

В.Б. Носкова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДРАМА

(С Первого Всероссийского съезда учителей-словесников и методистов)

Первый Всероссийский съезд учителей-словесников и методистов, созданный по инициативе старейшего педагогического вуза страны – РГПУ имени Герцена и проходивший в Санкт-Петербурге 21-23 октября 2003 года, был событием весьма значительным и необходимым.

Значительным, потому что, пожалуй, впервые собрались вместе российские педагогические «силы», связанные с преподаванием словесности. Соучредители съезда – Министерство образования России, Российская академия образования, РОПРЯЛ, а также петербургские университеты. Делегатами съезда были ученые-словесники, учителя, управленцы образования, представители министерства, разработчики образовательных стандартов и ЕГЭ, издатели учебно-методической литературы. Это была не научная конференция, а именно съезд, где вынесены на обсуждение важнейшие, серьезные вопросы образовательной стратегии преподавания словесности, требующие безотлагательного решения:

- Вопрос о значимости наших учебных предметов (русский язык, риторика и литература) и их месте в системе образования.
- Современное состояние словесности как области предметных знаний и методики преподавания русского языка и литературы.
- Вопрос статуса учителя и его материального положения, соотносимого с важностью работы, выполняемой учителем-словесником.
- Обсуждение и утверждение проекта стандарта речевого и литературного образования.
- Формы проведения экзамена по литературе и русскому языку, в том числе правомерность, структура и содержание ЕГЭ как контроля речевой и литературной образованности школьника.
- Новые подходы к подготовке в вузе учителей-словесников, проблема поиска ценностных ориентиров в выборе профессии учителя словесности и необходимости социальных программ поддержки молодого учителя.

Вера Борисовна Носкова - делегат съезда (кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета, учитель литературы гимназии № 9 г. Екатеринбург).

- Процесс создания единого образовательного пространства России и проблема преподавания словесности в национальной школе (с родным нерусским языком обучения).

- Влияние СМИ и неконтролируемой издательской образовательной продукции на качество речевого и литературного образования школьников.

Необходимость созыва съезда продиктована остротой ситуации в области школьной словесности в связи с модернизацией образования. Разумеется, сложившаяся социокультурная и экономическая ситуация в России настоятельно требует реформирования и системы образования (в области словесности в том числе), но при этом важно сохранить лучшие традиции отечественного гуманитарного образования и найти пути обновления, адекватные времени. Первый Всероссийский съезд учителей-словесников и методистов был призван дать своевременную оценку происходящих процессов в школьном и вузовском преподавании словесности. Хотя понятие «словесность» включает в себя 3 школьных предмета, выступления о проблемах русского языка и риторики имели порой характер рапортов съезду – здесь ситуация неконфликтна: никто не посягает на эти предметы, бесспорна целесообразность проведения единого государственного экзамена. Тогда как по вопросам преподавания литературы – особенно относительно учебных программ и, главное, предстоящего реформирования экзамена (ЕГЭ вместо сочинения) – разгорелась на съезде полемика, и «сеча была зла и ужасна». А если теперь, вернувшись, постараться проанализировать события, то очевидно, что они развивались по классическим законам драматического произведения.

Начало съезда – экспозиция: ситуация и «парад» персонажей.

Председатель Комитета по образованию и науке Госдумы *А.В. Шишов* выразил позицию правительства страны, подчеркнув важность слова в становлении личности и озабоченность тем, что цивилизация представляет собой не только благо, но и угрозу современной культуре и языку. Комитет по образованию и науке определяет законодательные основы образовательной политики и правомочен решать проблемы экономики образования, а не содержания программ и стандартов, но, тем не менее, важно,

что стандарт – это заказ школе, определяющий, что требует время от выпускника и гражданина.

Президент МАПРЯЛ и РОПРЯЛ, ректор СПбГУ *Л.А. Вербицкая* обозначила актуальные вопросы современного состояния словесности и отметила, что, в связи с тем, что совсем недавно Россия введена в Болонский процесс (общеевропейскую систему образования), необходим проект закона об университетах, совершенствование системы контроля качества филологических знаний, заметив, что ни один даже самый совершенный тест не проверит уровня мышления выпускника.

Выступления директора ИРЛИ *Н.Н. Скатова*, а также известных читателей нашего журнала ученых-методистов *В.Г. Маранцмана*, *Н.Д. Тамарченко*, *А.Г. Кутузова*, *Н.Л. Лейдермана* задали особый драматичный настрой, о чем точно сказал *С.А. Гончаров*, проректор РГПУ имени Герцена, где и разворачивалось действие: «В зале – энергетика напряжения. Начало съезда – пафосная интонация и одновременно ощущение границы национальной катастрофы». Вот так. Ни больше, ни меньше.

Проблематика съезда определяется тем, что в России литературе принадлежит ключевая роль в трансляции культурных традиций, приобщении подрастающего поколения к духовно-эстетическим ценностям своего народа, она является инструментом сохранения нравственного здоровья нации. Исторически именно литература играла такую культуuroобразующую созидательную роль, какая не свойственна словесности в других странах, составляющих мировое образовательное пространство. Современная тенденция реформирования образования по американско-европейскому образцу таит в себе опасность постепенного уничтожения литературы как школьного предмета, а «оттесняя русскую классику, мы лишаем поколения не только культурного и духовного прошлого, но и будущего» (*Н.Н. Скатов*). Проблема серьезна, достойна драмы. Дополнили картину «страшной действительности» доклад *С.Г. Вершловского* (г. С-Петербург) «Портреты современного учителя и ученика в интерьере (социокультурный фон)» и открытое письмо учителей Санкт-Петербурга к съезду, которые обратили внимание съезда на социальное и материальное положение тех, кому решать в школе и вузе означенные проблемы.

Завершило экспозицию выступление *Е.А. Зининой*, начальника отдела учебного книгоиздания МО РФ, о страстях вокруг разработки стандартов по литературе. И никто, казалось бы, не отрицает ни значимости и уникальности литературы среди других предметов, ни стандар-

тизации как таковой (некое должное, «общественный договор» о параметрах обучения литературе), ни направленности научного поиска на обновление методики преподавания литературы и контроля качества обучения. В чем же конфликт сей драмы?

И вот завязка действия – к середине первого дня остро обозначился конфликт вокруг того, *каким быть стандарту* по литературе, а соответственно и *экзамену*. Представители Министерства – это свадебные генералы съезда и заказчики экзаменационной музыки. Учителя также ждут стандарта как некоей определенности в преподавании, т.е. они и заказчики, и потребители – им небезразлично, по каким программам работать и к чему готовить детей: будет ли проверяться глубина осмысления произведения и способность создать собственный текст-высказывание (сочинение) или память и литературоведческая осведомленность (тест). Эта учительская «система персонажей» оказалась неоднородна: одни – «усталые», приветствующие, например, и изложение как форму экзамена, потому что так проще, а другие – «подвижники», отстаивающие позиции литературы в школе. И вот между этими полюсами оказались главные противоборствующие силы в сегодняшнем положении дел, обозначившемся на съезде: *разработчики* ЕГЭ и стандартов против *ученых-методистов*.

У разработчиков в этой драме своя интрига. Выполнить заказ, который бы удовлетворил Министерство, и при этом получить немалые деньги и сохранить место под солнцем. Их деятельность окутана тайной, ведь они «профи», а критика масс подрывает их авторитет, как чиновникам им важен собственно процесс, демонстрация бурной деятельности. И в то же время они и первопроходцы, которые всегда под ударом критики (как остроумно замечено на съезде, «инвалиды ЕГЭ»), они стремятся реально совершенствовать неповоротливую образовательную систему.

Технологичности разработчиков противостояли ученые и учителя-методисты, обеспокоенные тем, как бы вместе с водой не выплеснуть и ребенка. «Литература уязвима именно потому, что она уникальна», – сказал *В.Ф. Чертов*, д-р пед. наук, председатель УМО по литературе МО РФ, и отсюда столь болезненное принятие решения по вопросам стандарта и формы экзамена. Действительно, не обсужденные педагогической общественностью стандарты нуждаются в доработке, целесообразность концентрического принципа структурирования учебного материала сомнительна, а тестово-викторинный способ проверки знаний провоцирует учителя на натаскивание, тогда как цель литературного образо-

вания – формирование читателя как духовно и эстетически развитой личности, а задача уроков литературы – помочь ученику понять смысл произведения как чужой духовности, испытать эстетическое наслаждение от чтения.

Второй день съезда – развитие действия, с коллизиями и перипетиями, когда росла агрессивность разработчиков, их раздражение недовольством этих «непосвященных» учителей и ученых, мешающих процессу создания образовательно-административной продукции. Интрига есть интрига, надо прятать свои истинные намерения, и в ход пускался известный прием: назвать черное белым. Например, правомочность изложения – это демократичное право ребенка на выбор, (*Л.М. Рыбченкова*, начальник отдела гуманитарного образования МО РФ), а вовсе не подмена сочинения более легкой формой. Отрицание концентрического принципа – это якобы наступление на инновации, потому что уже лежит 15 вариантов программ (так утверждал *Б.А. Ланин*, зав. лабораторией «Литературное образование» ИОСО РАО), хотя ясно, что предложенные программы – ответ на объявленный и финансируемый конкурс. Заявляется, что ЕГЭ одобрен в регионах потому, что чиновники снизу доложили об успешно прошедшем эксперименте. И прозвучала угроза, вполне реальная, что если не пройдет идея ЕГЭ по литературе, то этот предмет выпадет из системы приоритетных и окажется в статусе таких школьных дисциплин, как музыка или физкультура (*С.А. Зинин*, зам. председателя предметной комиссии ЕГЭ).

Были, конечно, предельно острые выступления и с другой стороны. Так *Н.Д. Тамарченко* (РГГУ, г. Москва), автор одной из альтернативных программ литературного образования школьников, настаивал на сосредоточении урока литературы только на погружении в текст, его анализе, и, как следствие, предлагал выдвинуть критерием образованности и направленности экзамена умение анализировать текст. Была предложена такая форма устного экзамена, как чтение наизусть (*О.М. Хренова*), и высказывалась мысль о том, что необходимо активизировать на уроке литературы прежде всего воображение, ассоциативное мышление, а не логику (*С.А. Каганович*, г. Н-Новгород).

Немало усилий было направлено на консолидацию поисков, на то, чтобы, обозначив проблемы, определить если не решения, то хотя бы их критерии и координаты. Прежде всего это касалось сути стандарта. Бурно обсуждалась формулировка целей литературного образования – ведь именно от этой части стандарта проецируются его составляющие: содержание и параметры контроля. Необходимо было опреде-

лить, что есть стандарт – фиксированный минимум литературной образованности ученика, открывающий поле творчества учителю, или это «потолок», выше которого нельзя подниматься, дабы не перегружать ученика? (*Н.Л. Лейдерман*, г. Екатеринбург) Достаточно убедительно прозвучали научные доводы *С.В. Федорова* (г. С-Петербург) о том, каковы должны быть принципы отбора произведений в круг чтения обязательно для культурного читателя.

Работа по выработке решений съезда шла сразу в 6 рабочих группах – несколько «сюжетных» линий:

- *Цели литературного образования и задачи его модернизации* (сопредседатели: *В.Д. Черняк*, г. С-Петербург, и *Е.Н. Целикова*, г. Улан-Удэ): группа сформулировала современное понимание целей литературного образования (в том числе необходимость акцента на ориентирование в современном книжном потоке) и условия успешной модернизации (среди названных в первую очередь – повышение статуса учителя, а также доступность информации о ходе процесса реформирования).

- *Эволюция современного ученика как читателя и языковой личности* (сопредседатели: *Л.И. Коновалова*, г. С-Петербург, и *П.А. Гагаев*, г. Пенза): обсуждались вопросы структуры и этапов становления читательской культуры в связи с реформированием курса литературы, но в круг предложений секции вошли и вопросы статуса учителя, и профориентационной работы в вузе.

- *Подготовка учителя-словесника* (сопредседатели: *Н.Л. Шубина*, *В.Г. Воронцова*, г. С-Петербург). Рабочая группа предложила зафиксировать в резолюции съезда адресность решений, например: к МО РФ – разработать государственную программу поддержки молодых учителей и систему льгот для учителей на посещение театров, музеев, выставок; к научно-методическим коллективам – усилить методологическую функцию новых методик; к вузовским преподавателям – поиск новых технологий обучения студентов.

- *Содержание и стандарт литературного образования в средней школе* (сопредседатели: *В.Г. Маранцман*, г. С-Петербург, и *Л.В. Шамрей*, г. Н-Новгород). Это самая многочисленная группа (почти 60 делегатов, т.е. третья часть), и решение принималось, можно сказать, «в боях». Одобрены усилия по разработке стандарта, его необходимость, но предложенный вариант отклонен как нуждающийся в доработке. Предложено оставить право выбора формы ЕГЭ: а) либо ученик сдает экзамен в форме согласованно демонстрационному варианту ЕГЭ: тест на теоретико-литературную эрудицию и знание

фактов истории литературы + сочинение-миниатюра по изученному произведению + небольшое сочинение-анализ поэтического текста; б) либо традиционное 6-часовое экзаменационное сочинение (при условии обновления его форм и подходов). Вариант изложения как формы экзамена по литературе в 11 классе группа подвергла критике.

■ *Содержание и стандарт языкового образования в средней школе* (сопредседатели: С.И. Львова, г. Москва, и Е.В. Любичева, г. С-Петербург): реализация стандарта по русскому языку потребует огромных усилий учителей и методистов, одобрен ЕГЭ по русскому языку, но отмечено, что процедура проверки и КИМы не обеспечивают достаточной объективности контроля. Группа предложила обратиться к правительству с предложением разработать закон об охране русского языка, а к МО РФ – рассмотреть вопрос об увеличении часов на этот учебный предмет, о едином речевом режиме в школе, о новых нормах оценки знаний по русскому языку.

■ *Проблемы преподавания русского языка и литературы в национальной школе* (сопредседатели: М.В. Черкезова, г. Москва, и Е.С. Роговер, г. С-Петербург). В центре обсуждения проблема ЕГЭ по русскому языку: параметры результатов для национальных школ как обеспечение равноправия в едином образовательном пространстве страны.

Утро третьего дня началось идиллически. Казалось, что съезд мирно завершит свою работу: сопредседатели групп докладывали о решениях, которые...странным образом кем-то за минувшую ночь оказались «причесанными»! И вдруг неожиданно – кульминация: накал эмоций, столкновение мнений, потому что предложения, озвученные на заключительном заседании, оказались отличными от тех, которые были приняты вчера вечером на заседаниях групп (за ночь их «подредактировали»). С одной стороны, возникла опасность срыва «спектакля», и вместо финала опять начинать всё сначала. Но как же голосовать за те формулировки резолюции, которые были подогнаны под нужные параметры, в результате чего предложения групп в резолюции съезда превращались в сплошное «одобрям-с»: и ЕГЭ, и предложенный стандарт за основу, и изложение? Но народ устал, ждал хоть какого-нибудь мира вместо войны. В конце концов, задача съезда заключалась в консолидации сил, и было выдвинуто немало решений, которым необходимо дать ход голосованием. Нужен диалог согласия, а не противостояние.

Развязка – всё-таки принятие резолюции съезда, причем с конкретизацией адресности: экономическое положение учителей, упрочение

места словесности в системе образования, а также ряд конкретных предложений (формы экзаменов, взаимодействие с издательствами, СМИ, подготовка студентов и другие).

Осталось лишь разобраться в жанре этой «образовательной пьесы». Не трагедия, потому что нет ощущения безысходности, как, впрочем, и катарсиса тоже. Не комедия, потому что было не до смеха – слишком уж серьезна подоплека события. Скорее, драма – межличностные и межгрупповые столкновения и вариант компромиссного финала.

Каковы же ощущения «под занавес»? С каким чувством покидали мы зал университета, где оттремели баталии съезда? Отчасти было ощущение, что гора родила мышь, потому что ждали от съезда всё же большего. «Шумим, братец, шумим», потому что в результате доводы о пресловутом ЕГЭ и стандартах так и не нашли реального места в решении съезда. Возможно, это только первая серия сериала «Учебная сила». И вдруг возникает тревожное чувство: уж не театр ли кукол то был? Может быть, кто-то дергал за ниточки, и этот съезд, так громко заявленный, но с каким-то невнятным представительством, нужен был для того, чтобы протащить нужные решения, а потом козырять тем, что так, мол, Съезд решил? И каков статус съезда и его решений? Имеет ли он законодательную силу, чтоб его решения, например, о ЕГЭ и зарплатах учителей не были «кухонными» сетованиями?

Нет, важно то, что это был Форум, на котором можно было услышать глас «педагогического» народа – учительства. И несомненно особое значение съезда – *публицистическое*: делегаты съезда громко заявили свое «да» или «нет», обозначив позиции, чтоб не дать тихо удушить столь значимый для нашей культуры школьный предмет, и, как сказала одна из учителей-делегатов, чтоб «не мы оглядывались на чиновников, а они на нас».

Съезд словесников состоялся, и это большое событие в образовании. То, как отзовется съезд в решениях Министерства образования, и определит его подлинное, хотелось бы сказать, историческое значение.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИАЛОГУ

Н.Л. Лейдерман

ТАК ЧТО ЖЕ ЭТО ТАКОЕ – ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ?

