себя чувствует в южных краях нашей страны. Цветок ромашки состоит из беленьких лепестков и желтой серединки. Ромашка — очень ароматное растение. Своим сильным запахом она привлекает насекомых, которые ее опыляют. Цветет ромашка все лето, украшая лесные поляны и луга.

Тип текста/признаки	Описание	Повествование	Рассуждение
Вопрос, который можно задать к тексту	Какой предмет? Каково состояние?		
Задача текста			Ответить на вопрос.
Приём кадра (сколько кадров)	1 кадр		Приём кадра работает частично.
Речевое оформление	Слова, отвечающие на вопросы КАКОЙ? КАК? КАКОВО? и т.п.	Глаголы.	Во-первых, во-вторых... следовательно, поэтому, таким образом, итак...

Провести диагностику уровня сформированности у учащихся тех или иных умений и навыков также помогает таблица.

Например, таблица – пазлы. Таблица создаётся таким образом: одна сторона листа — это яркая ил-

люстрация, другая содержит таблицу. Разрезаем лист строго по ячейкам таблицы. Учащимся необходимо сложить пазлы так, чтобы картинка была восстановлена, а если перевернуть каждый пазл и сложить верно, то должна получиться таблица. Однако можно выполнить задание и наоборот (для учащихся посильнее): складываем из разрезанных частей лист так, чтобы получилась таблица, а проверить можно, перевернув каждую ячейку таблицы и получив картинку.

Приведём в качестве примера диагностики с помощью таблицы задание, при помощи которого можно проверить уровень учебных навыков, связанных с умением классифицировать части речи по их формальным морфологическим признакам: умением определять часть речи, опираясь на морфемный состав слова, характерные морфологические признаки и синтаксическую роль слова в предложении [Цыбулько 2014: 54].

Критерий достижения планируемого результата — правильно заполненная таблица, а именно:

- верно классифицированы части речи из отрывка книги Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье»;
- дана морфологическая характеристика слов;
- выписанные слова соотнесены со словами русского языка, имеющими сходные морфологические признаки и грамматическую форму.

В книге Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье» читаем:

Червело. Ужные мрави

Кузали за снову.

За нисом прали курави,

Скляняя пелаву.

Заполни таблицу, в первом столбце которой расположи слова из прочитанного текста, определи часть речи, заполни графу морфологических признаков слова, определи синтаксическую роль данного слова в предложении и подбери в русском языке соответствующий пример:

При- мер из текста	Часть речи	Морфо- логиче- ские при- знаки	Синтак- сическая роль	Свой пример- анало- гия

Как видим, при работе с таблицей могут быть даны различные задания (в соответствии с целью и этапом обучения):

- составить таблицу, опираясь на новые теоретические сведения;
- дополнить таблицу примерами;
- сделать теоретические выводы, опираясь на материал для наблюдения, и заполнить таблицу;
- подобрать к примерам, данным в таблице, свои примеры (из текста упражнения) или составить свои примеры (на тему, определенную учителем или учащимися);
- найти ошибки и исправить их;
- сложить пазлы так, чтобы из перевернутых деталей получилась таблица и др.

Мы уже отмечали, что теоретические сведения, правила, опорную информацию наши ученики фикси-

руют в виде таблиц и накапливают их в особых тетрадях — справочниках. Материал, собранный в этом рукописном сборнике правил, таблицы, содержащиеся в этой тетради, учащиеся привлекают при выполнении домашних заданий, на уроках русского языка в ходе индивидуальной или групповой деятельности, во время диагностических, лабораторных работ. Всё это позволяет школьникам выявить собственные пробелы в знаниях, с помощью таблиц повторить те темы, которые вызвали затруднения, где при выполнении заданий допущены ошибки. Таким образом, наглядность в виде таблицы становится незаменимым средством обучения, способствующим успешному изучению русского языка. Так, в 2015 году выпускники 11 классов показали достаточно высокий результат по русскому языку на ЕГЭ — средний балл 87, это 2-ой результат в Пермском крае; кроме того, учащиеся 5-х, 7-х, 9-х классов также показывают достаточно высокие результаты на итоговой и промежуточной аттестации. Этому способствовали разные методы, средства, формы обучения, но одним из самых важных и результативных средств обучения стало использование таблиц.

Цицерон Марк Тулий говорил: «Порядок больше всего помогает ясному усвоению». На наш взгляд, таблицы как средство наглядности и создают некий порядок в знаниях учащихся, так как позволяют систематизировать изученный материал, а кроме этого способствуют формированию умения отбирать существенную информацию и, так сказать, «раскладывать её по полочкам».

ЛИТЕРАТУРА

Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе. — М.: Академия, 2001.

Добротина И. Г. Современные модели уроков русского языка в 5–9 классах. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. — М.: Просвещение, 2014.

Иванов С. В., Кузнецова М. И., Петленко Л. В. Русский язык. В 2-х частях (Начальная школа XXI века). 4 класс. — М.: Баласс, 2014.

Кузнецова М. И. Пишем грамотно. Рабочая тетрадь. 4 класс. Комплект в 2-х частях. — М.: Вентана-Граф, 2014.

Львова С. И. Работа с морфемными моделями слов на уроках русского языка в 5–9-х классах. — М.: Мнемозина, 2012.

Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2009.

Разумовская М. М., Львова С. А., Катинос В. И., Львов В. В. Русский язык. Учебник для общеобразовательных учреждений. 5 класс. — М.: Дрофа, 2012.

Рыбченкова Л. М., Александрова О. М., Глазков А. В., Лисицын А. Г. Русский язык. Учебник для общеобразовательных учреждений. В двух частях. 5 класс. — М.: Просвещение, 2015.

Рыбченкова Л. М., Роговик Т. Н. Русский язык. Рабочая тетрадь. 5 класс. В двух частях. — М.: Просвещение, 2014.

Сорокина М. Г., Польгалова Н. В. Русский язык. Пособие для систематизации знаний и подготовки к экзаменам. Орфография. Пунктуация. Авторские схемы. Таблицы. Опорные сигналы. — Пермь, 2011.

Шибалова Л. В. Контрольные и проверочные работы по русскому языку. 5 класс. — М.: Экзамен, 2013.

Шкатова Л. А. Подумай и ответь: занимательные задачи по русскому языку. Книга для учащихся 5–7 классов средней школы. — М.: Просвещение, 1989.

Цыбулько И. П. Русский язык. Планируемые результа-

ты. Система заданий. 5–9 классы. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. — М.: Просвещение, 2014.

REFERENCES

- Baranov M. T., Ippolitova N. A., Ladyzhenskaja T. A., L'vov M. R.* Metodika преподаvanija russkogo jazyka v shkole. — М.: Akademija, 2001.
- Dobrotina I. G.* Sovremennye modeli urokov russkogo jazyka v 5–9 klassah. Posobie dlja uchitelej obshheobrazovatel'nyh organizacij. — М.: Prosveshhenie, 2014.
- Ivanov S. V., Kuznecova M. I., Petlenko L. V.* Russkij jazyk. V 2-h chastjah (Nachal'naja shkola XXI veka). 4 klass. — М.: Balass, 2014.
- Kuznecova M. I.* Pishem gramotno. Rabochaja tetrad'. 4 klass. Komplekt v 2-h chastjah. — М.: Ventana-Graf, 2014.
- L'vova S. I.* Rabota s morfemnymi modeljami slov na urokah russkogo jazyka v 5–9-h klassah. — М.: Mnemozina, 2012.
- Osmolovskaja I. M.* Nagljadnye metody obuchenija. Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. — М.: Akademija, 2009.
- Razumovskaja M. M., L'vova S. A., Kapinos V. I., L'vov V. V.* Russkij jazyk. Uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. 5 klass. — М.: Drofa, 2012.
- Rybchenkova L. M., Aleksandrova O. M., Glazkov A. V., Lisicyn A. G.* Russkij jazyk. Uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. V dvuh chastjah. 5 klass. — М.: Prosveshhenie, 2015.
- Rybchenkova L. M., Rogovik T. N.* Russkij jazyk. Rabochaja tetrad'. 5 klass. V dvuh chastjah. — М.: Prosveshhenie, 2014.
- Sorokina M. G., Polygalova N. V.* Russkij jazyk. Posobie dlja sistematizacii znaniy i podgotovki k jezkamenam. Orfografija. Puntuacija. Avtorskie shemy. Tablicy. Opornye signaly. — Perm', 2011.
- Shibalova L. V.* Kontrol'nye i proverochnye raboty po russkomu jazyku. 5 klass. — М.: Jekzamen, 2013.
- Shkatova L. A.* Podumaj i otvet': zanimatel'nye zadachi po russkomu jazyku. Kniga dlja uchashhihsja 5–7 klassov srednej shkoly. — М.: Prosveshhenie, 1989.
- Cybul'ko I. P.* Russkij jazyk. Planiruemye rezul'taty. Sistema zadaniy. 5–9 klassy. Posobie dlja uchitelej obshheobrazovatel'nyh organizacij. — М.: Prosveshhenie, 2014.

Данные об авторах

Эльмира Нахиповна Кашапова — учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 4 имени братьев Каменских» (Пермь).

Адрес: 614068, г. Пермь, ул. Плеханова, 41.

E-mail: elmira-kashapova@mail.ru.

Елена Васильевна Яковлева — учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 4 имени братьев Каменских» (Пермь).

Адрес: 614068, г. Пермь, ул. Плеханова, 41.

E-mail: elena_yakov@bk.ru.

About the authors

Elmira Nakhipovna Kashapova is a teacher of Russian Language and Literature at the Gymnasium №4 named after brothers Kamensky (Perm).

Elena Vasilyevna Yakovleva is a teacher of Russian Language and Literature at the Gymnasium №4 named after brothers Kamensky (Perm).

УДК 372.882.161.1-31:371.321
ББК 4426.839(411.2)-270

М. А. Алексеева
Екатеринбург, Россия

ОБРАЗ ПОНТИЯ ПИЛАТА В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» (УРОК-МАСТЕРСКАЯ)

Аннотация. В статье дана характеристика мастерских и предложен вариант занятия, посвященного анализу образа Понтия Пилата и проблеме нравственного выбора. В режиме самостоятельной работы с ключевыми эпизодами романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» обучающиеся анализируют диалог Понтия Пилата и Иешуа, сцену провозглашения приговора, сон героя и сцену освобождения. В ходе работы обучающиеся дают характеристику ситуации нравственного выбора, определяют систему ценностей Пилата-человека и Пилата-прокуратора, определяют место образа Понтия Пилата в системе персонажей романа. Выполняя задания в группах, обучающиеся обращаются к поэме Г. Петровского «Пилат», картине Н. Ге «Что есть истина?», экранизации романа «Мастер и Маргарита» (реж. В. Бортко), создают символические иллюстрации к роману и учатся интерпретировать художественный образ в его противоречивости и динамике. В процессе работы обучающиеся приходят к выводам о трагическом характере образа Понтия Пилата, могут обозначить сходство Понтия Пилата, Мастера и Ивана Бездомного, формулируют понимание гуманистической концепции автора, освобождающего своего героя. Материалы статьи могут быть использованы учителями в процессе подготовки к занятиям в 11 классе.

Ключевые слова: мастерская, Булгаков, Понтий Пилат, проблема выбора, контекст, диалог, освобождение и прощение.

M. A. Alekseeva
Yekaterinburg, Russia

THE IMAGE OF PONTIUS PILATE IN BULGAKOV'S NOVEL «MASTER AND MARGARITA» (THE WORKSHOP TECHNOLOGY)

Abstract. The article deals with the lesson in the workshop technology devoted to the analysis of the image of Pontius Pilate and the problem of moral choice in the famous novel. In the mode of independent work with key episodes of the Bulgakov's novel «Master and Margarita» students analyze Pontius Pilate's dialogue with Yeshua, a scene of declaration of a sentence, a dream of the hero and a scene of deliverance and forgiveness. While working students give the characteristic of a situation of the moral choice, define system of values Pilate-a-man vs Pilate-prokurator, define the place of Pontius Pilate in system of characters of the novel. Performing the tasks in groups students appeal to G. Petrovsky's poem «Pilate», N. Ge's picture «That there is a truth?», screen versions of the novel «Master and Margarita» (director V. Bortko), create symbolical illustrations to the novel and learn to interpret an image in his discrepancy and dynamics. In the course of work students come to conclusions about tragic character of Pontius Pilate, can formulate understanding of the humanistic concept of the author releasing the hero. Materials of article can be used by teachers in preparing the lesson in the 11th grade.

Keywords: workshops, Bulgakov, Pontius Pilate, problem of moral choice, context, dialogue, deliverance and forgiveness.

Интерес к проведению учебного занятия в жанре мастерских сегодня вполне закономерен: работа отвечает требованиям ФГОС, позволяет реализовать системно-деятельностный подход, принципы проблемного и личностно-ориентированного обучения, близка к проектной и исследовательской деятельности. Разработка и проведение мастерской — это всегда муки творчества, радость сотворчества и повод для глубокой педагогической рефлексии.

Вне зависимости от вида мастерской (мастерская письма, построения знаний, ценностных ориентаций) работа в ней организуется в определенной последовательности: сначала задание-индуктор, мотивирующее на деятельность и готовящее к восприятию материала; затем выполнение творческих, аналитических или комбинированных заданий (индивидуально или в группах); предъявление результата (социализация, афиширование, обсуждение); рефлексия. Цикл может быть повторен в зависимости от объема материала, ресурсов времени и поставленных целей. Четкий алгоритм делает мастерскую воспринятым жанром.

Учитель, готовящийся к проведению мастерской, дает внутреннее обязательство успешно решить комплекс проблем психологического, методического и, можно сказать, философского характера.

Он должен быть готов к ведению импровизационного диалога на равных с обучающимися, должен предусмотреть варианты заданий для детей с разным уровнем подготовленности и мотивации, должен быть готов не только к продолжительным аплодисментам, но и к загадочному молчанию аудитории. Самое главное и сложное — выбрать для проведения мастерской такой момент, когда педагог, находящийся в процессе поиска и порождения философского смысла, оказывается на одной волне с учениками. Вершина педагогического мастерства — вызвать такой резонанс в ходе проведения занятия. Если проводить параллели, то это роман в бахтинском понимании — пластичнейший из жанров, находящийся в контакте с настоящим в его незавершенности. Обозначенные обстоятельства превращают мастерскую в элитарный жанр.

Далее представлены материалы для проведения мастерской построения знаний, посвященной образу Понтия Пилата в романе М. А. Булгакова. Цель урока — определить место персонажа в системе образов романа, проанализировать проблему нравственного выбора, раскрыть трагический пафос образа Понтия Пилата.

Задание-индуктор («Выбор»). Каждый из нас ежедневно сталкивается с проблемой выбора на быто-

вом уровне (что съесть на завтрак? как добраться до школы?). Выбор на социальном уровне мы совершаем не так часто (куда пойти учиться? кем быть?). Выбор на уровне ценностном — еще более редкий случай. Обычно он обозначается как ситуация нравственного выбора. Как Вы думаете, какой выбор является более осознанным? Чем руководствуется человек, отдавая предпочтение тому или другому предмету? человеку? ценности? (общее обсуждение).

Пожалуйста, запишите в тетради словосочетание «нравственный выбор» и объясните его значение. (По ходу обсуждения вспоминаем текст романа М. А. Булгакова и ситуации выбора героев: Маргарита решает, принимать ли ей предложение Азazelло; Иванушка Бездомный решает, преследовать ли ему странного господина...).

Постановка учебной задачи. Вспомним, как отвечает Мастер на вопрос, о чем его роман? (о Понтии Пилате). Как отвечает Иванушка Бездомный на вопрос Мастера, из-за чего он попал в клинику? (из-за Понтия Пилата). Какими словами заканчивается роман Мастера? («Так встретил рассвет 15 нисана пятый прокуратор Иудеи Понтий Пилат» [Булгаков 2013: 342]). Как заканчивается роман М. А. Булгакова? («Его исколотая память затихает, и до следующего полнолуния профессора не потревожит никто: ни безносый убийца Гестаса, ни жестокий пятый прокуратор Иудеи всадник Понтий Пилат» [Булгаков 2013: 413]). Как мы видим, именем Понтия Пилата завершается и роман Мастера, и роман М. А. Булгакова. Вспомним также, что вторая глава романа называется «Понтий Пилат», Мастер появится только в главе тринадцатой («Явление героя»), а Маргарита — в девятнадцатой¹. Какую роль играет образ Понтия Пилата в романе? В чем особенность ситуации выбора Понтия Пилата? На эти вопросы мы ищем сегодня ответ.

Далее класс разделяется на группы (обычный для мастерских формат работы). Группы могут получать задания последовательно или одновременно.

Задание 1. Анализ эпизода «Допрос Иешуа». У группы есть право выбора трех вопросов, а также право предложить свои вопросы к эпизоду.

Примерные вопросы для работы в группах:

- Каково состояние Пилата? Почему? Как оно изменяется?
- Почему прокуратор переходит с одного языка на другой?
- Как звучит голос прокуратора?
- Как воспринимают Пилата секретарь, Марк Крысобой, Иешуа?
- Как вы понимаете повторяющийся мотив тоски и бессмертия?
- Какое значение Вы видите в появлении ласточки в колоннаде во время допроса?
- Мог ли Понтий Пилат повлиять на судьбу Иешуа?
- Как вы поняли, чего хочет Понтий Пилат?

– Почему прокуратор решает подвергнуть Иешуа заключению именно в Кесарии Стратоновой?

– Почему Пилат утверждает смертный приговор Малого Синедриона?

– Почему Пилат не настоял на помиловании Иешуа?

– Что и почему выбирает прокуратор?

– Можно ли сказать, что окончательный выбор уже сделан?

Этап афиширования (социализации). Группы предъявляют результаты работы, слушатели задают уточняющие вопросы, ведут записи в рабочих тетрадях.

Рефлексия. Смотрим фрагмент фильма «Мастер и Маргарита» (реж. В. Бортко)^{2 3} и отвечаем на вопрос, удалось ли актеру Кириллу Лаврову передать состояние героя.

Задание 2. Анализ эпизода «Объявление приговора».

Примерные вопросы для работы в группах:

- Что чувствует Пилат?
- Какой выбор он совершает?
- Как охарактеризован момент выбора? Что Пилат видит в этот момент? Что слышит? О чем думает?
- Между какими ценностями выбирает Понтий Пилат?
- Если бы Пилат объявил имя Вар-равана, каковы были бы последствия?

– Что ждет Пилата в том случае, если он прикажет освободить Иешуа?

– Что ждет Пилата, если он прикажет казнить Иешуа?

– Мог ли Понтий Пилат поступить иначе?

Социализация. Группы озвучивают результаты работы.

Рефлексия. Каким мы воспринимаем Понтия Пилата в этой сцене?

Задание 3. Контекст.

М. Булгаков был знаком с поэмой Георгия Петровского «Пилат» (1893–1894) и с картиной Н. Ге «Что есть истина?».

Группы получают фрагмент поэмы Г. Петровского, репродукцию картины Н. Ге и задания (на выбор):

- сопоставить трактовки образа Пилата в поэме и в романе М. А. Булгакова;
- ответить на вопрос, может ли картина Н. Ге служить иллюстрацией к роману М. А. Булгакова.

Г. Петровский «Пилат» (фрагмент)

В чем вся его вина?.. Народа он учитель?..

Ужели мыслит он за кесаря царить?

Ужель он бунтовщик иль тайный возмутитель?

Его ль боитесь вы, стараетесь убить?..

Кого хотите вы, чтоб я вам отпустил

На ваш пасхальный дар, Его или Варраву?

¹ На этом этапе работы в рабочих тетрадях можно составить схему связей образа Понтия Пилата с Мастером (герой и автор), с Иванушкой (герой романа и слушатель-читатель), Иешуа с другими персонажами. Составление системы персонажей может быть домашним заданием к уроку.

² См.: ОМС-модуль по теме «Евангельские мотивы в романе Булгакова «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс]. URL: <http://fcior.edu.ru/card/28460/evangelskie-motivy-v-romane-bulgakova-master-i-margarita-uglublennoe-izuchenie.html> (дата обращения: 25.04.2016).

³ «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс]. URL: <http://video.mail.ru/mail/mildor/195/199.html> (дата обращения: 01.06.2016).

– Сего, Варраву нам! — народ загомнил,
Вожатаями купленный на это свое право.
Замолкли голоса: Пилат во гневе дышит...
Нависла туча темная и скрыла высь лазури...
Он смотрит на собрание, шептания их слышит,
И сам он сознает затишье перед бурей)... [Соколов 2005: 582]

Социализация. Группы озвучивают ответы на вопросы.

Рефлексия. Если бы Вы создавали иллюстрацию к роману М. Булгакова, связанную с образом Понтия Пилата, какую бы Вы сцену выбрали? В какой момент вы бы изобразили героя?

Задание 4. Анализ эпизода «Освобождение Пилата».

Примерные вопросы для работы в группах:

– В статье «Пилат» энциклопедии Брокгауза и Ефрона с судьбой прокуратора Иудеи связывалось название одноименной горы в Швейцарских Альпах, где он будто бы продолжает появляться и умывает себе руки, тщетно стараясь очистить себя от соучастия в ужасном преступлении. Связано ли со словарной статьей то обстоятельство, что в романе М. А. Булгакова мы последний раз видим Пилата на «безрадостной плоской вершине»?

– Какие мотивы этой сцены уже знакомы нам по предыдущим главам?

– Какова цена выбора Понтия Пилата?

– Чего ждет Понтий Пилат?

– Воланд говорит, что стремление Понтия Пилата пойти по лунной дороге и разговаривать с арестантом Га-Ноцри объясняется тем, что Пилат чего-то не договорил тогда, «давно, четырнадцатого числа весеннего месяца Нисана». Как Вы думаете, какой может быть тема этого разговора?

– Мастер (творец) в этой сцене освобождает своего героя: «Свободен! Свободен! Он ждет тебя!» [Булгаков 2013: 400]. Как Вы поняли, какую свободу обретает Понтий Пилат? Можно ли назвать обретение свободы прощением?

– С судьбой какого героя романа можно соотнести судьбу Понтия Пилата?

Социализация — общая дискуссия.

Рефлексия. Просмотр финальной сцены фильма В. Бортко «Мастер и Маргарита».

Домашнее задание (по выбору):

Данные об авторе

Мария Александровна Алексеева — кандидат филологических наук, зам. директора по учебной работе, зав. кафедрой филологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, специализированный учебно-научный центр (СУНЦ УрФУ) (Екатеринбург).

Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Данилы Зверева, 30.

E-mail: pfdafa1123@mail.ru; m.a.alexeeva@urfu.ru.

About the author

Maria Alexandrovna Alexeeva is a Candidate of Philology, Deputy Director of Studies and Educational Work, Head of Philology Department, Specialized Educational Scientific Center of the Ural Federal University (Yekaterinburg).

– Создать иллюстрацию-символ «Понтий Пилат».
– Создать ментальную карту «Понтий Пилат».
– Дать ответ на вопрос: «Какова цена нравственного выбора?».

– Дать ответ на вопрос: «С кем и о чем говорит Понтий Пилат в романе М. А. Булгакова?»

Комментарии. По замыслу преподавателя, Понтий Пилат — трагический герой в романе М. А. Булгакова. Он не может разрешить противоречие между «Пилатом — человеком философского склада ума», который хочет ответить на вопрос, что такое истина, и «Пилатом-прокуратором», который является пятым заместителем в ненавидимом городе и должен защищать интересы власти. Не завершив диалог с бродячим философом, Пилат разговаривает с его учеником Левию Матвеем, но убеждается лишь в том, что Йешуа был прав, говоря, что Левий Матвей записывает за ним слова, но не понимает их сути. Цена выбора Пилата — сны, в которых он продолжает прерванный разговор, двенадцать тысяч лун одиночества и ожидания продолжения диалога. Прощение и освобождение Пилата — признание искупления вины. Однако если в ходе проведения мастерской ее участники придут к другим выводам, это даст повод для дальнейших интерпретаций романа М. А. Булгакова и новых содержательных диалогов.

ЛИТЕРАТУРА

Булгаков М. Мастер и Маргарита. — М.: АСТ, 2013. — 414 с.

Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. — М.: Библиомир, 2016. — 272 с.

Соколов Б. В. Булгаков. Энциклопедия. — М.: Изд-во Эксмо; Изд-во Алгоритм; Изд-во ОКО, 2005. — 831 с.

Химич В. В. «Странный реализм» М. Булгакова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. — 233 с.

REFERENCES

Bulgakov M. Master i Margarita. — M.: AST, 2013. — 414 s.

Galitskikh E. O. Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva. — M.: Bibliomir, 2016. — 272 s.

Sokolov B. V. Bulgakov. Entsiklopediya. — M.: Izd-vo Eksmo; Izd-vo Algoritm; Izd-vo OKO, 2005. — 831 s.

Khimich V. V. «Strannyi realizm» M. Bulgakova. — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 1995. — 233 s.

ТРАЕКТОРИИ ТЕКУЩЕГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

УДК 821.161.1-32(Шишкин. М.)
ББК Ш33(2Рос=Рус)63-8,44

В. В. Абашев

Пермь, Россия

«РУССКАЯ ШВЕЙЦАРИЯ» МИХАИЛА ШИШКИНА В КОНТЕКСТЕ ПУТЕВОДИТЕЛЬНОГО ЖАНРА*

Аннотация. Как в критических отзывах, так и в автокомментариях «Русскую Швейцарию» справедливо интерпретируют как своего рода историко-философский трактат о путях России и Европы. Но при этом недооценивается значение авторского жанрового определения: «историко-культурный путеводитель». Книга, как принято считать, «только притворяется путеводителем». Между тем конструктивные особенности путеводительного жанра здесь строго соблюдены: повествование подчиняется движению в пространстве и членится главами по локациям. Так, именно форма путеводителя помогает реализоваться шишкинской поэтике ахронных сцеплений. Порядок истории подчиняется порядку пространства: «швейцарская география сцепляет русскую историю в самых непривычных комбинациях». Далее, как этого и требует путеводительный жанр, одним из главных сюжетов «Русской Швейцарии» становится диалог о пространстве. В повествовании рассеяны выразительные описания швейцарских ландшафтов, увиденных глазами деятелей русской культуры. Здесь сталкиваются два образа пространства — горное и равнинное, российское. Философия равнины сталкивается с философией гор, «горной философией».

Перенеся конструкцию путеводителя из прикладной сферы в историко-культурную, Шишкин произвел перспективный сдвиг жанра. Внимание к метафизике пространства, сама идея спроецировать в пространство культурно-исторические коллизии и подчинить историко-философское повествование принципам путеводительного жанра оказались важным шагом в историко-литературной перспективе. «Русская Швейцария» предвосхитила проекцию «пространственного поворота» (spatial turn) в практику отечественной культурно-географической эссеистики. Ее развитие в России связано с деятельностью литературно-исследовательской группы «Путевой журнал» (А. Балдин, Р. Рахматуллин, Д. Замятин).

Ключевые слова: Михаил Шишкин, путеводительный жанр, spatial turn, культурная география.

V. V. Abashev

Perm, Russia

MIKHAIL SHISHKIN'S *RUSSIAN SWITZERLAND* IN THE CONTEXT OF GUIDEBOOK GENRE

Abstract. *Russian Switzerland* is legitimately interpreted as a historic and philosophical treatise on Russia's and Europe's pathways not only in critical reviews, but also in the author's self-commentary. However, at the same time the meaning of the author's definition of its genre — 'historic and literary guidebook' — is underestimated. The book, as it is commonly stated, «only pretends to be a guidebook». Meanwhile, all the constitutive features of a guidebook are strictly observed here — the narrative follows the advance in space and is divided into parts according to locations. In this way, the form of a guidebook contributes to Shishkin's poetics of achronistic linking. The order of history obeys the order of space: 'Swiss geography interlinks Russian history in the most unusual combinations'. Furthermore, as is required by the genre of a guidebook, one of the main story lines in *Russian Switzerland* is the dialogue on space. The narrative is permeated with expressive descriptions of Swiss landscapes seen by the Russian artistic community. Here we see two images of space collide: Swiss highland and Russian lowland. The philosophy of plain collides with the philosophy of mountains, the «mountainous philosophy».

By transferring the structure of a guidebook from applied into historic and cultural sphere, Shishkin has produced a promising shift of genre. His attention to metaphysics of space, the idea of projecting cultural and historic collisions into space and compelling the historico-philosophical narrative to the principles of guidebook genre have turned to be an important step in the historic-literary perspective. *Russian Switzerland* has anticipated the projection of 'spatial turn' into the practice of Russian cultural geographical essay writing. Its development in Russia is connected with the activity of the 'Putyevoj Zhurnal' [Travel Journal] literary research group (A. Baldin, R. Rakhmatullin, D. Zamyatin).

Keywords: Mikhail Shishkin, guidebook genre, spatial turn, cultural geography.

В ряду произведений Михаила Шишкина «Русская Швейцария» стоит особняком, хотя и занимает в нем место необходимое. О внутренне глубоком импульсе к написанию книги сам автор говорил неоднократно. «Путеводитель, — по словам Шишкина, — родился из ощущения пустоты под ногами» [Березин 2001: 207]. Чужое пространство нужно было освоить, или как не раз говорил автор: «колонизовать» [Шишкин 2013], колонизировать, чтобы сделать его своим, внутренне родственным. Как го-

ворил Набоков, «я должен осознать план местности и как бы отпечатать себя на нем» [Набоков 2000: 325]. Из этого желания — осознать план местности и отпечатать себя на нем — выросла «Русская Швейцария» и как произведение, книга, и как творческое и экзистенциальное действие, имеющее целью найти себя в другом, чужом пространстве.

Всех, кто взял на себя труд осилить эту почти семисотстраничную книгу, несколько смущает ее жанровое определение — «литературно-исторический путеводитель», особенно с акцентом на последнем слове: путеводитель. «Русская Швейцария» «только притворяется путеводителем — по сути, это та же проза» [Березин 2001: 2007], вот типичное утверждение. Да и сам автор в одном из ин-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ в рамках проекта №15-14-59004 а(р) «Маршрутами российских первопроходцев: образно-географическая карта Урала в путевых отчетах ученых и писателей XVIII — начала XX вв.»

тервью сказал, что «путеводителем» его книга называется «лукаво» [Шишкин 2013].

В таком колебании есть резон. В определенном отношении «Русская Швейцария» это историко-философский трактат о России. Может быть, точнее — материалы к такому трактату. Едва ли не на три четверти повествование соткано из фрагментов воспоминаний, писем, публицистических текстов деятелей русской культуры и революции на протяжении почти 200 лет — от Карамзина до Набокова, от Михаила Бакунина до Владимира Ленина, избравших Швейцарию кто как место путешествий, кто как убежище или место жизни. Швейцария становится зеркалом, которое фокусирует конфликты русского самосознания и истории, русской идеи.

«На берегах альпийских озер тесно от русских теней. Швейцарская география сцепляет русскую историю в самых непривычных комбинациях. Скрябин спешит по женеvской улице навстречу бегущему за акушеркой Достоевскому, а потом оба отпевают в церкви на Рю-Родольф-Тепфер своих дочерей. Пансионерка Муся Цветаева скачет к маме вприпрыжку по набережной Уши мимо задумавшегося Азефа. Герцен и Солженицын печатаются в одной газете. На вершине горы Риги встречают восход плечом к плечу Тютчев и Бунин. Замусоленные достопримечательности превращаются в зеркало, отражающее всякого, кто заглядывает. Не русские путешественники рассказывают о Рейнском водопаде, но водопад о них. В падении Рейна отражается русский мир» [Шишкин 2006: 13, 14]. Этот фрагмент из открывающего книгу эссе «Урок швейцарского» почти исчерпывающе формулирует ее концепцию — Россия на рандеву с Швейцарией. «Это попытка понять через альпийские отражения, почему у моей страны такое монструозное прошлое, которое не пускает ее в будущее» [Шишкин 2007], — резюмировал автор в одном из интервью. Здесь же в процитированном фрагменте эксплицированы особенности поэтики книги — поэтики ахронических сцеплений, созвучий, поэтики рифм.

«Русская Швейцария» это открытый текст. В-первых, это своего рода питомник, где ждут своего часа саженцы историй. Множество свернутых сюжетов. Один из них уже реализовался в «Кампании святого Марка» (2011), документальной повести о романе любовных отношений русской феминистки и социалистки Лидии Кочетковой и Фрица Брупбахера.

Во-вторых, множеством цитат, пересказанных историй Шишкин создает внутритекстовое поле для взаимодействия чужих голосов, переключек тестов. Это поле диалога и игры, предполагающее значительную степень активности читателя. Читатель становится агентом структуризации текста, устанавливая связи элементов не программируемых, или не вполне программируемых, автором. Возникают спонтанные эффекты взаимодействия — своего рода внутренние рифмы. Это важное слово — рифма — как созвучие, иногда ироническое, ситуаций, образов, положений, персонажей Шишкин произносит сам в начале книги: «История, как известно, обожает рифмы» [Шишкин 2006: 26]. Кстати, если провести аналогию между «Русской Швейцарией» и вен-

ком сонетов, то вступительное эссе здесь играет роль магистрала — его темы и персонажи потом будут развиты в последующих 15 главах. Рифмы способен подсказывать или угадывать сам читатель. Безумный Нижинский, танцующий на высях верхнего Энгадина, неизбежно извлекает из памяти созвучие с Ницше и его танцующим пророком.