Мы давно ведем прения по этому вопросу. В чем достигли согласия? В том, что литературное образование – это формирование *культурного читателя*. Вроде согласовали содержание понятия «культурный читатель» – это тот, кто умеет извлекать эстетический смысл из литературно-художественного текста.

Согласимся, что искусство прежде всего должно воспитывать – не только в нравственном плане, а значительно шире – *формировать систему духовных ценностей растущей личности*, что это воспитание лишь тогда будет эффективным, если наш ученик овладеет культурой чтения и сумеет извлекать из художественных произведений эстетический смысл. Будет он читать лермонтовское «Бородино», проникнется гордостью за русских воинов, приобщится к еще одной героической странице русской истории – вот вам и патриотическое воспитание. Будет читать ахматовскую «Царскосельскую статую» – и постигнет драматизм высокой ревности. Возьмется читать гоголевскую «Шинель» – и заразится чувством сострадания к маленькому человеку – и с этого, может быть, начнет формироваться у него в душе социальное сознание ...

Без этого наслаждения «виртуальным» созерцанием и эстетическим сопереживанием вымышленным героям никакого воспитания не будет – ни нравственного, ни политического, ни мировоззренческого.

Пора всем нам, преподавателям словесности, понять, что для культурного читателя художественная литература с а м о о ц е н н а. Мы ее читаем не для чего, а потому что: потому что она сама по себе нам интересна, она часть нашей жизни – без нее скучно, серо, уныло, а с нею жизнь становится богаче, ярче, сочнее, интереснее.

Теперь входим внутрь проблемы: а как же сделать нашего ученика культурным читателем?

Первый ответ – надо, чтобы он в школе освоил как можно больше шедевров русской и мировой литературы. Тем самым он приобщится к духовному богатству, которые несут в себе эти книги.

Возражать не хотелось бы. Но уточнения сделать необходимо.

Как бы мы ни напрягались и ни изощрялись, все равно не то что со всеми, но даже с сотой долей литературных шедевров, созданных человечеством, мы не сумеем познакомить школьников. Даже если будем держать их на школьной скамье не 10 и не 12 (как планирует наш нынешний министр), а 20 лет. Да и тридцати лет тоже не хватит.

Так что мы с вами обречены всю жизнь стоять: ах, как же давать Пушкина без «Бориса Годунова», а Льва Толстого без «Анны Карениной», романтическую прозу 20-х годов без Александра Грина, Булгакова без «Театрального романа» и «Кабалы святош», «деревенскую прозу» без «Прощания с Матерой» или «Плотницких рассказов» и т.д., и т.п.

Значит, мы должны готовить школьника к *завтрашнему чтению, точнее, к чтению на всю оставшуюся жизнь*.

Готовить к завтрашнему чтению – это, конечно же, готовить к встрече с доселе не прочитанными или вовсе новыми, неведомыми, только что народившимися шедеврами и умению во всей полноте наслаждаться заключенным в них эстетическим смыслом. Но нашего ученика не уберечь от встречи с безвкусицей, дешевой масскульта, низкопробной халтурой, а то и мерзостью под красочной обложкой. Значит в понятие «формирование культурного читателя» входит и обучение тому, как отделять зёрна от плевел, настоящее искусство от подделок, глубокие озарения от примитивных концепций.

Как же это делать? По-видимому, все согласятся с тем, что для подготовки к культурному чтению надо, во-первых, заложить в душу сегодняшнего ученика определенный круг ценностных эстетических установок, во-вторых, дать необходимый минимум знаний об искусстве слова и его законах, в-третьих, вооружить самыми основными умениями читательского анализа художественного текста.

1. Начнем с ценностных установок.

Конечно, хорошо бы составить более или менее устойчивый **минимум** тех литературных шедевров, с которыми **обязан** быть знаком каждый выпускник российской средней (сейчас говорят – полной) школы. Тот минимум, без которого стыдно выходить в жизнь. Думаю, это не такая уж и сложная задача.

Но минимум сам по себе ничего не решает, он лишь стартовое условие для формирования культурного читателя. Все упирается в то, как мы, учителя, будем работать с этим минимумом – какой образовательный эффект будем из него извлекать.

И здесь надо говорить о сочетании *феноменологического* и *типологического* подходов к шедеврам.

В школьном курсе литературы изучаются только самые совершенные произведения. И если под руководством учителя дети вчитаются в гениальные строки, получают эстетическое наслаждение, проникнутся «идеей-страстью» автора, то это, как мы надеемся, должно создать в духовном мире ученика определенный запас прочности – обеспечить достаточно высокий уровень художественного вкуса, выработать идиосинкразию к пошлости и безвкусице.

Однако уповать на то, что прочитанные в детстве хорошие книги сами по себе сформируют культурного читателя, рискованно. Один ребенок сумеет сам извлечь эстетический смак из прочитанной книги, а другой – нет... Нам, учителям, надо так преподавать литературу, чтобы у всех наших учеников формировался художественный вкус. Конечно, не все дети в равной мере способны к этому, но все равно ***стратегической установкой всей методики преподавания литературы в школе должно стать последовательное формирование и развитие у наших учеников зачатков, точнее, основ художественного вкуса.***

Каковы же основополагающие принципы этой образовательной стратегии?

Думаю, что самое первое – это *учить наслаждаться литературой как искусством.*

Как весело, звонко играет слово в знаменитом «Заклятии смехом» Велимира Хлебникова: «О, засмейтесь, смехачи! О, рассмейтесь, смехачи (...)» Какие неожиданные сравнения находит Маяковский для выражения своего отношения к миру пошлости и потребления и его представителям, особям мужского и женского пола: «Не верю, что есть цветочная Ницца! Мною сейчас славословятся мужчины, залежанные, как больница, / и женщины, истрепанные, как пословица». И метафора совсем противоположного эмоционального наполнения: «Иди сюда, иди на перекресток / моих больших и неуклюжих рук». А как изобретательно выстроил Лермонтов цепочку новелл в «Герое нашего времени», постепенно вводя читателя в тайное тайных человека: сначала автор заинтриговал нас странным молодым офицером («Бэла»), потом усугубил наш интерес прямым созерцанием героя («Максим Максимыч»), а затем уже дал прочитать его исповедь перед самим собой («Журнал Печорина»). И вместе с тем, как показано в известных исследованиях, окольцевал всю историю Печорина мотивом духовной опустошенности героя.

Не означает ли наше смакование искусства слова эдакое гурманство, то, что когда-то шельмовалось устрашающим жупелом «искусство для искусства»? Ничего подобного! Только через смакование искусства слова можно постигать художественное содержание. А что такое постигать художественное содержание? Это вовсе не означает вести своевольные рассуждения по поводу прочитанного – тут мы все великие мастаки. Постигать художественное содержание – это значит, вчитываясь в художественный текст, интуитивно переводя слово и фразу в воображаемую, «виртуальную» реальность, созерцая, как «под голубыми небесами великолепными коврами, блестя на солнце, снег лежит», как «надев широкий боливар, Онегин едет на бульвар», как над князем Андреем раскидывается бездонное небо Аустерлица, как ползет по травинке божья коровка перед глазами героя Шукшина, чувствовать сердцем, постигать умом эстетическую концепцию мира и человека, которая воплощена и эмоционально выражена в самой материи словесной художественной формы произведения.

Но феноменологическим подходом не исчерпывается наш школьный анализ литературного шедевра. Совершенно необходимо сочетать с ним *типологический подход*, т.е. выявлять в шедевре те художественные закономерности, на основании которых он, собственно, и стал совершенным произведением искусства.

Тут мы нередко сталкиваемся с определенными теоретическими недоразумениями. Одно из них таково: шедевр неповторим, а коли так – никаких законов тут искать нечего. Остается только восторгаться и заходиться шаманскими словами: «чудо творения, тайна, непостижимое озарение, божественное откровение»...

Но ведь мы, литературоведы (вузовские преподаватели и учителя), для того и учились на филфаках, чтобы искать рациональное объяснение иррациональному феномену, каковым является искусство, выяснять, как формируется завершённый образ бесконечного мира, пытаться как можно определеннее и точнее узнавать, как достигается таинственная художественная неопределенность и неточность.

Да, как правило, шедевры создаются в нарушение ранее существовавших художественных канонов. Но многовековая история литературы свидетельствует о том, что даже самые смелые произведения, поражающие своим новаторством и порой даже вступающие в острую конфронтацию с общепринятыми вкусами, вовсе не отвергают законов творчества. Как правило, шедевр, разрушающий устаревшие художественные стереотипы, создан по художественным законам, ранее неведомым. Автор шедевра их открыл впервые и тем самым проложил новые пути искусства.

Известны слова Льва Толстого о том, что «Война и мир» – это не роман в обычном смысле слова, сам автор назвал его «книгой». Теперь-то мы знаем, что в «Войне и мире» Толстой изобрел новую жанровую разновидность – роман-эпопею. И создал он ее не на голом месте, а путем синтеза ранее существовавших типологических разновидностей романа: семейного, психологического, исторического и философского. И по этим законам впоследствии созданы были и «Тихий Дон», и «Хождение по мукам», и «Жизнь Клима Самгина». Появился даже такой термин – «эпопея толстовского типа».

И гениальная онегинская строфа родилась не на голом месте – Пушкин изобретательно соединил в ней самые характерные рифмы русского силлабо-тонического стиха. А Анна Ахматова в своем «Реквиеме» смогла возвести горе матерей, чьи сыновья стали жертвами Большого террора, до высоты трагедии Матери Божьей благодаря тому, что раскрыла ранее неведомый семантический потенциал «столетней чаровницы» (так сама Анна Андреевна почтительно величала старый жанр лиро-эпической поэмы).

Словом, любое произведение творится по определенным художественным законам. Только в шедевре эти законы реализуются наиболее эффективно, приводя к ярким художественным открытиям.

Значит, если мы хотим вырастить культурного читателя, его надо *знакомить с законами художественного творчества*.

2. Как же знакомить с законами художественной литературы и учить пользоваться знанием этих законов?

Я бы предложил такой путь – формировать **аналитические алгоритмы**, т.е. *первичные, но научно обоснованные и сведенные в систему принципы читательского анализа*, пусть даже поначалу в виде неких простых планов анализа текста.

Опыт проб и ошибок, который мы накопили в Уральском педуниверситете и центре «Словесник» за более чем два десятка лет, убеждает в том, что наиболее обоснованным теоретически и методически исходным основанием для ознакомления ребят с главными законами литературы является формирование **родовых алгоритмов**. Но, разумеется, если категория рода трактуется не по старинке, не узко формально (по местоположению субъекта речи: извне изображаемого мира – эпос, внутри – лирика, синтез эпоса и лирики – драма). На самом деле *категория рода – это фундаментальная художественная категория, которая характеризует специфически художественное содержание*. Каждый род осваивает определенную сферу отношений между человеком и миром, и все вместе эти

три рода охватывают всю полноту человеческого существования.

Уже в начальной школе мы стараемся дать детям представление о трех родах литературы – эпосе, лирике и драме. Но даем на имплицитном уровне – без теоретических определений, без жестких терминов, а через наблюдения над течением событий в сказках и рассказах, через сопереживание героям стихотворений, через обсуждение столкновений между героями драматических произведений и их действий.

А в среднем звене (имею в виду 5-7 классы) мы уже учим ребят осознавать сущность литературных родов, подчеркивая специфику *родового содержания и родовой поэтики*. В эпосе – стремление постигнуть жизнь человека в ее органической связи с объективными процессами бытия. Здесь мы объясняем смысл центральных для эпоса понятий «со-бытие» и «судьба». И характеризуем эпическую поэтику, выделяя самые существенные способы, посредством которых осваивается эпическое содержание: это *объективированность повествования, пластичность изображения, саморазвитие художественного мира*.

При изучении *лирики* подчеркивается, что здесь главным объектом эстетического постижения становится внутренний мир человека, то, что Белинский называл «царством субъективности». Мы объясняем смысл и состав понятия «*переживание*», а при характеристике лирической поэтики особое внимание уделяем основным носителям лирического переживания: *лирическому герою, герою ролевой лирики, поэтическому миру*. Не забывая, разумеется, объяснить, почему лирика, как правило, пишется стихами – какова роль *ритма* и что такое «*теснота стихового ряда*».

Представление о *драматическом* роде мы даем только после освоения учениками представлений об эпосе и лирике. Это, как известно, отвечает истории зарождения литературных родов, и дети должны уразуметь, что только тот человек, у которого уже образовался свой внутренний мир, может обнаружить несоответствие между собственными потребностями и целями, с одной стороны, и течением окружающей его жизни – с другой. Так зарождается *драматический конфликт*. Наряду с этим ключевым понятием, мы вводим понятие «*действие*» как обозначение особой ситуации, когда человек находится в состоянии выбора между своими стремлениями и течением, а то и напором жизни. А при характеристике драматической поэтики мы объясняем, почему именно *пьеса* есть наиболее подходящая форма воплощения драматического содержания, какими свойствами она обладает (напряженность и динамизм драматического сюжета; единство действия, в чем состоит суть диалогического построения речи и вообще

диалогического сцепления всех компонентов пьесы).

Далее мы используем то обстоятельство, что существует тяготение определенных жанров к тем или иным родам, и, опираясь на освоенные учениками знания о литературных родах, мы начинаем формировать **жанровые алгоритмы**.

И это очень важная фаза литературного образования. Ведь закон жанра – это один из основополагающих художественных законов, посредством которого обеспечивается одна из главных творческих задач: как претворить словесный текст, состоящий из вполне исчислимого количества слов и фраз, как организовать ограниченное количество персонажей, событий, сцен, картин в условный **образ мира**, в «сокращенную Вселенную», которая была бы наглядно-зримым воплощением авторской эстетической концепции действительности. Всякий жанр – это тип конструкции образа мира.

Следовательно, при обучении ребят культуре жанрового восприятия ни в коем случае нельзя ударяться в классификаторство. Даже если мы по некоторым характерным признакам распознали жанр – установили, что перед нами, допустим, сказка, а не рассказ, элегия или послание, то это не конец, а только начало жанрового анализа произведения.

Главное – это объяснить ученикам, из каких составляющих и как конструируется, например, сказочная модель мира, из каких составляющих и как конструируется элегическая модель миропереживания и т.п. Ведь, в сущности, *эти способы создания образной модели мира и являются той конвенцией о правилах восприятия художественного произведения, которая устанавливается между автором и читателем*. В этом смысле жанр – это тот код, которым должен владеть культурный читатель. И чем больше таких кодов в памяти нашего ученика, тем выше его читательская культура.

Мы полагаем, что в течение учебы в среднем звене ребята должны освоить алгоритмы анализа наиболее распространенных жанров русской литературы: **эпических** – волшебной фольклорной сказки и сказки литературной, рассказа и повести; **лирических** – исповеди, элегии, послания, а также лиро-эпических жанров – баллады, басни, поэмы; **драматических** – трагедии и комедии.

В старших классах следовало бы добавить алгоритмы жанрового анализа важнейших типологических разновидностей романа (психологического, исторического, философского, романа-эпопеи), лирической поэмы, трагикомедии.

Сегодня учителю в его работе по созданию алгоритмов жанрового анализа именно в том теоретическом ключе, о котором говорилось выше, могут помочь современные литературоведческие ис-

следования. Среди них работы Е.М. Неёлова и М.Н. Липовецкого о литературной сказке, книга В.П. Скобелева «Поэтика рассказа», две монографии А.В. Кубасова о новеллистике Чехова, монография С.Н. Бройтмана о лирике, исследование С.И. Ермоленко «Лирика Лермонтова», где даны образцы анализа конструирования образа миропереживания в таких, например, жанрах, как элегия, послание, баллада, также очень полезны для изучения лирических жанров книга Н.В. Барковской о поэзии серебряного века, работа С.Л. Страшнова о балладе. Большую научную ценность представляют жанрологические исследования Ф.З. Кануновой и ее учеников о русской повести, Н.Д. Тмарченко о русском классическом романе, В.В. Агеносова о жанре философского романа.

Разумеется, литературоведческие исследования – это только базовая основа для решения образовательных задач. Теперь перед методической наукой стоит задача *разработки конкретных педагогических технологий* по формированию жанровой культуры школьников. И первый шаг уже сделан. Я имею в виду успешно защищенную В.Б. Носковой, учителем екатеринбургской гимназии № 9, кандидатскую диссертацию на тему «Методика формирования жанрового мышления школьников на уроках литературы в 5 классе» (2002). В этой диссертации разработана целостная система формирования жанрового мышления школьников на основе сочетания репродуктивной и собственной творческой деятельности ребят, и эта система представлена в целом комплекте учебников-хрестоматий.

3. Следующая задача литературного образования в школе – *обеспечить ученика своего рода логией в мире художественной литературы* – дать ему некую координатную сетку исторического развития литературы и типологию наиболее крупных историко-литературных образований (систем).

В идеале надо бы за время учебы в школе ознакомить с художественной культурой всех мировых цивилизаций – не только с европейской, той, что начинается с Ветхого и Нового Завета, но и с цивилизациями южно-азиатской (мусульманской), восточной (буддистской и синтоистской), центральной- и южноамериканской. Ведь больше нигде и никогда наш ученик не получит систематическое представление об этих феноменах. А между тем не исключено, что в будущем он возьмет в руки Омара Хайяма или Хафиза, Рабиндраната Тагора или Кобо Абэ, Коргасара и Жоржи Амаду. Это очень даже не повредит его духовному существованию, наоборот – сделает значительно богаче и толерантнее. Кстати, сегодня наша отечественная интеллигенция увлекается притчами бразильца Пауло Коэльо, романами японцев Мисимы и Мураками, не ослабел интерес к Маркесу. А вот готовы ли

наши читатели к адекватному восприятию этих произведений, основанных на совсем иных, неевропейских культурных архетипах и художественных нормах?

Но о таком масштабе литературного образования даже и мечтать пока не приходится. Пока.

Однако мечтать все-таки не возбраняется. Ведь всё новое всегда начинается с мечты, которая поначалу кажется абсолютному большинству современников бредом.

Но вот что, на мой взгляд, мы должны перевести из области мечтаний в ряд конкретных образовательных задач: дать ученику российской школы представление об основных фазах художественного развития *европейской* цивилизации и специфике каждой из этих фаз.

Прежде всего надо дать представление о таких крупнейших фазах, как **культурные эры**: Античность (XIII в до н. э. – I-II в. н. э.); Средневековье (VI в. н. э. – XIII в.); Возрождение (XIV - XVI в.); Новое время (XVIII - конец XIX в.).

Надо охарактеризовать *тип ментальности*, который складывается в каждой из культурных эр, то есть систему самых общих представлений о фундаментальных феноменах бытия - об основах существования и механизмах функционирования вселенского универсума, о силах, им управляющих, об онтологических принципах взаимосвязей между человеком и миром.

При этом крайне важно подчеркнуть, что в каждой культурной эре формируется *тип модели мира как Космоса*, и в этой космографической модели (языческой или религиозной, природно-гуманистической или сциентистской – просветительской) мир представлен универсумом, цельным и целесообразным, где человеку отведено свое достойное место. Отсюда надо дать представление о *типе личности*, формирующемся в недрах каждой культурной эры. И о *характере конфликта* между ним и миром.

Конечно, делать это следует посредством изучения великих литературных памятников. Надо выбрать самые показательные для каждой культурной эры художественные памятники. Например:

Из античности – 2-3 песни из поэм Гомера, хотя бы одна великая трагедия (я бы предложил – «Эдип-царь» или «Антигона» Софокла), несколько стихотворений римских поэтов (Катулл, Гораций, Овидий).

Из средневековья - фрагмент из рыцарского эпоса («Песнь о Роланде» или «Песнь о Нибелунгах»), 2-3 образца рыцарской лирики, 2-3 фавль, несколько песенок вагантов.

Из Возрождения - несколько песен из «Божественной комедии» Данте, одна из великих трагедий Шекспира («Ромео и Джульетта» или «Гамлет») и «Дон Кихот» Сервантеса.

Но, вернувшись к схеме, мы видим, что между культурными эрами всегда есть некие хронологические промежутки – это **переходные эпохи**: поздний эллинизм (II-V в. н. э.); поздняя готика (XV в.); эпоха барокко (XV в.)

Что общего у этих эпох, которые мы назвали переходными?

А то, что главной особенностью духовной жизни в такие эпохи является острое ощущение катастрофичности существования, тотальный кризис веры в господствовавшие прежде ценностные ориентиры, ниспровержение художественных норм и традиций, которые опираются на космографическую модель мира, энергичная разработка художественных стратегий, которые *моделируют мир как Хаос*.

К сожалению, у нас сейчас практически нет возможности показать школьникам лики этих переходных эпох на примере, допустим, эпиграмм Марциала и сатир Ювенала, стихов Франсуа Вийона, поэзии испанского барокко. Но если ребята не будут иметь пусть самое общее представление о переходных эпохах, мы вряд ли сможем объяснить им своеобразие литературы XX века и ее место в масштабах Большой истории культуры. Ведь только в сопоставлении с этими переходными эпохами становится очевидным, что XX век, с его апокалиптическими пророчествами и катастрофическими потрясениями, отмеченный расцветом модернизма, кризисами реализма и его «возрождениями», характеризующийся сложной конфигурацией космографических и хаографических художественных тенденций, был очередной переходной эпохой, на этот раз между той культурной эрой, которую называют Новым временем, и... и наступающей, неведомой пока следующей культурной эрой.

А если мы определимся с самим типом художественного развития в XX веке как литературном мегацикле, то и многое станет на свои места. Откроется во всей своей грандиозности ментальная сущность культурного взрыва на рубеже XIX-XX веков. Станут понятны структурные принципы модернистских систем – они все хаографичны (и символизм, и экспрессионизм, и абсурдизм, и постмодернизм), а различаются между собой характером моделирования образа Хаоса. Также прояснится «магистральный сюжет» литературного процесса в течение всего столетия – это сложное взаимодействие космографических и хаографических систем (от жёсткого противостояния до сознательного поиска синтеза между ними). Естественно, что восприятие, анализ и оценка творчества выдающихся художников XX века и их отдельных произведений, представленных в контексте эпохи переходного типа, станут более глубокими и точными.

4. В старших классах нам дозволяется вести обучение на историко-литературной основе. То есть мы должны представить перед учениками **процесс развития** русской литературы от «Слова о полку Игореве» до прозы Астафьева и поэзии Бродского. Ни много, ни мало – целое тысячелетие. Соответственно этому масштабу надо и выбирать, так сказать, единицы измерения, посредством которых можно улавливать наиболее существенные закономерности литературного развития.

Такой «единицей измерения» является **литературное направление**. В 90-е годы, на волне тотального пересмотра прежних теоретических представлений, эту категорию объявляли, наряду с категорией творческого метода, литературоведческим фантомом. Теперь, слава Богу, страсти маленько улеглись. И понятие творческого метода потихоньку, поживаясь от страха быть обвиненными в консерватизме, возвращают в научный обиход. А понятие «литературное направление» не только взято под защиту, но в 2000-2001 годах появились крупные академические труды, где категория «литературное направление» положена в основу исследования литературного процесса. Я имею в виду двухтомный труд «Русская литература рубежа веков (1890-е-начало 1920-х годов)» (под ред. В.А. Келдыша) и коллективную монографию «Теория литературы. Т.IV. Литературный процесс» (под ред. Ю.Б. Борева). Оба труда выпущены Институтом мировой литературы РАН. В последнем читаем: «Важнейшая категория эстетики, помогающая понять художественный процесс, его исторические этапы и звенья, обобщенно описывающая его, - *художественное направление*».

Но категория «литературное (художественное) направление» будет продуктивно работать в образовательном процессе, если мы будем четко представлять структуру, состав и функции этой системы. Дадим определение: **Литературное направление – это соразмерная целой эпохе художественного развития крупная историко-литературная система, которая структурно организована взаимодействием между определенным творческим методом и родственными ему группами (семьями) жанров и стилей и функционально ориентирована на эстетическое освоение той концепции мира и человека, которая рождается и развивается в данную литературную эпоху.**

Что отсюда мы можем извлечь?

Первое: каждая литературная эпоха рождает новую концепцию человека и мира.

Второе: для освоения этой концепции начинает формироваться новый творческий метод, который устанавливает новую систему эстетических отношений между искусством и действительностью.

Третье: для конструктивного воплощения этой концепции в свете эстетических принципов нового метода идет поиск наиболее подходящего жанра, жанра-лидера.

Четвертое: принципы моделирования мира, присущие жанру-лидеру, постепенно распространяются сначала на родственные ему, а затем на более отдаленные жанры, так складывается *система жанров* литературного направления. Одновременно формируется и *система стилей*, также адекватных творческому методу.

Пятое: в течение эпохи худ. развития литературное направление живет – зарождается, разрастается, начинает окостеневать, впадает в кризис. И во всех этих направленных процессах преломляется процесс эстетического постижения концепции личности, которая рождена данной эпохой: открытие нового представления о человеке – утверждение господства этой концепции – начало сомнений в ее совершенстве и истинности – и, наконец, критика и ниспровержение этой концепции. Всякое направление рано или поздно уходит с авансены литературного процесса, хотя никогда не умирает, оставаясь в памяти искусства, питая собою жизнь традиций.

И применительно к XX веку направленный принцип сохраняет свою эвристическую силу. Только тут сказывается переходный тип эпохи:

-одновременно существуют, споря друг с другом, несколько концепций личности;

-зарождается модернистский тип культуры с целой гроздью творческих методов, каждый из которых выстраивает свою мифологию Хаоса;

-идет борьба между хаографическими и космографическими траекториями художественного развития, которая, если учитывать опыт предшествующих переходных эпох, должна завершиться утверждением нового космографического метода и формированием вокруг него нового литературного направления.

Учитывая все это, мы считаем целесообразным в старших классах формировать аналитические алгоритмы **творческих методов**.

В свое время я имел возможность изложить свои предложения о том, как последовательно формировать у старшеклассников представление о творческом методе и обучать анализу произведений в аспекте метода, начиная с классицизма и вплоть до символизма и экспрессионизма¹. Поэтому более подробно на проблеме алгоритмов творческих методов здесь останавливаться не буду.

Но подчеркну: если мы эти алгоритмы станем системно использовать, то от них прямой путь к объяснению, почему тот, а не какой-то иной жанр наиболее близок данному методу, как вокруг этого жанра сложилась целая семья жанров, родствен-

¹ Этот материал был опубликован в журнале «Филологический класс», №3 за 1999 год.

ных по принципам конструирования образа мира; какие стилевые тенденции наиболее адекватно выражают пафос, доминирующий в данном методе. Так постепенно получается достаточно осязаемая картина литературного направления – во всей его жанровой и стилевой плоти. И тогда ученики смогут предметно увидеть, как литература постигала определенные представления о человеке и его отношениях с миром, каков был основной вектор поиска, как раздвигался горизонт исследования и где наступал предел возможностей метода и избранных им жанров и стилей.

Вот тогда можно будет говорить о том, что мы дали ученикам представление об историко-литературном процессе.

Напрашивается вопрос: а не потеряем ли мы при таком подходе писателя и его произведение? Ни в коем случае!

Более того, если ученики имеют представление об основных литературных направлениях эпохи, они могут понять, какое место занимает э т о т художник и э т о произведение в литературном процессе, каков масштаб его творческой индивидуальности в координатах Большого времени. Они смогут оценить его вклад в осуществление ведущих тенденций художественного развития – разглядеть, что он открыл, а что отверг, что закрепил, что довел до совершенства.

5. Скажу еще об одной крайне важной эвристической перспективе, которая заложена в направленно-аспектном изучении литературы на исторической основе. Именно в масштабах направлений (и их основных течений) можно воочию увидеть место нашей отечественной литературы в контексте всемирной литературы, ее типологические связи с мировым художественным процессом.

Изучаем, например, русский экспрессионизм – и обнаруживаем, что он зародился у нас одновременно с его первопроходцами в Германии, выясняем, что самым сильным поэтом-экспрессионистом мирового масштаба был молодой В. Маяковский.

Изучаем утверждение соцреализма в Советском Союзе в 30-е годы и обнаруживаем, что тогда же почти тот же самый метод формировался в Германии, и назывался он «принципы Гитлера». Ну, скажут, оба государства были тоталитарными, вот и национальные литературы там развивались по одним лекалам. Но вот Соединенные Штаты – совершенно другая политическая система, а в 30-е годы и там выкристаллизовалось нечто подобное соцреализму, только называлось оно «кино Голливуда» (сравните фильмы Голливуда 30-х годов с советскими фильмами-сказками тех лет: «Волга-Волга», «Цирк», «Светлый путь» и т.п.).

Или еще примеры. 40-50-е годы. «Железный занавес», культурные контакты между СССР и Западом фактически прерваны. Но у нас рождается

«психологический натурализм» в стихах поэтов фронтового поколения, в повести В. Некрасова «В окопах Сталинграда», а затем в «лейтенантской прозе» Бондарева, Бакланова, Быкова. И все закричали о «ремаркизме», и в самом деле типологического родство с литературой «потерянного поколения» (с Ремарком, Хемингуэем, Олдингтоном) было более чем очевидным.

А разве не очевидно родство между новыми версиями Священных книг, созданными в 40-е годы на Западе («Иосиф и его братья» Т. Манна, «Игра в бисер» Г. Гессе) и почти полностью написанным в то же десятилетие «Доктором Живаго» Б. Пастернака? Говорить о каких-то влияниях у нас нет никаких оснований. Значит, тот метод, который мы условно назвали «постреализмом», есть объективная закономерность мирового литературного процесса.

А исповедальная проза Кузнецова, Гладилина, Аксенова? Разве не очевидно ее родство с сэлинджеровской «Над пропастью во ржи» и «Механическим апельсином» Бёрджесса?

Похоже, что художественное сознание человечества есть нечто единое, это какая-то «пневматосфера», которая обволакивает всю цивилизацию целиком, и ей нипочем никакие железные занавесы, идеологические барьеры, политические конфронтации, социально-экономические различия. Выходит, что наша родная русская литература существует в огромном едином ментальном поле, создаваемом духовной энергией всего цивилизованного человечества.

Вот какие открытия (или, скажем поосторожнее, вот какие предположения) мы можем делать вместе с нашими учениками, если будем видеть литературный процесс в масштабах художественных направлений и течений.

А какой образовательный эффект это должно иметь?

Да формирование личности с широким взглядом на мир, гордой за свою национальную литературу, но чуждой великодержавной спеси, влюбленной в родное слово и образы русской литературы, но толерантной к «другости», и не только с уважением, но с эстетическим интересом воспринимающей своеобразие иноязычной культуры и ее образов, любопытной к тому, что не похоже на свое, то, что хорошо знакомо – личности, способной впитывать в себя все богатство духовной культуры человечества. Это, полагаю, и есть высшая цель литературного образования в школе.

Н.В. Барковская

ТИПЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Литература — искусство слова. Речь в литературном произведении не только средство для внесловесной изобразительности, но и непосредственный предмет изображения. Литературный текст — это совокупность высказываний, монологов и диалогов, принадлежащих автору, рассказчику, персонажу. В произведении важны не только события, о которых рассказывается, но и само «событие рассказывания».

Долгое время (в фольклоре, в средневековой литературе, в классицизме, где господствовала традиция) особенности повествования определялись жанровым каноном, тщательно разработанными правилами ведения речи. Индивидуальной манеры говорить еще не было: речь Ломоносова как автора од весьма похожа на речь Сумарокова-одописца; положительные герои в драматургии классицизма говорят одним языком. В литературе XIX века речь персонажей и речь повествователя стала соотноситься с конкретной ситуацией (кто, кому, зачем говорит), с социальными и индивидуальными свойствами говорящих. В литературе возникло явление «многоголосия» (полифонии). Как отмечают исследователи, «путь литературы XIX-XX вв. — путь от субъективности автора к субъективности персонажа»¹. В романах XIX в. автор не пересказывает, а изображает речь героев, соответственно возрастает роль прямой речи и падает удельный вес косвенной. Однако повествовательная активность автора не снижается, а возрастает. Как показали М. Бахтин, Л. Гинзбург, диалоги и монологи героев в романе скреплены системой авторских «аналитических связей», протекают в атмосфере непрерывного авторского комментирования, авторское слово откликается на слово героя, переосмысливает его, внедряется в него. Все элементы художественного произведения возводятся, в конечном счете, к единому организующему центру — к образу автора.

¹ Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX-XX вв. М., 1994. С.10.

Нина Владимировна Барковская — доктор филологических наук, профессор кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

В журнале представлен фрагмент из работы «Анализ литературного произведения в школе», которая готовится к печати.

Образ автора проявляется прежде всего в способах повествования.

Следует различать автора биографического, т.е. творца произведения, и автора-повествователя. В строгом смысле образ автора создается только в автобиографических произведениях, где личность автора становится темой творчества. Но в широком смысле под образом (а как уточняет И.Б. Роднянская, «голосом») автора имеется в виду личный источник тех слоев художественной речи, какие нельзя приписать конкретному герою или рассказчику. Б.О. Корман ввел понятие «концептированного автора»: это то представление об авторе, которое невольно формируется в сознании читателя на основании речевой манеры автора-повествователя. Автор создает произведение, но и автор создается произведением (без произведения нет автора; напр., А.С. Пушкин — автор романа «Евгений Онегин»). Не только индивидуальность, характер, эстетические вкусы автора определяют речевое воплощение повествования, но и сами по себе формы речи «строят» образ автора. А.В. Чичерин сравнивает повествовательную манеру Пушкина и Тургенева. «Гости съезжались на дачу», — так энергично Пушкин хотел начать один из своих романов. «Гости давно разъехались», — начинает Тургенев тонкую и поэтичную «Первую любовь». Казалось бы, попушкински, но менее активно, мягче, элегичнее: проза, созданная рукою поэта.² А.В. Чичерин отмечает текучий, музыкальный ритм тургеневского повествования, когда ритм словосочетаний аккомпанирует ритму движений персонажа, о котором идет речь; например, портрет Варвары Павловны в романе «Дворянское гнездо» выполнен в ритме вальса. Обилие эпитетов, переход одних и тех же звуков из ударного положения в неударное, сложный и плавный синтаксис (особенно Тургенев любит употреблять точку с запятой), частицы (же, да, то, а, и...), придающие повествованию естественность и, как живой вздох, согревающие речь автора, — все это создает образ повествователя утонченно-артистичного.³ Более критично настроенный к Тургеневу В. Набоков все же считал: «Мед и масло — вот с чем можно сравнить его изумительно округлые, изящные предложения», «та или иная фраза у него напоминает ящерицу, нежащуюся на теплой, залитой солнцем стене, а

² Чичерин А.В. Ритм образа. М., 1980. С. 34.