Такой же внутренней и вероятно вполне спонтанной рифмой становятся истории о садах у Михаила Бакунина и Сергея Рахманинова. Они не сопоставлены прямо, но далеко разнесенные в пространстве текста, невольно резонируют.

В последние годы жизни в 1874 году в Лугано на вилле «Фумагальи» («Fumagalli») Михаил Бакунин решает разбить сад. Он отдается этому делу со всей страстью, торопится, но в итоге остывает, и от задуманного сада остаются одни ямы — чем не прообраз «Котлована». Сергей Рахманинов строит виллу Сенар в Хертенштайне (Hertenstein) на берегу Фирвальшtedского озера, где и живет с 1932 до августа 1939. Трудясь как швейцарский бюргер, русский композитор воссоздал в Швейцарии свой «кусочек России» [Шишкин 2006: 376], имение с тщательно распланированным садом, где росло «более тысячи разновидностей роз» [Шишкин 2006: 378]. Эти две истории рифмуются, как метафоры двух стратегий и образов русского духа. Почти притча о двух Россиях. Россия Рахманинова не может существовать в рамках российского государства, поэтому свой сад разбивает в другом пространстве. Россия Бакунина, усиливаясь взрастить небывалый сад, неизбежно приходит к ямам, к котловану. Но эта рифма предусмотрена, она созвучна общей концепции книги. Собственно «урок швейцарского» и состоит в том, что центре системы ценностей стоит свой сад. Этот урок усвоили В. А. Жуковский, назвав его «горной философией», Лев Тихомиров, увидевший в каменной кладке альпийских хижин спрессованный и преемственный труд многих поколений.

И все же хотя внимание читателя концентрируется на коллизиях русского сознания, конструкция путеводителя является не только формальным способом упаковки объемного историко-биографического материала. Материалы к историко-философским размышлениям о России организованы по правилам «путеводительного дискурса» [Киселева 2008: 37]. Собственно «путеводительный дискурс» конституируется лишь установкой на «имитацию совместной прогулки». Это обеспечивается как структурным принципом организации «материала <...> по маршрутам», так и системой «приемов вовлечения читателя» в пространственное движение, системой «приемов руководства восприятием пространства» [Киселева 2008: 20]. В этом смысле он очень гибок, склонен и расположен к симбиозам и может выступать как конструктивный, организующий повествование принцип в разнообразных проблемно-тематических полях и реализоваться в широком спектре жанров и вступать во взаимодействие с другими дискурсами. Убедительный и перспективный пример такого взаимодействия или гибридации дискурсов — «Русская Швейцария».

Конструктивные особенности путеводительного жанра здесь строго соблюдены: повествование подчиняется движению в пространстве и членится главами по локациям. По мере чтения мы перемещаемся от города к городу, от кантона к кантону, от ландшафта к ландшафту. Наглядный пример последовательности реализации путеводительного импульса — глава XI «Пушкинский профиль Маттерхорна. Валлис». Сначала мы, пересекая весь кантон, следуем за Николаем Станкевичем, выехавшим из Вева и перевалившим через Альпы через Симплонский перевал в 1839 году. Затем, после общего очерка путешествия по Валлису мы повторяем маршрут, двигаясь от места к месту и постепенно знакомясь с окрестностями, следуя по местам жизни и поездок деятелей русской культуры и истории. Завершается очерк Валлиса грандиозной горной панорамой, увиденной глазами Герцена. В том же Церматте (Zermatt), через столетие останавливается Владимир Набоков: «Он рисует силуэт Маттерхорна. У него получается пушкинский профиль» [Шишкин 2006: 461].

Необходимо подчеркнуть, что именно форма путеводителя и помогает реализоваться и открытости концепции книги, и поэтике сцеплений. Поскольку повествование следует за движением в пространстве от места месту и членится по локациям, это обеспечивает эффект ахронизма. Пространство отменяет историю и освобождает автора от необходимости выстраивать жесткую концепцию. Разновременные факты, события, лица встречаются в одной точке пространства: «Швейцарская география сцепляет русскую историю в самых непривычных комбинациях» [Шишкин 2006: 14].

Именно география. Все же, читая книгу, мы путешествуем по Швейцарии с особенными гидами — деятелями русской культуры. Виды Швейцарии, ее ландшафты и города мы видим их глазами и чуткими, и пристрастными. Поэтому одним из главных сюжетов «Русской Швейцарии», как это и требует путеводитель, становится пространство. В повествовании рассеяно множество выразительных описаний швейцарских ландшафтов. Деятели русской культуры как бы проходят испытание иным пространством. Испытание иной красотой. Здесь сталкиваются два образа пространства — горное и равнинное, российское. Философия равнины сталкивается с философией гор, «горной философией».

Отпугивает красота гор Чайковского. Среди «величественно прекрасных видов и впечатлений туриста» он «всей душой стремится в Русь», его «сердце сжимается при представлении ее равнин, лугов, рощей». «О милая родина, — патетически восклицает композитор, — ты во сто крат краше и милее всех этих красивых уродов гор, которые, в сущности, не что иное суть, как окаменевшие конвульсии природы» [Шишкин 2006: 433]. «Чужда европейская природа» Николаю Бердяеву (1904). Вид на альпийские вершины и Тунское озеро кажется ему красивой «картинкой», с которой он не испытывает чувства слияния «как с русским лесом, русской рекой» [Шишкин 2006: 403]. Этот ряд — красивое, но чужое — продолжает Гоголь и многие другие.

Но чужая красота могла действовать и по-другому. «Всякий раз, когда я <...> отворял ставни

окна <...> и взглядывал на озеро и <...> горы, отражавшиеся в нем, — писал Лев Толстой, — красота ослепляла меня и мгновенно, с силой неожиданного, действовала на меня <...> как будто физическое впечатление, как красота через глаза вливалась мне в душу» (560). То же впечатление слияния и урока пережил Герцен на горном перевале в виду гигантского амфитеатра Монте-Розы (Monte Rosa). Картина не оттолкнула, а поглотила его. «Странно чувствует себя человек в этой раме — гостем, лишним, посторонним — и, с другой стороны, свободнее дышит и, будто под цвет окружающему, становится бел и чист внутри... серьезен и полон какого-то благочестия!» [Шишкин 2006: 461].

Свою формулу швейцарского урока горного пространства извлекала Маргарита Сабашникова в Энгадине: «Эта страна, <...> где в небе прямо за светом угадывается черная бездна, эта светоносная страна <...> навсегда осталась, не географическим пространством, а неким состоянием сознания, чем-то, что, может быть, в давние времена могли переживать паломники в Иерусалиме. Так ощущала я всегда и позднее, когда я там бывала: бытие, действительность» [Шишкин 2006: 437].

Внимание к метафизике пространства, диалог его образов, сама идея спроецировать в пространство культурно-исторические коллизии в «Русской Швейцарии» и подчинить историко-философское повествование принципам путеводительного жанра оказалось важным шагом в историко-литературной перспективе. Перенеся конструкцию путеводителя из прикладной сферы в историко-культурную, историко-философскую, Шишкин произвел перспективный сдвиг жанра. Можно сказать, он написал книгу, которая уже искалась, нащупывалась в русской словесности.

Вышедшая в 2001 «Русская Швейцария», органично вошла (а в локальном контексте даже предвосхитила) ту проекцию «пространственного поворота» [Подорога 2011] в практику отечественного гуманитарного письма и, в частности, литературных исследований, которая в России разворачивалась как раз на рубеже 1990-2000-х гг. Наиболее явно и программно сдвиг внимания к пространству в сфере гуманитарных практик выразился в литературно-художественной и исследовательской деятельности группы «Путевой журнал», возникшей в 1999 году. Ядро группы, «литературно-исследовательской», — так определяли ее характер участники, составили Василий Голованов, путешественник и эссеист, Андрей Балдин, архитектор и писатель, Дмитрий Замятин, географ, культуролог и инициатор становления в России культурной географии как научной дисциплины, а также эссеист Рустам Рахматуллин. Их объединил географический детерминизм, общая интуиция «геократии, пространства как власти» [Замятин 2011: 251]. Путешественники заговорили о геоэстетике как функции литературного творчества и как его истоке, поскольку «чувство пространства <...> нам дано прежде слова» [Балдин 2009: 348].

Дмитрий Замятин развивал идею геоэстетики или метагеографии, трактуя ее как поле междисциплинарных исследований «на границе культурной или образной географии и литературы, понимаемой

локально, регионально, иначе говоря — пространственно» [Замятин 2011: 229]. Прочитываемая в гео-поэтическом ракурсе литература не просто отражает географическое пространство, она творит образы, создающие новую пространственную реальность — метагеографическую. Отсюда проект путеводительных о «картографии русской литературы», которая не сводится к фиксации литературных мест на географической карте, а проецирует на нее «сеть образов» воображаемых пространств, созданных писателями [Замятин 2011: 231; Балдин 2009: 217]. Такое понимание геоэтики реализовывалось в практике эссеистического письма, объединяющего научный и художественный дискурсы, исследование и воображение в описаниях реальных или воображаемых путешествий. Такое письмо организуется конструкцией путеводительного жанра. У Замятина это, к примеру, прогулка по пастернаковскому Балашову, существующему на пересечении реальной топографии города и образного мира «Сестры моей — жизни» [Замятин 2011: 204–212].

На рубеже 2000-х путеводительные организовали цикл экспедиций по местам и маршрутам русской культуры, улавливая связь разворачивания русской культуры и геометрии пространства. Начиная с 2002 года, материалы об экспедициях «Путевого Журнала» регулярно появлялись в журнале «Октябрь». А во второй половине 2000-х стали выходить эссеистические книги участников группы, объединенные общим проектом — путеводителем и «некоей сводной — историко-литературно-географической — русской картой» [Балдин 2009: 217].

Одновременно путеводительный жанр как конструктивный принцип организации исследования и повествования распространялся в более специальных литературных работах, принося и здесь убедительные свидетельства новых эвристических возможностей. Размещение в пространстве позволяло лучше увидеть время. Удачным свидетельством перспектив пространственного анализа феноменов литературной жизни и творчества стала книга Л. Видгофа о московских маршрутах Мандельштама. «Хотелось бы построить эту книгу, — декларировал замысел автор, — как экскурсию по мандельштамовской Москве.<...> Попробуем увидеть Мандельштама в Москве, Москву его глазами, а его самого — понять через Москву» [Видгоф 1998: 10]. Попытка удалась. Рассматривая стихи и жизнь Мандельштама, сквозь городское пространство Москвы как сквозь лабиринт человеческих отношений и исторических обстоятельств, Видгоф открыл новые возможности прочитать стихи поэта «как элемент дышащей ткани повседневности» [Кукулин 1999]. Другим удачным примером путеводительного чтения литературы стала книга о пастернаковской Москве [Сергеева-Кляпис, Смолицкий 2009].

Убедительным свидетельством нового вкуса к пространству и, соответственно, путеводителю стал достаточно неожиданный для наблюдателей читательский успех итоговых книг путеводительных исследований сакральной топографии Москвы Рустама Рахматуллина [Рахматуллин 2009] и книги «литературных путешествий» Андрея Балдина [Балдин 2009]. Рахма-

туллин стал третьим призером премии «Большая книга» в 2008 году. Андрей Балдин попал в финал «Большой книги» и завоевал приз симпатий читателей в 2009, успешно конкурируя с романами именитых авторов: Леонида Юзефовича («Журавли и карлики»), Александра Терехова («Каменный мост»), Мариам Петросян («Дом, в котором...»), Андрея Волоса («Победитель»), Владимира Маканина («Асан»), Ольги Славниковой («Любовь в седьмом вагоне»).

Рассматривая «Русскую Швейцарию» Михаила Шишкина в бегло намеченном здесь контексте движения и мутаций путеводительного жанра, а также в общей перспективе spatial turn в сфере гуманитарной рефлексии, мы не только сдвигаем ракурс прочтения этой книги. Предложенная тактика чтения «Русской Швейцарии», открывает в целом конструктивную роль пространственного аспекта в творчестве Шишкина. В связи с этим стоит иметь в виду детализированную топографию Казани в романе «Записки Ларионова», описания прогулок по Москве и топографию других мест во «Взятии Измаила», прогулку по Риму в «Венеринном Волосе». Видимо, обостренное внимание к надежной и цепкой достоверности места фундирует общий принцип поэтики Шишкина — «встречу в пространстве людей и событий, не встречавшихся во времени» [Рахматуллин 2009: 10].

ЛИТЕРАТУРА

- Балдин А.* Протяжение точки: литературные путешествия. Карамзин и Пушкин. — М.: Эксмо, 2009. — 576 с.
- Березин В.* Посещение кантона Ури // Дружба народов. — 2001. — № 4. — С. 207–210.
- Видгоф Л. М.* Москва Мандельштама. Книга-экскурсия. — М.: Корона-принт, 1998 (Записки Мандельштамовского общества, т. 9). — 496 с.
- Замятин Д.* В сердце воздуха. К поискам сокровенных пространств: Эссе. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.
- Киселева Л.* Путеводитель как семиотический объект: к постановке проблемы (на примере путеводителей по Эстонии XIX в.) // Путеводитель как семиотический объект. — Тарту: Tartu Ülikooli Kirjastus / Tartu University Press, 2008. — С. 16–39.
- Кукулин И. Л.* М. Видгоф. Москва Мандельштама // Знамя. — 1999. — № 8. — С. 222–224.
- Набоков В.* Другие берега // Набоков В. В. Русский период. Собрание сочинений в 5 томах. — СПб.: Симпозиум, 2000. — Т. 5. — С. 140–339.
- Рахматуллин Р.* Две Москвы, или Метафизика столицы. — М.: АСТ: Олимп, 2009. — 702 с.
- Сергеева-Кляпис А., Смолицкий В.* Москва Пастернака. — М.: Совпадение, 2009. — 527 с.
- Шишкин М.* Русская Швейцария: литературно-исторический путеводитель. — М.: Вагриус, 2006. — 656 с.
- Шишкин М.* Только когда вам заткнут рот, вы поймете, что такое воздух... [интервью Н Сикорской, 2013]. — Режим доступа: http://www.colta.ru/articles/swiss_made/1544 (дата обращения: 16.05.2016).
- Шишкин М.* Мои романы — это просто большие стихотворения [интервью А Бондаревой, 2007]. — Режим доступа: <http://chitaem-vmeste.ru/interviews/moi-romany-eto-prosto-bolshie-stih/> (дата обращения: 27.05.2016).
- Podpora A.* Spatial Turn in Literary Research, Analysis and Reading Practices: Perspectives and Limitations // Топос: Философско-культурологический журнал. — 2011. — № 1. — С. 81–90.

REFERENCES

Baldin A. Protyazhenije tochki: literaturnyje puteshestvija. Karamzin i Pushkin. — M.: Eksmo, 2009. — 576 s.

Berezin V. Poseshenije kantona Uri // Druzhba narodov. — 2001. — № 4. — S. 207–210.

Vidgof L. M. Moskva Mandel'shtama. Kniga ekskursia. — M.: Korona-print, 1998 (Zapiski mandel'shtamovskogo obshchestva, t.9). — 496 s.

Zamyatin D. V serdtsе vozduha. K poiskam sokrovennyh prostranstv: Esse. — SPb.: Izd-vo Ivana Limbaha, 2011. — 416 s.

Kiseleva L. Putevoditel' kak semioticheskij ob'ekt: k postanovke problemy (na primere putevoditelej po Estonii XIX v.) // Putevoditel' kak semioticheskij ob'ekt. — Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus / Tartu University Press, 2008. — S. 16–39.

Kukul'in I. L. M. Vidgof Moskva Mandel' // Znamya. — 1999. — № 8. — S. 222–224.

Nabokov V. Drugije berega // Nabokov V. V. Russkij period. Sobranije sochinenij v 5 tomah. — SPb.: Simpozium,

2000. — T. 5. — S. 140–339.

Rahmatullin R. Dve Moskvyy, ili Metafizika stolitsy. — M.: AST: Olimp, 2009. — 702 s.

Sergejeva-Klyatis A., Smolitskij V. Moskva Pasternaka. — M.: Sovpadenije, 2009. — 527 s.

Shishkin M. Russkaja Shvejtsarija: literaturno-istoricheskij putevoditel'. — M.: Vagrius, 2006. — 656 s.

Shishkin M. Tol'ko kogda vam zatknut rot, vy pojmiote, chto takoje vozduh... [interv`ju N. Sikorskoj, 2013]. — Rezhim dostupa: http://www.colta.ru/articles/swiss_made/1544 (data obrashchenija: 16.05.2016).

Shishkin M. Moi romany — eto prosto bol'shije stihotvoreniya [interv`ju A. Bondarevoj, 2007]. — Rezhim dostupa: <http://chitaem-vmeste.ru/interviews/moi-romany-eto-prosto-bolshie-stih/> (data obrashchenija: 16.05.2016).

Podpora A. Spatial Turn in Literary Research, Analysis and Reading Practices: Perspectives and Limitations // Topos: Filosofsko-kulturologicheskij zhurnal. — 2011. — № 1. — S. 81–90.

Данные об авторе

Владимир Васильевич Абашев — доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики и массовых коммуникаций, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь).

Адрес: 614022, г. Пермь, ул. Мира, 33–36.

E-mail: vv_abashev@mail.ru.

About the author

Vladimir Vasilievich Abashev is a Doctor of Philology, Professor of the Department of Journalism and Mass Communication, Perm State University (Perm).

УДК 821.161.1-31(Славникова О. А.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)63-8,44

Е. А. Полева
Томск, Россия

ЧЕЛОВЕК ИЛЛЮЗИЙ И НАСТОЯЩИЙ ЧЕЛОВЕК В ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ: К ПРОБЛЕМАТИКЕ ПОВЕСТИ О. А. СЛАВНИКОВОЙ «БЕССМЕРТНЫЙ»

Аннотация. В статье анализируется проблематика повести О. Славниковой «Бессмертный». Через изображение типичной российской семьи, выживающей в постсоветское время за счёт «потребления» пенсии парализованного ветерана войны, вскрывается моральный облик человека общества потребления: подчиняясь прагматике существования (достичь благополучия, достатка, социального положения), массовый человек оказывается во власти иллюзий, теряет экзистенциальные цели жизни, этические ориентиры. Стремление выжить, занять место под солнцем провоцирует аморальное потребление, прикрытое мнимыми благими намерениями. Присвоенное право потреблять, использовать другого для достижения своих целей рождает иллюзию собственной значимости; на деле же в обществе потребления все оказываются жертвами, так как все взаимно паразитируют друг на друге. На этом фоне настоящим человеком оказывается не герой (в привычном для соцреалистической парадигмы понимании), а субъект, не желающий оставаться в мнимом бытии, стремящийся к самовольному выходу из неподлинного существования.

Ключевые слова: современная русская литература, Славникова, реальность, сознание, иллюзии, Россия, потребление.

E. A. Poleva
Tomsk, Russia

A PERSON OF ILLUSION AND A PERSON OF REALITY IN THE CONSUMER SOCIETY: ABOUT THE PROBLEMATICS OF THE NOVELLA BY O. A. SLAVNIKOVA «IMMORTAL» [BESSMERTNIY]

Abstract. The article analyses the problematics of the novella by O. Slavnikova «Immortal». On the example of a typical Russian family surviving during the Post-Soviet time at the expense of the 'consumption' of the pension of a paralysed World War II veteran, the morals of a person in a consumer society is shown. The person submits to the pragmatics of existence (to get well-being, prosperity, and social status), an ordinary person gets in the power of illusions, loses the existential purpose of life and ethical reference points. The desire to survive, to get a place under the sun provokes the immoral consumption covered with imaginary good intentions. The appropriated right to consume and to exploit another person for one's own purposes gives rise to illusion of one's own importance. But in reality in the consumer society all become victims because all mutually parasitize on each other. In this circumstances the actual human is not a hero (in usual sense of social realistic paradigm), but a character who does not want to stay in the imaginary life and who wants to self-willingly get out of unreal existence.

Keywords: modern Russian literature, Slavnikova, reality, consciousness, illusion, Russia, consumption.

Творчество Ольги Александровны Славниковой (род. 1957) критики устойчиво связывают с модернизмом [Бавильский 2001, Беляков 2006: 187–194]. С другой стороны, в её прозе обнаруживают «сатиру на общество потребления», в сюжетной логике произведений — доказательства, «что реальность существует», демифологизацию, изображение «момента встречи с реальностью» [Кучерская 2005: 155–158]. Отсюда возникают специфические определения эстетики её произведений: «голографический», «фиктивный» реализм [Липневич 2001: 166–169, Бархудаев, Крючко 2011: 175–189]. В качестве центральных в её прозе выделяют темы смерти, судьбы, «подлинности — мнимости», «подмены живого неживым (мертвым или косным)» [Ремизова 2006: 168–174, Беляков 2006: 187–194], которые являются аспектами проблемы соотношения эмпирической реальности — персональных и социокультурных иллюзий в сознании человека.

Фабула «Бессмертного» (2001) — жизнь семьи ветерана Великой отечественной войны Алексея Афанасьевича Харитонов в период, захватывающий время Великой отечественной войны до второй половины 1990-х годов. Советское прошлое членов семьи дано ретроспективно, основные сюжетные линии повести связаны с обстоятельствами и судьбой персонажей в

постперестроечной России, «в новом времени, наставшем вдруг...» [Славникова 2008: 12].

Согласимся с Д. Бавильским, что для Славниковой «сюжет имеет сугубо вспомогательное значение», «более существенная задача: описать ... изменения состояний сознания» [Бавильский 2001]. Тем не менее, для Славниковой именно «бытие определяет сознание»: возникающие иллюзии и мифы обусловлены взаимоотношениями человека с реальностью, они — реакции на социально-исторические и частные события. Поэтому значимо, что семья Харитоновых застревает именно во временах брежневского застоя 1970-х годов, характеризующихся возникновением общества потребления, расцветом массовой культуры, трансформацией прежних советских ценностей: коллективизм, труд, патриотизм были заменены идеалами индивидуализма, достатка, комфорта, лёгкой наживы, желанием персонального благополучия.

Завязкой в сюжете повести является паралич Алексея Афанасьевича, существенно изменивший жизнь семьи: из субъекта-защитника Харитонов превратился в объект заботы, вызванной не столько любовью и благодарностью, сколько желанием семьи воспользоваться долгожительством ветерана, приносящим стабильный доход (пенсию). Алексей Афанасьевич, реализуя семантику фамилии (Хари-

тон — от греческого «chariton» — осыпаящий милостями, щедрый), до болезни обеспечивал семье комфортное существование, а после паралича также оказался необходимым жене и падчерице для выживания: «...семья Харитоновых, не получившая никаких подарков на детском празднике капитализма, существовала главным образом на ветеранскую пенсию» [Славникова 2008: 12].

Ради продления жизни старика падчерица Марина придумала создать в комнате парализованного иллюзию продления эпохи брежневского «застоя»: «Это была идея Марины, чтобы Алексей Афанасьевич не знал о переменах во внешнем мире и пребывал все в том же времени, в каком его свалил негданый инсульт» [Славникова 2008: 25]. Прикрываясь благородной целью уберечь отчима, Марина реализовала прагматичные цели сохранения его жизни: «“Мама, сердце!” — убеждала Марина, немедленно смекнувшая, что это лежачее тело ... *потребляет много меньше, чем дает*» (курсив мой — Е. П.) [Славникова 2008: 25].

В фабуле выживания семьи обнаруживается важный для О. Славниковой вопрос: этична ли цивилизация, построенная на поддержании физиологического существования другого ради собственной выгоды? Локальная семейная ситуация проецируется в повести на широкий исторический фон, в котором представлено множество вариантов создания иллюзорного мира политиками, целителями-шарлатанами, иллюзионистами, мошенниками типа Мавроди, тележурналистами. Все они, озвучивая как цели своей деятельности благополучие общества, долгожительство и «бессмертие» людей, создавали социальные иллюзии, истинный смысл которых — собственная нажива и (или) самореализация.

Современная цивилизация в романе О. Славниковой, существуя в процессе глобального потребления, предстаёт как неспособная к любому производству, даже мифов, а потому она вынуждена потреблять мифы советской эпохи. В центре повествования — миф о герое войны, который на разных этапах советско-российской истории по-разному эксплуатировался. Славниковское понимание отношения этого мифа к реальности определяется описанием деятельности Харитонova-разведчика. Цели войны, какими бы высокими они не были (защита Родины, отстаивание права на свободу и т.д.), на деле сводятся к выживанию («...Алексей Афанасьевич не согласился выпустить нитку собственного существования и поэтому выжил» [Славникова 2008: 248]) ценой жизни другого: «Самая удачливая снасть Алексея Афанасьевича — петля из крепкой шелковой веревки, <...> — ни разу не дала промашки, и сам разведчик, зажимая горстью теплое, как каша, мычание фашиста, явственно чувствовал момент, когда из тела ... выходит душа» [Славникова 2008: 7].

Физиологическое описание убийства снижает традиционно высокий пафос в осмыслении освободительной войны: реально поступки солдат обусловлены жаждой сохранения собственной жизни. Война как долгая пограничная ситуация (постоянной угрозы существованию) даёт, по мнению Славниковой, понимание ценности жизни как таковой, но не выводит

к экзистенциальной значимости индивидуального существования. При этом во вторичной (социокультурной) реальности складывается миф о патриоте, о герое-победителе не только врага, но и самой смерти («бессмертные» подвиги, вечная память о героях): «В День Победы <...> повсюду репродукторы выкрикивали стихи о *бессмертии* подвигов, духовые оркестры выдували маршевую музыку, ...тогда Нина Александровна переживала минуты полного женского счастья рядом с *героем...*» (курсив мой — Е. П.) [Славникова 2008: 34–35]. А реальность опровергает социокультурные симуляции: ветеранов год от года становится всё меньше, у оставшихся участников войны с течением времени исчезла подлинность воспоминаний, «...память о войне давно превратилась в символы» [Славникова 2008: 34], а в постсоветском времени ветераны превратились в объекты манипуляции, «мёртвые души». Не только Марина не задаётся вопросом, действительно ли хочет отчим пребывать в неизменяемом антураже «семидесятых» (и вообще — существовать), и прикрывает внеэтическое потребление «тела» отчима нравственной целью сохранения его жизни, подобное проявляется и в замыслах политиков, нуждающихся в «голосах» немощных стариков, и в отношении к ветеранам работницы собеса Клумбы, которая «...ведет себя, будто свихнувшийся Чичиков, скупающий мертвые души не ради заклада, а ради вечного владения сонмом мертвецов...» [Славникова 2008: 165].

В отношении Клумбы к старикам Марина усматривает аморальность: «...власть, даваемая суммарной немощью двух с половиной сотен избирателей, была побольше той, что мог бы обеспечить такой же численности вооруженный отряд. Вот только как быть с ненавистью к самому источнику своего морального обогащения...» [Славникова 2008: 165–166]. При этом провести параллель с собой, со своим замыслом поддержания жизни отчима, Марина не способна. Славникова же, сопоставляя позиции разных персонажей, прослеживает трансформацию аксиологических представлений от послевоенного времени к 1990-м годам: антропологическая ценность жизни сменяется ценностью комфортного существования, а когда исчезает и то, и другое — важной оказывается симулятивная реальность, иллюзорная борьба за «место под солнцем», деятельное приобщение к мнимому, но обещаемому будущему благополучию. Автор «Бессмертного» обнаруживает, что в процессе приобщения к социальным симуляциям и погружения в жизнь сознания исчезает доверие к эмпирической реальности, а нравственные императивы теряют свою категоричность, становятся относительными. Славникова раскрывает процесс взаимного «потребления» в массовом обществе. Масса, не удовлетворённая реальностью, готова быть обманутой, жаждет хотя бы иллюзий, сопричастности к коллективному мифотворчеству: толпа не просто оказывается жертвой «иллюзионистов», но сама участвует в поддержании социальных симуляций. Замещая нищее и серое существование иллюзиями, масса добровольно и с радостью становится «пищей» «призраков», «вампилов», жертвой «шарлатанов». В таком существовании исчезает, делается неактуальной проблема

поиска персонального смысла бытия, экзистенциального понимания жизни, как исчезает и ценность жизни как таковой. Борьба за выживание оказывается единственной целью, а социальный статус — мерилом достоинства человека: «...Марина влезла, как она не стеснялась объяснять домашним, в борьбу за место под солнцем, *какую должен вести каждый уважающий себя человек*» (курсив мой — Е. П.) [Славникова 2008: 19].

Через описание поведения толпы, находящейся в предвыборной лихорадке, Славникова вскрывает механизмы действия социальных симуляций на сознание. Массовая культура, представленная продукцией телевидения, политики, «иллюзионистов», предлагает забыть об антропологических (старение, болезнь) и онтологических (смерть) законах существования и поверить в возможность бессмертия, вечной молодости и рукотворного светлого будущего — неизменного мифа о рае, мотив которого отчётливо проявляется в описании Славниковой предвыборного «сумасшествия». Кульминационные сцены повести отражают картины «эпидемии оптимизма» в обществе: «...обыватели ... вдруг поддались иллюзии, что в их жизни тоже возможны машины и банковский счёт» [Славникова 2008: 138]; «Помимо духа скорой наживы, ... на территории ощущался и более сложный эмоциональный феномен, который можно было определить как внезапную веру граждан в бессмертие...» [Славникова 2008: 139]; «...казалось, будто мгновения теперь останавливаются по первому требованию...» [Славникова 2008: 139]; «Дунув и плюнув в шипящий ... микрофон, профессор глуховатым голосом сообщал присутствующим, что человеческий организм рассчитан на жизнь не меньше ста пятидесяти лет и что дальнейшие слова его ... произведут омолаживающее переживание энергии...» [Славникова 2008: 146].

По версии Славниковой, всеобщая жажда справедливости и светлого будущего, начало которого политиками предлагается увидеть в сегодняшнем дне, роднит Россию 1990-х годов с советской историей: несмотря на смену «декораций», механизмы мифопорождения и влияния социальных утопий на общество не изменились, как не исчезла потребность граждан мигрировать из неуютной нищей реальности в социокультурные симуляции.

По контрасту с обществом, готовым жить в мнимых мирах (своих иллюзий, сюжетов массовой культуры и т.д.), но только не в реальности, дан в повести образ ветерана Харитонова, который из существования на войне вынес иное отношение к реальной жизни и мифам о ней. В его образе подчёркивается «доподлинность», отсутствие интереса к мифологизированному антуражу социальных ритуалов, связанных с чтением героев войны, к любой «литературе», замещающей жизнь. Социальная мишура была неинтересна Харитонову до паралича (это дано в эпизодах воспоминаний празднования победы в Великой отечественной войне), он не теряет своей «доподлинности» в комнате «бессмертия», оборудованной падчерицей. Но сам ветеран оказывается необходимым объектом для построения иллюзии, в которой начинают существовать не он, а другие.

Славникова раскрывает закономерность: для создания симулятивного мира нужен *объект* реальности, хоть что-то настоящее, без связи с которым иллюзия не может существовать. В повести в качестве объектов выступают мужчины — вначале Харитонов, затем для Марины — и её сбежавший муж. В осмыслении этого аспекта проблемы автор также сопоставляет два масштаба — персональных и социокультурных иллюзий: на образе героя, настоящего человека¹, паразитирует не только конкретная семья, но и вся советская и постсоветская культура. Так Марина «догадалась», «что *не она, а отчим* какой-то непонятной силой держит около себя свой автономный маленький мирок, и эта сила... — вовсе не иллюзия» [Славникова 2008: 156]. Размышляя о том, как можно было бы восстановить для себя и мужа, оторванного от действительности, цепь исторических событий, Нина Александровна вдруг понимает, «что *Алексей Афанасьевич всегда был творцом и центром советской действительности, от которой умудрялся держаться подальше*; и ныне эта действительность, сжавшись до размеров жилой стандартной комнаты, сохраняла устойчивость, *поскольку столы её не исчез*, наоборот — оказался в ловушке...» (курсив мой — Е. П.) [Славникова 2008: 98–99].

Таким образом, семейный «миф» о бессмертии Харитонова отражает общекультурные представления о герое войны как о настоящем человеке, способном к жертве ради другого, к защите от опасности, к подвигу преодоления смерти. С другой стороны, у Харитоновых обнаруживаются индивидуальные причины мифологизации конкретного образа. Во-первых, здоровье и физическая (телесная) мощь пожилого мужчины, несмотря на увечья («движения его были таковы, что наблюдателю невольно думалось, сколько же весят по отдельности его обваренная загаром ручища, его хромяя и его здоровая нога»), и феноменальное долголетие: «Доподлинность его, казалось, гарантировала бессмертие, при мысли о котором у Нины Александровны, бывшей моложе мужа ровно на четверть века, ... как-то ясно возникло представление о собственных похоронах...» [Славникова 2008: 8]. Во-вторых, отличие Харитонова от остальных ветеранов, состоящее в том, что он сохранил в себе полученную во время войны способность жить в реальности, без побега в культуру или мифы сознания²: «...Алексей Афанасьевич и не нуждался в капитализации чувств: осознавая себя целиком, он обладал не символами, а подлинниками вещей» [Славникова 2008: 247].

Харитонов отличен от остальных единством своего метального опыта с эмпирическим, так как первый у него вырастает из второго. Это и обусловило восприятие его окружающими как «доподлинно-

¹ Журнальный вариант «Бессмертного» имел подзаголовок «Повесть о настоящем человеке».

² Это отметила Ж. Галиева: «... в противоборство с <...> фикциями вступает сам “бессмертный” инвалид, <...>, — подлинный, настоящий, всей своей жизнью совершающий трудную метафизическую работу по аккумулярованию реальности. Откуда в нем <...> эта способность? Кажется, она досталась ему от единственной прорехи в советской фикции — Великой отечественной войны; от времени, когда смерть сотни раз смотрела бывалому разведчику в лицо, постоянно подтверждая для него реальность собственной жизни...» [Галиева 2009].

го» человека, живущего настоящим, а не прошлым или будущим, не в фиктивном, а в наличном мире «подлинников вещей», а не знаков: «...он никогда не скандалил, не пил, как пили другие ветераны, чья память о войне давно превратилась в символы. В отличие от них Алексей Афанасьевич все держал в уме — в полной сохранности, звено за звеном...» [Славникова 2008: 34]; «...все ветеранские торжества, где его война превращалась в общедоступные символы, были Алексею Афанасьевичу совершенно ни к чему... Алексей Афанасьевич одним своим наличием удостоверял себя, и этого было вполне достаточно» [Славникова 2008: 248]. Таким образом, и до помещения в искусственно сохраняемый интерьер эпохи «застоя» Харитонов, обладая способностью существовать в эмпирической реальности, не эмигрируя сознанием в симулятивное пространство культуры, воспринимал социальный театр как нечто внешнее, никак не относящееся к сущности жизни.

В годы войны и послевоенное время Харитонов был способен сам выбирать своё место в реальности, не ввязываясь в «борьбу» за какие-либо блага, но охраняя право на жизнь и уважение. Болезнь повлекла, во-первых, превращение его в объект заботы, во-вторых, исчезновение способности владеть собственным телом и предметами окружающего мира: «...Нину Александровну расстраивало, что муж <...> может овладеть *не реальными вещами*, а всего лишь *изображениями, подставными фигурками*, которые *внешний мир, оберегаясь от соприкосновения*, ему подсовывал» (курсив мой — Е. П.) [Славникова 2008: 48]. Соответственно, Харитонов оказался в неподлинном существовании не из-за Марининых симуляций (по сути, они ничем не отличаются от любых социальных условностей), а из-за того, что был не в силах занять позицию субъекта в своей жизни. Сюжетная линия Харитонova в повести раскрывает авторскую мысль: человеку гораздо сложнее, чем с фантомами, справиться с немощью собственного тела, отказывающегося подчиняться разуму (при этом со своим состоянием не может совладать не только ветеран: боль нарушает планы Нины Александровны; Марина не способна остановить надвигающееся «сумасшествие»).

Стремление Харитонova «сделать смерть собственноручно» (курсив Славниковой — Е. П.) проявляет и то, что человек зависим от предметов окружающего мира, без них не может распорядиться своей жизнью: «Теперь, глядя на Алексея Афанасьевича..., Нина Александровна до конца понимала, что искусственная смерть — убийство и самоубийство — заключается в вещах. Ничего нельзя поделать с собой без орудия труда» [Славникова 2008: 123]. Дело не только в ограничениях возможностей, связанных с параличом — опыты мужа провоцируют у Нины Александровны воспоминания о собственных неудачных, совершённых в молодости, попытках самоубийства.

В повести самовольный выход из жизни, чтобы прекратить жалкое существование, неосуществим. На контрасте цели Харитонova (выйти из жизни) и других персонажей (выжить, поддержать правдоподобность фикций) Славникова показывает, что че-

ловеку подвластны только представления о реальности (при этом ничего, кроме тривиальных образов «светлого будущего», райского бессмертия, каждый отдельно и общество в целом выдумать не может; иллюзии человека зависимы от обстоятельств, и сам создатель иллюзий становится заложником фиктивных, им же созданных миров). Гораздо труднее владеть своей жизнью, присваивать «подлинники вещей» — для этого нужно быть «настоящим» человеком (Харитоновым). Доступно для человека и приблизить другого к разгадке смерти, помочь другому выйти (или насильно вытолкнуть) из жизни: «...должно быть, полтора десятка человек, некогда убитых им, армейским разведчиком, <...> были из тех немногих, кто еще живьем приблизился к разгадке, что же такое смерть...» [Славникова 2008: 6]. Человеку легче стать субъектом судьбы другого, чем своей собственной. Поэтому настойчивые попытки Алексея Афанасьевича выйти из жизни оказываются, с точки зрения Славниковой, ещё большим подвигом, чем победа в войне: для совершения самоубийства нужно преодолеть не другого, а собственную антропологию и (как показывает опыт Нины Александровны) психику, перед силой которых воля человека оказывается слабой.

Славникова вскрывает парадокс: устремление к смерти посредством превозможения себя приводит к эффекту, обратному желаемому; тело, существующее по законам материи (разрушающееся, стареющее), укрепляется: «...ветеран, превратившийся в тело, ... вдруг объявил войну собственному бессмертию...», но «чем яростней были усилия ветерана повеситься..., тем активнее шло восстановление организма», «тонкая субстанция бессмертия <...> сделалась явственно сильнее...» [Славникова 2008: 178, 118].

В попытке ветерана самовольно выйти из жизни и возникают пересечения с «Повестью о настоящем человеке» Б. Полевого. И хотя устремления героев кардинально противоположны — выжить и умереть — по сути, они совпадают, так как вызваны стремлением преодолеть немощь тела силой духа, победить не только обстоятельства, но и самого себя (превзойти пределы человеческих возможностей). «Напыженное сопротивление» [Славникова 2008: 115], настойчивость Харитонova в борьбе за собственную смерть возвращает ему человеческое достоинство в глазах жены, заставляет увидеть в нём человека, живущего не только растительной жизнью: «Однажды Нина Александровна застала мужа с указательным, твердо нацеленным в потолок — и ...поняла, что для парализованного важна просто-напросто вертикаль — ... бывшая все-таки победой над бестелесностью лежачего тела, десятисантиметровой меркой его реального существования...» [Славникова 2008: 177].

Отношение Харитоновой к супругу, как и отношение Марины к мужу Сергею, раскрывают ещё одну закономерность взаимодействия реальности и вымысла в жизни человека: мифологизация реальности связана с компенсацией исчезновения, недостачи (потеря социальной стабильности привела к попытке построения иллюзии её продления «в отдельно взятой комнате», разрыв с мужчиной вызвал необходи-

мость поддерживать видимость его присутствия, осознание стремления мужа умереть породило страхи пустоты, утраты защиты, наступления неустроенного будущего и обесценивания прошлого). Славникова показывает компенсаторную функцию фиктивных миров, но равноценно заместить реальность вымысел не может. В истории с Мариной ещё раз подтверждается: человек способен создать на время фиктивный мир, но управлять ни реальностью, ни мнимостью ему не под силу. Даже фиктивный мир начинает существовать самостоятельно, независимо от замысла и воли их создателей, и разрушается из-за вторжения текучей изменчивой реальности («Жизнь грубо ворвалась», «внутреннее время разрушалось извне» [Славникова 2008: 103, 199]).

В целом, повесть представляет авторский взгляд на существование современного человека, добровольно избравшего симулятивное бытие, отодвинувшего от себя онтологию и антропологию, как в позитивном, так и негативном её проявлении (оценка физических удовольствий — еды, любовных отношений — как незначимых, случайных и игнорирование закона исчезновения).

В финале Харитонов умирает от сердечного приступа, а женщины оставляются автором на пороге нового существования — без его поддержки. В сюжетных линиях женских персонажей Славникова даёт индивидуальный путь погружения в иллюзии, а в судьбе центрального персонажа — коллизию утраты субъектности и жажды её обретения в акте завершения собственного существования.

ЛИТЕРАТУРА

Бавильский Д. (Курицын В.) Лучший текст этого лета: «Бессмертный» Ольги Славниковой (журнал «Октябрь», № 6) [Электронный ресурс] // Независимая газета. — 15.08.2001. — Режим доступа: http://www.ng.ru/culture/2001-08-15/7_sand.html (дата обращения: 10.08.2013).

Данные об авторе

Елена Александровна Полева — кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой литературы, Томский государственный педагогический университет (Томск).

Адрес: 634041, г. Томск, ул. Киевская, 60.

E-mail: polevaea@sibmail.com.

About the author

Elena Alexandrovna Poleva is a Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Literature, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk).

Бархудаев Г., Крючко Е. Фиктивный реализм // Знамя. — 2011. — № 7. — С. 175–189.

Беляков С. Натюрморт с камнем // Знамя. — 2006. — № 12. — С. 187–194.

Галиева Ж. Граница между небом и землей. Ольга Славникова [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. — 2009. — № 6. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/2009/6/ga7.html> (дата обращения: 14.07.2013).

Кучерская М. Повесть о настоящем и ненастоящем // Новый мир. — 2005. — № 8. — С. 155–158.

Липневич В. Долгое прощание, или «О, Славникова!» // Дружба народов. — 2001. — № 10. — С. 166–169.

Ремизова М. Мнимые величины // Новый мир. — 2006. — № 9. — С. 168–174.

Славникова О. Бессмертный. — М.: Варгиус, 2008. — 272 с.

REFERENCES

Bavil'skij D. (Kuricyn V.) Luchshij tekst jetogo leta: «Bessmertnyj» Ol'gi Slavnikovoj (zhurnal «Oktjabr'», № 6) [Elektronnyj resurs] // Nezavisimaja gazeta. — 15.08.2001. — Режим доступа: http://www.ng.ru/culture/2001-08-15/7_sand.html (data obrashhenija: 10.08.2013).

Barhudaev G., Krjuchko E. Fiktivnyj realizm // Znamja. — 2011. — № 7. S. — 175–189.

Beljakov S. Natjurmort s kamnem // Znamja. — 2006. — № 12. — S. 187–194.

Galieva Zh. Granica mezhdu neбом i zemlej. Ol'ga Slavnikova [Elektronnyj resurs] // Voprosy literatury. — 2009. — № 6. — Reznim dostupa: <http://magazines.russ.ru/voplit/2009/6/ga7.html> (data obrashhenija: 14.07.2013).

Kucherskaja M. Povest' o nastojashhem i nenastojashhem // Novyjmir. — 2005. — № 8. — S. 155–158.

Lipnevich V. Dolgoe proshhanie, ili «O, Slavnikova!» // Druzhiba narodov. — 2001. — № 10. — S. 166–169.

Remizova M. Mnimye velichiny // Novyjmir. — 2006. — № 9. — S. 168–174.

Slavnikova O. Bessmertnyj: roman. — M.: Vargius, 2008. — 272 s.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА УРАЛА

УДК 82-93(470.5)
ББК Ш383(235.55)64

Е. В. Харитонова
Екатеринбург, Россия

ФОРМЫ АВТОРЕФЛЕКСИИ В СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ УРАЛА

Аннотация. Предметом исследования стала авторефлексия в литературном произведении, целью работы является выявление и анализ форм и способов осуществления авторефлексии в литературном произведении о детях и для детей. Для реализации предпринятого исследования были использованы феноменологические принципы и инструментарию в литературоведении. Было установлено, что современным детским писателям Урала (Е. Ленковской, А. Щупову, Т. Михеевой, С. Лавровой) свойственно стремление к осознанию результатов своей деятельности, к постоянному анализу хода и результатов работы над произведением. Авторефлексия в их творчестве имеет различные формы проявления: от самопрезентации образа биографического автора в тексте до комментирования и истолкования авторами своих произведений. Обилие метатекстовых показателей, эпиграфы к сказочным и фантастическим произведениям с посвящением реальным невымышленным лицам, разветвленная система предисловий и вводных глав, наличие вставных глав, «текст в тексте» как важнейший прием повествования — эти формы саморефлексии служат воплощению авторских замыслов. Результаты исследования могут быть полезны специалистам по детскому чтению, учителям-словесникам и студентам филологических специальностей. Взгляд на корпус текстов детской литературы через призму авторефлексии позволил поставить и частично решить некоторые актуальные вопросы семантики и поэтики произведений для детей и о детях.

Ключевые слова: детская литература, литература региона, авторефлексия, саморефлексивность, сказочная повесть, металитература.

E. V. Haritonova
Yekaterinburg, Russia

FORMS OF SELF-REFLECTION IN CONTEMPORARY CHILDREN'S LITERATURE OF THE URALS

Abstract. The subject of the research is a self-reflection in a literary work; the aim of the work is to identify and analyze forms and methods of self-reflection in a literary work about children and for children. The author of the article uses phenomenological principles and tools of literary criticism. It was found that modern children's writers of the Urals (E. Lenkovskaya, A. Shchupov, T. Mikheeva, S. Lavrova) tend to analyze the results of their creative activities. Self-reflection in their works has different manifestations: from self-presentation of the biographical author in the text to authors' commentation and interpretation of their works. Metatext markers, epigraphs to the fairytale and fantastic works with dedication to real persons, extensive system of prefaces and introductory and additional chapters, «text in the text» as a critical reception of the narrative — all these forms of self-reflection are the embodiment of the author's ideas. The results of the research can be useful for specialists in children's reading, for teachers of language and literature and students of philological departments. Also the approach to the children's literature through the prism of self-reflection will help to solve some urgent issues of semantics and poetics of works for children and about children.

Keywords: children's literature, literature of the region, self-reflection, self-reflexivity, fairy tale, metaliterature.

Понятие «авторефлексия» истолковывается современным гуманитарным знанием неоднозначно. Первое, что обращает на себя внимание, — различие в понимании термина разными дисциплинами. Даже беглый обзор современных исследовательских позиций позволит увидеть существенные отличия. Так, А. М. Пятигорский, сделавший чрезвычайно важные наблюдения о функционировании этого понятия, призывает к осторожности в обращении с термином и отмечал: «Авторефлексия никак не является универсальной модальностью мышления, а случаи ее текстовых манифестаций <...> слишком редки, чтобы отнести их к жанровым особенностям мировой литературы, драматургии и кинематографии» [Пятигорский 2010]. Будучи философом, А. М. Пятигорский определяет авторефлексию следующим образом: «Авторефлексия <...> — это о себе самом как о мыслящем, а не о мыслящем как о себе самом» [Пятигорский 2010]; для него авторефлексия — это особый случай мышления, авторефлексивных же текстов в истории мировой литературы он насчитывает менее десяти. В отличие от

А. М. Пятигорского, современные литературоведы понимают категорию авторефлексии чрезвычайно широко: так, О. Ю. Анцыферова полагает, что саморефлексивность — имманентное свойство художественного текста, а «литературная (само)рефлексия — необходимый компонент художественной практики» [Анцыферова 2000: 5]. Не являясь собственно литературоведческим термином, категория саморефлексии «используется в осмыслении литературы во многом благодаря ученикам и последователям Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, внедривших феноменологические принципы в литературоведение (Р. Ингарден, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понти, школа рецептивной эстетики и др.)» [Анцыферова 2000: 5]. Формы проявления саморефлексии в литературе разнообразны: это и автокомментарии, автопредисловия и заключения, автопародии; эволюция одного и того же текста в сознании автора — разные редакции одного и того же текста или его разножанровые версии, например, роман и пьеса; автодокументальные тексты — дневники и письма; это и «теоретизирование о литературе художника-

творца, которое с необходимостью вырастает из его художественной практики и возвращается к ней, влияя на ее дальнейший ход» [Анциферова 2000: 8]; наконец, саморефлексия как компонент художественного произведения вплетается одной из многих нитей в его ткань. Кроме того, самопрезентации писателя в той или иной роли (наставник, пророк, советник, литературный критик), акцентуализация того или иного облика авторского «я» также может рассматриваться как одна из форм авторефлексии [Крылов]. Безусловно, намеченный диапазон не исчерпывает все многообразие разновидностей литературной авторефлексии, тем более что в реальной художественной практике эти формы взаимопроницаемы.

Изучение саморефлексии в детской литературе на первый взгляд может показаться не вполне оправданным. Безусловно, в произведениях, адресованных детям, не могут быть представлены результаты углубленного самоанализа, однако детская литература, несомненно, имея свою специфику, не отделена от литературы, адресованной взрослому читателю, они существуют в едином историко-литературном поле, и потому стратегии современного литературного процесса находят в детской литературе своеобразное преломление. Думается, взгляд на корпус текстов детской литературы через призму авторефлексии позволит поставить и частично решить некоторые актуальные вопросы семантики и поэтики произведений.

В настоящей работе предпринята попытка на материале корпуса текстов современных детских писателей Урала (С. Лавровой¹, Т. Михеевой², А. Щупова³, Е. Ленковской⁴) выявить и рассмотреть формы и способы осуществления авторефлексии в литературном произведении. Как выясняется, современным авторам, пишущим для детей и о детях, свойственно стремление к осознанию результатов своей деятельности, к постоянному анализу хода и результатов работы над произведением. Авторефлексия в их творчестве имеет различные формы проявления: от самопрезентации образа биографического автора в тексте до комментирования и истолкования авторами своих произведений.

¹ Светлана Аркадьевна Лаврова (р. 1964), по образованию и роду деятельности врач-нейрофизиолог, кандидат медицинских наук; автор более 50 научных трудов и нескольких патентов по специальности. Как детский писатель печатается с 1997 г., лауреат нескольких престижных премий в области детской литературы. Живет и работает в Екатеринбурге.

² Тамара Витальевна Михеева (р. 1979), окончила Литературный институт им. А.М. Горького, автор ряда книг для детей и подростков, лауреат нескольких престижных премий в области детской литературы. Живет и работает в селе Миасское Челябинской области.

³ Андрей Олегович Щупов (р. 1964), автор многих детективных и фантастических книг для взрослых и ряда книг для детей и подростков, лауреат нескольких престижных премий в области детской литературы. Произведения для детей публикует под псевдонимом Олег Раин. Живет и работает в Екатеринбурге.

⁴ Елена Эдуардовна Ленковская (псевдоним, настоящая фамилия — Крживицкая, р. 1968), по образованию искусствовед, арт-критик, автор нескольких историко-приключенческих и познавательных книг для детей и подростков, лауреат нескольких престижных премий в области детской литературы. Живет и работает в Екатеринбурге.

Первое, что закономерно обращает на себя внимание: названные авторы являются членами Содружества детских писателей Урала — точнее, входят в инициативную группу писателей, усилиями которой Содружество было образовано [Лаврова, Колпакова 2010], — при всем различии индивидуальных художественных миров, на наш взгляд, это является свидетельством некоторой общности творческих установок. Каждый из отмеченных писателей либо в настоящее время входит в состав Литературного совета Премии им. В. П. Крапивина, либо раньше являлся его членом — то есть каждый сталкивается с необходимостью осуществлять экспертную оценку работ своих коллег. Каждому из перечисленных писателей присущи попытки выявить определенные закономерности как своего творчества, так и современного литературного процесса в целом.

Свидетельством тому стала журнальная полемика двух писателей, которая, бесспорно, интересна и важна сама по себе, а кроме того, она получает особую смысловую нагрузку в аспекте нашей проблемы, поскольку репрезентирует результаты саморефлексии, оформленные в виде отдельного — даже программного — текста. Так, в журнале «Урал» № 6 за 2011 год в рубрике «Детская» были опубликованы две полемичные статьи екатеринбургских писателей — Светланы Лавровой и Андрея Щупова. Светлана Лаврова в своей публикации с примечательным названием «Модное горе» пишет: «... вот что тревожит: человеческое горе, человеческое страдание стало модным! За книги о сиротах и инвалидах хвалят критики, дают премии... так почему не писать? А смешное и радостное не в моде... Я не признаю писать только смешные рассказы и сказки с хорошим концом. Серьезные книги на серьезные темы нужны детской литературе как воздух. И трагические исходы, «плохие концы» тоже нужны. Но может, пора сдвинуть равновесие в сторону обычных детей, не наркоманов, не проституток, не смертельно больных? Ей-богу, у них тоже много проблем!.. Детская литература всех стран традиционно была светлой, свет в природе ребенка. Теперь на нее надвинулась тьма по имени Чернуха...» [Лаврова 2011]. Андрей Щупов в статье «Не видим и не слышим...» напоминает, что свойство искусства — обращаться к яркому и исключительному, и в этом смысле «нормальный ребенок» действительно не слишком интересен писателю и читателю; он соглашается с тем, что «обилие горько-скандальных тем — зло», однако предостерегает от другой крайности — индифферентности, поражающей черствости и, наконец, детском эскапизме. Андрей Щупов утверждает: «...искусство не будет ни слащавым, ни горьким, если уцелеет один-единственный критерий. Его талантливость» [Щупов 2011].

Приведенная полемика свидетельствует о том, что уральским детским писателям свойственно стремление к осознанию принципов своей деятельности. Очевидно, современные детские писатели Урала, ощущая социальную ответственность, стремятся решать задачу формирования круга базовых ценностей, которые можно и должно передавать подрастающему поколению, однако это формирование ценностно устойчивых моделей поведения и норм мироотношения оказывается трудной задачей;

ее нелегкость и неоднозначность является предметом осмысления у современных писателей. Примечательно также, что литературная саморефлексия в этом случае осуществляется посредством творческого общения с близкими по духу людьми. Значимость этой питательной творческой среды также осознается самими литераторами. Так, следующий текст, чрезвычайно важный в контексте разговора о саморефлексивности уральской детской литературы, — работа Е. Ленковской «Детский “Декамерон”», также вышедшая в журнале «Урал» [Ленковская 2012], — имеет примечательное посвящение-благодарность: «Спасибо Оле Колпаковой, замечательной детской писательнице, в переписке с которой и родилась эта статья».

В этих заметках о новой детской литературе (авторская жанровая номинация, также свидетельствующая о рефлексивности как собственно творческого, так и аналитического сознания автора) Е. Ленковская размышляет о таком свойстве новейшей детской литературы, преимущественно западной, как преждевременное привлечение внимания читателя-подростка к вопросам пола и сексуальной жизни; анализирует систему персонажей, характерную для современной западной детской книги; рассматривает концепцию мира и человека в этих произведениях, выявляет механизмы взаимодействия автора и читателя в такой книге, отмечает различие в национальных исторически конкретных практиках чтения и приходит к закономерному итоговому выводу: «Давайте просто будем внимательнее к тому, что читают наши дети: не доверяя ни аннотациям, ни рекомендациям иностранных министерств образования, ни грифам известных издателей. Потому что влиять на стратегию писателей и политику издателей гораздо сложнее, чем на формирование собственного ребенка» [Ленковская 2012]. Безусловно, теоретическое осмысление современного литературного процесса писателями приводит авторов к интенсивному осмыслению собственных творческих практик и влияет на их дальнейшее осуществление.

Следует отметить, что каждый названный писатель достаточно полно репрезентирует свое «я» в творчестве и предстает перед читателями в контексте художественного произведения не только как сконструированный образ автора, но и как частный человек, биографический субъект.

Как известно, зачастую биографический автор — реальный создатель произведений — проявляет себя в повестях через обилие метатекстовых показателей. Так, двум произведениям Светланы Лавровой предпосланы посвящения: повесть «Три дня до конца света» предваряет посвящение «Вовке и Олегу, — а помните, как нам было здорово в Аркаиме?» [Лаврова Аркаим 2011: 3]; повесть «Верните город на место!» открывается посвящением «Ольге Хохловой — замечательному профессионалу и верному другу» [Лаврова 2012: 3]. Повесть Тамары Михеевой «Легкие горы» сопровождает посвящение «Моим родителям, сестре и брату, моей бабушке и всей нашей большой семье посвящаю я свои Легкие горы» [Михеева Легкие горы 2013: 3], сказочную повесть «Асино лето» открывает посвя-

щение сыновьям и племяннику «Моим любимым мальчишкам Егору, Севке и Олежке» [Михеева Асино Лето 2013: 3], а книгу сказочных историй «Шумсы — хранители деревьев» предваряет посвящение мужу «Денису, моему любимому шумсу» [Михеева 2016: 3]. Посвящения примечательны, в частности, тем, что вводят в художественное пространство автора как биографического субъекта, называют реальных невымышленных лиц, которые входят в «круг автора», и намечают неэксплицированное, но отчетливо ощущаемое приглашение юному читателю войти в этот «круг».

Те же функции выполняют два предисловия к повести С. Лавровой «Верните город на место!» — по сообщению автора, они имеют два круга адресатов: первое локальное «Предисловие только для жителей Ирбита, остальным читать необязательно», второе расширительное «Предисловие уже для всех». В первом автор как реальный творец художественного произведения просит прощения у ирбитчан за вольное обращение с городом в повести, признается Ирбиту в любви и выражает надежду на то, что город будет долго красоваться на нашей планете, радуя всех. Во втором же предисловии вводится мотив дороги, и сразу же намечается направление следования — «никуда»: «А если дорога никуда не ведет, тогда вполне возможно, что это дорога в никуда... И как потом из этой “никуда” выбираться?» [Лаврова 2013: 4]. В повести С. Лавровой «Куда скачет петушиная лошадь?» нет посвящения, но есть эпиграф из сборника «Коми легенды и предания», составленного Ю. Г. Рочевым: «В бору камбал, говорят, имеется чудская яма, но никто не знает где. Если вспахать бор на петушиной лошади, то яма вскроется и клад обнаружится» [Лаврова 2014: 5], причем сначала эпиграф приводится на языке коми, а затем по-русски. Думается, это способствует «подключению» читателя-подростка к культурно-историческому контексту — автор дает ему возможность почувствовать специфику коми языка, а кроме того, эпиграф содержит установку на формирование интереса и доверия к автору и рассказыванию: приводятся ссылки на материал, известный автору, но неизвестный читателю, интерес читателя интенсифицируется, утверждается безусловная компетентность автора, формируется детски-доверчивое восприятие текста. Эту же функцию выполняет заключительный раздел книги «Слова, которые вы, возможно, раньше не встречали» — это словарь коми слов и выражений, однако примечательно, что автор избегает лично-нейтральной номинации «словарь» и без избыточного дидактизма направляет познавательный интерес подростка (неслучайно используется личное местоимение второго лица «вы») на знакомство с культурой и традициями народа коми. Очевидно, все обозначенные структурные части повестей, включая заглавия, последовательно реализуют установку на включение автора и «круга автора», рассказчиков, персонажей и читателей в один и тот же «круг».

Кроме того, в целом ряде собственных книг Светлана Лаврова выступает и как иллюстратор: это сказочные повести «Год кота», «Год дракона», «Год

змеи», «Год лошади», «Год козла» и фантастическая повесть «Верните город на место!». Эти книги представляют собой стройное визуальное и текстовое целое при доминанте вербальной составляющей. Иллюстрирование собственных книг — это также форма осуществления автокоммуникации, автоинтерпретации, при этом визуальному плану присущи конститутивные особенности творческой манеры писателя.

Так, например, на обложку книги сказочных повестей «Год кота» помещен фотопортрет котенка Каси — он действительно существует и живет у автора дома. Аннотация сообщает читателю: «Когда книга еще только задумывалась, он был тем самым маленьким серым котенком, который отправился в свое захватывающее путешествие. Но создание книги — процесс долгий, и с тех пор котенок успел подрасти» [Лаврова Год кота 2011: 2]. Обложка и аннотация — важные части структуры издания и значимые метатекстовые показатели — вводят в художественное пространство книги автора как биографического субъекта, а визуальное представление главного героя повести «Про котёнка Касю и нечистую силу» утверждает читателя в частичной достоверности происходящего. Симптоматично, что во вставном фрагменте, носящем название «Вместо главы четвертой», в котором, собственно, и вводится котенок Кася как главный герой повести, появляется также упоминание о дочерях Светланы Лавровой, Лесе и Стасе, неоднократно бывавших персонажами её художественных произведений. И девочки, и Кася проникают на страницы книги будто бы помимо воли автора: «— Мы тоже хотим быть в этой сказке! — надрылись два голоса. — Пусти нас туда, мы будем хорошо себя вести! Мяу!

И автор сразу догадался, что это кричали его дочери Леся и Стася, которые хотели прорваться в придумываемую им сказку и участвовать в приключениях. <...>

— В Год Кота надо обязательно писать сказку про кота, — заныла Леська. — А ты про каких-то водяных и домовых пишешь. Немедленно впихни животное в следующую главу!

— Ни за что! — отказался автор.

Леська перехватила Касю поудобнее, но он извернулся, цапнул Лесю и...» [Лаврова Год кота 2011: 73]. С этого момента котенок Кася активно присутствует на страницах повести — в тексте и на рисунке; он живет обычной жизнью обычного котенка: играет с клубком, лезет за мышкой в норку, ест колбасу — и при этом путешествует с поликлинным, болотным, столовым по сказке. Реальная жизнь, будто бы помимо авторского желания проникнув на страницы литературного произведения, нерасторжимо сливается со сказочной. Таким образом утверждается единство и — как минимум — равноправие реального и вымышленного, обыденного и фантастического. Реальная жизнь, «впрыгивая» в волшебную сказку, повышает степень доверия реципиента к реальности описываемых событий; волшебная сказка, проникая в обыденную реальность, позволяет читателю увидеть чудесное в будничном. Сказочное двоemiрие помогает читателю-подростку воспринимать жизнь как чудо: достоверность чудесного словно подтверждается его вклю-

ченностью в обыденный опыт. В финале повести Кася возвращается домой — его забирают Леся и Стася. Заключительные рисунки в книге — Кася, вылизывающий себе брюшко после обильного обеда, и, наконец, Кася, свернувшийся клубочком.

Композиционная организация произведений современных детских писателей Урала своеобразна и в большинстве случаев обусловлена разветвленной системой рассказчиков. Так, в двух книгах сказочных историй Т. Михеевой — «Шумсы — хранители деревьев» и «Шумсы и Почти Сосновый лес» — в повествование включены сказки «Мостик и дырявая лодка», «Розовое одеяло», «Рыцарь Розмарин и его братья». Присутствие этих вставных завершенных фрагментов мотивировано тем, что это любимые сказки шумсов [Михеева 2015: 89–102]. Помимо этого в структуру книг включено несколько любимых песен шумсов [Михеева 2015: 103–104], [Михеева 2016: 126] — они также самостоятельны и завершены, но сохраняют связь с повествованием, поскольку являются характеристиками персонажей. В повести «Верните город на место!» С. Лавровой присутствуют вставные главы, которые выделены курсивом и имеют общее именование «Наша-реклама-наша-реклама-наша-реклама»; они двучастны: первая часть в шутовском тоне занимательно и лаконично рассказывает о том или ином факте истории Ирбита, а вторая часть, сюжетно связанная с первой, действительно содержит рекламный призыв-агитацию посетить тот или иной объект городской инфраструктуры, будь то Ирбитский государственный музей мотоциклов, кафе «Старая мельница» рядом с комплексом «Мельница Зязина» или Городской шахматный клуб «Гамбит», при этом указывается адрес рекламируемого места. В повести «Куда скачет петушиная лошадь?» вставных глав нет, но есть фрагменты «текста в тексте»: девочка Даша решает создать роман, в котором главным героем был бы Пера-богатырь, но рассказать о нем в современном стиле; эти фрагменты недописанного романа Даши также выделены курсивом.

Отмеченные структурные части художественного целого — вставные главы, также представляющие собой завершенное художественное целое и в то же время сохраняющие связь с контекстом всего произведения и органично интегрированные в него, — в произведениях Т. Михеевой и С. Лавровой соединены таким способом, что в результате появляется нечто высшее, чем их сумма — приём монтажа этому способствует. Автор сознательно создает эффект интонационной неоднородности повествования. Множественность точек зрения рассказчиков и «чужие» тексты, фрагментарно, осколочно либо системно введенные в общее художественное пространство произведения, играют важную роль — они создают достоверную и впечатляющую картину действительности путем сопряжения и столкновения многочисленных субъектных позиций.

Помимо того, что рассматриваемые произведения А. Щупова, С. Лавровой, Т. Михеевой насыщены мифологическими сведениями, транслируют факты истории и культуры Урала, они содержат множество направленных, осмысленных, оценочных

отсылки к предшествующим текстам и литературным фактам: это цитаты, аллюзии, реминисценции. Так, упоминание двух важных топосов художественного мира Дж. Р. Р. Толкиена — страны хоббитов Шира и владений Саурона Мордора — возникает в предисловии повести С. Лавровой «Верните город на место!» и во многом задает эмоциональную доминанту повествования: «Все дороги куда-то ведут — из пункта А в пункт Б, из Шира в Мордор, из Москвы во Владивосток (ненужное зачеркнуть). Это такой закон мироздания: если ты дорога, то обязательно куда-то» [Лаврова 2013: 3]. В повести того же автора «Куда скачет петушиная лошадь?» появляется упоминание еще одной литературной сказки, в которой организующей является идея пути, — это «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова. В фантастической повести О. Райна возникает упоминание героя сказов П. П. Бажова Великого Полоза и самого автора сказов: «А может, Бажов выдумал все про Полоза? Он же сказочником работал» [Райн 2008: 7]. Примеры такого рода можно множить — очевидно, что одна из функций такого оперирования литературными образами, мотивами и сюжетами состоит во введении и актуализации механизма языковой игры, имеющей важное — даже определяющее — значение для художественного мира С. Лавровой. Однако помимо этого, упоминание героев из произведений, ранее прочитанных ребенком, будь то Винни-Пух или Карлсон, маркирует детскую литературу как определенный культурный язык, хорошо освоенный читателем-подростком, от которого он, повзрослев, спешит отмежеваться, — несмотря на то, что продолжает нуждаться в этом литературном материале как питающем его источнике. Подключение известной подростку литературной традиции формирует ценностное отношение к предыдущему этапу читательской жизни и, безусловно, способствует восприятию и истолкованию читаемого произведения. Бесспорно, осмысливаемое автором творчество других художников слова является неотъемлемой частью его собственного творческого сознания. Кроме того, это во многом иллюстрирует собственные авторские читательские предпочтения, то есть является формой осуществления авторрефлексии.