³ Там же. С. 33-37.

два-три последних слова в предложении изви-
ваются, как хвост».⁴

Сравним два описания степи. В повести Н. Гоголя «Тарас Бульба» повествователь (вместе с героями-казаками) любит степную ширь и раздольем, его восхищение «бесконечной, вольной, прекрасной степью» выражается в повышенной эмоциональности (вплоть до восклицания: «Чорт вас возьми, степи, как вы хороши!»), яркости и обилии деталей, гиперболах («неизмеримые волны диких растений», «миллионы разных цветов», «тысяча разных птичьих свистов», «бесчисленный мир насекомых»). Удаль, широкая натура повествователя чувствуется в той смелости, с какой он сталкивает возвышенно-поэтическую лексику («амбра», «роскошный», «благовония») и просторечия («чорт вас возьми», «наляпаны»), а также диалектизмы («волошки», «баклажки», «кулиш», «краканье»). В повести А. Чехова «Степь» пейзаж, напротив, грустно-элегический, и тон повествования тихий и неторопливый (обилие многоточий), без романтической «украшенности». И дело не только в том, что степь уже выжжена солнцем («Как душно и уныло!»), а точка зрения повествователя сближена не с удалыми казаками, а с детским (Егорушкиным) взглядом. Лирический подтекст (гораздо труднее уловимый, чем яркие эпитеты и гиперболы) требует душевной тонкости и вдумчивости от читателя и формирует образ автора — русского интеллигента, чуждающегося громких фраз, наделенного даром сочувствия, томящегося от того, что огромные возможности страны остаются нереализованными. Темы обманутых надежд, скуки жизни, отсутствия смысла существования (коршун), одиночества (красавец-тополь) — эти темы, исподволь вводимые деталями пейзажа, выражают психологический комплекс не Егорушки, а автора-повествователя. Разумеется, различие повествовательных манер Гоголя и Чехова обусловлено не только непохожестью творческих индивидуальностей, но и различием художественных методов и исторических эпох.

Приведенные примеры показывают, что даже внешне «безличное» повествование от третьего лица не бывает эстетически нейтральным, «анонимным», «имперсональным». Повествование всегда отмечено печатью времени, метода, жанра, авторского стиля.

Различают два основных типа повествования: личное и безличное.

Н.А. Кожевникова пишет: «Типы повествования — при всем многообразии их реального осуществления — представляют собой композиционные единства, организованные опреде-

ленной точкой зрения (автора, рассказчика, персонажа), имеющие свое содержание и функции и характеризующиеся относительно закрепленным набором конструктивных признаков и речевых средств (интонация, соотношение видо-временных форм, порядок слов, общий характер лексики и синтаксиса).

Типы повествования в художественном произведении организованы обозначенным или необозначенным субъектом речи и облечены в соответствующие речевые формы (...). В повествовании от третьего лица выражает себя или всезнающий автор, или анонимный рассказчик. Первое лицо может принадлежать и непосредственно писателю, и конкретному рассказчику, и условному повествователю...»⁵

Безличное повествование (когда тот, кто повествует, не является частью художественного мира, находится вне его, занимает, по М. Бахтину, позицию абсолютной вневходимости) способствует максимальной объективированности изображения. Читателю кажется, что он свободно созерцает саморазвивающуюся художественную реальность. Кроме того, такой повествователь всезнающ, он осведомлен обо всем, что делается с героями, т.е. кругозор его, а, следовательно, и масштаб художественного мира ничем не ограничен. Наконец, безличное повествование может свободно включать в себя монологи и диалоги героев, сознание самых разных действующих лиц.

Однако при анализе безличного повествования важно учитывать два момента. О первом из них шла речь выше: безличное повествование — это только искусно созданная иллюзия отсутствия автора; авторская точка зрения и авторская экспрессия направляют читательское восприятие. Кроме того, авторское повествование, как правило, сближается с точкой зрения какого-либо персонажа (или персонажей).

Вот как А.В. Чичерин анализирует фрагмент из романа Л. Толстого «Война и мир»:

«Все с одинаково-недовольно-вопросительным взглядом смотрели на этого толстого человека в белой шляпе, неизвестно для чего топчущего их своею лошадыю» (Т. III, ч. II, гл. XXXI).

«Какой тяжеловесный, невозможный у Мериме или у Тургенева, эпитет — «одинаково-недовольно-вопросительный». Эпитет, не дающий ни перелива красок, ни перелива чувств, ничего зримого, никакого как будто художественного эффекта.

Между тем в этом эпитете ... уже содержится не только стиль, но и закуска жанра романа-эпопеи.

В нем живое и сильное движение, душевное состояние солдат, их общее первоначальное вос-

⁴ Набоков В.В. Лекции по русской литературе. М., 1996. С. 145.

⁵ Кожевникова Н.А. Цит. соч. С. 3-4

приятие чужого, чуждого, штатского, барина, Пьера, затесавшегося среди них в самое неподходящее для этого время. Каждая часть трехчленного эпитета имеет свой смысл: «Одинаково...» — целостность и единство в настроении и в отклике всех солдат, видевших Пьера. Непросто изображать душевную жизнь того или другого человека, той или другой группы людей. Нет, обнаруживать и обосновывать общие законы, показывать их единство — вот в чем задача автора. Она гнездится и в этом «одинаково», и в этом «все», и в том, как поступают «один» и «другой» и еще «кто-то» тут же, в дальнейшем тексте романа.

Весьма характерно сочетание второго и третьего составных звеньев эпитета. В них — его конкретное содержательное ядро. «Недовольно-вопросительным» сочетание слов противоречивое. Если еще пока только вопросительное, то почему уже и недовольное. Сочетание слов жизненно-последовательное, динамичное, переход одного в другое; не свойство солдат, а их состояние в данном месте, в данное время, в отношении их к данному случайному предмету. Предмет-то случайный, но отрицательное его восприятие закономерно. Эта непредвиденная закономерность и привлекает автора «Войны и мира». Также и другие определения «толстого человека в белой шляпе» — не признаки предмета, а живые признаки восприятия предмета. Это только то, что видели в Пьере солдаты при первом, быстром соприкосновении с ним. И тут обязательны любимые грамматические формы Толстого: причастия и деепричастия: «гопчущего их своею лошадыю». И немного дальше: «Пьер, чувствуя себя не на своем месте и без дела, боясь опять помешать кому-нибудь, поскакал за адъютантом». (...) В деепричастии — одно из первых звеньев той пересеченности, которая образует архитеконику «Войны и мира». Глагол «поскакал» не характеризуется прямыми, попутными эпитетами вроде — быстро, торопливо, неловко, а пересечен тормозящими прямым значением деепричастиями: «чувствуя себя не на своем месте... боясь опять помешать». Совмещение во времени разнородных, а часто и противоречащих друг другу звеньев... служит и формированию характерной для «Войны и мира» синтаксической формы».⁶

Теперь подробнее осветим второй момент — способность авторского повествования к взаимодействию с голосами персонажей. И.Б. Роднянская указывает, что «сознание автора-повествователя приобретает неограниченную осведомленность, оно (...) поочередно совмещается с сознанием каждого из героев».⁷

Наиболее часто совмещение авторского повествования с сознанием героя осуществляется в форме несобственно-прямой речи героя. Так, в

рассказе Чехова «Попрыгунья» мысли Ольги Ивановны нередко введены в зону безличного (авторского) повествования, хотя и являются отчетливо внутренней речью героини. Этот прием позволяет Чехову представить читателю внутренний мир персонажа достоверно, но с оттенком иронии.

«...Ольга Ивановна ревновала Рябовского в картине, и ненавидела ее, но из вежливости простаивала перед картиной молча минут пять и, вздохнув, как вздыхают перед святыней, говорила тихо:

— Да, ты никогда не писал еще ничего подобного. Знаешь, даже страшно.

Потом она начинала умолять его, чтобы он любил ее, не бросал, чтобы он пожалел ее, бедную и несчастную. Она плакала, целовала ему руку, требовала, чтобы он клялся ей в любви, доказывала ему, что без ее хорошего влияния он собьется с пути и погибнет...»

Е.Г. Эткинд пишет: «Весь этот пассаж окрашен противоположным соединением двух оборотов — «из вежливости» и «перед святыней»; они несовместимы прежде всего стилистически. Ясно, что Ольга Ивановна лжет самой себе. Такая же ложь — в той формуле, которую она придумала касательно мужа: «Этот человек гнетет меня своим великодушием!»

Авторский комментарий к ее «признанию» гласит:

«Эта фраза ей так понравилась, что, встречаясь с художниками, которые знали о ее романе с Рябовским, она всякий раз говорила, делая энергичский жест рукой:

— Этот человек гнетет меня своим великодушием!»

Повторяя «фразу» (и сообщая: «всякий раз говорила»), автор выявляет ее декламационную фальшь и внутреннюю пустоту».⁸

Автор время от времени словно говорит за свою героиню, обнаруживая разные слои ее сознания. Например, Ольга Ивановна испытывает ревнивую ненависть к сопернице; когда автор сообщает об этом, он включает в свое повествование три слова, явно принадлежащие Ольге Ивановне — три синонима, поставленные крещендо: «...она за миллион не согласилась бы говорить в присутствии посторонней женщины, соперницы, лгуньи, которая стояла теперь за картиной и, вероятно, злорадно хихикала». Или другой пример: «Ольга Ивановна сидела у себя в спальне и думала о том, что это Бог наказывает ее за то, что она обманывала мужа. Молчаливое, безропотное существо, обезличенное своей кротостью, бесхарактерное, слабое от излишней доброты, глухо страдало где-то там у себя на диване и не жаловалось...»

⁶ Чичерин А.В. Ритм образа. М., 1980. С. 53-54.

⁷ Роднянская И.Б. Автор // КЛЭ. Т. 9. Стлб. 30-34.

⁸ Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психоэтики русской литературы XVIII-XIX вв. М., 1999. С. 371.

Это для Ольги Ивановны Дымов — «непонятное существо» (Е.Г. Эткинд обращает внимание на то, что слово «существо» среднего рода); оценка мужа как безропотного, кроткого, слабого навязана ей ее ролью «необыкновенной женщины»; в то же время ей жаль Дымова, она кается в своих грехах и чувствует, что жизнь бесповоротно испорчена — это то, что говорит душа Ольги Ивановны, вполне обыкновенной женщины.

Б.О. Корман отмечает иерархию, градацию степеней близости сознания автора и героев: «Субъект (носитель) сознания тем ближе к автору, чем в большей степени он растворен в тексте и незаметен в нем. По мере того, как субъект сознания становится и объектом сознания, он отдаляется от автора, то есть в чем большей степени субъект сознания становится определенной личностью со своим особым складом речи, характером, биографией, тем в меньшей степени он выражает авторскую позицию».⁹

Этот другой по отношению к автору повествователь может персонифицироваться в образ рассказчика. «Носитель речи, открыто организующий своей личностью весь текст, называется рассказчиком».¹⁰ В. Кожин уточняет соотношение автора и рассказчика: «Очень часто в произведении создается и особый образ рассказчика, который выступает как отдельное от автора лицо (нередко автор прямо представляет его читателям). Этот рассказчик может быть близок автору (...) и может быть, напротив, очень далек от него по своему характеру и общественному положению (...). Далее, рассказчик может выступать и как всего лишь повествователь, знающий ту или иную историю (напр., гоголевский Рудый Панько), и как действующий герой (или даже главный герой) произведения (рассказчик в «Подростке» Достоевского)».¹¹

Когда повествование ведется от лица рассказчика, исчезает иллюзия эпической объективности и всеведения автора. Весь художественный мир ограничен кругозором одного человека — рассказчика. Часто рассказчик не является главным героем, находится на периферии художественного мира, его роль — роль свидетеля, комментатора, мемуариста о жизни главного героя. Этого главного героя читатель узнает только в тех пределах, в каких его знает рассказчик (напр., Максим Максимыч о Печорине).

Вместе с тем, эта дистанцированность рассказчика от главного героя позволяет добиться большей степени объективности, чем та, которая возможна при самораскрытии и самооценке героя.

Личность рассказчика обуславливает выбор темы (в «Повестях Белкина» история «Выстрел» рассказана военным, а «Барышня-крестьянка» — барышней), параметры пространства и времени, характер оценок, эмоциональный тон произведения. Рассказчик обращается со своей историей к кому-то (читателю или слушателю), что вносит элемент живого общения, разговорности, повышенной экспрессивности в его речь. Обращения к слушателю, собственные ассоциации, лирико-публицистические отступления и т.п. могут нарушать прямую хронологическую последовательность в сюжете. Например, в романе «Герой нашего времени» Лермонтова три рассказчика: странствующий офицер, Максим Максимыч и Печорин; в расположении частей нарушена хронологическая последовательность (события, описанные в «Бэле», относятся к 1832 г., встреча всех трех рассказчиков состоялась осенью 1837 г. во Владикавказе, а события «Тамани» происходили в 1830 г.). Как пишет В. Набоков, «из-за такой спиральной композиции временная последовательность оказывается как бы размытой. Рассказы наплывают, разворачиваются перед нами, то все как на ладони, то словно в дымке, а то вдруг, отступив, появятся вновь в ином ракурсе или освещении, подобно тому, как для путешественника открывается из ущелья вид на пять вершин Кавказского хребта. Этот путешественник — Лермонтов, а не Печорин».¹² Ослабление эпической логики «саморазвития» событий позволяет автору успешно решить другую, психологическую задачу, последовательно приближая читателя к противоречивой душе героя.

В романах самого Набокова тоже выстраивается сложная цепочка рассказчиков-повествователей, но преследует она другие цели. Произведения Набокова не только о судьбах отдельных героев-эмигрантов, но и о судьбах русской литературы. По мнению В. Вейдле, В. Ходасевича, главная тема творчества Набокова — само творчество. Его романы — это романы-биографии, из которых мы узнаем не только о герое, но и о том, кто писал биографию.¹³ Это происходит потому, что автор (писатель) пишет о писателе (рассказчике), который пишет о другом писателе (например, в романах «Дар», «Истинная жизнь Себастьяна Найта»). Набокову

⁹ Корман Б.О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов // Цит. по: Теоретическая поэтика: Понятия и определения. Хрестоматия. М., 2001. С. 237.

¹⁰ Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. М., 1972. С. 34.

¹¹ Кожин В. Рассказчик // Словарь литературоведческих терминов / Ред. - сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М., 1974. С. 311.

¹² Набоков В.В. Лекции по русской литературе. М., 1996. С. 426.

¹³ Эткинд А. Толкование путешествий. Россия и Америка в травелогах и интертекстах. М., 2001. С. 352.

важна и близость к герою-творцу, и дистанцированность от него, хотя бы потому, что в герое (скажем, в Ганине из «Машеньки») он объективирует часть своего жизненного опыта, придавая ему типичность и «преодолевая» его, вынося вне себя. Нередко в романах Набокова происходит игра субъектами речи, слияние форм повествования от 1-го и от 3-го лица. В «Машеньке» преобладает безличное повествование, но весь художественный мир дан в кругозоре сознания Ганина, который, впрочем, способен смотреть на себя со стороны (его портрет — автопортрет, увиденный в зеркале; большая часть романа — воспоминания Ганина о прошлом). Так, глава 4 сначала повествует об утре героя (он подскочил с постели, он находил особое удовольствие бриться, он вышел и т.д.), потом Ганин отдается воспоминаниям («Он был богом, воссоздающим погибший мир»), и тогда, при описании детской комнаты в усадьбе, появляется неопределенно-личная форма («Лежишь, плывешь и думаешь о том...»). Часто используется несобственно-прямая речь героя. Главка 3, рисующая берлинскую ночную улицу, сначала содержит авторское описание, затем неоформленный знаками препинания внутренний монолог Ганина, а в конце появляется «ты», объединяющее и автора, и героя, и читателя («... вдруг, пока мчишься и безумствуешь так, вежливо остановит тебя прохожий и спросит...»). Еще более сложна игра формами «я», «он», «ты» в романе «Дар» или «Bend Sinister». Такая организация повествования имеет несколько смыслов. Она показывает сложность, многоуровневость и ассоциативность сознания; она помогает герою (Ганину или Смурову из «Соглядаяя») «собрать» свою личность, восстановить ее духовное ядро¹⁴ или предаваться нарциссическому самолюбованию; она уподобляет реальность художественному произведению, утонченной эстетической игре; она позволяет преодолеть однонаправленный ход времени; она передает тревогу и тоску автора.¹⁵ Свое объяснение предлагает Александр Эткинд: «Набоковские конструкции проблематизируют авторство, но не избавляют от него. Текст не имеет самодержавного Автора, но включает в себя иерархию авторов, рассказчиков и героев. Это целое общество, в нем своя политика. Власть делегируется, по цепочке, но у каждого уровня есть своя свобода».¹⁶ Автор, по мнению исследователя, общается с героями на двух логических уровнях: в фабуле они общаются как люди, как герой с героем (ср.: «Онегин, добрый мой приятель»); на уровне целост-

¹⁴ Аверин Б. Гений тотального воспоминания // Звезда. 1990. № 4.