Следует отметить, что рассматриваемые произведения уральских авторов являют собой синтетические (неканонические) жанровые образования: бесспорно, они находятся в русле приключенческой литературы, генетически восходящей ко многим явлениям словесности, в частности к фольклорному жанру волшебной сказки, к авантюрной повести; также в них можно усмотреть жанровые черты литературной сказки, сказочной (волшебной) повести, путевых заметок, травелога, психологической повести, романа воспитания, наконец, футурологического романа (антиутопии или романа-предупреждения).

Действительно, в повестях С. Лавровой «Верните город на место!» и «Куда скачет петушиная лошадь?» предметом художественного познания становится будущее. Так, действие в первой из названных повестей отнесено к недалекому будущему, когда уральский город Ирбит совершенно опустеет, — то

есть когда завершатся процессы, реально имевшие место в прошлом: когда закрывались заводы, разрушались уникальные дома, когда у людей не было работы, и они уезжали из города, опустошая его. Во второй повести также возникает образ скорого будущего и опустошенной земли, к которой стали равнодушны живущие на ней люди. Пера-богатырь, выполняющий функции героя-резонера в повести, так говорит об этом: «Когда-то давно эта земля была создана для людей. И люди любили землю и жили на ней в согласии с другими обитателями. Все люди, всех национальностей. А потом что-то произошло. Люди разлюбили эту землю. Кто-то забыл родной язык, кто-то стал равнодушен к пейзажу из окна, кто-то устал от холодных зим, кого-то раздражала разнообразная жизнь и хотелось лучшего. Это ведь не криминал — хотеть лучшего. И люди ушли — в более теплые земли, в большие города — в Чужое... а Свое осталось никому не нужным. И неважно, какой нации были ушедшие: коми, русские, манси. <...> Люди, кровь земли, стали равнодушны и бросили ее. И она умирает — гниет заживо» [Лаврова 2014: 159]. Оценку происходящего даёт подросток-инопланетянин — автору, очевидно, было важно выразить итоговое суждение с позиции другого, внеземного существа: «А вот если мир сошел с ума и сам себя разрушает, петушиная лошадь вполне может появиться. Это символ распада реальности, чушь. Ваша цивилизация с безумными криками скачет куда-то, как сбесившаяся петушиная лошадь, и никто не знает куда» [Лаврова 2014: 156].

Как известно, антиутопия по самой природе своей обращается к неким универсалиям человеческого бытия. Картину воображаемого будущего писатель развивает из настоящего, опираясь на реально наметившиеся тенденции. Роман-предупреждение — жанр, обильно представленный в литературе XX века со времен Герберта Уэллса («Машина времени»), — также является формой осуществления социальной и индивидуальной рефлексии. В сатирической утопии, негативной утопии, романе-предупреждении описывается уже не идеальное будущее, а, скорее, будущее нежелательное. В анализируемых повестях образ будущего пародируется, критикуется. Однако в них утверждается возможность участия отдельного человека в решении судеб мира. В повести «Куда скачет петушиная лошадь?» все сверхъестественные существа приходят к мысли о том, что изменять мир придётся Даше, поскольку она из прошлого, и она — сказочница: «Сказочники и фантасты всегда умели изменять реальность, это основа их профессии. <...> Даша вернется домой и будет писать такие книги, чтобы люди задумались о себе и своей земле...» [Лаврова 2014: 160]. Закономерно, что композиция этой повести также циклична — книга завершается фразой, с которой начался Пролог, и все повествование предстает текстом, который написала Даша: «Она открыла новый файл и написала заголовок: “Куда скачет петушиная лошадь?”». Поколебалась и продолжила: *Начнём, как подобает, от сотворения мира...*» [Лаврова 2014: 170].

Таким образом, мы имеем дело с произведением литературы, в котором речь идет о создании литера-

турного текста. По-видимому, этот фантастический роман для подростков находится в русле металитературы, то есть литературы, «которая исследует механизмы собственного функционирования как откровенно условной, искусственной системы и в то же время видит в этих механизмах универсальную гносеологическую модель» [Анциферова 2000: 12]. В этом произведении присутствуют традиционные формы литературной авторефлексии: диалог с другими литературными текстами, вошедшими в литературный канон; прием «роман о написании романа»; рамочная композиционная структура «текст в тексте».

Безусловно, степень выраженности авторефлексии в творчестве каждого рассматриваемого автора различна. Так, в художественном мире С. Лавровой результаты саморефлексии репрезентируются с большей очевидностью, нежели в творчестве других писателей, однако детальное рассмотрение форм авторефлексии в творчестве каждого писателя и их соположение, думается, могут составить предмет дальнейшего исследования.

Таким образом, авторефлексия, в том числе в детской литературе, оказывается чрезвычайно интересным явлением, обязательным условием которого является то, чтобы автор-творец был одновременно субъектом и объектом собственной художественной или литературно-критической мысли. Исследование феномена авторефлексии в современной детской книге Урала с неизбежностью привело нас к рассмотрению механизмов взаимодействия между автором и читателем, между читателем и произведением, к выявлению способов понимания смысла, наконец — к изучению соотношения художественной и внеязыковой реальности. Выявление форм авторефлексии в произведениях, написанных для детей и о детях, обращает внимание на проблематизацию самого отношения современного детского писателя к жизни и слову.

ЛИТЕРАТУРА

Анциферова О. Ю. Литературная саморефлексия и проблемы ее изучения // Вестник Ивановского государственного университета. Сер. Филология. — 2000. — Вып. 1. — С. 5–17.

Крылов К. А. Авторефлексия в «Выбранных местах из переписки с друзьями» и письмах Н. В. Гоголя 1840-х годов: — Режим доступа: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/6\(24\)/krylov_ov_6_24_42_47.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/6(24)/krylov_ov_6_24_42_47.pdf) (дата обращения: 17.06.2016).

Лаврова С. А. Аркаим: Три дня до конца света. Сказочные повести. — Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2011. — 240 с.

Лаврова С. А. Верните город на место! Фантастическая повесть. — Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2013. — 248 с.

Лаврова С. А. Год kota. Сказочные повести. — Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2011. — 200 с.

Лаврова С. А. Куда скачет петушинная лошадь?: фантастический роман. — М.: КомпасГид, 2014. — 176 с.

Лаврова С. А. Модное горе // Урал. — 2011. — № 6. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/ural/2011/6/la13.html> (дата обращения: 17.06.2016).

Лаврова С. А., Колпакова О. В. Мы вместе! (Содружество детских писателей Урала) // Литературный квартал. — 2010. — № 6 (19). — С. 8.

Ленковская Е. Э. Детский «Декамерон». Заметки о новой детской литературе // Урал. — 2012. — № 4. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/ural/2012/4/118.html> (дата обращения: 17.06.2016).

Михеева Т. В. Асино лето. — М.: КомпасГид, 2013. — 248 с.

Михеева Т. В. Легкие горы. — М.: Издательский Дом Мещрякова, 2012. — 224 с.

Михеева Т. В. Шумсы — хранители деревьев. — СПб.: Издательство «Вектор», 2015. — 119 с.

Михеева Т. В. Шумсы и Почти Сосновый лес. — СПб.: Издательство «Вектор», 2016. — 128 с.

Пятигорский А. М. О внешнем наблюдателе: предел разговора, авторефлексия, переход к внешнему наблюдателю // Неприкосновенный запас. — 2010. — № 1 (69). — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2010/69/p1.html> (дата обращения: 17.06.2016).

Рашин О. Спасители Ураканда: фантастическая повесть. — Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2008. — 208 с.

Щупов А. О. Не видим и не слышим... // Урал. — 2011. — № 6. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/ural/2011/6/sh14.html> (дата обращения: 17.06.2016).

REFERENCES

Ancyferova O. Ju. Literaturnaja samorefleksija i problemy ee izuchenija // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filologija. — 2000. — Вып. 1. — С. 5–17.

Krylov K. A. Avtorefleksija v «Vybrannyh mestah iz perepiski s druž'jami» i pis'mah N. V. Gogolja 1840-h godov: — Rezhim dostupa: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/6\(24\)/krylov_6_24_42_47.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/6(24)/krylov_6_24_42_47.pdf) (data obrashenia: 17.06.2016).

Lavrova S. A. Arkaim: Tri dnja do konca sveta. Skazochnye povesti. — Ekaterinburg: Izdatel'stvo «Sokrat», 2011. — 240 s.

Lavrova S. A. Vernite gorod na mesto! Fantasticheskaja povest'. — Ekaterinburg: Izdatel'stvo «Sokrat», 2013. — 248 s.

Lavrova S. A. God kota. Skazochnye povesti. — Ekaterinburg: Izdatel'stvo «Sokrat», 2011. — 200 s.

Lavrova S. A. Kuda skachet petushinaja loshad'?: fantasticheskij roman. — M.: KompasGid, 2014. — 176 s.

Lavrova S. A. Modnoe gore // Ural. — 2011. — № 6. — Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/ural/2011/6/la13.html> (data obrashenia: 17.06.2016).

Lavrova S. A., Kolpakova O. V. My vmeste! (Sodruzhestvo detskih pisatelej Urala) // Literaturnyj kvartal. — 2010. — № 6 (19). — С. 8.

Lenkovskaja E. Je. Detskij «Dekameron». Zаметki o novoj detskoj literature // Ural. — 2012. — № 4. — Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/ural/2012/4/118.html> (data obrashenia: 17.06.2016).

Miheeva T. V. Asino leto. — M.: KompasGid, 2013. — 248 s.

Miheeva T. V. Legkie gory. — M.: Izdatel'skij Dom Meshhrjakova, 2012. — 224 s.

Miheeva T. V. Shumсы — hraniteli derev'ev. — SPb.: Izdatel'stvo «Vektor», 2015. — 119 s.

Miheeva T. V. Shumсы i Pochti Sosnovyj les. — SPb.: Izdatel'stvo «Vektor», 2016. — 128 s.

Pjatigorskij A. M. O vneshnem nabljudatele: predel razgovora, avtorefleksija, perehod k vneshnemu nabljudatelju // Neprikosnovennyj zapas. — 2010. — № 1 (69). — Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/nz/2010/69/p1.html> (data obrashenia: 17.06.2016).

Rashin O. Spasiteli Urakanda: fantasticheskaja povest'. — Ekaterinburg: Izdatel'stvo «Sokrat», 2008. — 208 s.

Shupov A. O. Ne vidim i ne slyshim... // Ural. — 2011. — № 6. — Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/ural/2011/6/sh14.html> (data obrashenia: 17.06.2016).

Данные об авторе

Екатерина Владимировна Харитоновна — кандидат филологических наук, научный сотрудник сектора истории русской литературы, Институт истории и археологии УрО РАН, доцент кафедры маркетинга и международного менеджмента, УрГЭУ-СИНХ (Екатеринбург).

Адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.

E-mail: ev_haritonova@mail.ru.

About the author

Ekaterina Vladimirovna Haritonova is a Candidate of Philology, Researcher of the Sector of History of Russian Literature in Ural's Department of Russian Academy of Sciences, Docent of the Department of Marketing and International Management, Ural State University of Economics (Yekaterinburg).

ПЕРЕЧИТЫВАЯ ЗАРУБЕЖНУЮ КЛАССИКУ

УДК 821.111-311.6(Мантел Х.)
ББК ШЗЗ(4Вел)63-8,44

Б. М. Проскурнин
Пермь, Россия

ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИЛОГИЯ ХИЛАРИ МАНТЕЛ И «ПАМЯТЬ ЖАНРА»

Аннотация. Два романа известной английской писательницы Хилари Мантел о Томасе Кромвеле и Генрихе VIII «Волчий зал» и «Внесите тела» анализируются в контексте истории и современного состояния жанра исторического романа. В статье показывается оригинальность художественного мира анализируемых романов и особенности творческого переосмысления писательницей глубоких национальных традиций жанра, поисков и приобретений предыдущих поколений европейских и английских романистов и современников Мантел, обращавшихся к изображению прошлого своей страны. Прслеживается, как преломляется в дилогии тенденции «осюжетивания» и субъективизации истории, когда массивный объем английской истории в ее поворотный и решающий момент реконструируется через бытование в сознании протагониста, а прошлое, настоящее и будущее страны выступают субстанциями его внутренней жизни. Доказывается, что писательницу интересует не столько политическая история, сколько культурологические сдвиги, которые переживала Англия XVI в., что в центре ее внимания культурно-созидающая активность исторической личности, существование которой вносит в жизнь новую форму и новое содержание. В статье демонстрируется, что фигура главного героя и одновременно нарративного центра дилогии — яркий пример единства двух структурных доминант в современном английском романе: рефлексивной и психолого-аналитической (самопознание и самоанализ) и исторической.

Ключевые слова: исторический роман, повествование, литературный характер, художественный психологизм, историзм, Англия, Томас Кромвель, Генрих VIII, Хилари Мантел.

B. M. Proskurnin
Perm, Russia

HILARY MANTEL'S HISTORICAL DILOGY AND «THE MEMORY OF A GENRE»

Abstract. Two historical novels of Hilary Mantel are under analysis in the essay in the context of the development of historical novel and the dialectics of traditions and innovations. The author tries to show the place which the novels analyzed occupy in the development of the genre of historical novel. The author argues on some essential peculiarities and originality of the artistic world of the novels: its narration, character-making, collisions, genre structure, approach to the history as socio-cultural wholeness, specific interpretation of famous historical facts and figures. In the essay it is shown the ways in which the tendencies of so called 'plotted history' and 'subjectivization of history' are being realized in the novels about Thomas Cromwell. The main point here is that the bulk of the English history of the XVI century in its decisive moments are poured out into the inner world of the protagonist and as such is presented. The author of the essay argues that Mantel is more interested in cultural movements of the time; that is why she depicts an individual whose role in English history is not only political but socio-cultural. It is stressed in the essay that the figure of the protagonist as the narrative centre of the diology is an example of the synthesis of two dominant trends in contemporary English novel — reflexive (self-analytical and self-knowlegeable) and historical.

Keywords: historical novel, genre, narration, literary character, England, Thomas Cromwell, Henry VIII, Hilary Mantel.

В истории мировой литературы общеизвестен факт, что жанр исторического романа был «подарен» ей английской литературой, вернее, если вспомнить зачинателя жанра, англоязычной литературой: не стоит забывать что Вальтер Скотт — шотландец и всегда считал себя шотландским автором, писавшем по-английски. Действительно, благодаря ему, а также благодаря критикам и литературоведам, размышлявшим о «шотландском чародее» (по А. С. Пушкину) в XIX в., сама жанровая модель исторического романа была «институализирована». И все те, кто писал исторические романы впоследствии, следовали этой модели, однако, нередко, и чем дальше в XX и XXI вв., тем больше, ее модифицируя, правда, не меняя корневой сути жанра. Здесь как нельзя более уместными кажутся размышления Н. Л. Лейдермана о законе жанрологии, который он вслед за рядом теоретиков называл «памятью жанра»: «Ощущение жанра как системы художественного моделирования мира — это один из существенных компонентов культуры. Можно с уверенностью говорить, что на основании многовекового

опыта в художественном сознании сформировалась культура жанрового мышления (как и культура стилового мышления). Каждый художник осознанно или подсознательно этой культурой овладевает, она становится неотъемлемым свойством его профессионального мастерства» [Лейдерман 2010: 85].

Если мы посмотрим, например, на романы Алессандро Манцони «Обрученные» (1827), Проспера Мериме «Хроника времен Карла IX» (1829), А. С. Пушкина «Капитанская дочка» (1836), Эдуарда Бульвер-Литтона «Последний барон» (1843), то легко обнаружим, насколько плотно они следовали этой модели и насколько одновременно жанрово «пионерствовали». И такого рода рассуждения применимы ко многим другим образчикам жанра в национальных литературах того и последующих этапов развития мировой литературы.

В отечественной литературоведческой мысли еще с 1960-х гг. утвердилось мнение о том, что исторический роман — это повествование, основанное на словесно-образной реконструкции некоего прошлого; эта реконструкция есть не что иное, как рас-

сказ о судьбе человека в системе сложных социально-политических и морально-психологических альтернатив, доминантных, как полагал автор, для воспроизводимого времени. По мнению ряда ведущих специалистов в области жанра, таких как Б. Г. Реизов, А. А. Елистратова, А. А. Бельский, эти альтернативы и их переплетение выливается в конфликт, чем более острый, тем лучше для жанра. Само наличие подобного конфликта полагалось исследователями непеременимым условием реализации жанровой модели исторического романа, его концептуальным и художественным центром. Так, А. А. Бельский сомневался в том, что «Человек, который смеется» В. Гюго может быть отнесен к жанру исторического романа именно потому, что в нем нет «главного, без чего, вообще говоря, немислим исторический роман, <...> исторического конфликта [Бельский 1968: 137]. А. А. Бельский, как едва ли не все исследователи того времени, будучи последователем идей Д. Лукача и его «Исторического романа» (1955), полагал, что одного только погружения в прошлое недостаточно для создания настоящего исторического романа, поскольку на такой тематической основе могут быть созданы не только исторические повествования, но и «социальные, нраво-описательные, авантюрно-приключенческие романы» [Бельский 1968: 139]. Хотя в более поздней книге «Английский роман 1820-х годов», анализируя полижанровую структуру романов «Айвенго» (1819) и «Редгонтлет: Повесть о XVIII веке» (1824), А. А. Бельский говорил уже о факультативной роли открытого историко-политического конфликта в произведениях Вальтера Скотта позднего периода его творчества. Однако исследователь видит в этом недостаток позднего Скотта-романиста и ослабление эпического пульса истории в его произведениях [см.: Бельский 1975: 14, 193]. Литературовед, в силу жесткости своих эстетических позиций, замешанных на идеологии советской эпохи, не заметил принципиальности и перспективности для романной сути жанра художественной реконструкции исторического процесса при помощи характерологической и психолого-аналитической парадигм.

История жанра исторического романа весьма продолжительна и интенсивна с точки зрения новаций и поисков. С 1810-х по 1900-е гг. Э. Бейкер, крупнейший знаток мировой литературы в англоязычном литературоведении, насчитывал около 1900 исторических романов, большинство которых было написано на английском языке [см. об этом: de Groot 2010]. У популярности жанра среди романистов, однако, были свои взлеты и падения: от кажущегося абсолютным игнорирования жанра модернистами до «одержимости историей» у постмодернистов. Дж. Де Гроот, широко известный в мире англоязычной литературной мысли исследователь, тем не менее настойчиво утверждает, что в эпоху модернизма исторический роман не исчез, а просто ушел с переднего края литературного процесса, став своего рода под-жанром гораздо более сложного по жанровой структуре повествования. Он справедливо подчеркивает, что модернисты, — и Вирджиния Вулф прежде всего — создав ощущение, что история это нечто «судоходное и подвижное, как некая

река», «обозначили новые культурные модели мышлений о прошлом и внесли значительный вклад в то, что, говоря о прошлом, литература все более пристрасно вглядывалась в настоящее» [de Groot 2010: 44]. По нашему мнению, хороший исторический роман всегда более вдохновлен самыми насущными проблемами времени, когда роман создавался, а не столько проблемами времени, которое автор воспроизводит (своеобразный эффект «параболы»: погружение в прошлое означает, прежде всего, более глубокое понимание настоящего). Идея обобщенного проникновения прошлого и настоящего в любом повествовании о «тогда», невероятно популярная у постмодернистов, в своем обобщенном виде утвердилась намного раньше. Когда мы говорим о некоем забвении жанра исторического романа в эпоху романтизма, мы должны помнить, что именно в это время появилась работа Г. Баттерфилда «Исторический роман: очерк» (1924), в которой он пытается взглянуть на жанр как на способ бытования истории как таковой, т.е. на слияние истории как науки и исторического романа (шире — fiction), базирующуюся прежде всего на той идее, что и то, и другое — это «ментальные практики» (или, говоря постмодернистским языком, «рассказ», т.е. «нарратив») [Butterfield 1924: 3]. Обратим внимание, что это было сказано более чем за полвека до возникновения постмодернистской одержимости историей и какой-либо теории постмодернизма.

Можно со всей определенностью говорить, что после модернистов и повествовательных форм, ими внедренных, исторический роман серьезно изменился.

Одним их инновационных моментов стала роль автора, который уже и не претендовал на обычное всезнание и всемогущество. Хотя он не перестал обладать знанием, в каком направлении развернулась история (благодаря обязательному для исторического романа временному разрыву между временем написания романа и временем протекания событий, о которых повествует писатель), но напрямую автор уже не «навязывал» свое видение событий прошлого, хотя сюжет, конечно, развивался «по рельсам истории», читателю известным. Вместо всезнающего повествователя появляется повествователь, который «один из нас»; авторы исторических романов либо придумывают рассказчика, обладающего своеобразным (индивидуальным) взглядом на прошлое и повествующим исключительно «из перспективы» своего «Я», как Клавдий из романа Р. Грейвза «Я, Клавдий» (1934), либо, даже используя повествование от третьего лица, наделяют эти «он/она» настолько персональным знанием причин и следствий событий, легших в основу повествования, что о каком-либо всеведении речь просто не может идти. Исторический роман стремительно идет к повествовательному доминированию точки зрения персонажа, когда все и вся получают принципиально личностную интерпретацию. Это не исключает наличия авторского видения воспроизводимого исторического события; но оно возникает из сопоставления разных, а то и различных, позиций персонажей (причем нескольких), из активизируемой повествованием читательской оценки верности/неверности его, читателя, знаний об истории

и/или понимания законов истории, по которым она движется, и того, как эти законы отражены в структуре характеров и образах героев-персонажей.

Это очевидно, например, в «Орландо» (1928) В. Вулф. Читателям романа известно, что его главный герой, во второй половине произведения подвергнувшийся метаморфозе и превратившийся в женщину (дань феминизму Вулф и ее идее доминирования женского начала в мире, впрочем, не новой: вспомним финал «Фауста» Гёте), путешествует по истории Англии от времен Тюдоров до начала 1920-х гг. Такой принцип сюжетостроения, базирующийся на концепции сверхисторичности, используется Вулф для того, чтобы развить идеи вечности человеческого существования, диалектики мужского и женского начал, красоты, культуры и т.д. В целом же, несмотря на игровой и шуточный характер, роман демонстрирует некое новое понимание истории, которое хорошо сформулировал Дж. Де Гроот: «пространство постоянного движения и вероятностей», «возможностей и потенциальностей» [de Groot 2010: 43]. Но это пространство не хаос, оно организовано и структурировано культурой, в данном случае — английской, которая выступает как средство самопознания и самооценки главного героя/героини.

Здесь мы подходим к еще одной новации, возникшей в жанре в эпоху модернизма и сразу после нее, которая в принципе не является совершенно революционной. Имеется в виду преобладание в процессе романной реконструкции прошлого не столько социополитических, сколько социокультурных скреп прошлого. Блестящие примеры взгляда на историю через движение мысли и культурные парадигмы еще до «Орландо» Вулф (и отчасти ее повести «Флэш») дали «Собор Парижской Богоматери» (1831) В. Гюго, «Саламбо» (1862) Г. Флобера, романы Дм. Мережковского («Христос и Антихрист», 1896–1905), В. Брюсова («Огненный ангел», 1907).

Романы одной из крупнейших английских писательниц современности Хилари Мантел (Hilary Mantel, род. в 1952 г.), о которых пойдет речь — «Волчий зал» (*Wolf Hall*, 2009) и «Внести тела» (*Bring Up the Bodies*, 2012)¹ — в известной степени соединили в себе обе новации, о которых речь шла выше. При этом они обращены к необычайно острому социально-политическому противостоянию времени, определившему дальнейшую историю Англии, как и «требует» память жанра в его классическом варианте.

По нашему мнению, эти романы (которые по замыслу автора являются первыми двумя частями задуманной ею трилогии о судьбе Томаса Кромвеля, одной из ключевых фигур в политической, социальной и культурной истории страны) развивают тему возникновения новой Англии, процесса, получившего мощнейший толчок во времена правления Генриха VIII, когда была разрушена феодально-католическая парадигма, и на ее месте выростала новая протестантско-буржуазная структура жизни страны, доминировавшая в Англии в течение мно-

гих последующих столетий. Можно с уверенностью сказать, что романы обращаются к периоду кардинального социокультурного прорыва. Томас Кромвель, по Х. Мантел, не только персонаж истории Англии, во многом определивший этот «дрейф» страны в сторону нового мироустройства, но и личность, которая, по сути, являла собою образ новой страны, нового мышления, отношения к людям, законам, правилам и нормам бытия. Когда мы размышляем о конфликте, лежащем в основе идейно-художественной структуры двух романов о важнейшем периоде становления современной Англии, мы замечаем, что не только политические или религиозные противоречия того времени определяют его суть: характеры и события «пропускаются» через некие общеисторические, сущностные оппозиции. К ним в первую очередь относятся противостояния нового и старого, реального и идеального, практического и визионерского. С точки зрения коллизий, при помощи которых эти противоречия сюжетно-фабульно реализуются, все они сфокусированы на фигуре Томаса Кромвеля, чье видение определяет повествовательный ракурс, через который читатель смотрит на события 1520-х–1530-х гг. Главная коллизийная пара — это противостояние Томаса Кромвеля и Томаса Мора, которое проходит через оба романа, но если в первом оно представлено прямым противостоянием, существенно драматизируя повествование, то во втором романе оно представлено в виде воображаемых споров Кромвеля с уже обезглавленным к тому моменту Мором. Эта коллизия, безусловно, идеологического и, шире, культурологического свойства; два подхода к жизни сталкиваются здесь: идеализирующий, жесткий, консервативный и догматичный (Мор) и практичный (даже прагматичный), подвижный, гибкий, лишенный жестких идейных шор, ориентированный на жизнь человека здесь и теперь (Кромвель).

Поскольку повествование организовано из перспективы видения Томаса Кромвеля (хотя и идет от третьего лица), все коллизии основываются на изображении того, что «маркирует» рождение новой Англии и что ему противостоит; во всех них Томас Кромвель — первый и необходимый элемент: Томас Кромвель — Екатерина Арагонская (проблема наследника по мужской линии как условие новой эры в английской истории), Томас Кромвель — реакционное дворянство (как отражение возникновения новой классовой структуры английского общества), Томас Кромвель — Анна Болейн (как и в случае с Екатериной Арагонской эта коллизия отражает проблему сына-наследника Генриха VIII, появление которого принесет стране мир и процветание), Томас Кромвель — Генрих VIII (как отражение той цены, которую платит человек в условиях автократии за свою личную жизненную позицию, и как то, что символизирует ограниченность возможностей всякой личности в условиях самодержавной политической парадигмы).

Сюжет выстроен как некий психолого-аналитический «самоотчет» Томаса Кромвеля об его продвижении вверх по социально-политической лестнице, как объяснение, толкование самому себе своей собственной жизни от детства до зрелости.

¹ Некоторые идеи, легшие в основу этой статьи, были также развиты автором в статье: Boris Proskurnin. Hilary Mantel's Novels about Thomas Cromwell: Traditions and Innovations // Footpath: Contemporary British Fiction in Russian Universities. A Journal. 2016. № 9 (4). P. 57–70.

Другими словами, соглашаясь с Колином Барроу из «Лондонского книжного обозрения», «Волчий зал» (но это относится и ко второму роману) «построен как рассказ о внутренней жизни Кромвеля, которая протекает параллельно сценам и картинам истории, которые нам всегда казались известными» [Wingow]. Более того, мы можем сказать, что эпохальное событие английской истории как бы «выливается» во внутренний мир героя, и результат этого становится предметом повествования: все важные и не очень события, факты и персоналии времени «варятся» в сознании Кромвеля.

В романе «Внести тела» мы читаем:

«Осенью 1535 года дом полон звуками: дети-певчие разучивают мотет, сбиваются, начинают снова. Мальчишеские голоса перекликаются на лестнице, ближе, в коридоре, собака скребет лапой пол. Звякают ссыпаемые в сундук золотые моменты. Журчит, приглушенная шпалерами, многоязыкая речь. Скрипят перья по бумаге. За стенами городские шумы: гудит толпа у ворот, от реки доносятся крики. В голове течет внутренний монолог. О Вулси Кромвель вспоминает в парадных покоях, эхо кардинальских шагов слышнее под высокими сводами. Дома он думает о своей жене Элизабет. Теперь она — неясное очертание, промельк платья в глубине коридора.

<...>

А теперь на Остин-фрайарз ложится ночь. Лязгают засовы, щелкает ключ в замке, громыкает тяжелая цепь на задней калитке, гремит щеколда главных ворот. Дик Персер спускает с цепи сторожевых псов. Они бегут по саду и с ворчанием укладываются под деревьями: голова на лапах, уши чутко подрагивают.

Когда дом затихает — когда весь его дом затихает — на лестницу выходят мертвые» [Мантел 2014: 92–93].

Несколько моментов важно отметить в связи с этим отрывком. Во-первых (и это очень важно), все здесь подается пропущенным через сознание Томаса Кромвеля, а потому время и пространство «организованы» его внутренним миром. Мантел мастерски расширяет пространство и время, когда мы слышим, видим, чувствуем пульс жизни в доме, на улице, на реке, в городе, в стране. Другими словами, частное и публичное, единичное и обобщенное тождественны и даже равнозначны.

Сюжеты обоих романов строятся не столько вокруг известных событий (хотя, конечно же, сюжет об Анне Болейн — один из самых широко известных из истории династии Тюдоров), сколько на их отражении в сознании Томаса Кромвеля. Как справедливо замечает Беттани Хьюз, «читатели видят глазами Кромвеля, слышат его ушами» [Hughes. The Telegraph]. Майкл Кейнз подчеркивает, что образ Кромвеля основывается на «собрание в единое целое его "прошлых я"» и соответственно — на «соседстве», т.е. одновременном существовании, разнообразных фактов и событий, разнесенных по временному вектору реальной истории [Caines]. С точки зрения художественного времени сюжет построен главным образом, согласно термину М. М. Бахтина, на биографическом времени Томаса Кромвеля. Именно

оно создает временную кантилену всего повествования в обоих романах.

Весьма примечательно, что «Волчий зал» начинается с эпизода, в котором отец героя жестоко избивает сына-подростка; после этого избиения Томас решает бежать из дома и страны, а идея реванша, но не столько в отношении отца, сколько в отношении жизненной парадигмы, позволяющей такую жестокость, становится *idee fixe* протагониста.

«— А ну вставай!

Только что он стоял — и вот уже лежит оглушенный, ошарашенный, растянувшись во весь рост на булыжнике двора. Поворачивает голову, смотрит на ворота, будто оттуда может прийти помощь. Сейчас его ничто не стоит прикончить.

Кровь из разбитой головы — по ней прошелся первый удар. Левый глаз ничего не видит. Сощурился правый, он замечает, что шов на отцовском башмаке лопнул. Дратва вылезла наружу, узел на ней и рассек ему бровь. Это был второй удар. <...>

Удар вышибает из него дух. В голове одна мысль: это конец. Лоб снова касается булыжников» [Мантел 2011: 17].

Эта начальная сцена в значительной степени задает границы, в пределах которых будет идти повествование: личное пространство Томаса Кромвеля, проживание и переживание им всего того, что с ним происходит, и времени, в котором ему довелось жить. А это время, когда вместе с ним, новым, рождается новая Англия. Повествование будет представлять собой рефлексию героя по поводу пересечения траекторий его личной жизни и жизни страны, а то и Европы, т.к. в его повествовании об этом пересечении вдруг, ассоциативно, всплывают памятные эпизоды его жизни в Голландии, Франции, Италии, Испании после побега из Англии и до возвращения домой.

Идея организовать повествование как некий самоотчет героя объясняет еще одну отличительную черту искусства письма Мантел: использование простого настоящего времени (The Simple Present Tense). Писательница мастерски использует это временную форму, прежде всего создавая эффект зримости воспроизводимых сцен; многие критики высоко оценивают этот ее талант, например, Дэвид Хьюз [см.: Hughes. The New Yorker]. С другой стороны, эта временная форма глагола позволяет сделать читателя максимально приближенным к герою, даже объединить его с ним, по крайней мере, с точки зрения художественного пространства.

«На следующее утро Кромвель встает рано, чтобы успеть на заседание королевского совета. Герцог Норфолкский занимает место во главе стола, потом, узнав, что прибудет сам король, пересаживается. «Уорхем тоже здесь», — говорит кто-то. Дверь открывается; долгое время ничего не происходит, наконец медленно-медленно, шагком за шагом, входит дряхлый прелат. Садится. Кладет руки на стол. Они сильно дрожат. Голова трясется. Кожа пергаментная как на рисунке Ганса. Обводит взглядом стол, медленно, позмеиную моргая» [Мантел 2011: 381].

Анализируя «Волчий зал», Майкл Кейнз использует очень точную метафору, помогающую оп-

ределить эффект использования *The Present Simple Tense* (простого настоящего времени): «Грамматическая сокровенность обрушивается на нас» [Caines]. Эми Боески в рецензии романа «Внести тела» в «Спенсере» развивает эту же идею и утверждает, что *The Present Simple Tense* в романах Мантел связывает век XVI и век XXI [Boesky]. Это особенно понятно, когда мы вспоминаем, что основная тема диалогии — это непростое рождение новой, по-настоящему реформированной Англии, решительно начавшей двигаться по новому пути, напрямую ведущему к будущему, которое читатели хорошо себе представляют, ибо живут в нем. Кромвель радостно верит в то, что «через поколение все может измениться» и что он и его поколение живут на этапе «начала, обновления, обещания иной страны» [Мантел 2011: 451]. Э. Боески справедливо полагает, что во втором романе этот образ новой Англии выглядит более грустным и печальным, хотя и «изобилующим [грядущими] красотами». При этом критик подчеркивает, что Кромвель, по ее представлению, символ «пусть не прямого, но пристального взгляда из будущего» [Boesky]. Одним из наиболее важных моментов, благодаря которым «Кромвель, как кажется, опережает свое время» [Caines], становится то, что автор «вооружает» своего героя новым и гораздо более адекватным пониманием того, кто реально делает историю и где это происходит. В романе «Волчий зал» мы читаем:

«Миром правят не из приграничных крепостей и даже не из Уайтхолла, что бы ни думал Гарри Перси. Миром правят из Антверпена, из Флоренции, из мест, о которых Гарри Перси представления не имеет: из Лиссабона, откуда кораблики под шелковыми парусами уходят на запад, в солнце и зной. Не из-за крепостных стен, а из контор, не по зову боевой трубы, а по стуку костяшек счет; миром правит не скрежет пушечного механизма, а скрип пера на векселе, которым оплачены и пушка, и пушечный мастер, и порох, и ядра» [Мантел 2011: 380].

Другими словами, как мы понимаем после прочтения обеих книг Мантел, история в ее представлении не только политика, политические события и политические фигуры, но нечто более объемное, глубокое, одновременно более сущностное и обобщенное. Мантел понимает, что с точки зрения реконструкции истории важно все ее «тело». Наверное, поэтому в романе так много того, что называется «реалии», артефакты, физическая субстанция прошлого в ее телесности и осязаемости. Именно при их помощи скорее всего и легче всего реконструируется прошлое.

Посмотрим на описание коронации Анны Болейн в романе «Волчий зал»:

«Шествие возглавляет свита французского посла, затем следуют судьи в алом, рыцари ордена Бани в сине-фиолетовых облачениях древнего покрова, епископы, лорд-канцлер Одли со свитой, знать в темно-красном бархате. Шестнадцать дюжих рыцарей несут Анну в белом паланкине, колокольчики звенят при каждом шаге, каждом дыхании; королева в белом, кожа словно мерцает изнутри; на лице торжественная всезнающая улыбка, волосы забраны

самоцветным обручем. За паланкином дамы на лошадях под белым бархатом, престарелые вдовы в каретах, с кислой миной на лице.

На каждом перекрестке процессию встречают живые картины и статуи, восхваление добродетелей королевы и дары от городского купечества; белокрылый сокол — эмблема Анны — увенчан короной и увит розами; шестнадцать здоровяков топчут цветы, аромат поднимается, словно дым. Чтобы лошадиные копыта не скользили, землю по приказу Кромвеля посыпали гравием, а толпу на случай давки оттеснили за ограждение; все лондонские приставы на службе, чтобы впоследствии никто не сказал: коронация Анны, как же помню, в тот день у меня вытянули кошель. Фенчерч-стрит, Леденхолл, Чип, собор Святого Павла, Флит, Темпл-Бар, Вестминстер-холл. Фонтанов с вином больше, чем с обычной водой. А сверху на них взирают другие лондонцы, чудища, живущие на высоте — несметные каменные мужчины, женщины и звери, существа, не человеки и не звери, клыкастые кролики и летучие зайцы, птицы о четырех лапах и крылатые змеи, бесенята с выпученными глазами и утиными клювами, люди в венках из листьев с козлиными и бараными мордами, свитые в кольцо твари с кожаными крыльями, волосатыми ушами и раздвоенными копытами, ревушие и трубящие в рога, покрытые перьями и чешуей» [Мантел 2011: 464–465].

В добавление к экфрасису одежды (костюма), кстати, также немаловажному «пункту» в памяти жанра исторического романа, блестяще использованному Мантел в обоих романах, мы сразу же чувствуем, как, создавая подобную живописную и полную культурных реалий «картинку», писательница «помещает» нас в число зрителей, наблюдающих за коронационной процессией Болейн. Она едва ли не сценографически выстраивает эпизод, выписывая в том числе и пространственную перспективу — как горизонтальную, так и вертикальную. Последняя особенно важна, так как на процессию сверху, как бы с вершин вечности, из надвременного пространства, взирают фигуры химер — свидетели немало количества подобных празднеств в прошлом, настоящем и будущем. Кроме того, мы тут же понимаем, насколько не благоволит общество Анне: слова Мантел о дамах с кислыми минами в каретах процессии, а затем и описание химер, «каменных и свинцовых, железных и мраморных, визжащих и хихикающих, улюлюкающих и блюющих с контрфорсов, крыш и стен» [Мантел 2011: 465] придает всему происходящему двусмысленность, одновременно отражающую и отношение «большой истории», вечности к тщете и тщеславию Анны. При этом все это подается глазами Кромвеля, который с момента коронации (да и задолго до нее) осознал временность и хрупкость «королевскости» Анны. Для него это лишь шаг в направлении неизбежно светлого будущего Англии, но не более того.

Знакомство с культурологической составляющей романов убеждает в том, что автору важно показать, насколько многослойной, многосторонней и многоаспектной является история, и эта многофигурность истории объемлется одним обобщающим понятием —

культура. В этом отношении, с одной стороны, не отходя от традиции жанра, идущей от романов Скотта с их обязательным историко-культурным зачином, Мантел все же идет дальше простых этнографических и историко-декоративных *культурем*. Под ее пером такая личность, как Томас Кромвель, более чем кто либо, является новым социокультурным типом, конгруэнтным новому миру, в рождении которого он так активно участвует. Он своего рода ренессансный полимат, блестяще образованная личность, светская в своих мыслях и поступках. Примечательно в связи с этим, что Джеймс Вуд полагает, что «Внесите тела» обладает отчетливым протестантским, если не сказать, светским звучанием» [Wood]. Совершенно определенно можно это отнести и к первому из двух романов. Причем в данном случае речь идет не о политико-религиозном конфликте (как, скажем, в «Пуританах» (1816) Скотта или уже упомянутой «Хронике времен Карла IX» Мериме), а о культурном противостоянии католичества и протестантизма и об очевидной победе новой социокультурной парадигмы, базирующейся на личной свободе и ответственности каждого человека, каким бы ни было его социальное происхождение.

Суммируя наши размышления о своеобразии «работы» Х. Мантел с историей Англии и о художественных структурах обоих романов, сюжетно-повествовательной доминантой которых становится внутренняя жизнь героя, которая впитывает все особенности реальности страны, стремительно идущей к новому социокультурному устройству, мы видим, что, с одной стороны, анализируемые произведения содержат ключевые жанровые «коды» исторического романа, но с другой стороны, романы Мантел демонстрируют, насколько своеобразно использует их писательница, особенно — с точки зрения сюжетного и нарративного конструирования. Понятно, что особенности романов напрямую связаны со своеобразием художественного мышления Х. Мантел в целом, ярко проявившимся не только в ее исторических романах. Но также очевидно, что на жаровом мышлении Мантел отразился едва ли не весь опыт бытования жанра исторического романа в XX–XXI вв., особенно — постмодернистская пора его существования в литературном процессе: повествовательные эксперименты Умберто Эко («Имя розы», 1980), Джулиана Барнса и («История мира в 10 ½ главах», 1989) и А. С. Байатт («Обладать», 1990); «работа» с историей представителей «магического реализма» (романы Г. Г. Маркеса, «Дети полуночи», 1981; С. Рашди, «Жестяной барабан», 1959; Г. Грасса), возрождение «классического» исторического романа в Англии («Реставрация», 1989 Роуз Тремейн); полемически заостренные «альтернативные» исторические повествования (отнюдь не канонические прочтения известных исторических эпизодов), такие как «Завещание Оскара Уайльда» (1983) и «Мильтон в Америке» (1996) П. Акройда, «Как делать историю (1996) Ст. Фрая или «Заговор против Америки» (2008) Филипа Рота.

В романах Мантел очевидна тенденция «осюжествления» истории, когда массивный объем английской истории с ее поворотными и решающими судьбу страны моментами становится частью индивиду-

альной истории, к тому же реконструируемой (или бытующей) в сознании протагониста; будучи им осмысленной и пропущенной через его мысль и оценку, история и предстает перед читателем. В этой диалогии мы видим синтез прошлого, настоящего и будущего времен как субстанций интегративной внутренней жизни героя. В романе очевидно наличие того, что можно было бы назвать «плюсквамперфектом» истории, когда прошлое активно участвует в формировании и бытовании настоящего: на этом построена вся идеология образа Томаса Кромвеля. Это ведет нас к другому весьма важному моменту литературной работы с историей, ставшему неотъемлемой частью современного художественного историзма — субъективизации истории. В этих романах субъектом (и объектом одновременно) является Томас Кромвель, который представляет не только и не столько политическую историю, сколько культурологические сдвиги, которые переживала Англия XVI столетия. Если труппа странствующих актеров XIV в. в романе Барри Ансворта «Моралите» (1995), меняя содержание и форму театральных представлений, помогает автору продемонстрировать исторически неизбежное движение жизни как целостности, то в диалогии Хиллари Мантел это неизбежное движение жизни сконцентрировано в сложной фигуре Кромвеля. Можно со всей определенностью говорить, что его образ весьма специфичен именно потому, что Мантел «изучает» не просто историю, а культуру-созидающую (воспользуемся термином из культурологии) активность исторической личности, существование которой вносит в жизнь новую форму и новое содержание. Его фигура и то, как она создана, дает все основания говорить, что романы Мантел демонстрируют единство двух структурных доминант в современном английском романе: рефлексивной и психолого-аналитической (самопознание и самоанализ) и исторической, что это вписывает Мантел-историческую романистку в широкий контекст национальной романистики Англии.

Исторические романы Х. Мантел лишней раз доказывают, что «память жанра — это не музейный экспонат, а постоянно действующий механизм художественного творчества и читательского восприятия» [Лейдерман 2010: 87].

ЛИТЕРАТУРА

- Бельский А. А. Английский роман 1800-1810х годов: учебное пособие по спецкурсу. — Пермь: Пермский университет, 1968. — 334 с.
- Бельский А. А. Английский роман 1820-х годов: учебное пособие по спецкурсу. — Пермь: Пермский университет, 1975. — 205 с.
- Лейдерман Н. Л. Теория жанра. Исследования и разборы. — Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2010. — 904 с.
- Мантел Х. Волчий зал / пер. с англ. Е. Доброхотовой-Майковой, М. Клеветенко. — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 672 с.
- Мантел Х. Внести тела / пер. с англ. Е. Доброхотовой-Майковой, М. Клеветенко. — М.: АСТ: Астрель, 2014. — 478 с.
- Boesky A. Hilary Mantel. «Bring Up the Bodies»: A Novel // Spenser on Line. — Режим доступа: <http://www.english.cam.ac.uk/spenseronline/review/volume-42/issue-422-3/reviews/bring-up-the-bodies-a-novel>.

Burrow C. «Wolf Hall» by Hilary Mantel // London Review of Books. — Режим доступа: <http://www.lrb.co.uk/v31/n08/colin-burrow/how-to-twist-a-knife>.

Butterfield H. The Historical Novel: An Essay. — London, 1924. — 210 p.

Caines M. «Woolf Hall»: Hilary Mantel's Henrician Hero // Times Literary Supplement. — Режим доступа: <http://www.the-tls.co.uk/tls/public/article758550.ece>.

De Groot G. The Historical Novel. — London and New York: Routledge, 2010. — 200 p.

Hughes B. «Bring Up the Bodies» by Hilary Mantel: Review. — Режим доступа: <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/9287648/Bring-Up-the-Bodies-by-Hilary-Mantel-review.html>.

Hughes D. Tudor Tales: Hilary Mantel Reconsiders the Life of Thomas Cromwell. New Yorker. — Режим доступа: <http://www.newyorker.com/magazine/2009/10/19/tudor-tales>.

Mantel H. Wolf Hall. — London: 4th Estate, 2009. — 652 p.

Mantel H. Bring Up the Bodies. — London: 4th Estate, 2012. — 411 p.

Wood J. Invitation To a Beheading. The Thomas Cromwell Novels of Hilary Mantel. — Режим доступа: <http://www.newyorker.com/magazine/2012/05/07/invitation-to-a-beheading>.

REFERENCES

Belskiy A. A. Angliyskiy roman 1800-1810-kh godov: uchebnoe posobie po spetskursu. — Perm: Permskiy universitet, 1968. — 334 s.

Belskiy A. A. Angliyskiy roman 1820-kh godov: uchebnoe posobie po spetskursu. — Perm: Permskiy universitet, 1975. — 205 s.

Leiderman N. L. Teoria zhanra. Issledovaniya i razbory. — Ekaterinburg: Uralskiy gos. ped. un-t, 2010. — 904 s.

Mantel Kh. Volchiy zal / per. s angl. E. Dobrokhotovoy-Maykovoy, M. Klevetenko. — M.: AST: Astrel, 2011. — 672 s.

Mantel Kh. Vnsti tela / per. s angl. E. Dobrokhotovoy-Maykovoy, M. Klevetenko. — M.: AST: Astrel, 2014. — 478 s.

Boesky A. Hilary Mantel. «Bring Up the Bodies»: A Novel // Spenser on Line. — Режим доступа: <http://www.english.cam.ac.uk/spenseronline/review/volume-42/issue-422-3/reviews/bring-up-the-bodies-a-novel>.

Burrow C. «Wolf Hall» by Hilary Mantel // London Review of Books. — Режим доступа: <http://www.lrb.co.uk/v31/n08/colin-burrow/how-to-twist-a-knife>.

Butterfield H. The Historical Novel: An Essay. — London, 1924. — 210 p.

Caines M. «Woolf Hall»: Hilary Mantel's Henrician Hero // Times Literary Supplement. — Режим доступа: <http://www.the-tls.co.uk/tls/public/article758550.ece>.

De Groot G. The Historical Novel. — London and New York: Routledge, 2010. — 200 p.

Hughes B. «Bring Up the Bodies» by Hilary Mantel: Review. — Режим доступа: <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/9287648/Bring-Up-the-Bodies-by-Hilary-Mantel-review.html>.

Hughes D. Tudor Tales: Hilary Mantel Reconsiders the Life of Thomas Cromwell. New Yorker. — Режим доступа: <http://www.newyorker.com/magazine/2009/10/19/tudor-tales>.

Mantel H. Wolf Hall. — London: 4th Estate, 2009. — 652 p.

Mantel H. Bring Up the Bodies. — London: 4th Estate, 2012. — 411 p.

Wood J. Invitation To a Beheading. The Thomas Cromwell Novels of Hilary Mantel. — Режим доступа: <http://www.newyorker.com/magazine/2012/05/07/invitation-to-a-beheading>.

Данные об авторе

Борис Михайлович Проскурнин — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировой литературы и культуры, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь).

Адрес: 614022, Россия, Пермь, ул. Мира, 33-36.

E-mail: vv_abashev@mail.ru.

About the author

Boris Mikhailovich Proskurnin is a Doctor of Philology, Professor, Head of the World Literature and Culture Department, Perm State University (Perm).

УДК 821.111-2(Уайльд О.)
ББК ШЗЗ(4Вел)5-8,43

О. М. Валова
Киров, Россия

СЕМАНТИКА ВЕЕРА В ДРАМАТУРГИИ ОСКАРА УАЙЛЬДА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении образа веера в драматургии О. Уайльда. Обзор зарубежных и отечественных исследований о комедиях позволяет подойти к проблеме философской составляющей в драматургии Уайльда, что до настоящего времени остается малоизученной темой. Анализ уайльдовских произведений обнаруживает в основе его художественных текстов своеобразную авторскую философию *нереального*, которая базируется на идеалистических учениях от древности до эпохи конца XIX века и отражает ее тенденции. Много внимания Уайльд уделяет таким категориям, как случайность, влияние, душа, при этом в его пьесах обсуждаются актуальнейшие проблемы действительности, в частности, «женский вопрос». Анализ художественных текстов Уайльда показывает его отрицательное отношение к правам и свободам женщин. В произведениях Уайльда представлена не просто проблема влияния женщин, но их власти над мужчинами. Негативную характеристику слабого пола подчеркивает такой аксессуар, как веер. Образ веера прочитывается как символ раздора, и возможность такой трактовки подсказывается первой пьесой «Вера, или Нигилисты». Веер упоминается во всех комедиях Уайльда, кроме «Как важно быть серьезным», и при анализе текстов образ веера позволяет точнее определить специфику авторской позиции. В последней трагедии Уайльда «Саломея» веер еще раз подчеркивает порочность женского влияния, его смертельную опасность для мужчин.

Ключевые слова: Уайльд, философия нереального, категория влияния, веер, «Вера, или Нигилисты», «Саломея», «Веер леди Уиндермир», «Женщина, не стоящая внимания», «Идеальный муж».

O. M. Valova
Kirov, Russia

SEMANTICS OF THE FAN IN WILDE'S PLAYS

Abstract. The article discusses the importance of the image of the fan in Oscar Wilde's plays. The review of foreign and national research on comedies allows to speak about a philosophical component of Wilde's plays that still remains insufficiently studied. The analysis of Wilde's works reveals that his literary texts are founded on the author's specific philosophy of the unreal, which is based on the idealistic teachings from ancient times to the late XIX century and reflects the latter trends. Wilde pays much attention to such categories as an accident, influence, soul, alongside his plays discuss the most topical issues, in particular, the «women's issue». The analysis of Wilde's literary texts shows his negative attitude to women's rights and freedoms. Wilde's works don't represent simply a problem of the women's influence, but their power over men. The negative character of the weaker sex is emphasized by such an accessory as a fan. The image of the fan is read as a symbol of discord, and the possibility of such an interpretation is suggested by the first play «Vera, or the Nihilists». The fan is mentioned in all Wilde's comedies except for «The Importance of Being Earnest», and when analyzing the texts the image of the fan helps better define the author's position. In Wilde's final tragedy «Salomé» the fan once again underlines the perversity of women's influence, its mortal danger for men.

Keywords: Wilde, the philosophy of the unreal, the category of influence, the fan, «Vera, or the Nihilists», «Salomé», «Lady Windermere's Fan», «A Woman of No Importance», «An Ideal Husband».

Драматургия Оскара Уайльда, на наш взгляд, до сих пор остается малоизученным предметом в отечественном литературоведении. Ранние трагедии «Вера, или нигилисты» (1880) и «Герцогиня Падуанская» (1883) не были сценически успешными, «Саломея» (1892) была запрещена к постановке в Лондоне, поскольку пьесы на библейский сюжет не допускались цензурой. Непопулярность трагедий (за исключением «Саломеи») стала одной из причин отсутствия внимания к ним критиков.

Что касается комедий («Веер леди Уиндермир» (1892), «Женщина, не стоящая внимания» (1893), «Идеальный муж» (1895), «Как важно быть серьезным» (1895)), то большинство ученых не включают их в контекст «новой драмы» конца XIX века и считают исключительно развлекательными, хотя ряд исследователей выделяет социальную проблематику, особенно в комедии «Идеальный муж». Комедии Уайльда изучали такие отечественные и зарубежные исследователи, как Т. Боборыкина, А. Образцова, М. Соколянский, И. Тайц, А. Берд, К. Нассаар, С. Элтис и другие.

Наиболее объемно драматургия Уайльда представлена в книге А. Образцовой «Волшебник или шут? Театр Оскара Уайльда» [Образцова 2001], в

которой автор глубоко и подробно анализирует эстетические взгляды английского писателя, историю замысла, создания, постановки на лондонских сценах, предлагает свои трактовки сюжетов и образов уайльдовских пьес.

Среди зарубежных исследований выделяются монография К. Нассаара «Вглубь демонической вселенной» и ряд его статей, в которых дан глубокий анализ тематики, проблематики художественных образов уайльдовских пьес [Nassaar 1974; Nassaar 2000; Nassaar 2002]. В монографиях А. Берда «Пьесы Оскара Уайльда» [Bird 1977] и С. Элтиса «Пересматривая Уайльда: общество и выпады против него в пьесах Оскара Уайльда» [Eltis 1996] представлены материалы об истоках трагедий и комедий, критические отзывы о постановках, характеристика ведущих персонажей, мотивы, объединяющие с выдающимися европейскими комедиями конца XIX — начала XX веков.

Уайльдовские комедии в работах исследователей представлены в контексте ведущих театральных тенденций эпохи конца XIX века, в контексте его эстетических взглядов. М. Меркулова в монографии «Ретроспекция в английской «новой драме» конца XIX —

начала XX века: истоки и функционирование» одной из первых обратила внимание на значимость темы прошлого в комедиографии Уайльда, рассматривая ее в рамках концепции ретроспективной композиции. К сожалению, анализ пьес английского драматурга у Меркуловой неравноценен, и предпочтение отдано комедии «Идеальный муж» [Меркулова 2005]. Изучению конфликтов, проблематики, структуры, системы образов уайльдовских комедий посвящено несколько статей И. Тайц и Т. Боборькиной [Тайц 1969; Тайц 1971; Боборькина 1980].

Ведущие тенденции популярной драмы конца XIX века в комедиях Уайльда исследованы Х. Маркович и П. Фортунато, которые писали, что по внешним признакам уайльдовские комедии мало чем отличались от развлекательных пьес современников. В то же время, отмечает Фортунато в работе «Эстетика модернизма и потребительская культура в творчестве Оскара Уайльда», комедии Уайльда ориентированы на массового зрителя, без стереотипов которого они не могли бы существовать. Форма мелодрамы также не случайна, поскольку это клишированная форма, хорошо знакомая зрителю, но он использует мелодраму не для того, чтобы ее отрицать, а чтобы ее развивать [Fortunato 2007]. Х. Маркович в монографии «Искусство притворства: теория представления Оскара Уайльда» [Marcovitch 2010] говорит также о проблеме борьбы с общественными стереотипами, о своеобразии героев-денди, и большое внимание в работе уделяется женским образам.

Вместе с тем исследований, в которых разрабатывается вопрос о воплощении философских взглядов Уайльда в пьесах, немного. Анализ уайльдовских произведений обнаруживает в основе его художественных текстов своеобразную авторскую философию. Идеи Уайльда базируются на идеалистических учениях от древности до эпохи конца XIX века и отражают ее тенденции. Писатель полагал, что над миром царит некая сила, которую можно обозначить, используя его высказывание из письма Э. де Гонкуру, как *нереальное*.¹

Нереальное не может править всем сущим «рассудочным» путем, оно связано с духовным и эмоциональным миром людей и может проявиться, например, через любовь (родительскую, супружескую), через случайности, не зависящие от воли человека. Искусство — тоже часть нереального, его единственная цель — доставлять удовольствие, и человеку бесполезно требовать от него чего бы то ни было еще, пользы в нем нет. В произведениях Уайльда прослеживается связь искусства и случайности, которые вместе помогают избежать жестокой несправедливости.

Глубину, непостижимость мира Уайльд по своему отразил в структуре своих произведений. В каждой из его пьес есть внешний и внутренний конфликт, внешнее и внутреннее действие. Внутренний конфликт определяется тем, что в мире властвует иррациональное, и человек не в состоянии изменить действительность рассудочными решениями.

Внешний конфликт комедий напоминает о популярных пьесах второй половины XIX века и строится на традиционных мотивах потерянных, найденных детей или родителей, на мотивах шантажа, «женщины с прошлым» и т.д. (что и дает основание критикам говорить о преимущественно развлекательном содержании). Конфликт трагедий имеет в своей основе актуальную социальную проблематику. В контексте уайльдовской философии нереального самые острые вопросы современности (террор, безверие и «богоутрата», изменение положения женщины в обществе и др.) обусловлены стремлением людей изменить мир, как им кажется, в лучшую сторону. Многие из названных проблем при кажущейся спорности или неразрешимости, как считает Уайльд, имеют одну основу — потерю представлений об истинных ценностях, о духовности, об изначальном бессилии перед миром и невозможности в нем принципиальных изменений.

Для творчества Уайльда характерна множественность, разноразность повествовательной техники, писатель предпочитает символ как отказ от однозначности. Глубины мира, неведомое, иррациональное представляли для Уайльда особый интерес, он много внимания уделял таким категориям, как случайность, влияние, душа. Его драмы отличаются смешением традиционного и нового, вниманием к фольклору, мифологии и даже мистике, при этом они отражают актуальнейшие проблемы действительности.

Конец XIX века ознаменован коренными изменениями в научной, социальной, политической, религиозной сферах. Уайльд в своих пьесах обращался и к проблеме террора, и к вопросу усиления влияния рационалистической американской цивилизации, освещался им и кризис веры, и «женский вопрос».

На рубеже XIX–XX веков «женский вопрос» был, пожалуй, одним из самых обсуждаемых в британском обществе, и не удивительно: статус женщины в законодательном плане постоянно улучшался, появлялись новые сферы деятельности и профессии, где приветствовался именно женский труд, зарождались феминистские движения. «Женский вопрос» в это время активно обсуждается и в литературных произведениях (в «новой драме» — у Г. Ибсена, А. Стриндберга, Б. Шоу, Д. Голсуорси и др.), и в публицистике.

Одни считали, что государство, ограничивающее права женщин, мешает полноценному формированию ответственной, самостоятельной личности², другие утверждали, что общественное мнение разрушает процесс становления «новой женщины»³, третьи отмечали, что стремление к правовому раскрепощению женщин необоснованно, и оно приведет к распаду института семьи⁴.

² Эта проблема ярко проявилась в пьесе Г. Ибсена «Кукольный дом» (1879).

³ Такое видение проблемы можно наблюдать в пьесах А. У. Пинеро «Вторая миссис Танкерей» (1893) и «Та самая миссис Эбсмит» (1895).

⁴ Данный аспект проблематики представлен, например, в ряде пьес А. Стриндберга: «Отец» (1887), «Товарищи» (1888), «Фрекен Жюли» (1888) и др.

¹ Подробнее об этом см.: Валова О. М. Эстетико-философская проблематика драматургии Оскара Уайльда. — Киров: Радуга, 2013. — 246 с.

Постановка в Лондоне «Кукольного дома» Ибсена в 1889 году обострила дискуссию о «новой женщине», которая виделась теперь как интеллигент, феминистка, политическая активистка, специалист в профессии. В прессе часто можно было встретить карикатуры, на которых дама курила или ехала на велосипеде; вместе с тем «новой женщине» было легко попасть в категорию «падших женщин» в зависимости от общественного восприятия [Wozniak 2009: 394]. Уайльд, никогда не проходивший мимо тем, которые вызывают бурные дискуссии, исследует их и высказывает свое мнение.

Анализ художественных текстов Уайльда показывает его ироничное, а порой и явно отрицательное, отношение к правам и свободам женщин. Негативный взгляд на социальную самостоятельность женщины имеет давнюю традицию; например, И. Кант (с чьими работами Уайльд был прекрасно знаком) в середине XVIII века говорил, что хорошее образование дам или их стремление к отвлеченным рассуждениям могут удивлять, но никогда не сделают их более привлекательными: мужчины тотчас же заметят свое превосходство и будут потакать лишь женскому тщеславию. «Ее философия не умствования, а чувство», — пишет Кант [Кант 1964: 152].

В век, когда в обществе началась борьба за права женщин, когда они стали входить в систему образования, профессиональный мир, политику, Уайльд поднимает вопрос о женском влиянии. Он полагает, что влияние женщин на мужчин настолько сильно, что им нет необходимости бороться за свои права: всего, к чему стремятся дамы, можно достичь без изменения законодательства, поскольку, в них есть «скрытая волшебная сила», с помощью которой они склоняют страсть мужчин «к благоприятному о ней мнению» [Кант 1964: 150]. В художественных произведениях Уайльда отражается идея не просто влияния женщин, но их власти.

Большинство мужчин в пьесах Уайльда практически лишены самостоятельности. Ирод в «Саломее», Джеральд в «Женщине, не стоящей внимания», Джон Уортинг в «Как важно быть серьезным», Роберт Чилтерн в «Идеальном муже» — все они полагают, что обладают свободой воли и возможностью делать независимый выбор. Ирония Уайльда, по мнению М. Нокс, очень ярко проявляется в сценах, когда Алджернон («Как важно быть серьезным») отвлекает леди Брэкнелл, чтобы Джон Уортинг сделал предложение Гвендолен, и когда сам Алджернон говорит о своих чувствах Сесили — все это высмеивает идею «выбора» мужчин, поскольку, как показывает автор, выбираются мужчины, а женщины решили все заранее [Кнох 1994: 103]. Уайльд отмечает превосходство иррациональной власти женщин над властью, которая дается рассудочным миром.

Уайльда не интересует типология влияния, говоря современным языком, манипуляция ли это, заражение или подражание, он констатирует сам факт женской власти. Воздействие женщины не несет в себе положительного начала, поскольку подавляет мужскую индивидуальность.

В пьесах Уайльда даже аксессуары подчеркивают негативную характеристику слабого пола: один из самых сложных, и в то же время выразительных образов здесь — образ веера.

Веер — особая деталь в характеристике персонажей; она интересна Уайльду в первую очередь в силу многофункциональности: веер позволяет скрыть лицо, им можно указать на человека или предмет, «поиграть», ударить, в конце концов; это предмет роскоши и в то же время удобства. Показательно и то, что этот аксессуар принадлежит только женщинам.

Веер издревле считался не только предметом необходимости или предметом роскоши. В Европе веера были необыкновенно популярны в XVIII веке, их расписывали даже известные живописцы уровня Ф. Буше и Ж. А. Ватто; существовал особый «язык веера», которым пользовались для флирта: одна раскрытая створка говорила о возможности дружбы, две — о влюбленной дружбе, раскрытый и резко сложенный — о свидании у дамы и т.д. [Современная энциклопедия 2002: 176], но этот язык практически потерял свое значение в XIX веке.

Новый всплеск интереса к веерам возникает как раз на рубеже XIX–XX веков, теперь это знак утонченной роскоши. П. Фортунато считает весьма показательным, что в название пьесы Уайльд ввел очень модный потребительский товар. Ведущие женские журналы того времени, как правило, обращались к театральным критикам по костюмам. Например, «The Illustrated London News» опубликовал иллюстрации платьев и огромных вееров из уайльдовской пьесы. (Веер главной героини состоял из шестнадцати страусовых перьев, закрепленных ручкой из черепахового панциря, с именем «Маргарет» в алмазах [Fortunato 2007: 96]). Пьеса Уайльда вполне могла способствовать продаже подобных вееров: так, в каталогах «Liberty and Co» 1890-х годов веера были чуть ли не основным товаром, а в 1894 году, после выхода пьесы, там предлагалось семнадцать видов вееров из страусовых перьев.

Образ веера интересовал исследователей, как правило, лишь в связи с первой комедией Уайльда, но не был замечен в иных пьесах. А. Берд рассматривал его как косвенное обвинение бессердечного и корыстного общества, где веер — экстравагантная и бесполезная игрушка — становится точным символом [Bird 1977: 112]. Довольно много говорила об этом аксессуаре А. Образцова, считая, что он «способен менять и направлять ход действия». Исследователь показывает многозначность данного предмета: «Из символа любви и нежности, красоты и богатства веер грозит превратиться в знак неверности и предательства». Образцова называет и иные функции веера: «Один взмах веера, и миссис Эрлин чувствует, как в ней происходит чудо: в ней просыпается неведомое прежде материнское чувство». «С легкостью и вместе с тем с глубоким смыслом, заложенным автором, веер переходит из рук в руки. То ли это персонажи играют с веером, то ли это веер играет с людьми, властно распоряжаясь их судьбами» [Образцова 2001: 198]. В. Луков и Н. Соломатина считают веер своего рода действующим лицом, олицетворяющим пона-

чалу семейное счастье. Затем веер становится символом мести, позже — знаком измены, а в конце произведения символизирует примирение [Луков, Соломатина 2005: 34]. К. Нассаар изучает образ веера относительно персонажей, и считает, что для лорда Уиндермира веер является символом испорченности [Nassaar 1974: 78]. Нассаар — один из немногих исследователей, обративших внимание на веер как характерную деталь, но «увидел» он ее лишь в «Саломее».

Хотя веер в восприятии зрителей и читателей был прежде всего связан с флиртом, в контексте творчества Уайльда образ веера прочитывается как символ раздора, и возможность такой трактовки подсказывается первой пьесой «Вера, или Нигилисты», где слово *fan* употребляется в значении 'разжигать', 'раздувать':

VERA. I must. They are getting faint-hearted there, and I would fan the flame of this revolution into such a blaze that the eyes of all kings in Europe shall be blinded [Wilde 1997: 374] (ВЕРА: Так надо. Что-то наши там пали духом. А я хочу раздуть пожар революции, чтоб от его пламени ослепли монархи Европы [Уайльд]). О негативном содержании этого образа говорит и мимолетное замечание леди Уиндермир («Веер леди Уиндермир»), что веер — вещь полезная (в системе взглядов Уайльда польза не является достоинством): «A useful thing a fan, isn't it?» [Wilde 1997: 502]. Веером пользуются лишь несколько героинь уайльдовских пьес: леди Уиндермир, затем — миссис Эрлин («Веер леди Уиндермир»); Эстер и леди Ханстенон («Женщина, не стоящая внимания»); миссис Чивли («Идеальный муж»); Иродиада («Саломея»).