¹⁵ Бло Ж. Набоков. СПб., 2000. С. 117.

¹⁶ Эткинд А. Указ. соч. С. 352.

ного произведения они же общаются как автор с текстом. В результате в авторе объединяются и субъект, и объект изображения, т.е. автор — и творец произведения, и герой, каким он станет для своих будущих критиков и исследователей.

Н.А. Кожевникова называет разные способы оформления рассказа от 1-го лица: дневник («Записки сумасшедшего» Гоголя), записки («Капитанская дочка» Пушкина), письмо или письма («Бедные люди» Достоевского). Повествование от 1-го лица (в том числе, письма, дневники) может включаться как способ передачи точки зрения персонажа в более сложные построения, напр., «Дневник Печорина» в составе романа «Герой нашего времени».¹⁷

Многие произведения от 1-го лица представляют собой воспоминания. В таких произведениях совмещаются два времени — время совершения события и время воспоминания, «теперь» и «тогда». Устойчивые сигналы воспоминаний — слова «помню», «бывало», «как теперь вижу». Расслоение художественного пространства и времени влечет и усложнение организации повествования.

В рассказе Бунина «Антоновские яблоки» преобладает личное повествование. Поскольку этот рассказ — образец лирической прозы, постольку «я» здесь — не эпический рассказчик, а лирический повествователь (вся действительность преломляется в его восприятии, окрашена его чувствами). Субъект речи («я») в этом рассказе двойственен: это и взрослый писатель («Вспоминается мне ранняя погожая осень...»), и мальчик, которому «холодно, росисто и как хорошо жить на свете!» Герой вспоминающий отделяет себя от того, каким он предстает в воспоминаниях. Поэтому помимо повествования от 1-го лица используется неопределенно-личное повествование («распахнешь, бывало, окно в прохладный сад... и не утерпишь — велишь поскорее закладывать лошадь»). В этом случае некое «ты» объединяет и лирического повествователя, и того юношу, каким он был много лет назад.

Две ипостаси лирического «я» (теперешнего героя и прежнего) отличаются своим мироощущением, житейским и культурным опытом. В 1-й главке образ ребенка формируют такие детали, как обращение к нему: «барчук», запомнившийся выстрел из тяжелого (!) ружья, мотивы сказки в описании костра и, главные, конкретность видения (отсюда — подробное перечисление предметов обихода), свежесть чувств и ощущение мира как праздника (попраздничному восприняты и крестьяне в нарядных костюмах). Герой 2-й главки — юноша: ему

¹⁷ Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX-XX вв. М., 1994. С. 14-15.

кажется завидной мужицкая жизнь («...как хорошо косить, молотить, спать на гумне в ометах»), он один едет верхом в соседнюю усадьбу к тетке, дворовые напоминают ему «последних могилок» и «Дон-Кихота», он полон бодрости и энергии. В 3-й главке герой повзрослевший, теперь его чтение — Вольтер, Жуковский, Батюшков, Пушкин; он с азартом отдается охоте, испытывая к вечеру «сладкую усталость» и «сладкую тоску». Наконец, в 4-й главке повествование становится безличным («Мелкопоместный встает рано...»), что выражает угасание детского счастья, убывание остроты личностного переживания мира, оскудение дворянской культуры. Чувства одиночества, тоски, «безнадежной удали» оттеняет картина умирающей природы и первого снега.

Лирический повествователь («я» взрослого человека) отстраняет себя от героя, чья судьба прошла перед читателем в картинах-воспоминаниях. Сознание этого субъекта гораздо шире и сложнее: оно вбирает народный взгляд на мир (обилие поговорок, примет, диалектизм), а также культуру «золотого» XIX века; кроме того, оно индивидуально-неповторимо и художественно-зорко (вспомним тонкое определение аромата антоновских яблок — «запах меда и осенней свежести»). Форма личного повествования выбрана автором потому, что ему хотелось бы спасти от забвения, от исчезновения и смерти дорогое прошлое и тем самым противостоять необратимому ходу времени (в жизни природы, общества, личности).

Помимо голосов безличного или личного повествователей в произведении звучат речи героев (изображенное, объектное слово, по выражению М. Бахтина). Речь героя — важнейшее средство его характеристики (причем, важно не только то, что говорит герой, но и то, как он это говорит; иногда молчание красноречивее слов). Анализ социально-типического и индивидуально-характерного в речи персонажей обычно не представляет трудностей, так же, как и анализ интонации, темпа и ритма речи. Хотелось бы обратить внимание на случаи внутренней противоречивости («диалогизма», «двуголосости») в слове героя, подробно исследованные М.М. Бахтиным в книге «Проблемы поэтики Достоевского».

Иногда герой в собственной речи пользуется так называемым «чужим словом», т.е. оборотами речи, фразеологизмами, речевыми штампами, клише, характерными для речевого стиля какой-либо социальной или культурной группы. Такая «речевая маска» может скрывать внутреннюю пустоту самого героя. Е.Г. Эткинд обратил внимание на банальность, эпигонство и ходульный псевдоромантизм речей Рябовского из рассказа Чехова «Попрыгунья»:

«Когда она показывала ему свою живопись, он засовывал руки глубоко в карманы, крепко сжимал губы, сопел и говорил:

— Так-с... Это облако у вас кричит: оно освещено не по вечернему. Передний план как-то сжеван и что-то, понимаете ли, не то... А избушка у вас подавилась чем-то... и жалобно пищит... надо бы угол этот потемнее взять... А в общем недурственно... Хвалю.

И чем он непонятнее говорил, тем легче Ольга Ивановна его понимала».

Исследователь пишет: «Клишированность речи Рябовского — в пародийно-метафорических оборотах живописных кружков и салонов (*облако кричит, избушка подавилась чем-то*), и в стандартных профессионализмах (*надо потемнее взять*), и в пошло-разговорной игривости (*недурственно, позднее он спросит: Что скажете хорошенького?*)».¹⁸

Этот же исследователь проанализировал пять речевых масок Печорина, скрывающих подлинную душу этого героя своего времени, вынужденного подчиняться условиям светской жизни. Печорин говорит («играет роль») по-разному, в зависимости от того, с кем он говорит.

«Печорин отвечает Грушницкому на его негодующий упрек: «Ты говоришь о хорошенькой женщине, как об английской лошади».

«— Mon cher, — отвечал я ему, старясь подделаться под его тон, — je méprise les femmes pour ne pas les aimer, car autrement la vie serait un mélodrame trop ridicule».

(Милый мой, я презираю женщин, чтобы не любить их, иначе жизнь была бы слишком смешной мелодрамой.)

Эта реплика, во-первых, произнесена на салонном французском языке, на котором Печорину говорить несвойственно; во-вторых, она содержит светский парадокс в духе *causeur*, восходящей в Ривароллю; в-третьих, Печорин насмешливо поддельвается под Грушницкого (...). Французская фраза Печорина... пародийна, она призвана обнаружить декламационность в афоризме Грушницкого. Говоря от себя без всякой пародии, Печорин играет циника, он спрашивает влюбленного Грушницкого о княжне: «А что, у нее зубы белы? Это очень важно! Жаль, что она не улыбнулась на твою пышную фразу!»

Перед нами две противоположных речевых манеры; для Печорина обе они неестественны и представляют собой социальные маски: циника-грубияна и циника-фразера».¹⁹

Перед княжной Мери Печорин надевает демоническую маску. В глазах доктора Вернера он

¹⁸ Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. С. 374.

¹⁹ Там же. С. 96.

стремится быть рассудительным эгоистом, позабывшим об эмоциональной жизни. В собственных записях Печорин говорит как философ, гибкая мысль которого движется от индивидуального к общечеловеческому. Но в стиль теоретического трактата врывается стиль романтического демонизма (программная эгоистичность, пристрастие к злу). Каков же Печорин на самом деле? В самом ли деле он — светский вариант романтического Демона? К ответу на этот вопрос Е.Г. Эткинд подходит также через анализ речи героя, описывающего картины природы.

В рассказах Н. Тэффи речевая маска героев-эмигрантов постоянно комически сползает, обнажая подлинное лицо бывшего россиянина. Например, лексический диссонанс в рассказе «Анна Сергеевна» дает читателю представление о судьбе этой женщины, когда-то акушерки, а теперь парижской портнихи: «Пуговка в аккурат на аппендиците, на левой почке кант и вся брюшина в сборку. Очень мило. Да смотрите — и ваша блюзочка, как говорится, совсем фантази. Вырез небольшой — только верхушки легких затронуты...»

Но слово героя может быть внутренне «диалогичным» не только тогда, когда не соответствуют «лицо» и «маска». М. Бахтин тщательно проанализировал «многоголосие» героев в романе Достоевского «Преступление и наказание», показав, что вся речевая структура в романе стянута к сознанию одного героя, развертывая его противоречия. Слово о себе герой строит через использование «чужого слова», потому что в «чужом» узнает что-то близкое себе. С напряженным вниманием вслушивается Раскольников в пьяную исповедь Мармеладова (тоже внутренне неоднородную: о себе Мармеладов говорит в сниженной манере, а, рассуждая о человеке вообще, использует высокий, патетический стиль). Потом, в своем мучительном раздумье после письма матери, Раскольников вспомнит «слово» Мармеладова о невыносимости тупика для человека: «...надо, чтобы всякому человеку хоть куда-нибудь можно было пойти». Сознание самого Раскольникова внутренне противоречиво, в первом же «подразнивающем» монологе он отмечает: «На какое дело хочу покуситься и в то же время каких пустяков боюсь!» Что-то подобное о последней «черте» слышит он от Мармеладова; узнает о Соне, которая решила «на такое дело пойти». В словах матери, Сони, Порфирия Петровича, Свидригайлова, Разумихина Раскольников улавливает мысли, близкие себе, что-то свое, наболевшее, вот почему некоторые характерные слова и фразы других он использует в собственных монологах. В VI главке части I Раскольников оказался свидетелем разговора в трактире двух молодых

людей, студента и офицера. Они говорили как раз о старухе-процентщице. «Я бы эту проклятую старуху убил и ограбил, и уверяю тебя, что без всякого зазору совести», — с жаром говорил студент. Эта фраза заставила Раскольникова вздрогнуть. Студент продолжал: «Убей ее и возьми ее деньги, с тем чтобы с их помощью посвятить потом себя на служение всему человечеству и общему делу: как ты думаешь, не загладится ли одно крошечное преступленье тысячами добрых дел?» Офицер возражает: «Конечно, она недостойна жить, но ведь тут природа». «Эх, брат, — говорит студент, — да ведь природу поправляют и направляют (...). Без этого ни одного бы великого человека не было...» Раскольников слушал «в чрезвычайном волнении»: «такие же точно мысли» только что зародились в его голове. Два спорящих голоса, двух разных людей переплелись в смятенном сознании одного человека, Раскольникова. Студент вначале говорил бойко и гладко, но замаялся, когда офицер спросил, сумеет ли он сам убить старуху: «Разумеется, нет!» Так и Раскольников уверенно и логично излагает свою теорию Порфирию Петровичу. Но когда сам захотел осмелиться, решиться, вся его натура восстала против этого. Идеи, обдумываемые Раскольниковым, это идеи времени, они «носятся в воздухе»; сам Раскольников — личность, «болеющая за весь мир». При анализе речи такого героя важно видеть переключки, созвучия, совпадения с монологами других героев, учитывать роль «чужого слова».

Существуют еще другие формы «двуголосого» повествования: стилизация, пародия, сказ.

Стилизация — «намеренная и явная имитация того или иного стиля (...). Стилизация предполагает некоторое отчуждение от собственного стиля автора, в результате чего воспроизводимый стиль сам становится объектом художественного изображения».²⁰ Слово повествователя в этом случае направлено и на предмет речи, и на «чужое слово», т.е. речь стилизуемого образца. Стилизацией библейской «Песни песней» является повесть А. Куприна «Суламифь». Напевный, пафосный тон, обилие ярких, «роскошных» эпитетов, сравнений, метафор создают колорит легенды и весьма отличаются от собственного стиля Куприна, ясного, точного, слегка ироничного.

Пародия — тоже имитация «чужого слова» (конкретного произведения, автора, жанра, художественной системы), но комическое, снижающее оригинал. Пародия строится на нарочитом несоответствии формы и содержания. Так, Куприн в своей пародии «Пирог с груздями»

²⁰ Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. С. 419.

воспроизводит элегическую интонацию бунинских «Антоновских яблок», характерные («знаковые») слова («помещичий дом», «сладкая и нежная тоска», «антоновские яблоки»), форму перволичного повествования; по-бунински соединяются вместе разные ощущения (эмоциональные, тактильные, вкусовые); сохраняется и тема невозвратного прошлого. Но Куприн включает в свой текст бытовые и «неэстетичные» подробности, комически «передразнивая» Бунина:

«Отчего мне так кисло, и так грустно, и так мокро? Ночной ветер ворвался в окно и шелестит листьями шестой книги дворянских родов. Странные шорохи бродят по старому помещицкому дому. Быть может, это мыши, а быть может, тени предков? Кто знает? Все в мире загадочно. Я гляжу на свой палец, и мистический ужас овладевает мной! Хорошо бы теперь поесть пирога с груздями. Но как он делается? Сладкая и нежная тоска сжимает мое сердце, глаза мои влажны. Где ты, прекрасное время пирогов с груздями, борзых, густопсовых кобелей, отъезжего поля, крепостных душ, антоновских яблок, выкупных платежей? С томной грустью на душе выхожу я на крыльцо и свищу лиловому, облезлому индюку...»

Сказ (сказовое повествование) представляет собой имитацию устной, разговорной, нередко простонародной, речи. Б.О. Корман пишет: «Рассказ, ведущийся в резко характерной манере, воспроизводящий лексику и синтаксис носителя речи и рассчитанный на слушателя, называется сказом».²¹ Сказ использовался Гоголем («Вечера на хуторе близ Диканьки»), Лесковым («Левша»), Бажовым, Зошенко и др. Н.А. Кожевникова анализирует структуру сказа:

«Двойственная задача сказа — с одной стороны, создание иллюзии произносимой речи, с другой — создание иллюзии социально определенной речи, обуславливает два ряда элементов, его составляющих. Одни из них обусловлены введением рассказчика как такового и принадлежат сказу как типу повествования, как особой форме его организации. Это прежде всего интонация устной речи и разнообразные средства, указывающие на специфический характер повествования: обращения к слушателю, реальному или воображаемому, экспрессивные средства, придающие речи личную окраску, своеобразные способы объединения отдельных отрезков высказывания, создающие впечатление непосредственного возникновения и развертывания речи. Другие элементы сказа обусловлены типом рассказчика (прежде всего это лексические средства). Это не значит, что эти два ряда элементов как-то разъединены в повествовании. Все они создают иллюзию сказа, но выбор и предпочте-

ние некоторых конструкций определенным образом характеризуют и рассказчика. Например, у Лескова роль глагольных междометий и присоединительных конструкций с союзом «а» возрастает тем более, чем менее интеллигентен рассказчик».²²

Обратимся к функциям сказового повествования в рассказе А. Ремизова «Змей» из книги «Посолонь». В сюжете обыгрываются обычные житейские ситуации: бабушка рубит капусту, мальчик запускает воздушного змея. Но «комедия положений» обусловлена столкновением двух способов восприятия одних и тех же событий — религиозно-суеверного и наивно-реалистического. Речь выполняет две функции: создает образы героев и выражает авторское отношение к ним.

Речь в рассказе «Змей» — единственное средство создания образов персонажей (нет портретных, пейзажных, обстановочных описаний). Представление о характерах действующих лиц мы получаем, прежде всего, через авторское название героев: «бабушка», «старая» (субстантивированное прилагательное); Петька — «непоседа», «таратора», «лакома», «пострел», «гулена». Устойчивость именования бабушки указывает только на ее преклонный возраст и на уважительное отношение к ней в семье (ведь не «бабка», ср.: «Петька»). Гораздо разнообразнее именование внука: отмечается быстрота движений и действий, манера говорить, склонности и привычки.

Еще более полно рисуется характер героев через их *собственную речь*. В речи бабушки много религиозной лексики, синтаксис гладкий, закругленный, с обилием инверсий, интонация неторопливая, «благообразная». Можно представить себе бабушку полной, круглолицей, благочестивой, хозяйственной и доброй. Вместе с тем, в ее речи много просторечий, «народных» словечек («дубастая», «не отплюешься», «крантиком»), поэтому можно предположить, что бабушка — из крестьян, неграмотная, впечатлительная, и, может быть, горячая и вспыльчивая. Например:

«Пала я тогда замертво, и потоптал меня Змий лютый о семи голов ужасных и так всю царпал кочерыжкой острой с когтем и опачкал всю, ровно тестом, липким чем-то, а вкус — мед липовый».

Речь бабушки передает ее тип мировосприятия: очень бытовой, земной — но с постоянным ощущением присутствия в земных делах воли Бога или дьявола. Домашнюю, бытовую ситуацию (спрятанные Петькой в ее сундучок капустные кочерыжки) она истолковывает в мистическом духе (проделки змия — Сатаны). Коми-

²¹ Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. М., 1972. С. 34.

²² Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX-XX вв. М., 1994. С.48.

ческий эффект дает столкновение в одном слове двух (бытового и мистического) значений: «дух нечистый» от кочерыжек; «змий» — воздушный змей и Змий о семи голов ужасных. Интересно, что исправить ситуацию бабушка тоже пробует двояко: и бытовыми, и религиозными средствами (запах от кочерыжек выводила и «монашкой», и «скипидаром», пыталась и внука поддержать во время падения, и от Сатаны отбивалась, а потом Петьку, начавшего хромать, в церковь водила).

Речь Петьки выражает его характер. Прямой речи мало, т.к. мальчик не бабушка словоохотливая, а человек дела: бегают, играет, мастерит. Речь Петьки быстрая, стремительная («таратора»), с молниеносным переходом от плана — к действию, от умозаключения — к практическому выводу. В противоположность бабушке, Петька и мистическое воспринимает в земных категориях:

«Запускал Петька как-то раз змея с трещоткой, и пришла ему в голову одна хитрая хватка:

"Ворона летает, потому что у *вороны* крылья, ангелы летают, потому что у *ангелов* крылья, и всякая *стрекоза* и *муха* — все от крыла, а почему змей летает?" (...) "А летает змей потому, что у него *дранки* и *хвост!*" — решает наконец Петька и, *не долго думая*, прямо за дело: давно у Петьки в голове вертело полетать над облаками».

Петька наивен, его речь подчинена детской логике, выражает характерный для игры сплав веры и безверия, «всерьез» и «понарошку». Он прячет для бабушки кочерыжки, чтобы они ей после смерти пригодились: «На том свете бабушке пригодятся, сковородку-то лизать не больно вкусно...», он верит, что есть седьмое небо и ангелы, что его хвостик (мочальный!) отрастет:

«"Конечно, все дело в хвосте, отращу хвост, хвачу на седьмое небо уж прямо к Богу либо птицей за море улечу, совью там гнездо, снесусь..." — Петька усердно кланялся в землю и, будто почесываясь, ошупывал у себя сзади под штанишками мочальный змеев хвостик».

Как видим, Петька — практик, очень земной человек, но и романтик, мечтатель.

Итак, если бабушка бытовое воспринимает мистически, то внук мистическое — по-бытовому. Автор посмеивается над героями, потому что они оба ошибаются. Но в целом авторское отношение доброе и сочувственное, ведь герои — «старый да малый», любящие и заботящиеся друг о друге (не конфликт, а преемственность поколений), да и живут они весело, «разыгрывая» бытовые ситуации.

Авторское отношение к героям и к миру тоже выражается через характер словесной ткани.

Авторское повествование имеет форму сказа, соотносимого и с речевой манерой бабушки, и с речевой манерой Петьки.

Формально авторское повествование больше сближено с речевой зоной бабушки, т.к. в рассказе преобладает ее повествование — несобственно-прямая речь, где субъект речи — автор, а субъект сознания — бабушка, на что указывают лексический и фразеологический состав (например: «Стоял у бабушки под кроватью старый-престарый сундучок, железом кованный, хранила в нем бабушка смертную рубашку, туфли без пяток, саван, рукописание да венчик, — собственными руками старая из Киева от мощей принесла, батюшки-пещерника благословение», или в начале рассказа: «Петьку хлебом не корми, дай только волю по двору побегать. Тепло, ровно лето. И уж закатится непоседа, день-деньской не видать, а к вечеру, глядишь, и тащится. Поел, помолвился Богу, да и спать, — свернется сурком, только посыпают».)

Последний пример показывает, что по характеру интонации *авторское* повествование напоминает как раз речь Петьки — тараторы. События развиваются стремительно: в первом абзаце описан целый день, а следующий абзац говорит уже о другом дне. Логические связи часто заменяются знаками тире, много риторических вопросов и восклицаний, нередко опускаются союзы, местоимения, эпитеты. Разговорный характер придают эллиптические конструкции и слова-жесты («вот», «тут», «это»).

Таким образом, авторское миропредставление соединяет и бабушкин тип (суеверно-религиозный), и Петькин (мечтатель-практик). Автор умеет увидеть в обыденном интересное и чудесное, соединяет быт, игру и миф. Особенно это очевидно в синкретизме значений того слова, которым назван рассказ и которое входит во все речевые зоны. Если для бабушки змей — это Змей-искуситель, а для Петьки — игра, то для автора важны и та, и другая трактовки, т.к. они оправданы народным, природным и религиозным календарем, сочетающим, как известно, христианство с языческими поверьями.

Обратим внимание на то место, которое занимает данный рассказ в композиции книги «Посолонь».

Рассказ «Змей» входит в раздел «Осень темная». Ему предшествует лирическая миниатюра «Бабе лето», с ее тоскливым финалом:

«Сотлело сердце черное земли.

— Вернитесь!

— И звезды вбиваются в небо, как гвозди, падают звезды».

Осень — не только пора умирания природы (Матери сырой земли), но и время свадеб, прощания с родительским домом, девичьей волей («Плача»). Вот почему так грустно, что «запирает Егорий вплоть до весны небесные ворота» (Георгий-змееборец — 6 сентября). Но 24 сентября приходит Федора-капустница, ко-

гда начиналась заготовка впрок квашеной капусты. Две недели длились капустные вечерки — «капустники», когда принято было за работой развлекать себя шутками и забавными историями. А 25 сентября — Артамон-змеевик, когда, по поверью, змеи перебираются на зимовку в лес.

Вот как много значений («подсловья») вбирает в себя слово «змей», которым назван рассказ. Сама атмосфера шутки и игры обусловлена контрастом к «осенним» темам тьмы и умирания и укоренена в народной обрядовой традиции.

Итак, повествование — «манера ведения речи, способ рассказывания, зависящий от ее субъекта»²³, «событие рассказывания» — существенная сторона литературного произведения, весьма сложно организованная. Тип повествователя определен художественной задачей автора, но биографическому автору-творцу не тождествен. Как указывает Т.Ф. Приходько, «прямая речь персонажей, персонифицированное повествование (субъект-рассказчик) и внеличностное (от 3-го лица) повествование составляют многослойную структуру, несводимую к авторской речи»²⁴.

При анализе повествования следует обратить внимание на следующие моменты:

1. Определить тип повествования:

- а) безличное (от 3-го лица);
- б) личное (от 1-го лица);
- в) сказовое;

г) сочетающее разные типы повествования.

2. Если повествование безличное, выявить:

а) приметы художественного метода и жанра, например, характерные зачины, или выразительные средства, или соотношение аналитически-описательной и экспрессивно-оценочной установок;

б) как включается в речь автора-повествователя речь героев, найти формы косвенной или несобственно-прямой речи;

в) авторское отношение к героям (событиям).

3. Если повествование личное, определить его вид:

- а) повествование от лица лирического героя;
- б) повествование от лица героя-рассказчика.

Что можно сказать о степени широты и глубины мировосприятия рассказчика, его жизненном опыте и духовной развитости? Как создается эффект самораскрытия героя и атмосфера доверительности? Подчинена логика повествования событийной последовательности или субъективным ассоциациям повествователя?

4. К книжно-литературной или устно-разговорной форме тяготеет речь повествователя? Есть ли обращенность к другим персонажам (спор, согласие, жажда участия, отталкивание и т.д.) или к читателю?

5. Проанализировать лексические и синтаксические особенности речи повествователя, найти социально-типические и индивидуально-характерные черты. Какой образ говорящего они создают?

6. Однородна ли речь повествующего, или она включает в себя разные смысловые и стилистические пласты, «чужое слово», «речевую маску», свидетельствуя о сложности или противоречивости личности повествователя (рассказчика, героя).

7. Что можно сказать об интонации, ритме и темпе повествования? Какая эмоциональная атмосфера сопровождает речь повествователя?

8. Как соотносятся голос и сознание повествователя с идейно-эстетической позицией автора-творца? Близки ли они, или автор с иронией, сарказмом, отчуждением «подает» читателю того, кто ведет повествование?

9. Сделать вывод о взаимосвязи концепции произведения с типом повествования.

²³ Грехнев В.А. Словесный образ и литературное произведение: Кн. для учителя. Н. Новгород, 1997. С. 167.

²⁴ Краткая литературная энциклопедия. Т. 9. Стлб. 575-577.

**ИЗОБРАЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ПОРТРЕТНОМ ОЧЕРКЕ
(К СОЧИНЕНИЮ В ЖАНРЕ ОЧЕРКА)**

В последние годы темы сочинений предполагают известное разнообразие форм и способов выражения авторской мысли. В самом общем виде школьное сочинение представляет собой вариант малой литературно-критической формы. Критика бывает двух основных видов. Во-первых, это литературная критика, соотносимая с научным знанием. Во-вторых, «бытует также критика-эссеистика, не притязающая на аналитичность и доказательность, являющая собой опыты субъективного, по преимуществу эмоционального освоения произведений»¹. Именно вид критики определяет и жанровую форму критического текста. Литературная критика воплощается чаще всего в таких жанрах, как научная статья, рецензия, монография; критика-эссеистика - в литературно-критическом эссе, в текстах, имеющих заглавие «Мысли о...», «Размышления о...», «Заметки о...». Есть и промежуточные формы, например, литературно-критический очерк или критический этюд, тексты которых сочетают в себе черты и литературной критики, и критики-эссеистики. Сказанное имеет прямое отношение и к школьным сочинениям. Если в 90-е годы XX века они преимущественно являлись разновидностями более строгих форм - очерка или критической статьи (см., например, у Л.М. Малышевой: «К какому же из существующих в большой литературе жанров более всего тяготеет жанр сочинения по литературе? Вероятно, к жанру статьи или очерка, которые выдержаны в нейтральной лексике, спокойны и интеллигентны по форме, что, кстати, не противоречит эмоциональности изложения мысли»), то в настоящее время темы сочинений приобретают личностный характер, предполагая большую, чем раньше, свободу выбора ракурса анализа произведения и формы воплощения авторского видения литературной действительности. Соответственно увеличивается и число жанровых форм, в которых представлены разные варианты трактовки чужого текста. Так, пояснения к 280-ти темам выпускных сочинений, опубликованным Министерством образования РФ в 2002 году, включают следующие комментарии, подчеркивающие возможности и даже необходимость

индивидуальной трактовки литературного произведения:

- «Тема № 2, сформулированная в виде цитаты, дает выпускнику большую свободу в выборе ракурса анализа произведения».

- «Раскрытие темы № 4 может включать в себя элементы свободного истолкования текста, его индивидуальной трактовки».

- «Формулировки тем № 5 и № 6 нацеливают на создание литературно-критического очерка о той или иной особенности художественного текста, которую выпускник может раскрыть на материале любого произведения указанной литературной эпохи. Ключевыми понятиями текста такого рода являются литературоведческие понятия».

- «Тема № 7 предполагает общее рассмотрение произведения с точки зрения его содержания и формы. Сочинения на эту тему не предполагают исчерпывающего рассмотрения всех сторон произведения; оценивается умение выбрать ракурс анализа и построить связное рассуждение, показывающее владение приемами анализа художественного текста».

- «Тема № 8 дана в традиционно свободной форме, требующей, однако, опоры на литературный материал, а не на жизненные впечатления учащихся. В последней теме отражена специфика предмета, связанная с вопросами этики, психологии, философии».

Таким образом, жанровые формы сочинений в настоящее время отличаются большим разнообразием, чем в 90-х годах XX века. Это и форма, близкая к статье, и форма очерка, и эссеистические формы или их элементы. Часто предлагается сочинение, которое нужно сделать в форме рецензии. Многообразие форм сочинений, современные требования индивидуального видения литературной действительности и отражения ее связи с вопросами этики, эстетики, философии, психологии определяют структуру пособия, посвященного нескольким жанровым разновидностям сочинения: портретному очерку (литературному портрету), литературно-критическому очерку и литературно-критическому эссе. После каждого раздела, содержащего теоретический и иллюстративный материал, предлагается ряд заданий, помогающих сформировать практический навык создания той или иной жанровой формы или текстового компонента.

¹ Хализев В.Е. Теория литературы. М., 1999.

Очерковые формы.

Определение очерка как формы, включающей ряд жанровых разновидностей, дано во многих специальных источниках. Например:

1. “Очерк - разновидность малой формы эпической литературы, отличная от другой ее формы – рассказа (и тем более от новеллы) – отсутствием единого, быстро разрешающегося конфликта и большей развитостью описательности изображения. Оба отличия зависят от особенностей проблематики очерка. Он затрагивает не столько проблемы становления характера личности в ее конфликтах с окружающей средой, сколько проблемы гражданского и нравственного состояния “среды” (воплощенного обычно в отдельных личностях) и обладает большим познавательным разнообразием. Очерк может относиться и к литературе, и к публицистике»².

2. “Очерк - жанр художественной прозы... Очерковую литературу характеризует огромное разнообразие форм; границы, отделяющие очерк от других эпических жанров, весьма условны. Признаки, присущие очерку, зыбкие в том смысле, что каждый из них в отдельности не чужд другим жанрам”³.

Филологическая литература выделяет ряд разновидностей очерка: собственно художественный, публицистический, документальный; путевой, проблемный, очерк нравов и др. Для написания сочинений на литературную тему особенно важным является знакомство с двумя очерковыми формами и практическое владение ими. Это очерки портретный (литературный портрет) и литературно-критический.

Изображение человека в портретном очерке.

Портретный очерк - это сложная жанровая форма, включающая ряд текстовых компонентов. Важнейшим из них является портретное описание.

Портретные описания необходимы для написания многих сочинений. Интерпретация внешнего облика литературного героя и одновременно его внутреннего мира неизбежны при раскрытии таких, например, тем, как “Обломов и Штольц”, “Изображение помещного дворянства в “Евгений Онегине” А.С. Пушкина и в “Мертвых душах” Н.В. Гоголя”, “Визит к Евдокии Кукшиной” (Анализ главы XIII из романа И.С. Тургенева “Отцы и дети”) и т. д. Однако навык портретного описания необходим и для раскрытия тем, связанных с восприятием и истолкованием личности писателя или поэта: “Настоящий писатель - то же, что древний пророк” (А.П. Чехов); “Некрасов - поэт русской совес-

ти”, “Мой любимый поэт”, “Он весь дитя добра и света” (об А.А. Блоке и его творчестве). Портретные описания могут стать удачным текстовым компонентом и при раскрытии тем, традиционно относящихся к свободным: “Тот, чья вера слаба, не может и в других возбудить веры” (Лао-Цзы); “Каждый человек, который тревожится о будущем, бывает несчастен” (Сенека) и др.

Современное литературоведение и речеведение выделяет несколько разновидностей портрета: это портрет внешний (“стабильный комплекс черт внешнего человека”), портрет поведенческий и речевой портрет (комплекс признаков, характеризующих языковую личность и “человека говорящего”). Учебная и научная литература говорит об этих видах портрета следующее.

1. “Портрет персонажа - это описание его наружности: телесных, природных и, в частности, возрастных свойств (черты лица и фигуры, цвет волос), а также всего того в облике человека, что сформировано социальной средой, культурной традицией, индивидуальной инициативой (одежда и украшения, прическа, косметика). Портрет может фиксировать также характерные для персонажа телодвижения и позы, жест и мимику, выражение лица и глаз. Портрет, таким образом, создает устойчивый, стабильный комплекс черт «внешнего человека»⁴.

2. “Формы поведения человека... - это совокупность движений и поз, жестов и мимики, произносимых слов с их интонациями. Они по своей природе динамичны и претерпевают бесконечные изменения в зависимости от ситуации данного момента. Вместе с тем в основе этих текучих форм лежит устойчивая, стабильная данность, которую правомерно назвать поведенческой установкой или ориентацией”⁵.

3. “...каждый речедеятель (отдельный человек, коллегия или коллектив) имеет свои, только ему присущие черты создателя речи, уникальный индивидуальный стиль”⁶.

Портретный очерк содержит, как правило, совокупность указанных выше портретных характеристик. Но текст портретного очерка включает в себя и элементы других жанровых форм, например, фрагменты биографии и разного рода характеристик. Авторский замысел, идея определяют отбор и чередование текстовых фрагментов, скрепляя их в единое целое. Тем самым автор портретного очерка воплощает свою точку зрения, свою оценку человека. Попытаемся проанализировать некоторые приемы создания портретных характеристик.

⁴ Хализев В.Е. Теория литературы. М., 1999.

⁵ Хализев В.Е. Теория литературы. М., 1999.