В первой комедии героиня получает веер в подарок от супруга на день рождения, затем этот аксессуар чуть было не становится источником скандала, поскольку молодая женщина едва не оскорбила свою гостью (леди Уиндермир планировала ударить им миссис Эрлин). Веер впервые замечен Дарлингтоном, и он дважды упоминает о нем, как бы акцентируя внимание на предмете, который едва не становится поводом для скандала. Второй раз о нем говорит лорд Уиндермир, буквально в ту же секунду замечает, что его банковская книжка вскрыта и жена узнала о перечислении миссис Эрлин значительных сумм. Его жена обещает ударить веером по лицу эту непорядочную даму. Еще один веер появляется в руках герцогини Бервик, именно ее слова заставляют леди Уиндермир окончательно поверить в «виновность» своего мужа. Еле сдерживаясь, молодая женщина роняет веер, просит поднять его Дарлингтона, и затем веер появляется в кульминационный момент, его обнаруживают гости Дарлингтона, и миссис Эрлин признается, что это ее вещь. В конце концов веер с благодарностью передается миссис Эрлин, и вместе с ним сороры и ненужные подозрения покидают дом Уиндермиров.

Во второй комедии «Женщина, не стоящая внимания» веер упоминается дважды. Эстер вступает в конфликт со светскими дамами, чьи высказывания кажутся ей неприличными, резкими, высокомерными, издевательскими. Вместо того, чтобы «не

заметить» этих слов (как ей намекала леди Ханстенон: «Должно быть, читали? Здесь в библиотеке столько книг» [Уайльд 1960: 212]), девушка, взяв в руки веер, напрямую обвиняет английское общество в несправедливости, эксплуатации, издевательствах над самопожертвованием, в мелочности, эгоистичности, неразумности. Ее страстный монолог завершается огульными обвинениями и призывом к наказанию всех грешивших женщин в тот самый момент, когда в комнату входит мать ее возлюбленного — миссис Арбетнот.

Другое упоминание о веере происходит в связи с леди Ханстенон, которая грозит веером Иллингворту, сказавшему, что цель жизни — в поиске соблазнов. Далее появляются любопытные высказывания леди Ханстенон о том, что она не может упрекнуть себя в излишке мыслей, и в целом, по ее мнению, женщинам не полезно много думать, и что их сильная сторона — умеренность.

Может показаться, что никакого конфликта здесь нет, тем более что леди Ханстенон завершает диалог словами об «утешительности» взглядов Иллингворта на жизнь. Однако спор налицо, поскольку герой-дэнди, по сути, излагает свою программу, которая противопоставляется традиционным мнениям. Соблазны ведут к греху, а грех, как известно, в представлении Уайльда — элемент прогресса; не случайно Иллингворт опасается за будущее, если в день ему не попадет ни одного соблазна. Далее герой заявляет о разрушительной силе мыслительного процесса, об умеренности как роковом свойстве («Только крайность ведет к успеху» [Уайльд 1960: 234]), о забывчивости как одной из самых очаровательных вещей. Веер, таким образом, вновь указывает на конфликт, в данном случае — принципов Уайльда с обыденными, житейскими представлениями о действительности.

В «Идеальном муже» веером распоряжается лишь миссис Чивли, и самые активные движения с ним происходят в тот момент, когда начинается шантаж Чилтерна. Миссис Чивли играет веером, когда «не припоминает», где встречалась с Гертрудой, роняет его, отвечая на вопрос Чилтерна, что она нашла в политике — благородное поприще, азартную игру или скуку. Прикоснувшись веером к руке Чилтерна, миссис Чивли напоминает ему о том, как он продал государственную тайну.

В «Саломее» образ веера получает более яркую сексуальную окраску, которая в предыдущих рассмотренных случаях была сильно завуалирована. В начале пьесы Молодой сириец с восторгом отмечает, что героиня прячет лицо за веером, Паж Иродиады убеждает, что смотреть на нее не надо, и несчастье — самоубийство Молодого сирийца — разлучает друзей. Нассаар полагает, что в этом эпизоде символика вполне ясна: веер прикрывает истинную природу Саломеи, но скрывает ее только в глазах Молодого сирийца.

Далее слово *fan* появляется в словах Иоканаана «<...> Go, bid her rise up from the bed of her abominations, from the bed of her incestuousness, that she may hear the words of him who prepareth the way of the Lord, that she may repent her of her iniquities. Though

she will not repent, but will stick fast in her abominations, go bid her come, for the fan of the Lord is in His hand» [Wilde 1997: 724] («Пусть встанет она с ложа бесстыдства своего, с ложа кровосмешения, и услышит слова того, кто приуготовляет путь Господень, дабы покаяться во грехах своих. Хотя она и не раскается никогда и будет пребывать в своей скверне, пусть придет, ибо Господь уже держит бич в руках Своих» [Уайльд 1960: 272]). В данном случае веер выступает в качестве оружия, которым можно ударить Иродиаду. Нассаар отсылает читатель к Евангелию, где говорится: «Лопата⁵ Его в руке Его, и Он очистит гумно Свое, и соберет пшеницу Свою в житницу, а солому сожжет огнем неугасимым» (Мф. [3:12]. Лк. [3. 17–18]). Это для Нассаара является доказательством того, что намерения Иоканаана по отношению к Иродиаде агрессивны.

Открытый веер может быть средством защиты от морального зла. Но веер имеет треть, скрытое значение. В начале пьесы Иоканаан заявляет, что стержень сломан («Rejoice not, O land of Palestine, because the rod of him who smote thee is broken» [Wilde 1997: 723] («Не ликуй, страна Палестины, ибо бич того, кто бичевал тебя, преломился» [Уайльд 1960: 270])). Веер в закрытом состоянии, по мнению Нассаара, может быть представлен как фаллический символ, показатель того, что бессознательно Иоканаан желает Иродиаду.

Далее веер как символ сексуальной силы оказывается в руках Иродиады. Она просит подать его, когда ей надоедают разговоры о чудесах. Веер становится орудием, обращенным против мужчин (она ударяет Пажу веером, запрещая ему мечтать: в категоричной форме следуют совершенно противоречащие уайльдовским взглядам ее утверждения о ненужности фантазии); декларацией превосходства женщин над мужчинами.

В финале Иродиада с улыбкой обмахивается веером в тот момент, когда палач выносит голову Иоканаана. Используя веер, Иродиада символически отрубает голову пророку, тогда как ее дочь заполучает то, что она просила за свой танец. Нассаар отмечает, что Ирод предлагает Саломее все, что она ни пожелает взамен головы Иоканаана, среди ценностей тетрархом были перечислены и четыре веера из перьев попугая, присланные королем Индии. Однако Саломее эстетические ценности не удовлетворили. Нассаар пишет, что ранее царевна использовала веер, чтобы скрыть, утаить свою сущность, но сейчас она отвергает веера отчасти потому, что уже не желает маскировать свою правду. Финал пьесы весьма недвусмысленно показывает ее личность [Nassaar 1999: 89–90]. Таким образом, в «Саломее» веер, по мнению критика, является тройным символом: он выражает агрессию, защищает от зла и становится символом сексуальности.

В «Саломее» Уайльда веер становится уже не просто символом раздора, он иллюстрирует воинствующее сексуальное начало женщин. Образ веера еще раз подчеркивает масштабную трагедию женского влияния, способного уничтожить все святое

(требование Саломеей головы пророка Иоканаана); убийственность жадной эгоистичной страсти, в основе своей имеющей рассудочность и расчет.

ЛИТЕРАТУРА

Боборыкина Т. А. Диалог и фабула комедий Уайльда // О национальном своеобразии европейских литератур. — Л., 1980. — С. 54–73.

Валова О. М. Эстетико-философская проблематика драматургии Оскара Уайльда. — Киров: Радуга, 2013. — 246 с.

Кант И. Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного // Сочинения: в 6 т. Т. 2. — М.: Мысль, 1964. — 510 с.

Луков В. А., Соломатина Н. В. Феномен Уайльда. — М.: Нац. Ин-т бизнеса, Моск. гуманитар. ун-т., 2005. — 216 с.

Меркулова М. Г. Ретроспекция в английской «новой драме» конца XIX — начала XX века: истоки и функционирование: монография. — М.: Прометей, 2005. — 184 с.

Образцова А. Г. Волшебник или шут? (Театр Оскара Уайльда). — СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. — 358 с.

Современная энциклопедия. Мода и стиль. — М.: Аванта+, 2002. — 480 с.

Тайц И. Ф. Конфликт и характеры в комедии О. Уайльда «Идеальный муж» // Некоторые вопросы истории и теории зарубежной литературы / Свердлов. гос. пед. ин-т. Ученые записки. — Сб. 149. — Свердловск, 1971. — С. 49–70.

Тайц И. Ф. О некоторых особенностях драматургического метода О. Уайльда // Проблемы англо-американской драматургии конца XIX и первой половины XX века / Свердлов. гос. пед. ин-т. Ученые записки. — Сб. 88. — Свердловск, 1969. — С. 30–57.

Уайльд О. Вера, или Нигилисты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.thinkaloud.ru/translations/lan-vera.doc> (дата обращения: 14.01.2016).

Уайльд О. Пьесы / пер. с англ. и франц. — М.: Искусство, 1960. — 516 с.

Bird A. The plays of Oscar Wilde. — Printed in Great Britain by Clarke Doble & Brendon Ltd Plymouth and London, 1977.

Collected Works of Oscar Wilde. The Plays, the Poems, the Stories and the Essays including De Profundis. — L.: Wordsworth Edition Limited, 1997. — 1098 p.

Eltis S. Revising Wilde: Society and subversion in the plays of Oscar Wilde. — Oxford: Clarendon press, 1996. — 226 p.

Fortunato P. L. Modernist aesthetics and consumer culture in the writings of Oscar Wilde. — N. Y., L.: Routledge, cop. 2007. — 162 p.

Knox M. Oscar Wilde: A long and lovely suicide. — L.; N. Y.: Yale univ. press, 1994. — 185 p.

Marcovitch H. Art of the Pose: Oscar Wilde's Performance Theory. — Berne, IN, USA: Peter Lang AG, 2010. — 224 p.

Nassaar Ch. Into the Demon Universe: A Literary Exploration of Oscar Wilde. — New Haven & London, Yale University press, 1974. — 191 p.

Nassaar Ch. Wilde's Salome // Explicator. — Winter 1999. — Vol. 57. — Issue 2. — P. 89–90.

Nassaar Ch. Wilde's The Importance of Being Earnest // Explicator. — Winter 2002. — Vol. 60. — Issue 2. — P. 78–81.

Nassaar Ch. Wilde's The Importance of Being Earnest and Stoppard's Rosencrantz and Guildenstern... // Explicator. — Winter 2000. — Vol. 58. — Issue 2. — P. 91–93.

Wozniak H. A. The Play with a Past: Arthur Wing Pinero's New Drama // Victorian Literature and Culture. — Vol. 37. — No. 2 (2009). — P. 391–409.

REFERENCES

Boborykina T. A. Dialog i fabula komedij Uajl'da // O nacional'nom svoeobrazii evropejskih literatur. — L., 1980. — S. 54–73.

⁵ Имеется в виду лопата, которой веют хлеб.

Valova O. M. Jestetiko-filosofska problematika dramaturgii Oskara Uajl'da. — Kirov: Raduga, 2013. — 246 s.

Kant I. Nabljudenija nad chuvstvom prekrasnogo i vozvyshennogo // Sochinenija: v 6 t. T. 2. — M.: Mysl', 1964. — 510 s.

Lukov V. A., Solomatina N. V. Fenomen Uajl'da. — M.: Nac. in t biznesa, Mosk. gumanitar. un-t., 2005. — 216 s.

Merkulova M. G. Retrospekcija v anglijskoj «novoj drame» konca XIX — nachala HH veka: istoki i funkcionirovanie: monografija. — M.: Prometej, 2005. — 184 s.

Obrazcova A. G. Volshebnik ili shut? (Teatr Oskara Uajl'da). — SPb.: Dmitrij Bulanin, 2001. — 358 s.

Sovremennaja jenciklopedija. Moda i stil'. — M.: Avanta+, 2002. — 480 s.

Tajc I. F. Konflikt i haraktery v komedii O. Uajl'da «Ideal'nyj muzh» // Nekotorye voprosy istorii i teorii zarubezhnoj literatury / Sverdl. gos. ped. in-t. Uchenye zapiski. — Sb. 149. — Sverdlovsk, 1971. — S. 49–70.

Tajc I. F. O nekotoryh osobennostjah dramaturgicheskogo metoda O. Uajl'da // Problemy anglo-amerikanskoj dramaturgii konca XIX i pervoj poloviny HH veka / Sverdl. gos. ped. in-t. Uchenye zapiski. — Sb. 88. — Sverdlovsk, 1969. — S. 30–57.

Uajl'd O. Vera, ili Nigilisty [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.thinkaloud.ru/translations/lan-vera.doc> (data obrashhenija: 14.01.2016).

Uajl'd O. P'esy / per. s angl. i franc. — M.: Iskusstvo, 1960. — 516 s.

Данные об авторе

Ольга Михайловна Валова — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный гуманитарный университет (Киров).

Адрес: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: olymihalna@yandex.ru.

About the author

Olga Mikhailovna Valova is a Candidate of Philology, Docent of the Department of Russian and Foreign Literature and teaching methods, Vyatka State University of Humanities (Kirov).

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

УДК 821.161.1-32(Платонов А.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,44

Е. Н. Проскурина
Новосибирск, Россия

РАССКАЗ А. ПЛАТОНОВА «ВЗЫСКАНИЕ ПОГИБШИХ»: ДУХОВНЫЙ И АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ*

Аннотация. Предмет данной работы — христианская традиция в творчестве Платонова. Цель работы — показать непрерывность отношения писателя с православием, несмотря на его богоборческие настроения, особенно активные в раннем творчестве. Если для раннего периода и периода 1930-х гг. данная проблема может быть проанализирована в аспекте притяжения–отталкивания, то творчество Платонова военного времени показывает близость к традиции отцов не только на уровне памяти жанра, но как активное авторское переживание. В статье исследован рассказ А. Платонова «Взыскание погибших» в духовном и автобиографическом контексте. На основе интертекстуального и мотивного анализа продемонстрированы межтекстовые пересечения текста рассказа с письмами Платонова военного периода. Проводится концептуальное положение, что создание рассказа связано с замыслом Платонова написать «повесть о сыне», чему послужила ранняя смерть его сына Платона. Показано усиление христианской доминанты творчества писателя в военной прозе. Сделан вывод о беспрецедентной для творчества Платонова густоте новозаветного слоя в поэтике рассказа «Взыскание погибших». Результаты работы могут использоваться при изучении творчества А. Платонова в старших классах общеобразовательной школы и при чтении курса литературы XX века в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: военная проза А. Платонова, рассказ «Взыскание погибших», письма Платонова, историческая память, христианская традиция в литературе.

E. N. Proskurina
Novosibirsk, Russia

SHORT STORY «THE SEEKER OF THE LOST» BY A. PLATONOV: SPIRITUAL AND AUTOBIOGRAPHICAL CONTEXTS

Abstract. The subject of the article is the Christian tradition in the works by Platonov. The purpose is to demonstrate the continuity of the author's attitude to Orthodoxy despite his god-fighting frame of mind particularly active in the early period of the author's work. While for the early and 1930-s periods this issue can be analyzed through attraction-repulsion, Platonov's work of the wartime period reveals his kinship to the fathers' tradition not only on the genre memory level but also as the author's active emotional experience. The article examines a short story «The Seeker of the Lost» by A. Platonov within the spiritual and autobiographical contexts. On the basis of the inter-textual and motif analysis the article demonstrates the textual intersections between the short story and Platonov's letters of the wartime period. The conceptual point is stated that the creation of the short story was connected with Platonov's intention to write a «tale about a son» backgrounded by the early death of his son Platon. The intensification of the Christian dominant in Platonov's wartime prose is shown. It is concluded that in the poetics of the short story «The Seeker of the Lost» the New Testament layer gains an unprecedented intenseness. The results of the investigation can be used during the study of the works by A. Platonov in high school or in the course of literature of the XX century for university students.

Keywords: wartime prose by A. Platonov, short story «The Seeker of the Lost», letters by Platonov, historical memory, Christian tradition in literature.

Отношения А. Платонова с христианской традицией — одна из актуальных проблем в изучении творчества писателя, входящая в проблемное поле духовно-исторической памяти народа. Отмеченная в критике еще при его жизни [Гурвич 1937] и представленная в современном платоноведении в ряде работ ученых [см, напр.: Антонова 1995; Касаткина 1995; Ливингстон 2000; Проскурина 2001; Любушкина 2005], она во многом еще ждет своего детального исследования. Если для раннего периода и периода 1930-х гг. данная проблема может быть проанализирована в аспекте притяжения–отталкивания², то творчество Пла-

тонова военного времени показывает близость к традиции отцов не только на уровне памяти жанра, но как активное авторское переживание.

Хотя, на наш взгляд, живое отношение с православием сохранялось у Платонова и в довоенном творчестве, особенно в раннем, когда религия и революция сливаются в сознании юного писателя в некое единство³. Ярче всего о религиозном отношении Платонова к Октябрьской революции свиде-

* Исследование подготовлено в рамках проекта ПФИ СО РАН № П.2П /ХП.192-1. Историческая память в художественном и документальном тексте (общероссийский и региональный аспекты).

² В семейном архиве Платонова исследователи нашли фрагмент листа с записью: «Одно у меня достояние — православная вера», в другом месте, на оборотной стороне незавершенного эссе со знаковым названием «Железная

природа», горькое признание: «Отчего так тяжело? Отчего от пустяка возможна катастрофа всей моей жизни? Господи Боже мой! Если бы Ты был, был, был, каким я знал Тебя в детстве? Этого нет, этого нет. Это я знаю наверное. Наверное» [Платонов 2004: 492]. Словесные повторы, содержащиеся в последней записи, свидетельствуют об остроте переживания писателем своей духовной драмы.

³ Любопытное подтверждение данного положения можно увидеть в церковной метрической книге, содержащей запись о крещении сына писателя Платона, состоявшееся в день Октябрьской революции, 7 ноября 1922 г. [Андрей Платонов. Личное дело 2013: 93].

тельствует его публицистика. В ней уже на уровне названия статей символизирована освященность революции именем Христа: «Христос и мы», «Да святится имя твое», «Душа мира», «Белые духом». В религиозных категориях он не раз манифестирует наступление новой эры, находя аналогии между евангельскими микросюжетами и современностью, часто оправдывая ими жестокость революции:

«Души людей помертвели и руки опустились у всех от ожидания веками царства Бога. И забыт главный завет Христа: царство божие усилием берется.

Усилим, борьбой, страданием и кровью, а не покорностью, не тихим созерцанием зла. Бичом выгнал Христос торгующих из храма, рассыпал по полу их наторгованные гроши.

Свинцом, пулеметами, пушками выметаем из храма жизни насильников и торгашей мы» [Платонов 1990: 51].

Один из наиболее показательных примеров православного «душеустройства» (А. Гурвич) Платонова — предшествующий сцене расстрела «буржуев» в «Чевенгуре» эпизод с поминальной книжкой, в которой перечислены имена поминаемых «о упокоении» и «о здравии». Такие именны книжки, куда вписывались имена усопших или живых родственников молящегося, еще до недавнего времени хранились в церкви и передавались священнику для называния имен при совершении проскомидии (сейчас их заменили записки соответствующего назначения). У Платонова поминальные книжки читают чекисты:

«О упокоении рабов божьих: Евдокии, Марфы, Фирса, Поликарпа, Василия, Константина, Маркария и всех родственников».

О здравии — Агриппины, Марии, Косьмы, Игнатия, Петра, Иоанна, Анастасии со чадами и всех сродственников и болящего Андрея»

— Со чадами? — переспросил Пиюся.

— С ними! — подтвердил чекист» [Платонов 1991: 230].

Обращает на себя внимание абсолютное соответствие формального содержания поминальной книжки в романе православной церковной традиции. По свидетельству воронежского исследователя О. Ю. Алейникова, показательны и вписанные в нее имена: «Многие из них были настолько дороги Платонову, что едва ли следует считать случайным порядок их отбора. В частности, в записи об упокоении значатся Фирс, Василий и Константин. Фирсом звали деда писателя по отцовской родовой линии (Климентовых). Василием — по материнской (Лобочихиных). Константин Васильевич Лобочихин ... приходился Андрею Платонову родным дядей ... в перечне "о здравии" названы Мария, Петр, Андрей — имена матери писателя Марии Васильевны, его брата, Петра Платоновича Климентова. В этом же ряду — полупечатное при крещении имя самого создателя романа: в годы Гражданской войны будущий прозаик тяжело болел, поэтому понятен смысл добавленного к имени Андрей эпитета "болящий"» [Алейников 2013: 132-133]. Расшифровка других имен из приведенного перечня — дело исследовательского будущего. По всей вероятности, Платонов встроил в сюжет своего романа родовую драму Лобочихиных-Климентовых, о чем

свидетельствует карандашная запись на соответствующей странице рукописи: «Мама, помоги мне вспомнить» [Алейников 2013: 133]. Таким образом, за внешне ироническим описанием сцены скрыт внутренний авторский порыв поминовения живых и умерших родных.

«Поминальная книжка» в варианте «поминальных листков» вновь появится в повести «Котлован» — в деревенской части: в сцене на Оргдворе:

«Вынув поминальные листки и классово-расслоенную ведомость, активист стал метить знаки по бумагам; а карандаш у него был разноцветный, и он применял то синий, то красный цвет, а то просто вздыхал и думал, не кладя знаков до своего решения. Стоячие мужики открыли рты и глядели на карандаш с томлением слабой души...» [Платонов 2000: 83].

Внутреннее напряжение, с которым следят за действиями Активиста мужики, говорит о том, что речь идет не о простой бумаге, а о документе, решающем их участь. О важности, ритуальности совершаемого свидетельствует также высокая стилистика, в контексте которой канцелярские жесты Активиста приобретают значение магических действий: он не просто делает отметки в «поминальных листках», но «кладет», «метит знаки по бумагам». Можно предположить, что красный карандаш, которым Активист помечает имя деревенского жителя, означает обещание будущей, колхозной жизни ценной отката от прежнего жизнеустройства, синий же используется для «ликвидации». Не случайно избрание вступления в колхоз сопровождается рядом знаковых жестов, таких как *прощание*, *просьба о прощении*, *последнее целование*, традиционных для православного обряда похорон, а также для Чина Прощения, совершаемого один раз в году в канун Великого Поста, в Прощеное Воскресенье:

«— Готовы, что ль? — спросил активист.

— Подожди, — сказал Чиклин активисту. — Пусть они попрощаются до будущей жизни.

Мужики было приготовились к чему-то, но один из них произнес в тишине:

— Дай нам еще одно мгновенье времени!

И сказав последние слова, мужик обнял соседа, поцеловал его трижды и попрощался с ним.

— Прощай, Егор Семеныч!

— Не в чем, Никанор Петрович: ты меня тоже прости.

Каждый начал целоваться со всею очередью людей, обнимая чужое доселе тело, и все уста грустно и дружелюбно целовали каждого.

— Прощай, тетка Дарья; не обижайся, что я твою ригу сжег.

— Бог простит, Алеша, — теперь рига все одно не моя.

Многие, прикоснувшись взаимными губами, стояли в таком чувстве некоторое время, чтобы навсегда запомнить новую родню, потому что до этой поры они жили без памяти друг о друге и без жалости.

— Ну, давай, Степан, побратаемся.

— Прощай, Егор, — жили мы люто, а кончаемся по совести» [Платонов 2000: 86-87].

Эта обрядовая атмосфера знаменует окончание традиционного круга жизни. Колхозная предстает

пространством смерти, что в тексте выражено мотивами *праха, пустого сердца* и др.:

«После целования люди поклонились в землю — каждый всем, и встали на ноги, свободные и пустые сердцем.

— Теперь мы, товарищ актив, готовы, пиши нас всех в одну графу.

<...>

— Хорошо вам теперь, товарищи? — спросил Чиклин.

— Хорошо, — сказали со всего Оргдвора. — Мы ничего теперь не чуем, в нас один прах остался» [Платонов 2000: 87].

В связи со сказанным не бездоказательным является положение исследователя о догматическом сознании Платонова [Антонова 1995]. Все более отчетливо оно проявляется в творчестве писателя, начиная со второй половины 1920-х гг. В качестве точки отсчета можно определить повесть «Сокровенный человек» (1927), в названии которой скрыта цитата из Первого послания апостола Петра: «сокровенный сердца человек в нетленной красоте кроткого и молчаливого духа» (1 Пет. 3: 4). Это время духовного трезвения писателя, в ранний период творчества претерпевшего сильнейшее искушение революционной идеей мирового передела.

Особой одухотворенностью отмечено творчество Платонова периода Великой Отечественной войны, что показывают названия таких его произведений, как «Неодушевленный враг», «Одухотворенные люди», «Божье дерево». Показательно, как менялось название рассказа «Одухотворенные люди», публиковавшегося под заглавиями «Слава», «Одушевленные люди», «Бессмертный подвиг моряков» [Андрей Платонов 2013: 512]. Под названием «Реквием» рассказ упоминается в характеристике А. Платонова от 19 сентября 1942 г., представленной Военной комиссией ССП в ГлавПУКРРА» [Андрей Платонов 2013: 513]. Название «Одухотворенные люди», закрепившееся за рассказом, звучит утверждением богодуховенности подвига советского воина.

В наибольшей степени связь с православной традицией отражена в заглавии рассказа «Взыскание погибших», для которого Платонов использует название иконы Богородицы, известной на Руси с XVIII в. и прославившейся многими чудесами. Кроме заглавия, обращает на себя внимание предпосланный рассказу эпиграф: «Из бездны зываю», под которым стоит подпись: «Слова мертвых». За ней скрыт источник цитаты, каковым является 129 псалом: «Из глубины зываю к Тебе, Господи, Господи, услышь глас мой» (Пс. 129: 1). Это один из покаянных псалмов, читаемых в православной церкви на вечернем богослужении, а в западной христианской традиции являющийся основополагающей частью заупокойной службы — реквиема («De Profundis»). Таким образом, в рассказе возникает новый план — молитвенный: от лица всех погибших на войне, зывающих к милосердию живых, и от лица матери, потерявшей своих детей и живущей «остатком слабой души» в надежде скорой встречи. Называя героиню Марией Васильевной — именем своей матери, — Платонов предельно сближает биографию собственной семьи с общей драмой страны. Не

случайно впервые рассказ был опубликован под названием «Мать» с подзаголовком «Взыскание погибших». В соотнесенности с названием рассказа в семантике имени Мария появляются богородичные обертонны, связывающие платоновский сюжет со страстным евангельским сюжетом, а также с апокрифом «Хождение Богородицы по мукам». Образ матери, потерявшей своих детей, возводится к образу Девы Марии как высочайшему образцу жертвенного материнства. В изображении ее мертвых детей, которые лежат в могиле «нагие ... умерщвленные, поруганные и брошенные в прах чужими руками» [Платонов 1985: 106], собраны характеристики, соотносящие их образ с образом Распятого Христа. Так, наряду с мотивом *материнской скорби*, в текст рассказа автором вводится мотив *ненапрасной жертвы*. Как *жертва за мир* он зазвучит в последних строках произведения: «Нужно ... суметь жить после победы той высшей жизнью, которую нам безмолвно завещали мертвые; и тогда, ради их вечной памяти, надо исполнить все их надежды на земле ... Мертвым некому довериться, кроме живых, — и нам надо так жить теперь, чтобы смерть наших людей была оправдана счастливой и свободной судьбой нашего народа и тем была взыскана их гибель» [Платонов 1985: 108].

Плач матери у креста на могиле детей: «Были бы вы живы, сколько бы работы поделали, сколько судьбы испытали! А теперь, что ж, теперь вы умерли, — где ваша жизнь, какую вы не прожили, кто проживет ее за вас? ... Сколько я сердца своего истратила на вас, сколько крови моей ушло, но, значит, мало было одного сердца моего и крови моей, раз вы умерли...» [Там же: 106] — генетически восходит к плачу Богородицы у Креста:

О свете пресветлый, Заря присносущная,
Где Твоя зайде красота, светолучная не вечерняя,
Добровидный Сыне мой, сладчайшая доброта,
Где Твой вожденный лица зрак, краснейший
Свете мой... [Плач Богородицы].

В иконографическом плане эпизод соотносится со сценой оплакивания Христа — в православной традиции это иконографическая композиция «Нерыдай Мене Мати», представляющая Богородицу рядом с обнаженной фигурой Спасителя, лежащего во гробе на фоне Креста⁴.

У биографического сближения образа матери с образом Богородицы есть и реальные основания: рассказ был напечатан в газете «Красная Звезда» осенью 1943 г., а в начале января того же года умер сын писателя Платон. То есть в образе своей скорбящей героини Платонов объединил и собственную скорбь по умершему сыну, и скорбь своей жены, тоже носящей имя Мария. Симптоматично ее молчание на частые письма Платонова, посылаемые с фронта после смерти сына. Свое немотство Мария Александровна объясняет в приписке к письму Платонова их общим друзьям Вьюрковым: «Привет вам, дорогие! Не сердитесь на меня, я никому не пишу, я только начинаю

⁴ В иконографии западного христианства тело мертвого Христа лежит на коленях склонившейся над ним Богородицы (пята). Из этого сопоставления видно, что платоновская сцена у могилы ближе к восточной иконографии, хотя и не дублирует ее.

замечать, что светит солнце и люди живут» [Андрей Платонов 2013: 548]⁵. Мать писателя Мария Васильевна умерла в 1929 г.; возможно, именно этим определяется выбор ее имени, а не имени жены Марии Александровны для именованной героини рассказа, умирающей на могиле своих детей.

Образ сыновней могилы сопровождает все письма Платонова Марии Александровне с фронта, написанные после смерти Платона: «... думаю о тебе и о могиле на кладбище. Поцелуй землю на его святой могиле за меня» (24 мая 1943 г.); «Поцелуй за меня могилу в изголовье нашего святого сына» (28 мая 1943 г.); «... я так тоскую о холмике земли на Армянском кладбище. Когда я еще буду там — я сам не знаю» (6 июня 1943 г.); «Поклонись за меня могиле моего сына и поцелуй за меня землю на ней. <...> Поставь от меня цветок на могилу сына и скажи ему, что я его люблю все больше и больше» (8 июня 1943 г.); «Ты, наверно, часто ходишь на могилу к сыну. Как пойдешь, отслужи от меня панихиду в его вечную святую память. <...> Я знаю, как тебе трудно, знаю, что ты плачешь о нашем сыне. Я здесь вижу его часто во сне и просыпаюсь в слезах» (10 июня 1943 г.); «Завтра воскресенье и Троицын день. Ты, конечно, пойдешь к нашему сыну, поцелуй его землю в изголовье, скажи, что я люблю его больше всего на свете» (12 июня 1943 г.); «Поцелуй изголовье его могилы. Скажи ему, что я скоро приду к нему и поклонюсь ему» (24 июня 1943 г.); и т.д. и т.д. Мотив поклонения умершему сыну как святому пронизывает все посвященные ему фрагменты писем Платонова, что связано с мученическим путем школьника-арестанта, чудом выжившего в лагере, но получившего там туберкулез, от которого он очень скоро умирает. В сознании Платонова арестантская судьба и ранняя смерть сына становятся эмблемой общей судьбы людей его поколения, в которое частью входит военное поколение: «Я хотел прислать сыну цветок, который я взял с могилы вблизи передовой, чтобы ты посадила его на могиле нашего сына, но нельзя его и не с кем переслать, и он вовсе засох у меня» (30 июля 1943 г.). А в одном из писем 1942 г., еще до смерти сына, Платонов пишет жене: «В десятых числах сентября я, видимо, поеду на воронежское направление, как военный корреспондент... Посмотрю, что стало с моей родиной. Схожу на могилы, поплачу надо всеми мертвыми» (30 августа 1942 г.). Здесь в едином поминовении соединены поколения мертвых родственников, погибшие в революцию и на войнах родные, близкие и чужие.

В 1943 г. Платонов задумывает повесть о сыне: «В день приезда сразу же пойдем к Тоше на могилу. Моя новая повесть, которую я тут обдумал, будет посвящена поклонению умершим и погибшим, а именно посвящение будет моему сыну. Я задумал сделать героем жизни мертвого человека, на смерти которого держится жизнь. Кратко трудно сказать, как это получится, но, думаю, эта вещь выйдет у меня: у меня хватит сердца и горя. <...> как мне охота возможно скорее написать повесть, посвященную сыну. Я ее хочу напечатать в “Красной звезде”» (1 июля 1943 г.).

Можно полагать, что рассказ «Взыскание погибших», опубликованный именно в этом издании, — часть платоновского замысла. Повесть о сыне осталась, по видимому, нереализованным намерением писателя, расщепившимся по многим его произведениям. Так, например, в пьесе «Ученик лица», создававшейся в 1947–1948 гг., есть пронзительный эпизод: исповедь нищей Феклы, живущей при могиле сына, замученного бесчеловечной властью. Беседа Александра с Феклой, рассказывающей ему о своей жизни на сыновней могиле, убаюкивании его детскими колыбельными «на долгую ночь», может дать представление о силе скорби самого Платонова по безвременно погибшему сыну. Его душа, подобно душе нищей Феклы, живет при могиле Платона⁶. Но еще ранее в рассказе «На могилах русских солдат», написанном на документальной основе (1944 г.), появляется образ скорбящей матери, поющей песню на могиле сына, что придает ей (песне при могиле) мотивное звучание:

«В сумерки на пустынное военное кладбище бывшего шта-лагеря № 352 пришла одинокая женщина. Она опустилась на колени возле могилы, на которой была доска с именами погребенных.