⁶ Рождественский Ю.В. Теория риторики. М., 1997

² Литературный энциклопедический словарь. М., 1987

³ Словарь литературоведческих терминов. М., 1974

Словесное изображение внешности человека

Внешний словесный портрет - это текст описательный, имеющий определенную тематику, композицию (структуру), стилистическую организацию, коммуникативную цель, адресата, автора и способы отражения авторской позиции. **Темой** портретного описания не должно являться любое лицо, а в сочинении о жизни и творчестве писателя или поэта - тот художник слова, который школьнику безразличен, чье творчество не вызывает у него чувств, эмоций, мыслей. Предметом портретного описания должен быть человек, творчество которого имеет для школьника или абитуриента особую значимость - этическую, эстетическую, общекультурную или индивидуально-психологическую. Лишь тогда за внешними чертами и особенностями позы пишущий может разглядеть связь между личностью художника слова и его творениями. **Цель** создания такого портрета - передать читающему текст сочинения свое устойчивое, образно-эмоциональное впечатление о том или ином художнике слова. В создании такого текстового портрета большую роль играют сохранившиеся фотографии, рисунки, словесные изображения (в мемуарах, воспоминаниях современников) того ли иного художника слова. Цель, заключающаяся в передаче авторской точки зрения на писателя или поэта, автор сочинения может воплотить с помощью ряда художественно-публицистических приемов.

ПРИМЕЧАНИЕ. Реализация поставленной выше цели, по сути, исключает деловые описания (подобные беспристрастные описания внешности употребляются, например, в милицейских ориентировках на розыск преступника или пропавшего человека). Оценочные образные описания всегда пристрастны: пишущий вглядывается во внешность писателя или поэта и одновременно проникает в его внутренний мир, стараясь объединить внешний и внутренний облик человека, найти в его внешности то, что так или иначе отразилось в его творчестве. Большим мастером таких портретных описаний был М. Волошин, который постоянно пытался установить связь между внешностью человека и его творчеством, ср. портрет В. Брюсова, данный в непосредственной связи с волошинским видением его творчества:

“Он (Брюсов) не принимал никакого участия в прениях. Стоял, скрестив руки и подняв лицо. ... Волосы и борода были черны. Лицо очень бледно, с неправильными убегающими кривизнами и окружностями овала. Лоб скруглен по-кошачьи. Больше всего останавливали внимание глаза, точно нарисованные черной краской на этом гладком лице и обведенные ровной непрерывной каймой, как у деревянной куклы. Потом, когда становилось понятно их

выражение, то казалось, что ресницы обожжены их огнем...

У Брюсова лицо человека, затаившего в себе великую страсть. Это она обуглила его ресницы, очертила белки глаз, заострила уши, стянула сюртук, вытянула шею и сделала хищной его улыбку. И та же страсть в тончайшие звоны одела его грубый от природы стих, математическую точность дала его словам, четкую ясность внесла в его мысль и глубину прозрений в его творчество. Страсть изваяла его как поэта, опасная страсть, которая двигала Наполеонами, Цезарями и Александрями, - воля к власти”.

Для выражения авторской оценки при создании словесного портрета любого человека, в том числе писателя или поэта, можно использовать ряд приемов подачи информации.

1. Портрет строится на предъявлении основного, ведущего впечатления о внешности человека:

- “Ари Бейлю (Стендалю) было в то время сорок шесть лет. Он успел располнеть, отпустить короткую бороду, возле створок рта обозначилась глубокая складка, придававшая лицу выражение горечи” (*И. Эренбург*).

- “Он (Гумилев) показался мне каким-то церемонным, высокомерным и чопорным. Лицо пепельно-серое, узкое, длинное, на щеках ни кровинки, одет фатовато, на заграничный манер: цилиндр, лайковые перчатки, высокий воротничок на тонкой и слабенькой шее” (*К. Чуковский*).

2. Портрет строится на уточнении первоначального впечатления, например: На первый взгляд лицо его казалось совсем обыкновенным, но потом я разглядел живые и умные глаза, намешливо приподнятые брови, ироническую морщинку в уголке рта и подумал, что человек этот совсем не так прост, как мне показалось вначале.

3. Портрет строится на предъявлении ведущей психологической черты, например: Во всем облике его было что-то трагическое: скорбная складка на лбу, тяжелый и одновременно печальный взгляд, грустно опущенные уголки рта.

“Лицо Франгейта являлось смесью обдуманной, упрямой силы с болезненно-тонкой восприимчивостью, - лицо глубоко чувствующего человека, способного, не морщась, нанести смертельный удар, если встретится неотстранимый вызов. Он был широкоплеч, сутул, тонок в талии, ступал крепко и медленно, смотрел прямо, и, когда улыбался, застенчивое озарение широкого смуглого лица выказывало белые ровные зубы, блестящие, как у девушек” (*А. Грин*).

4. Портрет строится на предъявлении ведущей национальной черты, например: У него была типично русская внешность: круглое лицо, нос уточкой, серо-голубые небольшие глаза, светлые седеющие волосы.

5. Портрет строится через ведущие профессиональные, а иногда и социальные черты, по-

лучившие отражение во внешности (типичный ученый, профессор, военный, крестьянин, «новый русский»).

6. Портрет дается как бы чужими глазами, со стороны:

“У него (Стендаля) нет ни славы, ни денег. В парижских салонах знают человека с большим живото́м и чересчур короткими ногами, который любит музыку, живопись и портит бумагу никому не нужными рассуждениями” (*И. Эренбург*).

Используя мемуары, воспоминания современников, можно создать интереснейший портрет, *имитируя групповое восприятие*, как делает это И. Андроников: «Если мы обратимся к воспоминаниям о Лермонтове, то сразу же обнаружим, что люди, знавшие его лично, в представлении о его внешности совершенно расходятся между собой. Одних поражали большие глаза поэта, другие запоминали выразительное лицо с необыкновенно быстрыми маленькими глазами. Глаза маленькие и быстрые? Нет! Ивану Сергеевичу Тургеневу они казались большими и неподвижными... Но один из юных почитателей Лермонтова, которому посчастливилось познакомиться с поэтом в последний год его жизни, был поражен. “То были скорее длинные щели, а не глаза, - пишет он, - щели, полные злости и ума”. На этого мальчика неизгладимое впечатление произвела внешность Лермонтова... и сардоническая улыбка. А один из приятелей Лермонтова пишет о милом выражении лица. Один говорит: “широкий, но не высокий лоб”, другой: “необыкновенно большой лоб”. И снова: “большие глаза”. И опять возражение: “нет, глаза небольшие, калмыцкие, но живые, с огнем, выразительные”. И решительно все стремятся передать непостижимую силу взгляда: “огненные глаза, “черные, как уголь”, “с двумя углями вместо глаз”».

Такой портрет можно закончить авторским впечатлением от внешнего облика Лермонтова с опорой на сохранившиеся портретные изображения.

7. Портрет строится по ведущей цветовой гамме:

“Она (Цветаева) сидела на краю тахты так прямо, как только умели сидеть бывшие воспитанницы пансионов и институтов благородных девиц. Вся она была как бы выполнена в серых тонах - коротко стриженные волосы, лицо, папиросный дым, платье и даже тяжелые серебряные запястья - все было серым” (*Д. Сеземан*).

8. Портрет строится на сопоставлении и противопоставлении. Сопоставительное описание может быть оформлено посредством таких слов и выражений, как “напоминает”, “такой же, как”, “подобен”, “кажется”, “похож на” и др.
Ср.:

- Его лицо походило на те лица, которые мы встречаем на старинных, еще дореволюционных фотографиях.

- Она напоминала ожившую античную статую.

- Она была похожа на мадонну в изображении средневековых мастеров.

- (О М. Цветаевой): “Та, которую я в тот вечер увидела, была ни нарядной, ни хорошенькой: худа, бледна, почти измождена: овал лица был узок, строг, стриженные волосы - еще светлые, но уже подернуты сединой, глаза потуплены. Вся она была не хорошенькая, а иконописная” (*Е. Извольская*).

А вот портрет, построенный на противопоставлении (антитезе). Автор, создавая словесное изображение статуи Вольтера работы скульптора Гудона, подчеркивает, что за внешней слабостью, дряхлостью и хрупкостью Вольтера скрываются ум, проницательность и воля:

“Изображая Вольтера уже в то время, когда тот был дряхлым стариком, скульптор правдиво запечатлел его испещренное морщинами лицо, старческую дряблость кожи и худобу, характерную форму кистей рук с проступающими на них кровеносными сосудами... Но вместе с тем Гудон с огромной силой сумел раскрыть подлинный характер Вольтера, показать его неистощимую энергию, смелый и проницательный ум, острый интерес к жизни, перед которым отступает даже старческая немощь. Скрывая от нашего взора художавую, хилую фигуру Вольтера под складками широкого плаща, Гудон направляет главное внимание зрителя на лицо и руки философа. Живой, насмешливый взгляд, саркастическая улыбка, преобразившая лицо, наклон фигуры вперед, энергичное движение рук, упирающихся в поручни кресла, создают впечатление внутренней силы и темперамента. Изображая Вольтера в античной одежде (в плаще и с лентой философа на голове), Гудон подчеркивает тем самым величие своего гениального современника, ставит его в один ряд с крупнейшими мыслителями древности” (*Ю. Шануро*).

Художники слова создавали интереснейшие портретные характеристики с помощью целого ряда художественно-речевых приемов. Например, портрет Печорина сделан с привлечением авторского комментария, который сопровождает описание внешности героя:

“Несмотря на светлый цвет его волос, усы его и брови были черные – *признак породы в человеке, так, как черная грива и черный хвост у белой лошади*. Чтобы докончить портрет, я скажу, что у него был немного вздернутый нос, зубы ослепительной белизны и карие глаза. *О глазах я должен сказать еще несколько слов. Во-первых, они не смеялись, когда он смеялся! Вам не случилось замечать такой странности у некоторых людей?.. Это признак – или злого нрава, или глубокой постоянной грусти*. Из-за полуопущенных ресниц они сияли каким-то фосфорическим блеском, если можно так выразиться”.

Конечно, такие портреты - результат большого искусства, авторского мастерства. И все же любой из нас неоднократно делал хотя бы в устной форме комментарии к внешности человека, которого описывал. Поэтому письменная попытка сопроводить собственно портретное описание фрагментами размышлений далеко не всегда обречена на неудачу.

Итак, одним из основных источников информации для создания словесного внешнего портрета художника слова служат рисунки, картины, скульптуры. Приведем еще один пример: портрет Н.В. Гоголя, сделанный на основе рисунка Солоницкого и позволяющий отчасти проникнуть в трагическое мироощущение писателя в последние годы его жизни:

“На низком и глубоком стуле сидит похудевший донельзя человек; на нем халатик и трогательно смягая вокруг тонкой шеи белая сорочка, с которой как бы не сошел еще отпечаток мучительной ночи. Сидит он, немного подавшись вперед, и смотрит прямо перед собою, и в самой позе его чувствуется то особое, пристальное, как бы хищное любопытство, которое умел испытывать только Гоголь. Да, это Гоголь. Это его тревожная заостренность черт, и его столь для нас близкая, глянцеви́то завесившая ухо скобка волос... Я пересказал вам один наивный и трогательный рисунок, сделанный в самый год смерти Гоголя. Вот еще, значит, когда началась гоголевская легенда” (И. Анненский).

Источником информации для словесного портрета могут быть и письменные свидетельства - мемуары, воспоминания, биографические очерки. Очень интересным (и, добавим, выигрышным для пишущего сочинение) является сопоставление разных точек зрения, разного восприятия одного и того же человека, отраженного в изобразительных или литературных источниках.

В целом нужно помнить, что внешний и внутренний облик человека представляют, как правило, единое целое. Не обязательно подробно описывать внешность, все черты лица, особенности фигуры, позы, одежды - важно выделить самое яркое, запоминающееся, характерное и попытаться связать внешний облик с характером человека, его внутренним миром, духовной жизнью и, конечно, творчеством. Вот еще один удачный, на наш взгляд, пример такой связи: портрет И. Анненского, отражающий его творческую индивидуальность:

“Прямизна его головы и его плечей поражала. Нельзя было угадать, что скрывается за этой напряженной прямизной - юношеская бодрость или преодоленная дряхлость... Голова, вставленная между двумя подпиравшими щеки старомодными воротничками, перетянутыми широким черным пластронном, не двигалась и не поворачивалась. Нос стоял тоже как-то особенно прямо. Чтобы обернуться, Иннокентий Федорович поворачивался всем туловищем. Молодые глаза, висячие усы над пухлыми,

слегка выдвинутыми губами, прямые по-английски волосы надо лбом...

То, что было юношеского, гибкого, переменчивого и наивного в характере Иннокентия Федоровича, не нашло отражения в его стихах. Но разве напряженной прямизне его стана, за которой чувствовалась и скрываема́я боль, и дряхлость, и его негибкой голове, не поворачивавшейся в высоких воротничках, подпиравших щеки, не соответствуют эти мучительные слова о том, что “обида к старости растет на шипах от муки поворота”? Для выражения мучительного упадка духа он находил тысячи оттенков. Он всячески изназвал изгибы своей неврастении. “Только не желать бы, да еще не помнить, да еще не думать”. Сердце - это “счетчик муки, машина для чудес”. “В сердце, как после пожара, ходит удушливый дым” (М. Волошин).

Задания

1. Прочитайте отрывок из книги Б. Галанова. Писателями, сидевшими в ресторане, были Горький, Бунин и Леонид Андреев. Сравнив небольшие рассказы этих писателей, угадайте, кто оказался победителем.

«Много лет назад три писателя, сидя за столом в неаполитанском ресторанчике, заключили между собой шутовское пари. Все трое должны были описать первого же вошедшего в ресторан посетителя. А победителем условились считать того, кто больше запомнит подробностей.

Один писатель смотрел три минуты, потом сказал: в ресторан вошел бледный человек в сером костюме. Руки у него узкие, красивые. Другой писатель ничего путного в вошедшем посетителе не заметил и стал фантазировать. Даже цвета костюма не запомнил. Зато третий охватил все, вплоть до мельчайших деталей. Он сказал, что на этом человеке такой-то костюм, галстук с такими-то крапинками, разглядел, что на мизинце ноготь неправильной формы, а в заключение добавил, что вошедший, по всей вероятности, международный жулик. Почему - этого он не знает, но жулик. Стали наводить справки. И что же? Догадка подтвердилась».

2. Распределите по группам эпитеты к словам *волосы, лоб, нос, улыбка, жест, поза*. Какие слова являются эпитетами к двум из этих существительных?

Рассеянная, белокурые, квадратный, неподдельная, скованная, вежливая, бесцветные, постоянная, выгоревшие, крохотный, скучающая, грациозный, принужденная, робкая, непринужденная, золотистые, гладкий, мимолетная, манерная, беззаботная, изящный, неудержимая, мягкая, хитрая, красивая, длинный, вдумчивый, пепельные, низкий, воздушные, нерешительная, широкий, белозубая, заискивающая, горделивая, ленивый, естественная, всклокоченные, вздернутый, неловкий, серые, загорелый, прямой, плоский, задумчивый, с горбинкой, неторопливый, милая, уверенный, ироническая, красноречивый, тусклые, тонкий, кокетливая, дружеский, непокорные, закругленный, ленивая, ясный, небрежный, загадочная, свободный, правильный, блуждающая, не-

уверенный, легкая, приглаженные, резкий, деланная, тяжелые, чистый, картошкой, иссиня-черные, грустно-добродушная, плавный, нахмуренный, острый, живая, шелковые, круглый, прибранные, ровный, дерзкая, порывистый⁷.

3. С помощью каких изобразительно-выразительных средств и художественных приемов созданы: а) портреты помещиков в “Мертвых душах” Н. Гоголя; б) портреты Обломова, Штольца и Ольги Ильинской у И. Гончарова; в) женские портреты у И. Бунина (“Легкое дыхание”, “Солнечный удар” и др.)?

4. По рисунку, картине, фотографии создайте словесный портрет писателя или поэта, чье творчество интересно и близко вам. Попробуйте отразить в тексте связь внешнего облика и внутреннего мира художника слова. Можно, к примеру, взять портрет А.С. Пушкина работы О. Кипренского, портрет А. Ахматовой работы Модильяни или любое другое изображение по вашему выбору. При описании внешности обратите внимание на детали: глаза, губы, руки и другие черты.

Глаза можно характеризовать по цвету (они бывают не только синие, зеленые и карие, но и молочно-голубые, кофейные, ореховые, свинцовые, шоколадные и др.); по физическому состоянию, особенностям взгляда (бегающие, затуманенные, зоркие, потупленные, стеклянные, смиренные, чистые, юркие, ясные и др.); по форме, размерам, очертанию (выпуклые, кукольные, прищуренные, открытые глаза) По глазам можно угадать и особенности характера (глаза могут быть беззаботными, вдумчивыми, вызывающими, живыми, ироническими, кроткими, наивными, мягкими и т.д.). Вспомните выражение

“Глаза – это зеркало души”. Недаром К. Симон писал: “Есть глаза, которые дают, есть глаза, которые берут, и есть глаза, которые не пускают”.

Губы, а не глаза, русский писатель Вересаев назвал зеркалом души. “Хотите узнать душу человека, глядите на его губы, – писал он. – Губы меньше скрытничают, чем глаза”. Вы можете описать цвет губ (румяные, светлые, коралловые, матовые и др.); их размер, форму, очертания (бантиком, надутые, очерченные, сердечком, поджатые, припухлые и др.); впечатление, производимое ими и свидетельствующее о каких-либо чертах характера человека (веселые, гордые, грустные, добродушные, капризные, лукавые, недобрые, суровые, упрямые и т.д.).