Женщина вначале была безмолвной, а потом стала петь колыбельную своему сыну, спящему здесь, на грядущую, вечную ночь» [Платонов 1985: 139].

Мотив *вечной ночи*, инверсирующий мотив *жизни вечной*, отражает здесь крайнюю степень материнской скорби.

Вместе с тем, финал рассказа своим пафосом ненависти к врагу и жадной мщенической соотвествует социальному заказу. Не случайно образ скорбящей матери претворяется здесь в образ Родины — параллель, характерная для всей советской литературы военного времени:

«Трудно утешить эту женщину и нашу общую мать — Родину. Но наша любовь к своему живому народу и наша память о мертвых и замученных обращена яростью и мщением к убийце-врагу, она действует огнем и оружием. Наша ненависть к противнику питается нашей любовью к своему народу, и поэтому наша энергия мщеничества неистощима» [Платонов 1985: 139].

По сравнению с финалом данного рассказа, финал «Взыскания погибших» носит более интимный характер, больше напитан скорбью личной утраты.

Образ цветка, прорастающего из каменистой почвы и вмещающего в себя тайну жизни, в рассказах «Безымянный цветок» и «Цветок на земле» также соотносится с цветком из приведенных выше писем Платонова, становится символом торжества жизни и Воскресенья. В одном из писем жене он признается: «Для меня мертвый Тотик — все равно вечно живой» (24 мая 1943 г.).

В финальной сцене «Взыскания погибших» вновь усиливается сближение образа скорбящей матери с образом Богородицы, на этот раз в красках иконографии «Успения»:

⁵ Далее письма Платонова цитируются по данному изданию.

⁶ На связь «Ученика лица» с замыслом Платонова написать произведение о сыне указывают в своей статье Н. П. Хрящева и К. С. Когут [Хрящева, Когут 2015].

«Возле креста, связанного из двух ветвей, красноармеец увидел старуху, прикинувшую к земле лицом. Он склонился к ней и послушал ее дыхание ... «Ее сердце ушло, — понял красноармеец и покрыл утихшее лицо покойной чистой холстинкой ... — Ей и жить-то уж нечем было» ...

— Спи пока, — вслух сказал красноармеец на прощанье. — Чьей бы ты матерью ни была, а я без тебя тоже остался сиротой...» [Платонов 1985: 108–109].

Эпизод содержит множество отсылок к той части богородичного сюжета, которая открывается Распятием: это и скорбь Богородицы у Креста (выше читаем: «Мария Васильевна пришла на место могилы, где стоял крест, сделанный из двух связанных поперек жалобных, дрожащих ветвей⁷. Мать села у этого креста...» [Там же: 106]), и образ Плащаницы, которой апостолы покрыли тело усопшей Девы Марии (чистая холстинка, которой красноармеец покрывает «утихшее лицо покойной»), и мотив *успения* как символ вечной жизни («спи пока»). Также и чувство сиротства, испытываемое красноармейцем, сходно с тем, которое, по Преданию, охватило апостолов в момент успения Богородицы⁸.

Наверное, трудно найти в творчестве Платонова текст, который, подобно рассказу «Взыскание погибших», на своем небольшом пространстве был бы так густо покрыт новозаветным слоем в его неискаженном, неинверсированном варьировании. В соотносительности с биографической драмой писателя его «страстной» сюжет приобретает особую скорбную пронзительность.

ЛИТЕРАТУРА

Алейников О. Ю. Андрей Платонов и его роман «Чевенгур». — Воронеж: Наука-Юнипресс, 2013.

Андрей Платонов «...я прожил жизнь» Письма [1920–1950 гг.]. — М.: Астрель, 2013.

Андрей Платонов. Личное дело. — Воронеж: Дирекция Междунар. Платоновского фестиваля, 2013.

Антонова Е. «Безвестное и тайное премудрости...» (Догматическое сознание в творчестве А. Платонова) // «Страна философов» Андрея Платонова: Проблемы творчества. — Вып. 2. — М.: Наследие, 1995. — С. 39–53.

Гурвич А. Андрей Платонов // Красная новь. — 1937. — № 10. — С. 195–233.

Касаткина Е. «Преращение вечности времени», или Страшный Суд в котловане (Апокалиптическая тема в повести «Котлован») // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. — Вып. 2. — М.: Наследие, 1995. — С. 181–190.

Ливингстон А. Христианские мотивы в романе «Чевенгур» // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. — Вып. 4. — М.: ИМЛИ РАН, Наследие, 2000. — С. 556–561.

Любушкина М. Библия в романе «Чевенгур» // «Страна философов» Андрея Платонова: Проблемы творчества. — Вып. 6. — М.: ИМЛИ РАН, 2005. — С. 354–360.

Платонов А. Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. — М.: Советская Россия, 1985.

Платонов А. Чутье правды. — М.: Советская Россия, 1990.

Платонов А. Чевенгур. — М.: Высшая школа, 1991.

Платонов А. Котлован. Материалы творческой истории. — М.: ИМЛИ РАН, 2000. — С. 21–116.

Платонов А. Сочинения. Научное издание: Т. 1. 1918–1927. Кн. 1. Рассказы. Стихотворения. — М.: ИМЛИ РАН, 2004.

Плач Богородицы. — Режим доступа: http://www.jooov.net/text/116737780/hor_svyato-elisavetinskogo_monastyrya_g_minsk_regent_posl_ushnitsa_irina_denisova-plach_bog.htmls.

Проскурина Е. Н. Поэтика мистериальности в прозе Андрея Платонова конца 20-х–30-х годов (на материале повести «Котлован»). — Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001.

Сказания о земной жизни Пресвятой Богородицы. — Режим доступа:

http://www.verappravoslavna.ru/?Zemnaya_zhiznmz_Bogorodicy#g9.

Хрящева Н. П., Когут К. С. Поэтика тайнописи в пьесе А. Платонова «Ученик лицея» // Вопросы литературы. — 2015. — № 6. — С. 95–119.

REFERENCES

Alejnikov O. Ju. Andrej Platonov i ego roman «Chevengur». — Voronezh: Nauka-Junipress, 2013.

Andrej Platonov. «...ja prozhil zhizn'» Pis'ma [1920–1950 gg.]. — M.: Astrel', 2013.

Andrej Platonov. Lichnoe delo. — Voronezh: Direkcija Mezhdunar. Platonovskogo festivalja, 2013.

Antonova E. «Bezvestnoe i tajnoe premudrosti...» (Dogmaticeskoe soznanie v tvorcestva A. Platonova) // «Strana filosofov» Andreja Platonova: Problemy tvorcestva. — Vyp. 2. — M.: Nasledie, 1995. — S. 39–53.

Gurvich A. Andrej Platonov // Krasnaja nov'. — 1937. — № 10. — S. 195–233.

Kasatkina E. «Prekrashhenie vechnosti vremeni», ili Strashnyj Sud v kotlovane (Apokaliptičeskaja tema v povesti «Kotlovane») // «Strana filosofov» Andreja Platonova: problemy tvorcestva. — Vyp. 2. — M.: Nasledie, 1995. — S. 181–190.

Livingston A. Hristianskie motivy v romane «Chevengur» // «Strana filosofov» Andreja Platonova: problemy tvorcestva. — Vyp. 4. — M.: IMLI RAN, Nasledie, 2000. — S. 556–561.

Ljubushkina M. Biblija v romane «Chevengur» // «Strana filosofov» Andreja Platonova: Problemy tvorcestva. — Vyp. 6. — M.: IMLI RAN, 2005. — S. 354–360.

Platonov A. Sobr. soch.: V 3 t. T. 3. — M.: Sovetskaja Rossija, 1985.

Platonov A. Chut'e pravdy. — M.: Sovetskaja Rossija, 1990.

Platonov A. Chevengur. — M.: Vysshaja shkola, 1991.

Platonov A. Kotlovane. Materialy tvorcheskoj istorii. — M.: IMLI RAN, 2000. — S. 21–116.

Platonov A. Sochinenija. Nauchnoe izdanie: T. 1. 1918–1927. Kn. 1. Rasskazy. Stihotvorenija. — M.: IMLI RAN, 2004.

Plach Bogorodicy. — Rezhim dostupa: http://www.jooov.net/text/116737780/hor_svyato-elisavetinskogo_monastyrya_g_minsk_regent_posl_ushnitsa_irina_denisova-plach_bog.htmls.

Proskurina E. N. Pojetika misterial'nosti v proze Andreja Platonova konca 20-h – 30-h godov (na materiale povesti «Kotlovane»). — Novosibirsk: Sibirskij hronograf, 2001.

Skazanija o zemnoj zhizni Presvjatoj Bogorodicy. — Rezhim dostupa:

http://www.verappravoslavna.ru/?Zemnaya_zhiznmz_Bogorodicy#g9.

Hrjashheva N. P., Kogut K. S. Pojetika tajnopisi v p'ese A. Platonova «Uchenik liceja» // Voprosy literatury. — 2015. — № 6. — S. 95–119.

⁷ Мотив *слабой жизни*, звучащий в образе «жалобных, дрожащих ветвей», отсылает как к образу измученного крестоносцем Христа, так и к образу юного страдальца Платона.

⁸ «... радуемся об исполняющемся на Тебе определении Божиим, но и печалимся о том, что остаемся сирыми и здесь уже не увидим Тебя, нашу Матерь и Утешительницу» [Сказания].

Данные об авторе

Елена Николаевна Проскурина — доктор филологических наук, главный научный сотрудник сектора литературоведения, ИФЛ СО РАН (Новосибирск).

Адрес: 630090, г. Новосибирск, ул. Николаева, 8.

E-mail: proskurina_elena@mail.ru.

About the author

Elena Nikolaevna Proskurina is a Doctor of Philology, Chief Researcher of Literary Studies Section of Institute of Philology of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences (Novosibirsk).

УДК 821.161.1-32(Толстая Т.).
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)64-8,44

Ю. Ю. Даниленко
Пермь, Россия

ОПЫТ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА СОВРЕМЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ «СПИ СПОКОЙНО, СЫНОК»)

Аннотация. В настоящей работе представлен гендерный анализ рассказа известной российской писательницы Т. Толстой «Спи спокойно, сынок» (2001). Под гендерным анализом вслед за Э. Шоуолтер, Э. Сиксу, И. Жеребкиной и другими исследователями понимается такой подход к тексту, который ориентирован на обнаружение специфической проблематики, связанной с формированием моделей гендерной идентичности, а также гендерного самосознания героев. Предметом исследования в настоящей работе являются репрезентации новых моделей материнства, реализованных в современной женской прозе 1990-х годов, в частности, в рассказах Т. Толстой. В рассказе Т. Толстой «Спи спокойно, сынок» предметом изображения становится болезненный процесс осмысления главным героем самого себя, поиск идентичности через отсутствующую инстанцию матери. Редуцированная инстанция матери становится травмой для героя, причиной формирования будущей «дефектной» идентичности. Мужчина в художественной системе автора предстает «дефектным субъектом» (термин И. Жеребкиной), неспособным выстроить полноценные супружеские отношения.

В работе представлен анализ модели материнско-детских отношений как проекции модели гендерных отношений мужчины и женщины. В ходе анализа обнаружено, что через репрезентацию моделей гендерных отношений реализуется онтологическая проблематика.

Ключевые слова: Татьяна Толстая, женская проза, гендер, гендерный анализ, модели материнства, гендерная идентичность.

J. Yu. Danilenko
Perm, Russia

GENDER ANALYSIS OF THE MODERN TEXT (ON THE MATERIAL OF THE STORY «SLEEP WELL, MY SON» BY TATYANA TOLSTAYA)

Abstract. The article gives an example of gender analysis of T. Tolstaya's story «Sleep well, my son» (2001). The author follows the ideas of E. Showalter, H. Cixous, I. Zherebkina and other researchers and understands the gender analysis as an approach to the text, which is focused on the detection of specific problems associated with the formation of patterns of gender identities as well as gender identity characters. The article explores the representation of new models of maternity in modern women's fiction of 1990, in particular, in the story by T. Tolstaya. In «Sleep well, my son» the main image object is the painful process of self-understanding by protagonist, the search of identity through the missing of mother's position. Reduced mother's position becomes a disaster and the reason for the formation of the future «defective» identity of the hero. The man in the author's art system is represented as a «defective subject» (the definition by Irina Zherebkina).

The paper analyzes the model of mother-child relationship as a projection of relations between men and women. The analysis found that the ontological problematic was realized through the representation of the models of gender relations.

Keywords: Tatyana Tolstaya, women's prose, gender, gender analysis, model of motherhood, gender identity.

Гендерные исследования в литературоведении на сегодняшний момент являются перспективным и востребованным направлением гуманитарных наук. Методологической основой этого направления стали западные исследования в области гендерологии, особенно теория феминистского литературного критицизма, получившего широкое распространение в Великобритании, Франции, Америке. Отечественные исследования в настоящее время находятся в стадии становления и адаптации западного опыта с учетом традиций российского литературоведения. Историю становления гендерных исследований описала в своих работах доктор исторических наук Н. Пушкарева, основоположница исторической феминологии и гендерной истории в российской науке (Н. Л. Пушкарева «Гендерная теория и историческое знание», 2007). Среди основоположников собственно отечественных исследований в области гендерологии стоит отметить И. Жеребкину, возглавившую харьковский центр гендерных исследований. Она первая ввела в научный оборот многие понятия феминистской теории, адаптировала работы западных

исследователей феминистского литературного критицизма, подробно прокомментировав основные из них в своей монографии «Прочти моё желание...». Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм» (2000). В исследовании «Гендерные 90-е или фаллоса не существует» (2003) рассмотрены взаимоотношения постсоветской власти и женских моделей (политик) сопротивления власти. Так женское творчество постепенно становится предметом литературоведческого изучения, исследованию специфики женского письма и проблематике женского творчества посвящено на настоящий момент множество диссертационных исследований и монографий. Отметим исследования Т. Мелешко «Современная отечественная женская проза: проблемы поэтики в гендерном аспекте» (2001), также разработанную Т. Мелешко программу курса «Гендерный анализ отечественной женской прозы» (2004). В своих работах Т. Мелешко предлагает аналитический обзор основных подходов к изучению женского творчества (социологический, психоаналитический, постмодернистский), а также предлагает собственную классифи-

кацию моделей женственности, явленную в российской женской прозе.

Также следует выделить исследование М. П. Абашевой и Н. В. Воробьевой «Русская женская проза на рубеже XX — XXI веков» (2007). Монография посвящена описанию поэтики и проблематики женской прозы от 1980-х годов до 2000-х годов. Основное внимание уделено анализу художественных текстов женщин-писательниц 1980–2000-х годов и поискам современных методов интерпретации женских текстов.

Среди работ, обобщающих теоретические наработки в области отечественной гендерологии, можно назвать статью С. Охотниковой «Гендерные исследования в литературоведении: проблемы гендерной поэтики», где автор описывает и анализирует наработанный российскими учеными научный аппарат, комментирует введенные в оборот новые термины, такие как «гендерная поэтика» (Е. З. Тарланов), «гендерное самосознание» (В. Макаров) и др.

Итак, опираясь на опыт западных и отечественных исследователей, под гендерным анализом в настоящей работе мы будем понимать такой подход к тексту, который ориентирован на обнаружение специфической проблематики, связанной с формированием моделей гендерных идентичностей, а также гендерного самосознания героев.

Предметом исследования в настоящей работе станут репрезентации новых моделей материнства, реализованных в современной женской прозе 1990-х годов, в частности, в рассказах Татьяны Толстой. Предметом детального анализа станет рассказ «Спи спокойно, сынок» (2001).

Исследователи неоднократно обращались к специфике изображения образа матери в современной женской прозе. В частности, М. П. Абашева и Н. В. Воробьева в работе «Русская женская проза на рубеже XX — XXI веков» трактуют новую модель материнства, представленную в творчестве писательниц нового поколения, как модель ущербности, реализованную в образах матерей-алкоголичек, проституток, наркоманок (в текстах С. Василенко «Шамара», М. Палей «Кабирия с обводного канала» и др.). Исследователи рассматривают материнство как одну из «травматических стратегий женской идентификации» [Абашева, Воробьева 2007: 83].

В нашей работе мы рассмотрим модель материнства, материнско-детских отношений, в которых реализуется проекция гендерных отношений мужчины и женщины.

«Дефектным субъектом»¹ предстает в женской прозе не только женщина, но и мужчина. «Дефектность» самих отношений между мужчиной и женщиной авторы транслируют через метафору надлома материнско-детской модели отношений. Так, в текстах Татьяны Толстой драма супружеских конфликтов часто оказывается детерминирована травмой детства, не сформированной гендерной идентичностью героев.

В рассказе Т. Толстой «Спи спокойно, сынок» предметом изображения становится болезненный процесс осмысления главным героем самого себя, поиск идентичности через отсутствующую инстанцию матери. Главный герой рассказа — молодой человек Сергей, будучи формально состоявшимся в жизни человеком, мужем и зятем, отнюдь не чувствует собственной мужской состоятельности, так как в свое время не состоялся в роли сына. Жизнь героя — воспитанника детдома, потерянного в послевоенное время на вокзале во время пожара, представлена автором как путь обретения материнского начала. Герой живет как будто вслепую, наощупь, не понимая собственной значимости и предназначения, потому не может укорениться и прорасти в настоящем времени, прорасти самостоятельным ростком сквозь материнское лоно. Связь с матерью ощущается героем интуитивно, но мать никак не может материализоваться, проступить из тумана и дыма пожара, прочертить для героя его систему координат.

Будучи уже взрослым, герой по-прежнему ощущает себя маленьким и беззащитным потерявшимся ребенком, он существует вне времени и пространства. Автор не наделяет героя ни профессией, ни талантами, ни какими-либо качествами. Главная суть героя в том, что он — потерянный ребенок, обреченный на онтологическое одиночество. «Остановливался, смотрел, преодолевая себя, напрягал память: кто я? Откуда? Чей я сын? Ведь была же мама, кто-то меня родил, любил, вез куда-то?» [Толстая 2001: 133]. Редуцированная инстанция матери не восполняется со временем, потому травма не изживается, но сформируется еще более глубокой и болезненной, формирующей будущую гендерную идентичность героя.

С детства, находясь в детдоме, Сергей отчаянно пытается примерить на себя различные модели идентичности: он готов быть сыном учительницы и повара, любой прохожей, лишь бы восстановить родовую связь, преодолеть онтологическое одиночество. Герой стремится реконструировать свое прошлое, воссоздать пропавшие звенья, пробует вписать себя в чужие жизни: «Он выдумывал себе матерей, воображал себя сыном любимой учительницы «...» Он был сыном повара «...» замирал, ожидая озарения, узнавания; он вглядывался в женщин на улице — напрасно, все бежали мимо. Теперь же, тайно от Леночки, он хотел быть сыном Марьи Максимовны» [Толстая 2001: 134]. Живя по инерции, в интуитивном поиске матери, герой женится не по любви, но словно по наитию, не отдавая себе отчет, стремясь обрести не жену, но мать. Теща Марья Максимовна становится для героя главным персонажем в новой жизни, жена же, Леночка, является лишь проводником к материнской инстанции. Сергей входит в дом своей супруги не как муж и хозяин, но как все тот же потерянный мальчик, наконец, обретший отчий дом и материнскую опеку. «Мягкая, чудесная, понимающая женщина — Марья Максимовна. Ровный, бесстрастный характер у Леночки, будто не жена ему, а сестра. Мать и сестра — о чем еще мечтать потерявшемуся мальчику?» [Толстая 2001: 133].

Модель отношений молодых супругов строится на отталкивании и подчеркнутой дискommunikации. Онтологическая незрелость, растерянность героя, его

¹ Жеребкина И. Гендерные 90-е или фаллоса не существует. — СПб.: Алитей, 2003. — 256 с. (Серия «Феминистская коллекция»). — С. 99.

неготовность стать полноценным мужем обуславливает поведенческую модель молодой супруги. Она холодна и бесстрашна, словно Снегурочка, ее поведение не понятно Сергею, ему только предстоит распознать ее суть, растопить лед, только прежде надо дорасти, преодолеть свои страхи, обрести себя. «Ночью лежал без сна, смотрел в ее тихое личико с розовыми тенями у глаз, удивлялся: кто такая? О чем думает? Что ей снится? Спросишь — пожмет плечами, помалкивает» [Толстая 2001: 138].

Теща становится для Сергея воплощением материнской инстанции, защиты и покровительства. Марья Максимовна так любезна, что выделяет под кабинет зятю комнатку прислуги — маленький закуток, что становится для героя началом обретения собственной идентичности: «Да она даже представить себе не может, какое чудо, какой подарок судьбы для него эта комната, эта семья, — для него, детдомовца, мальчика без имени, без отчества, без матери» [Толстая 2001: 132].

Однако рассказ начинается с фразы «У Сергеевой тещи в сорок восьмом году сперли каракулеву шубу» [Толстая 2001: 128]. В краже обвинили домработницу Паню, комнату которой и занял потом Сергей. Единственным недостатком тещи был «пунктик на шубе» (отсылка к «Шинели» Н. Гоголя, раскрывающая суть образа героини), который в итоге развенчал светлый образ материнского начала в восприятии Сергея и реабилитировал воровку Паню. «Хорошо, пусть она украдала! Нищая, голодная, как эти воровавшие мальчишки, дом сожжен, сын потерян, муж погиб в болотах. Я ее сын. Паня — моя мать, это решено, чтоб вы знали» [Толстая 2001: 141].

Так постепенно герой обретает собственную персонификацию. Не имея корней, герой, являясь безымянным и безродным, в итоге вбирает в себя все возможные модели идентичности, враждебные друг другу идеологии, примиряя их и уравнивая, он становится частью всех их одновременно: он потомок и героя войны, и вора, и поварики, и учительницы; он, готовый оправдать любую слабость и гордиться свершениями своих предков. Потому в числе предполагаемых предков, например, среди воров и героев войны, в одном линейном ряду стоит и свекр героя, Павел Антонович, в имени которого явно слышится аллюзия на имя Антона Павловича Чехова. «А вдруг Пал Антоныч — Сергеев отец? Почему бы и нет? Вариант реальный...» [Толстая 2001: 142]. «Крепко взявшись за руки, цепь предков уходит вглубь, погружаясь в темный студень времени. Становись к нам, безымянный, присоединяйся! Отыщи свое звено в цепи! Павел Антоныч, Антон Феликсович, Феликс Каземирович. «...» Мы построили тебе, безымянному, чистенькому, дом, очаг, кухню, коридор, спальню, закут, зажгли лампы и расставили книги» [Толстая 2001: 142].

Герою необходимо было восстановить линию жизни как таковую, прорастающую из материнского лона, ухватиться за нее, стать частью и продолжением. Эта нить материнства важнее таланта и сословия, чести и подлости, материнское начало превышает всего: все порождает и все уравнивает. В финале герой становится отцом, основателем собственной

традиции, вобравшей в себя все модели идентичности без исключений.

Итак, как показывает анализ, через репрезентации гендерных отношений в женской прозе реализуется онтологическая проблематика. В частности, в тексте Т. Толстой через модель материнско-детских отношений раскрывается основной смысловой пласт: обретение гендерной зрелости и состоятельности героев возможно только путем прорастания из материнского лона и его преодоления.

ЛИТЕРАТУРА

Абашева М. П., Воробьева Н. В. «Русская женская проза на рубеже XX — XXI веков: учеб. пособие по спецкурсу. — Пермь: ПОНИЦАА, 2007. — 176 с.

Габриэлян Н. Ева это значит «жизнь» (Проблема пространства в современной русской женской прозе) // Вопросы литературы. — 1996. — № 4. — С. 3–15.

Габриэлян Н. Фантомные пространства требуют человеческих жертв (о современной русской женской прозе) // Общественные науки и современность. — 1993. — № 3. — С. 173–182.

Горюшко Е. И. Особенности мужского и женского вербального поведения: автореф. дис ... канд. филол. наук. — М., 1996.

Жеребкина И. Гендерные 90-е или фаллоса не существует. — СПб.: Алитея, 2003. — 256 с. (Серия «Феминистская коллекция»).

Жеребкина И. «Прочти мое желание...»: постмодернизм, феминизм, постструктурализм. — М.: Идея-пресс, 2000. — 251 с.

Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман // Вестник МГУ. Сер. 9, Филология. — 2000. — № 12. — С. 74.

Макаров В. В. Основные принципы философии пола: Ст. первая. Биологический диморфизм, гендерная симметрия. Женщина в российском обществе. — М.: Изд. МГУ, 2001. — № 2. — С. 17–25.

Мелешко Т. Современная отечественная женская проза: проблемы поэтики в гендерном аспекте. Учебное пособие по спецкурсу. — Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2001. — 88 с.

Охотникова С. Гендерные исследования в литературоведении: проблемы гендерной поэтики // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе. Ч. 2. — Иваново, 2002. — С. 273–279.

Пушкарёва Н. Л. Гендерная теория и историческое знание. — СПб.: «Алетейя», 2007.

Пушкарёва Н. Л. Феномен «женского чтения» и задачи исследования текстов, написанных женщинами. Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы // Материалы междунар. науч. конф. (Иваново, 2 июля 2000 г.). — Иваново: Изд-во Иван. ун-та, 2000. — С. 53–58.

Тарланов Е. З. Женская поэзия в России рубежа веков. Русская литература. — Тверь: Волгоградское научное изд-во., 2006. — 51 с.

Толстая Т. Ночь: рассказы. — М.: «Подкова», 2001. — 432 с.

Showalter E. Women and the literary curriculum // College English. — Middletown, 1977. — № 32. — P. 856.

REFERENCES

Abasheva M. P., Vorob'eva N. V. «Russkaya zhenskaya proza na rubezhe XX — XXI vekov: ucheb. posobie po spetskursu. — Perm': PONITsAA, 2007. — 176 s.

Gabrielyan N. Eva eto znachit «zhizn'» (Problema prostranstva v sovremennoy russkoy zhenskoy proze) // Voprosy literatury. — 1996. — № 4. — S. 3–15.

Gabrielyan N. Fantomnye prostranstva trebuyut chelovecheskikh zhertv (o sovremennoy russkoy zhenskoy

proze) // *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. — 1993. — № 3. — S. 173–182.

Goroshko E. I. Osobennosti muzhskogo i zhenskogo verbal'nogo povedeniya: avtoref. dis ... kand. filol. nauk. — M., 1996.

Zherebkina I. Gendernye 90-e ili fallosa ne sushchestvuet. — Spb.: Aliteyya, 2003. — 256 s. (Seriya «Feministskaya kolleksiya»).

Zherebkina I. «Prochti moe zhelanie...»: postmodernizm, feminizm, poststrukturalizm. — M.: Ideya-press, 2000. — 251 s.

Kristeva Yu. Bakhtin, slovo, dialog, roman // *Vestnik MGU. Ser. 9, Filologiya*. — 2000. — № 12 — S. 74.

Makarov V. V. Osnovnye printsipy filosofii pola: St. pervaya. Biologicheskiy dimorfizm, gendernaya simmetriya. Zhenshchina v rossiyskom obshchestve. — M.: Izd MGU, 2001. — № 2. — S. 17–25.

Meleshko T. Sovremennaya otechestvennaya zhenskaya proza: problemy poetiki v gendernom aspekte. Uchebnoe posobie po spetskursu. — Kemerovo: Kemerovskiy gos. un-t, 2001. — 88 s.

Okhotnikova S. Gendernye issledovaniya v literaturovedenii: problemy gendernoy poetiki // *Gendernye issledovaniya i gendernoe obrazovanie v vyshey shkole. Ch. 2*. — Ivanovo, 2002. — S. 273–279.

Pushkareva N. L. Gendernaya teoriya i istoricheskoe znanie. — SPb: «Aleteyya», 2007.

Pushkareva N. L. Fenomen «zhenskogo chteniya» i zadachi issledovaniya tekstov, napisannykh zhenshchinami. Gendernye issledovaniya v gumanitarnykh naukakh: sovremennye podkhody // *Materialy mezhdunar. nauch. konf. (Ivanovo, 2 iyulya 2000 g.)*. — Ivanovo: Izd-vo Ivan. un-ta, 2000. — S. 53–58.

Tarlanov E. Z. Zhenskaya poeziya v Rossii rubezha vekov. Russkaya literatura. — Tver': Volgogradskoe nauchnoe izd-vo., 2006. — 51 s.

Tolstaya T. Noch': rasskazy. — M.: «Podkova», 2001. — 432 s.

Showalter E. Women and the literary curriculum // *College English*. — Middletown, 1977. — № 32. — P. 856.

Данные об авторе

Юлия Юрьевна Даниленко — кандидат филологических наук, доцент кафедры новейшей русской литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь).

Адрес: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24.

E-mail: danilenko.juli@mail.ru.

About the author

Julia Yurievna Danilenko is a Candidate of Philology, Assistant Professor of the Department of Modern Russian Literature, Perm State Humanitarian-Pedagogical University (Perm).

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

УДК 821.161.1(049.32)
ББК Ш33(2Рос=Рус)-021

Й. Херльт
Фрибур, Швейцария

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ «РУССКИЙ ТРАДИЦИОНАЛИЗМ: ИСТОРИЯ, ИДЕОЛОГИЯ, ПОЭТИКА, ЛИТЕРАТУРНАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

(Серия Универсалии культуры.

Вып. VII: монография / отв. ред. Н. В. Ковтун. — М.: ФЛИНТА : Наука, 2016)

J. Herlth
Fribourg, Switzerland

REVIEW OF THE BOOK: *RUSSIAN TRADITIONALISM: HISTORY, IDEOLOGY, POETICS, LITERARY REPRESENTATION*

(Series: Cultural Universalia.

Issue 7. A monograph, ed. Natalia Kovtun. Moscow: Flinta & Nauka Publishing, 2016)

Монография «Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия» представляет читателю тридцать статей, посвященных литературе русского традиционализма. Книга состоит из четырех разделов. Во вступительной статье редакторы подчеркивают актуальность исследуемого феномена: работы освещают проблему традиционализма в русской литературе и культуре последних лет с различных сторон и методико-тематических точек зрения. Диапазон статей простирается от идеологических и философских корней консервативной и традиционалистской мысли до конкретных эстетических репрезентаций этой мировоззренческой ориентации в литературе последних лет. В целом статьи монографии приносят много интересных наблюдений, представляют целый ряд любопытных case studies.

К сожалению, не всегда авторам удается сохранить надлежащую дистанцию по отношению к исследуемому объекту. Иногда их симпатия — если не к политическим убеждениям лагеря консерваторов и традиционалистов, то к традиционным «русским» ценностям — отражается прямо в подборе ссылок и философских референций. Так, например, формулы типа «метафизическое пространство национального самосознания», «национальное начало мысли писателя», «персонификации <я> общенародного мироощущения», «наши <...> духовно-культурные накопления <...>» и т.п. (из статьи А. Дырдина) мало дают в аналитическом плане, но зато декларативно заявляют об идеологических склонностях автора.

Особенно проблематичным мне кажется, что в книге почти полностью отсутствует контекст современных «западных» исследований о национализме, о таких ключевых для данной монографии категориях как «этническая идентичность», «народ», «нация». Само разделение на западные («европейские») и «отечественные» исследования, часто встречаемое в статьях книги, кажется мне неуместным. Следовало бы выбрать более подходящие и продуктивные с научной точки зрения теории и методологические подходы.

За некоторым исключением, представленные в монографии работы ограничиваются теоретическими подходами из «отечественного» литературоведения. Но именно феномен традиционализма требует освещения в компаративистском ракурсе. В отдельных статьях наблюдается циркулярная аргументация, когда априорно предполагаемые «русские» ценности анализируются с помощью подчеркнуто «русских» же теоретических построений и методологических подходов. Когда речь идет об «отечественной нарратологии», спрашивается, чем такая «отечественная нарратология» может отличаться от «западной». Общеизвестно, что та же «западная» нарратология XX века развилась под сильным влиянием со стороны российских теоретиков; замыкание в изолированном — прежде всего с языковой точки зрения — пространстве «отечественной» теории кажется мне малопродуктивным путем.

Эти критические замечания касаются далеко не всех статей монографии, но все-таки значительной их части. Некоторые статьи вообще обходятся без ссылок на теоретическую литературу, строятся в непосредственном «диалоге» между исследователем и материалом. Не всегда подобный «аскетизм» дает такой интересный результат, как в случае замечательной статьи Б. Егорова о Б. Чичибабине. Вообще я думаю, что качество монографии выиграло бы от более строгого отбора отдельных статей.

Есть целый ряд сильных, любопытных по содержанию и хорошо обдуманных в теоретическом плане работ. Здесь хотелось бы упомянуть в первую очередь вступительную статью ответственного редактора издания Н. Ковтун, а также статью А. Казаркина о творчестве Н. Клюева, статью Т. Кругловой о проявлениях традиционализма в искусстве сталинского периода, статью А. Разуваловой о самонаименовании неотрадиционалистских сил в постсоветский период, статью М. Перкиемьяки об экологическом новаторстве В. Распутина, и, конечно, глубокую статью Н. Ковтун о визуальных аспектах в прозе того же писателя.

Статья Г. Михайловой показывает параллели между развитием новейшей русской литературы, с одной стороны, и польской и литовской литератур, с другой стороны, подчеркивая при этом, что традиционалистские тенденции не являются отличительной чертой только русской постсоветской литературы. Оказывается, что мифологемы, которые авторы многих работ приписывают исконно «русскому» мироощущению, как ни странно, появляются также у традиционалистски настроенных писателей иных европейских литератур.

Некоторые статьи явно оставляют желать более убедительной аргументации. Так, например, в работе Н. Прашерук находим, что «книги Е. Домбровской написаны чистым и глубоким русским языком», читаем также о «щедрости образов» той же самой писательницы. Статья обходится почти без ссылок на исследовательскую литературу (одна сноска на А. Белоусова, одна на М. Эпштейна, одна на автора статьи). Жалко, что в одной части монографии Л. Толстой цитируется по интернету (т.е. без указания страниц), хотя тома его ПСС доступны в форме PDF. М. Черняк пишет, что после Революции «на смену мифологемам, рожденным на глубине русской истории и культуры, пришли новые мифы» — как будто русская классика XIX века не была прежде всего ориентирована на общеевропейские философские и литературные модели. Отдельные статьи не выходят за рамки не очень обдуманной полемики.

Данные об авторе

Херльт Йенс — доктор филологических наук, заведующий кафедрой славистики, Фрибургский университет (Швейцария).

Адрес: Université de Fribourg, Dép. des langues et littératures / Slavistique, Rue du Criblet 13, CH-1700 Fribourg, Швейцария.

E-mail: jens.herlth@unifr.ch.

About the author

Jens Herlth is a Professor, Doctor of Philology, Head of the Slavic Department, University of Fribourg (Switzerland).

Ряд статей четвертого раздела («Писатели-традиционалисты в зеркале литературной критики и компаративистики») затрагивают проблему перевода. В статье, посвященной переводам произведений В. Астафьева, автор (В. Разумовская) довольствуется достаточно поверхностными наблюдениями; несколько страниц она посвящает различным вариантам перевода названия книги «Царь-рыба» на иностранные языки и в конце статьи приходит к (вполне ожидаемому) выводу, что «глубина понимания переведенной информации напрямую зависит от образовательного уровня читателя».

Несмотря на выше упомянутые критические пункты, общая заслуга книги мне кажется бесспорной. Она представляет собой важный вклад в исследование русского традиционализма. Как и другие научные проекты, осуществляемые под научным руководством Н. Ковтун («Кризис литературоцентризма: утрата идентичности vs. новые возможности», «Русский проект исправления мира и художественное творчество XX–XXI веков», «Сибирская идентичность в зеркале литературного текста: Тропы, топосы, жанровые формы XIX–XXI веков»), настоящая монография является необходимым источником сведений для каждого, кто интересуется традиционалистскими, консервативными и почвенническими течениями в русской культуре XX и XXI вв.

УДК 821.161.1(049.32)
ББК Ш33(2Рос=Рус)-021

А. В. Марков
Москва, Россия

НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА В ЛИТЕРАТУРЕ
(Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия.
Серия Универсалии культуры.
Вып. VII: монография / отв. ред. Н. В. Ковтун. — М.: ФЛИНТА : Наука, 2016)

A. V. Markov
Moscow, Russia

NEW PERSPECTIVES FOR TRADITIONALISM STUDIES IN LITERATURE
(Russian traditionalism: history, ideology, poetics, literary reflection.
Series: Cultural Universalia.
Issue 7. A monograph, ed. Natalia Kovtun. Moscow: Flinta & Nauka Publishing, 2016)

Слово «традиционализм» может употребляться в различных значениях: аксиологическом, обозначая приоритет традиционных ценностей и установок над инновациями, эстетическом, обозначая разработку традиции и принятие из традиции инструментов для этой разработки, и наконец, методологическом, обозначая на этот раз понимание традиции как самой общей рамки для интерпретации художественных явлений. Различаются эти понимания не только исследовательскими приоритетами, но и самим хронотопом, самим качеством временной длительности, в которой существует исследователь. Для аксиологии достаточно брать сколь угодно малые временные отрезки, для эстетики желательнее понимать, сколь по-разному можно чувствовать длительность времени, тогда как методология требует существования в просторе большого времени. Именно такой путь от аксиологии через эстетику к методологии очевиден в коллективном труде, многие методологические принципы которого продолжают предыдущий выпуск серии [Сибирская идентичность 2015]. Это позволяет продуктивно преодолеть противопоставление между традиционализмом, понимаемым как предпочтение устойчивых культурных кодов и культурных архетипов [Большакова 2000: 8–14] и неотрадиционализмом, толкуемым как восстановление эстетической гармонии с учетом предшествующего опыта рефлексии, разочарований и катастроф [Скляр 2014: 9–10].

Первый раздел труда посвящен по преимуществу традиционалистской топологии. Топосы традиционной прозы оказываются часто топосами в буквальном смысле, указанием на те места, которые особо дороги или особо важны. При этом данные топосы, места — это не места ностальгии: наоборот, ностальгия у традиционалиста всегда должна перебиваться традицией как проектом, как направленным в будущее переживанием одних и тех же «родных» мест. Такой традиционализм рискует стать утопическим и проективным, и авторы раздела выясняют, что отделяет традиционалистскую систему переживаний от утопической эмоции. Оказывается, что такой гранью различия оказывается структурирование героем са-

мых важных собственных воспоминаний, когда сильной эмоции отвечает и сильная словесная работа (статьи Е. Шевчуговой, Я. Солдаткиной о специфике поколенческой памяти как коллективного переживания самой речевой стихии). Другой способ преодоления утопии представлен в прозе, постоянно создающей свои места памяти (статьи Н. Хрящевой, С. Горбенко о разных формах пересоздания образа сельской жизни как жизни интенсивного типа). Наконец, исследуется переизобретение традиции в условиях тоталитарного государства как того, что структурно не вписывается в утопию, хотя и иногда служит ей (статья Т. Кругловой о границах соцреализма). В этом же разделе есть важные статьи о Н. Клюеве (А. Казаркин) и Б. Чичибабине (Б. Егоров). В первом случае мы видим, как традиционализм оказывается логическим продолжением рациональной критики стилизаций, во втором — как соединение консервативной поэтики с новыми эстетическими идеями позволяет взглянуть со стороны на авангардный советский проект, вычленив в нем разные формы переживания времени и перемен. Наконец, статья Н. Пращерук посвящена новейшей консервативной прозе, отражающей трансформацию идеалов русской жизни, в которой классикализация «русскости» оказывается и главным способом реформативного хронотопов большой прозы.

Во втором разделе изучение хронотопов, мотивов и художественных решений подчинено общей задаче понимания традиционализма одновременно как выстраивания моделей для литературных решений и критики моделей, которые могут быть подвергнуты суду традиции. Суждения традиции и суд традиции разграничиваются в рамках жанровых законов анализируемых произведений: различий в построении суждений о жизни и о литературе в большой, средней и малой прозе. Главными героями этого раздела стали В. Астафьев и В. Распутин. Хронотопы традиционной прозы рассматриваются как соединяющие реальное и воображаемое, причем так, что это соединение влияет на выбор формы прозы (Н. Ковтун, В. Степанова). Аксиология традиционной прозы изучается как часть темы воздаяния

(М. Перкиёмяки, А. Дырдин), как часть темы ответственности перед миром (Г. Михайлова, Т. Климова), как часть темы вечности, не сводимой только к «вечным ценностям» (И. Плеханова, А. Куляпин).

В третьем разделе рассматриваются мотивы традиционной прозы. Эти мотивы могут быть мифологическими (Е. Крикливец) или неомифологическими (М. Черняк). Традиционализм Солженицына (М. Сидор), А. Варламова (Т. Тернова) и других рассматривается как важная попытка совместить общую и локальную историю, общероссийский и региональный взгляд, так что противоречие между ними снимается не конфликтно, а как усиленное раскрытие потенциала традиции. При этом авторы предупреждают, когда такой традиционализм может идеологизироваться (Л. Немченко пишет о рефлексивной реинтерпретации традиционализма в театре Д. Крымова как критике идеологи, А. Разувалова исследует моду на традиционализм как маркер принадлежности к определенной группе). Противодействием идеологии оказывается честная передача мотивов, мотивная организация произведения, в которой идеологический мотив никогда не может стать главным. Именно противостояние честных мотивов идеологическим интерпретациям традиции — тема ключевой теоретической статьи раздела (И. Багратион-Мухранели), в которой исследуется мотивная структура произведения как структура творческой памяти литературы.

Наконец, последний раздел посвящен особенностям литературной рефлексии в традиционалистской литературе и соответствующим режимам чтения и нормативным в вузовской практике режимам интерпретации. Писательская рефлексия оказывается главным институтом существования традиционной литературы (Т. Никонова, Е. Галимова). Подхваченная теоретиком или переводчиком рефлексия, осознание, каков статус этого «чтения», создает особые правила прочтения и перечитывания произведений (О. Турышева, пишущая о традиционализме как герменевтической лаборатории, примиряющей разные типы и привычки чтения). Также понимание статуса «традиционного чтения» способствует систематической интерпретации смыслов в переводах прозы В. Астафьева и В. Распутина на разные языки, от французского до китайского (В. Разумовская, В. Горшкова, И. Алексеева, В. Никитенко). Перед на-

ми не надуманное своеобразие ряда литературных направлений, а единственный способ разобраться, где традиция оказывается фактором языка или культурного существования, а где она является источником для независимых критических суждений о происходящем. Именно литературная рефлексия и нормирующие режимы чтения в традиционной литературе не позволяют критическим суждениям превратиться в идеологическую критику современности с позиций традиции.

Коллективный труд о традиционализме — важная лаборатория исследования традиционализма, не сводящая его к сумме установок или художественных решений, но напротив, постоянно вскрывающий рефлексивный потенциал традиционализма, его способность формировать новые художественные программы с приоритетом критического сознания над некритическим. Традиционализм как идеологический принцип критикуется самими законами, по которым в прозе строится повествование: необходимостью считаться с топосами и хронотопами, движением нарратива и параметрами формы. Труд исключительно важен для понимания художественности значительной части произведений отечественной литературы XX — начала XXI века и может быть рекомендован для всех, занимающихся историей литературы данного периода и интерпретацией произведений в научных или учебных целях.

ЛИТЕРАТУРА

Большакова А. Ю. Нация и менталитет: феномен «деревенской прозы» XX века. — М., 2000.

Сибирская идентичность в зеркале литературного текста: тропы, топосы, жанровые формы XIX–XXI веков. Серия. Универсалии культуры. — Вып. VI: монография / отв. ред. Н. В. Ковтун. — М.: Флинта: Наука, 2015.

Скляр О. Н. «В заговоре против пустоты и небытия»: Неотрадиционализм в русской литературе XX века. — М., 2014.

REFERENCES

Bol'shakova A. Ju. Nacijamentalitet: fenomen «derevenskojprozy» XX veka. — M., 2000.

Sibirskaja identičnost' v zerkale literaturnogo teksta: tropy, toposy, zhanrovye formy XIX–XXI vekov. Serija. Universalii kul'tury. — Issue VI: monografija. / ed. N. V. Kovtun. — M.: Flinta: Nauka, 2015.

Sklyarov O. N. «V zagovore protiv pustoty i nebytija»: Neotradicionalizm v russskoj literature XX veka. — M., 2014.

Данные об авторе

Александр Викторович Марков — доктор филологических наук, профессор кафедры кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет (Москва).

Адрес: 125993, ГСП-3, г. Москва, Миусская площадь, 6.

E-mail: markovius@gmail.com.

About the author

Alexander Viktorovich Markov is Dr. Habil. in Philology, Assistant professor, Department of the Cinema and Contemporary Art Studies, Russian State University for the Humanities (Moscow).

УДК 82.0:81'42
ББК Ш300.1+Ч108.44

М. В. Загидуллина
Челябинск, Россия

**РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ «ТОПОГРАФИИ ПОПУЛЯРНОЙ КУЛЬТУРЫ»
(ред.-сост. А. Розенхольм, И. Савкина. — М.: Новое литературное обозрение, 2015)**

M. V. Zagidullina
Chelyabinsk, Russia

**REVIEW OF THE BOOK: *TOPOGRAPHY OF POPULAR CULTURE*
(ed. A. Rosenholm, I. Savkina – Moscow: New Literary Observer, 2015)**

Сборник статей «**Топографии популярной культуры**» (М.: Новое литературное обозрение, 2015. — 408 с., ил.) посвящен феномену спатиальности как части современного исследовательского дискурса, оформляющего представление о месте, роли, значении и эпистемологическом потенциале представлений о пространстве и пространственных характеристиках в междисциплинарном изучении массовой культуры.

Четыре раздела книги, включающие статьи российских, американских, европейских ученых — представителей разных научных школ и тематических полей — позволяет говорить о самой книге как специфической карте, размеченной по четырем «сторонам света»: символические Запад (раздел «Текст в большом городе»), Восток («Реальные и воображаемые места»), Юг («Карты ценностей») и Север («Публичное пространство в движении»). Но каждый раздел, состоящий из трех-пяти статей-исследований, провокационно открыт — и где, собственно, границы между символическими частями света, есть ли они? Попытка редакторов упорядочить разноликий материал сборника представляется чрезвычайно успешной: собранные вместе, статьи каждого раздела создают эффект «квантования» определенного аспекта размышлений над пространственной организацией культуры. Такое «количественное скопление», как и следует понимать «квантование», акцентирует определенные рэперные точки, превращая исследовательский ландшафт в навигационную систему. Этим определяется значимость проделанного редакторами и вдохновителями книги труда: «Топографии популярной культуры» открывают значимые перспективы перед литературоведами и представителями иных гуманитарных наук при исследованиях пространства как многоуровневого феномена.

Говоря о символических «сторонах света», стоит подчеркнуть, что сложившиеся стереотипы геополитической смысловой нагрузки «запада — востока», «севера — юга» (где во многом «запад» и «север» совпадают как векторы «завтрашнего и прогрессивного», а «восток» и «юг» — «вчерашнего и традиционного») не так уж отстранены от концептуальной организации сборника статей.

«Текст в большом городе» объединяет материалы о Лондоне (Б. Нойман, Я. Рупп), Монреале (Н. Няголова), Москве (Е. Воробьева), Санкт-Петербурге (М. Черняк) как генераторов своего куль-

турного геотекста, воплощающегося в художественной массовой литературе и массовом кино, где пространственные ориентиры становятся, скорее, дезориентирами, обрекающими жителя города на вечное скитание и безнадежность лабиринта. Урбанизированное и технократичное пространство жизни оказывается не то источником, не то отражением пространства ощущений горожанина (будь то Лондон времен Шерлока Холмса или современная Москва). Для авторов важно подчеркнуть, что популярная культура гибко и органично фиксирует «коллективное бессознательное» больших масс людей, составляющих «душу города». Здесь «воображаемое» пространство города оказывается более значимым, чем пространство реальное, а массовая культура как раз и становится своеобразным «мониторингом», позволяющим выявить эту экспансию имагинального в физический мир, исследовать медиатизацию как захват все больших реальных пространств.

Второй раздел сборника мы условно отнесли бы к «востоку» («Реальные и воображаемые места»), поскольку в центре внимания авторов большей частью «чудеса» и «игра воображения» либо сложные процессы формирования коллективной памяти о прошлом и реконцептуализации уже сформированных в этой памяти констант. Популярная культура может рассматриваться в этой связи как гигантский восточный «базар», где можно продать и купить самые фантастические предметы. Сама концепция культурного потребления (консьюмеризм духовного производства) оказывается органична как в рамках больших социальных проектов (о которых пишет, например, М. Абашева в своей статье об Урале как «герое» массовой культуры и медиа), так и в статье Р. Талли-мл. о переводе книг Толкина на язык массового кино и о возможных выявлениях идеологического бэкграунда «Властелина колец». Спатиальные метафоры «советских» констант в этой части сборника (статья И. Савкиной о метро, Н. Барковской о дворах, С. Маслинской о пионерлагере) открывают читателю путь к рефлексии вокруг «перезагрузки» прошлого в современной культурной ситуации, где все «советское» получает новые означающие, не просто хранящие эту «советскость», но возводящие ее в ранг «завета», или, как отмечают редакторы в предисловии, «форумы для обсуждения советского в прошлом, настоящем и будущем России» (с. 18).

Условно-«южная» часть книги («Карты ценностей») продолжает и уточняет темы традиционных пространственных кодов в ценностной перспективе. Если в популярном и массовом видеть позицию большинства, то вторжение массовой культуры в прежние культурные иерархии может восприниматься как появление новой системы ценностей, элиминирующей позиции культурных элит недавнего прошлого. Такая точка зрения открывает возможность перекодировки символических пространств культуры как фольклор-полей: массовое становится фольклором, а фольклор — *vox populi*. О таких переключениях смыслов пишет Т. Круглова в своей статье о «правом» и «левом» в концепциях культуры советского времени, при этом пространственные координаты «правого» и «левого» оказываются универсальным способом возведения границ и размежевания не только культурных практик, но и способов мышления. Здесь архетипическое, «темное» (зачастую невербализированное и неартикулированное) представление о вертикали ценностей оказывается брошенным в горизонталь, что и создает напряжение в системе культуры, драматизирует ее бытие. Г. Макаревич и В. Безрогов в статье о современных учебниках для начальной школы выявляют оппозицию «село — город», также переключающую пространственные горизонтальные координаты в ценностные вертикальные. Своеобразный «выученный культурный билингвизм» школьника проявляется в наложении двух ценностных шкал: дискурсивной (идеализации деревенского топоса и элиминировании городского пространства в учебниках, по которым школьники страны учатся чтению) и ситуативной (в реальности абсолютное большинство учеников — горожане, более того, миграция из деревень в города и из малых городов в большие остается актуальным социальным трендом). Рассуждая о кулинарных книгах, М. Литовская тоже подчеркивает, что географические координаты пространств этих массовых изданий двунаправлены: это и своеобразная карта со своими столицами, провинциями и «пустынями» (белыми пятнами), и одновременно разметка вертикалей по шкале «элита — плебеи».

Данные об авторе

Марина Викторовна Загидуллина — доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики и массовых коммуникаций, Челябинский государственный университет (Челябинск).

Адрес: 454084 Челябинск, пр. Победы, 162.

E-mail: mzagidullina@gmail.com.

About the author

Marina Viktorovna Zagidullina is a Doctor of Philology, Professor of the Department of Journalism and Mass Communication, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk).

Наконец, «северный» блок статей («Публичное пространство в движении») объединяет исследования в рамках концепта публичных пространств и их современных реконфигураций: динамика становится центральным объектом осмысления, а выбор самих явлений, событий и феноменов во всех пяти статьях раздела подчинен задачам описания авангарда пространственных сдвигов в культуре. Процессы включения в публичную сферу новых полей рассматриваются в разных гуманитарных науках достаточно давно, но наложение публичных пространств — явление, не получившее пока глубокого осмысления в исследовательских трудах. Если воспользоваться топографическими метафорами, то перед нами «мерцающие топосы публичных пространств»: скажем, торговый центр как площадка культурного события (статья С. Лопатиной и Г. Тульчинского), или улица как подиум (статья А. Яцык), или музей как рынок (статья В. Абашева), или площадь как инсталляция (статья Л. Немченко), или церковь как «гайд-парк» (статья А. Розенхольм и М. Сорвари). Мерцающий функционал публичных пространств пока еще просматривается как перспектива, проявляется в симптомах и знаках — но для авторов статей несомненно, что это путь завтрашнего дня культуры.

В целом сборник статей «Топографии популярной культуры» не рассматривает понятие «популярное» в оппозиции к понятию «элитарное», а в большей мере фиксирует важнейшее явление современного состояния культурных практик — их медийную публичность, переход из события для немногих в событие (потенциально открытое) для всех. Популярное ломает границы, предустановленные ему оппозицией с элитарным, поскольку элитарное стремится стать популярным, а все популярное претендует на элитарность и значимость. Что сейчас массовое, а что нет — определяется экспертным мнением, которое все чаще оказывается амбивалентным. Медиа-тизация потребления, досуга, науки, культуры оказывает на все поля социальных практик колоссальное давление, ведущее к масштабной реконфигурации самого культурного ландшафта.

«ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

Основное направление журнала — сближение академической науки с непосредственной практикой школьного образования и формирование единой системы гуманитарного образования в средней школе.

Специфика журнала определяется постоянными рубриками:

1. Проекты. Программы. Гипотезы.

Рубрика, формирующая стратегическое лицо журнала. Здесь публикуются программы филологического образования школьников по дисциплинам гуманитарного цикла; образовательные проекты, связанные с вузовским преподаванием русского языка, литературы и междисциплинарных предметов — психолингвистики, этно- и социолингвистики, лингвокультурологии; гипотетические концепции, отражающие новый взгляд на те или иные феномены историко-литературного процесса.

2. Формирование единой системы лингвистического образования

Новое направление филологического образования, учитывающее особенности отражения языка в сознании его носителей, исследующее психологические механизмы эффективного обучения языку. Анализируются факторы, стимулирующие проявление речевой активности школьника. Особое внимание уделяется при этом экспериментальным методам диагностики языковой способности и тренингам вербальной креативности.

3. Педагогические технологии

В данной рубрике печатаются материалы, посвященные магистральным проблемам школьного филологического образования; инновационные технологии в разных аспектах филологического образования.

4. Феномен современной литературы

Уникальность современной литературы — в параллельном развитии сразу нескольких традиций, что делает возможным публиковать анализы произведений, принадлежащих к разным парадигмам художественности (постмодернизму, постреализму, новому реализму и т. д.).

5. Готовимся к уроку / Идет урок

Составляют тактическое ядро журнала. Публикуются как оригинальные конспекты уроков, так и материалы к ним, предлагается новое прочтение текстов школьной программы. Среди авторов — не только и не столько ученые-методисты, сколько учителя-практики.

6. Медленное чтение

Статьи, составляющие эту рубрику, дают детальный анализ художественного текста, входящего в школьную программу или могущего быть рекомендованным для изучения в школе.

7. Перечитывая классику / Перечитывая зарубежную классику

Включают статьи, предлагающие новое, порой неожиданное, прочтение классики — как русской, так и зарубежной.

8. Обзоры и рецензии

В данной рубрике представлены обзоры наиболее значительных научных конференций, литературных журналов; рецензии на монографии, учебники, пособия по филологическим дисциплинам.

Основная специальность: 10.00.00 — Филологические науки

13.00.00 — Педагогические науки

Издательство: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, кафедра литературы и методики ее преподавания (к. 279)

телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: filclass@yandex.ru

Главный редактор: Н. П. Хрящева

Заместитель главного редактора: О. Ю. Багдасарян

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-53411 от 29.03.2013.

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации серийных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера ISSN2071-2405.

Включен в каталог Роспечать. Индекс 84587

Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486932

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Правила направления, рецензирования и опубликования

Редакция журнала «Филологический класс» приглашает всех специалистов по проблемам русской и зарубежной, классической и современной литератур, а также методике преподавания литературы.

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Вне очереди могут быть опубликованы материалы для рубрик «Педагогические технологии», «Идет урок», «Обзоры и рецензии».

Рукописи принимаются на русском языке. Статьи публикуются на русском языке.

Статьи включаются в план печати очередного номера только при соблюдении следующих условий:

- 1) материалы полностью соответствуют требованиям к оформлению материалов;
- 2) комплект материалов содержит все необходимые документы:
 - текст статьи;
 - сведения об авторе(ах);
 - отзыв доктора наук, справка из аспирантуры (для аспирантов);

В журнале «Филологический класс» ограничивается возможное количество статей одного автора в одном выпуске журнала: публикуется только одна статья, выполненная индивидуально, и не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Все полученные редакцией статьи обязательно проходят проверку в системе «Антиплагиат». Минимальный порог оригинальности принимаемого к рецензированию текста — 70 %. В случае несоответствия автору отсылается результат проверки для приведения текста в соответствие с настоящим требованием.

Далее материалы передаются на рецензирование.

В результате рецензирования принимается четыре варианта решения:

- 1) статья может быть опубликована без изменений;
- 2) статья нуждается в доработке;
- 3) статья нуждается в полной переработке;
- 4) статью следует отклонить.

Если статья нуждается в доработке, автору предоставляется 7-дневный срок для устранения замечаний. Если статья нуждается в полной переработке, автору рекомендуется подготовить статью в очередной номер.

После согласования результатов рецензирования с автором материалы выносятся на обсуждение редакционной коллегии, которая принимает окончательное решение о включении их в очередной выпуск журнала.

Для аспирантов любой формы обучения публикация бесплатная.

Для остальных категорий авторов стоимость публикации статьи ежегодно утверждается приказом Университета (за одну статью независимо от объема и количества авторов). Оплата производится в соответствии с договором, который высылается автору после принятия его статьи к печати. Договор может быть заключен как с автором статьи (физическим лицом), так и с учреждением (юридическим лицом).

Далее текст статьи поступает к техническому редактору для вычитки и верстки. На этапе окончательной вычитки технический редактор может запросить у автора дополнительную информацию уточняющего характера.

В течение месяца после подписания номера в печать электронная версия журнала передается в электронную библиотеку и размещается на сайте Университета. Ознакомиться с pdf-версией журнала можно на официальном сайте — <http://journals.uspu.ru>.

Отправить статью в редакцию журнала можно также через форму на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

Требования к оформлению статей в журнал

Поля страницы, размер шрифта, интервалы любые. Нумерация страниц не требуется. Автоматические переносы выключены. Сноски в статье постраничные. Ссылки на литературу в тексте статьи и в сносах оформляются по образцу: [Фамилия год: страница]. *Пример:* Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421].

Список литературы оформляется в конце статьи без нумерации в алфавитном порядке по ГОСТ 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>). Заголовок у списка: «Литература». Список литературы должен содержать не менее 15 источников (для статей в рубрику «Идет урок» количество источников может быть сокращено). Русские источники необходимо транслитерировать, используя для автоматической транслитерации программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант BGN (Board of Geographic Names).

В оформлении статьи не рекомендуется использовать выделение прописными буквами и подчеркиванием.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям, то есть, помимо основного текста, содержать следующие сведения на русском и английском языках:

1. Сведения об авторе: фамилия, имя, отчество автора полностью; ученая степень, звание, должность; полное и точное место работы автора; подразделение организации.

2. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале)

3. Название статьи

4. Аннотация (должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150-200 слов** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы). Аннотации не требуются для обзоров и рецензий.

5. Ключевые слова (5-10 слов)

Отправить статью в журнал можно по электронной почте: filclass@yandex.ru.

«PHILOLOGICAL CLASS»

The journal «Philological Class» is committed to explore the issues of bringing together academic science with the real practice of school education and the formation of a uniform system of secondary education. The topics of the Journal are defined by the standing sections:

1. *Projects. Topics. Hypotheses*

This section formulates the strategy of the journal. It publishes the programs of secondary school philological education in humanities; educational projects, connected with higher school teaching of the Russian language, literature and interrelated subjects - psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and linguistic culturology; hypotheses reflecting new approaches to certain phenomena in the history of literature.

2. *Formation of a Unified System of Language Education*

The section covers the new trend in philological education that takes into account the specific features of reflection of language in the mind of the speakers and the psychological mechanisms of effective language teaching. It analyzes the factors stimulating speaking activity of a schoolchild. Special attention is paid to experimental methods of speech ability diagnostics and verbal creativity training.

3. *Pedagogical Technologies*

The section publishes materials dedicated to mainstream problems of secondary school philological education and to innovational technologies in different branches of philological education.

4. *Trajectories of the Contemporary Literary Process*

The unique property of contemporary literature lies in the possibility of parallel development of several traditions, which makes it possible to publish analyses belonging to different literary paradigms (postmodernism, postrealism, neorealism, etc.).

5. *Getting Ready for a Lesson / The Lesson Is in Progress*

This section formulates the tactics of the journal. It publishes both original lesson plans and supporting materials and suggests new interpretations of the school program literary texts. Authors include not only scholarly methodologists but also practical teachers.

6. *Slow Reading*

The articles of this section present a detailed analysis of literary texts included in the school program or recommended for such inclusion.

7. *Rereading Classics*

The section publishes articles suggesting new, sometimes unexpected interpretation of the works of both Russian and foreign classics.

8. *Reviews*

The section carries reviews of the most significant scientific conferences and literary journals, reviews of monographs, textbooks and supporting materials in philological subjects.

Major Specialties: 10.00.00 — Philology

13.00.00 — Pedagogical Sciences

Publishing Institution: Ural State Pedagogical University

Postal Address: 620117, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26, Department of Literature and Methods of its Teaching (Room 279), Russia

Phones: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: filclass@yandex.ru

Editor-in-Chief: Nina Petrovna Khriashcheva, Ph.D., Prof.

E-mail: ninaus.fk@yandex.ru

Managing Editor: Olga Yurievna Bagdasaryan, Ph.D., Assoc. Prof.

Registered by The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media and Cultural Heritage Protection. Registration certificate ПИИ№ ФС 7753411 of 29.03.2013.

Registered by the ISSN Center and provided the International Standard Serial Number ISSN 2071-2405

Included in the Rospechat Catalogue, Index 84587.

Included in European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486932

The materials published in the journal are regularly uploaded at the platform of the Russian Science Citation Index (РИИ) http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Submission process

The editorial board of the journal «Philological Class» invites specialists to contribute articles in the field of the Russian language and literature (Russian and foreign, classical and modern), linguistic culturology, psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and methods of teaching Russian and literature.

The editorial board accepts articles in the fields covered by the journal. Materials for the sections «Pedagogical Technologies», «The Lesson Is in Progress» and «Reviews» may be published out of turn.

Manuscripts are accepted in Russian. The articles are published in Russian. Abstract (at least 150—200 words), keywords and output data of authors in Russian and English languages.

The articles are included in the current issue for publication only on condition of the following:

- 1) the materials fully conform to the formatting requirements;
- 2) the materials include all the necessary documents, namely:
 - text of the article;
 - information about the author(s);
 - address for publication in the journal, postal address for shipping the journal;
 - positive review of a PhD, certificate from the Post-graduate Department (if the author is a post-graduate student).

One article of a single author may be published in each issue of the journal. Two articles may be accepted in the case of co-authorship.

All submitted articles are tested by the “Antiplagiat” system. The threshold of originality should not be less than 70 %. If the article doesn't meet this requirement the notification is sent to the author for the text to be adjusted to this demand.

Then the materials are forwarded for a review.

There may be four review outcomes:

- 1) the article is recommended for publication «as is»;
- 2) the article is accepted pending revisions;
- 3) the article is accepted after complete revision;
- 4) the article is rejected.

If the article is accepted pending revisions the author is given 7 days for adjusting the issues that need improvement. If the article is accepted after complete revision it is scheduled for publication in the next issue of the journal.

After the discussion of the results of the review with the author the materials are put to the consideration of the editorial board which takes the final decision about the publication of the manuscript in the current issue of the journal.

After the materials have been accepted the question of payment for publication is settled. Publication for post-graduate students of all forms of education is free of charge. The post-graduate student should provide the scanned copy of the certificate from the post-graduate department.

All other authors are to pay 800 rubles for a single publication regardless of number of pages and co-authors. Payment shall be made in accordance with the agreement which is sent to the author after his or her article has been accepted for publication.

The agreement may be concluded both with the author (individual) and the institution (legal entity). Then the manuscript is forwarded to the technical editor for proof-reading and formatting. On this stage the technical editor may ask the author to provide additional information specifying some points.

A month after the issue has been passed for printing each author is e-mailed a PDF version of the journal and sent an author's copy of the issue. Shipping of additional printed copies of the journal shall be paid for separately: 1000 rubles a copy, 250 rubles each additional copy.

The PDF version of the journal is to be found on its official site — <http://journals.uspu.ru>.

Article formatting requirements

Materials for publication should be sent by e-mail. All papers have to be written in DOC/DOCX format using Microsoft Office Word for Windows meeting the following requirements:

Papers have to be minimum 18,000 and maximum 44,000 characters with spaces.

Any value of margins, font size and line spacing can be used. Pages should not be numbered.

Footnotes should be given at the bottom of the page. References to the literature in the body of the text and footnotes are given in square brackets according to the model: [Name, year: page].

Sample: Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421] ...

The literature is listed alphabetically at the end of the manuscript and is formatted according to ГОСТ7.0.5.-2008 (<http://protect.gost.ru>). Headline for the list is: «Литература».

Capitalizing whole words in the text and underlining should be avoided.

To be published the article should meet the requirements of the Russian Science Citation Index (РИНЦ), that is in addition to the basic text it should contain the following information in Russian and English.

1. Information about the author (if there are several authors, all authors are to be mentioned): full family name, first name and patronymic; scientific degree, rank and appointment; affiliation to organization; department.

2. Contact information (e-mail, postal address for shipping and publication in the journal).

3. Title of the article.

4. Abstract (100-150 words).

5. Key words (5-10 words).

6. Availability of the topical section; UDC code, GRNTI code (the code could be found on the site of grnti.ru) and VAK code (see the attached samples).

The necessary condition for publishing the article is a positive review of a PhD.

Articles may be sent to the editorial board to the following e-mail address filclass@yandex.ru or through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

2016. № 2 (44)

Подписано в печать . Формат 60x84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. — 12,8. Тираж 500 экз. Заказ

Цена договорная

Оригинал-макет отпечатан в типографии ООО «ИРА УТК»

г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, 83