Руки человека были предметом особого внимания многих писателей, например, В. Гюго. В романе “Человек, который смеется” он заметил, что руки могут смотреть и кусаться, плакать и смеяться, болтать или же кричать от боли и страха. Руки можно характеризовать по величине, форме, толщине рук, пальцев, крепости мускулов, физической силе (аккуратные, бархатные, воздушные, вялые, гибкие, мускулистые, слабосильные, энергичные и др.); по цвету и состоянию (бледные, бронзовые, нервные, теплые и др.). Можно сказать о руках как символе ловкости, умения (безотказные, быстрые, искусные, проворные, усердные и др.). Руки могут выражать и черты характера, психического склада, физического состояния человека (вкрадчивые, добрые, дружеские, надежные, осторожные, властные и т.д.).

⁷ Эпитеты приводятся по «Словарю эпитетов русского языка» Е.С. Горбачевича и Е.П. Хабло. М., 1979.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Багичева

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ: ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Академик В.В. Виноградов назвал грамматический строй «организующим центром языка». Благодаря грамматике человек получил возможность использовать язык как средство общения и передачи мыслей, накопления общественного опыта¹.

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов: памяти, восприятия, эмоций².

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослыми и детьми.

А.Г. Арушанова отмечает, что формирование разных сторон языка (фонетической, лексической, грамматической) протекает неравномерно и неодновременно, на различных этапах развития на первый план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каж-

дом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка приобретает специфические черты³.

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух предложений. Принципиально новым в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи со взрослыми.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение.

Пятый год жизни – это прежде всего становление произвольности речи, формирование фонематического восприятия, осознание простейших языковых закономерностей, что проявляется в словотворчестве.

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, вычленения из речи предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К.Д. Ушинский назвал грамматику **логикой языка**⁴.

В дошкольном учреждении не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи. Основой для усвоения грамматического строя речи является познание отноше-

¹ Виноградов В.В. Русский язык. М., 1972

² Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999. С. 7.

Надежда Васильевна Багичева – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета..

³ Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999. С. 8-9.

⁴ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 4. М., 1989. С. 19.

ний и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. От аморфной, с точки зрения грамматики, речи маленький ребенок через раскрытие связей между предметами и явлениями приходит к осознанию сущности грамматических значений, к освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что *грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа*. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных, глаголов и других грамматических форм. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление определенных грамматических форм. Динамический стереотип отличается большой устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то употребляет их при соответствии общей системе языка (правильно), а также и при отступлении от языковой системы (неправильно): *в платье и в пальте; на столе и на пианине*.

Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом Александром Николаевичем Гвоздевым⁵. На огромном фактическом материале он выделил основные периоды в формировании грамматического строя русского языка.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Он охватывает время от начала усвоения родного языка (около 1,3) до 1,10. В нем отчетливо выделяются два этапа: а) время однословного предложения (от 1,3 до 1,8) и б) время предложений из нескольких слов (главным образом двухсловные предложения) (от 1,8 до 1,10).

С появлением первых слов, отмечает С.Н. Цейтлин⁶, ребенок вступает в новую фазу своего языкового развития. Первое слово есть одновременно и первое высказывание – **голофраза**. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации. Именно из-за глобальности обозначаемого ими эти слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половина начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные

слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: АВ-АВ, БАЙ-БАЙ и им подобные.

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1,10 до 3,0). Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Этот период начинается с появления морфологической членности слов и отличается использованием в широких размерах самостоятельно образованных слов и их форм, как в виде образований по аналогии, так и форм, совпадающих с общепринятыми. В этот период усваиваются грамматические категории и продуктивные типы словообразования и словоизменения.

Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения (от 3,0 до 7,0). В этот период словоформы постепенно разграничиваются по отдельным типам склонения и спряжения. В то же время все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. В этом периоде раньше усваивается система окончаний, позже система чередований в основах.

Итак, как было показано А.Н. Гвоздевым, **морфологические элементы** начинают выделяться в словах очень рано (около 1,11). И этот переход к морфологически расчленяющимся словам представляет резкий скачок по сравнению с ярко выраженной цельностью и аморфностью слов-корней в начальный период развития детского языка. Расчленение слов охватывает ряд категорий у существительного – единственное и множественное число, именительный, винительный и родительный падежи, уменьшительные и уменьшительные формы; глагольные категории – повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время.

Выделение морфологических элементов дается ребенку благодаря тому, что поток звуков в речи неразрывно связывается со значениями, и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего и внешнего выражения в звуках. Иными словами, усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко схватывается ребенком.

⁵ Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

⁶ Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 82.

Раньше всего, по наблюдению А.Н. Гвоздева, ребенок усваивает число существительных (1,10), так как разница между одним и несколькими предметами особенно наглядна; а также разницу между уменьшительными и неуменьшительными существительными, также основанную на реально существующих и легко схватываемых различиях: *рука – ручка, рученька*. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, играющие для ребенка важную роль. Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (падежи), со временем (времена), с участниками речи (лица глаголов).

Русские слова, употребляемые ребенком, изначально имеют формообразующие аффиксы. Однако словоформы являются для него в течение длительного периода «замороженными». До тех пор, пока не появилось противопоставление хотя бы двух форм (*мама – маме*), форму типа *мама* нельзя считать настоящей формой именительного падежа. Все падежи без предлогов усваиваются к 2,0. Среди них раньше всего устанавливаются отношения к объекту действия – полному (винительный падеж) и частичному (родительный падеж). К двум годам в основном усваиваются и времена. Категория лица усваивается несколько позже (около 2,2), может быть вследствие трудности ориентироваться в постоянно изменяющихся в зависимости от ситуаций обозначениях лиц. Овладение категорией лица «становится возможным лишь после того, как у ребенка сформируется умение вычленять себя из социума, осознавать свое «я», противопоставленное как собеседнику, так и лицам, не принимающим участия в речевом акте», – верно замечает С.Н. Цейтлин⁷.

Поздно усваивается категория условного наклонения (2,10), несмотря на чрезвычайную простоту и стандартность ее формального выражения. Это связано с трудностью ее значения: она обозначает действие предполагаемое, а не реально существующее. К тому же у ребенка до определенного времени не возникает потребности в обозначении условных действий. Соответственно поздно усваивается и условное придаточное предложение (2,8), а также и придаточное уступительное. Среди суффиксов существительных последнее место по времени появления занимают суффиксы абстрактных качеств и действий (с 3,4; но в основном значительно позже).

Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категории рода, хотя род охватывает огромное количество явлений язы-

ка. Очевидно, это связано с тем, что род большинства существительных (кроме существительных, обозначающих одушевленные предметы, сопоставимые по биологическому полу) не семантизирован, то есть не имеет отчетливого значения. К тому же, даже род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных, поэтому раньше усваивается род существительных с ярко выраженными морфологическими особенностями принадлежности к роду.

С трудом усваиваются различия между одушевленными и неодушевленными существительными. Для четырех-пятилетнего ребенка не является очевидной и понятной связь этого различия с системой формообразования: совпадения винительного и именительного падежей для неодушевленных и винительного и родительного для одушевленных существительных.

Интересно, что при усвоении грамматических категорий важную роль играет одновременное появление в речи ребенка слов или категорий, также служащих для выражения данного значения. Так, вместе с появлением множественного числа (1,10) появляется и слово «много» (НЁГА); с усвоением будущего времени (2,0) связано появление слов «сейчас» (СИ-СЯС) и «скоро» (КОЛА); личные местоимения усваиваются параллельно с личными формами глагола (до 2,2)⁸.

А.Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала происходит усвоение общих, а затем частных категорий, находящихся внутри этих более широких категорий. Таким образом, развитие грамматического строя идет путем усложнения и дифференциации значения. Мы можем наблюдать это на примере усвоения числа у существительных: первоначально единственное и множественное число применяется ко всем группам существительных («У тебя *один брюк* запачкался!», «Мы всегда моим *посуды* в кукольном уголке!», «*зверенок* какой смешной, погляди!», «этот *небель* [*мебель* – о шкафе, который передвинули] тут стоял!» и т.п.), и лишь значительно позднее начинают обособляться такие группы существительных, у которых неполная парадигма по числу (собирательные, отвлеченные, *pluralia tantum*).

В форме винительного падежа долгое время не обособляются одушевленные существительные, у которых так же, как и у неодушевленных, винительный совпадает с именительным

⁷ Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 90.

⁸ Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. С. 463.

(«Мне мама подарила *утеночек*»). У прилагательных вначале не выделяется группа притяжательных, они употребляются, как и прочие прилагательные, с полными окончаниями (*волковые* зубы, *папина* дочка).

В прошедшем времени глагола сначала отсутствует дифференциация по родам, и прошедшее время в течение примерно двух месяцев (1,10 – 2,0) употребляется в единой форме, совпадающей с женским родом; затем начинается смешение родов, и только после значительного периода устанавливается разграничение между родами и их правильное употребление.

Перечислим некоторые типичные **морфологические ошибки в речи детей**.

1. Неправильные окончания имен существительных.

а) родительный падеж, множественное число: с окончанием -ей

карандашов, ежов, днёв, сухарёв;

с нулевым окончанием

девочков, кулков, мамов, пуговицев, глазов;

ЛУЖЕЙ много на улице;

б) родительный падеж, единственное число: у кукле, у сестре, у маме, без ложки;

в) винительный падеж одушевленных и неодушевленных существительных:

Сереза поймал *сом*; Папа подарил мне СЛОНЕНОЧЕК;

г) предложный падеж неодушевленных существительных мужского рода:

в лесе, в носе, в саде.

2. Склонение несклоняемых имен существительных:

на пальте, на пианине, кофию, какаву не буду пить, *в кинe.*

3. Образование множественного числа существительных, обозначающих

детенышей животных:

ягненки, свиненки, жеребенки, котенки, щененки.

4. Изменение рода существительных:

большой яблочк, вкусная мороженая, одеяла убежала, папа

ушла, платье зеленая, другая уха, эта зеркала.

5. Образование глагольных форм.

а) повелительное наклонение:

искай, спей, скакай, ехай, склади;

б) изменение основы глагола:

искаю, плакаю, могу, плескаю, рисовую, разжусать;

Я тебя нечаянно *поцелул*; Хочу немножко *порисуть*.

в) спряжение глаголов:

хотишь (хочешь), *дадишь* (дашь), *сплют* (спят), *едишь* (ешь), *кладишь* (кладешь).

6. Неправильная форма причастия:

сломотая, сошитая, оборватая, изомнутая, нарисоватая.

7. Образование сравнительной степени прилагательного:

ярчее, чище, плохее, красивше, молодее, сухее, далекее, мягкее.

8. Окончания местоимений в косвенных падежах:

у мене болят уши; *у тебе* новая платье; *В этом* кармане; Знаете, *на кого* я каталась? На коне!; Вас вчера не было? – *нас* были!

9. Склонение числительных:

двое домов; Идите *по двоим*; с *двумя*.

В повседневном общении у детей наблюдаются и другие ошибки, вызванные особенностями окружающей их речевой среды (диалектной, просторечной): ОДЕНЬ вместо НАДЕНЬ; БЕГИМ вместо БЕЖИМ; ЛЯЖЬ вместо ЛЯГ и т.п.: ДАДИ мне красный карандаш.

Таким образом, основные трудности в формировании морфологической стороны речи, с которыми сталкивается ребенок, заключаются в следующем: склонение существительных, числительных и местоимений; овладение глагольной основой и образование сравнительной степени прилагательных

Морфологическая и синтаксическая стороны речи развиваются параллельно. В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее.

Как уже говорилось, первые детские слова есть одновременно и первые высказывания ребенка, так как он произносит слово не просто так, а с помощью слов выражает определенные коммуникативные намерения, которые взрослый обычно в состоянии правильно интерпретировать. Коммуникативные намерения ребенка пока элементарно просты, и дети могут многое выразить с помощью ограниченного набора слов, используя их в сочетании с невербальными знаками – жестами, мимикой, действиями. Огромную роль при этом играет ситуация, извлекающая ребенка от необходимости подыскивать слова. То, что речь ребенка на данном этапе ситуативна, существенно облегчает как продуцирование речи, так и ее понимание. Ребенок говорит только о том, что имеет место здесь и сейчас и касается его самого и его непосредственного собеседника.

Детские однословные высказывания принято сейчас называть **голофразами**. Этот термин подчеркивает, что в данных высказываниях, несмотря на ограниченность формальных средств выражения, представлена достаточно сложная, объемная структура. Интонация является чрезвычайно существенным и доступным даже для маленького ребенка способом выражения смысла. Одно и то же слово может быть

элементом самых различных по смыслу голофраз. Как отмечает С.Н. Цейтлин, слово МАМА, произнесенное ребенком на этапе «слов-предложений», может иметь разный смысл: *призыв* к общению; *просьба* взять его на руки (в сочетании с характерным жестом – протянутыми в сторону матери руками); радостное *сообщение*, адресованное другому лицу, относительно того, что мама вошла в комнату; *просьба*, чтобы мама открыла матрешку (что следует за безуспешными попытками сделать это самостоятельно); при этом матрешку протягивает матери; *обозначение* того, что книгу, на которую он в этот момент указывает, обычно читает мать⁹.

Е.С. Кубрякова выделила **четыре основных типа голофраз** в соответствии с их функциями в коммуникации: *привлечение внимания* взрослого: МАМА! ДИ! (иди); *сообщение о чем-то* увиденном и услышанном: БИ-БИ (за окном проехал грузовик); *проверка гипотезы* о том, как называется тот или иной предмет: ТИ-СИ (часы), - показывает на висащие на стене часы, дожидаясь от взрослого подтверждения того, что он сказал правильно; *запрос о чем-нибудь* (прототип вопросительных предложений): ПАПА? (с вопросительной интонацией, когда отец выходит из комнаты, означает: куда он пошел?)¹⁰

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предворяя синтаксическое структурирование высказывания. Будучи включен в предметную деятельность, ребенок попеременно выполняет роли субъекта, объекта, адресата действия и т.п.

В период от 1,8 до 1,10 появляются двусловные предложения (неполные простые), представляющие сознательную конструкцию, где каждое слово обозначает предмет или действие. Это важный этап в развитии речевой деятельности – ребенок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая.

С.Н. Цейтлин отмечает, что в качестве опорных компонентов двусловных предложений в речи детей выступают слова *еще, тютю, дай, бай-бай* и некоторые другие. Высказывания, включающие эти слова, таковы, что абсолютно исключают мысль об их прямом заимствовании из речи взрослых: *все би-би*

(*еще раз прокати на машине*); *все ниська* (*почитай еще книжку*); *кися там* и т.п.

С помощью двусловных предложений дети описывают небольшой круг стандартных ситуаций: местоположение лица или предмета: *тося там; баба кеся* (*бабушка в кресле*); просьба дать что-либо: *дай тиси* (*дай часы*); *все мака* (*дай еще молока*); отрицание чего-нибудь: *дюсь тютю* (*нет гуся, спрятал*); описание ситуации в настоящий момент: *папа бай-бай*, - и свершившееся действие: *би-би бах* (указывает на машинку, валяющуюся на полу); указание на принадлежность предмета: *мами цаська* (*мамина чашка*); качество предмета: *мама бяка; дом во-о!* (*дом большой*).

Слова, входящие в состав двусловных высказываний, еще не имеют нормативного морфологического оформления – существительные стоят в начальной форме, тождественной форме именительного падежа, являющейся замороженной формой; из глаголов используется только слово ДАЙ, которое тоже представляет собой замороженную форму. В качестве предикатов активно выступают звукоподражания и другие аморфные слова из «языка нянь», которые как нельзя лучше подходят для этой роли, так как являются неизменяемыми¹¹.

К концу короткого периода двусловных предложений в речи детей происходит так называемый лексический взрыв – быстрый рост активного словаря, который в значительной мере обуславливает переход к многословным высказываниям. К двум годам большинство детей уже в состоянии сконструировать предложение из трех-четырех слов. Это начало овладения простым распространенным предложением. Около 1,9 появляются предложения с однородными членами. Наивысшей точки употребления простых распространенных предложений ребенок достигает в 5,5 лет.

И здесь можно наблюдать, как речевое развитие идет вслед за когнитивным. Постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира. Линейная цепочка компонентов предложения увеличивается.

Первые сложные бессоюзные предложения появляются в 1,9. С 2-3 лет появляются сложные предложения с союзами. Первоначально многословные предложения представляют собой комбинацию из двух двусловных предложений: *папа бай-бай там* (*папа бай-бай + папа там*). Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно. Наличие сложных предложений свидетельствуют об услож-

⁹ Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 210.

¹⁰ Кубрякова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. СПб, 1992.

¹¹ Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 215

няющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста, общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году жизни – 8%, на пятом – 11%, на шестом – 17% (данные В.И. Ядэшко). Достаточно легко дети пользуются сложносочиненными предложениями, более распространенными становятся предложения, входящие в состав сложного: *Жили-были дед и баба, и не было у них ни внушки, ни Жучки, и зверька, ни дочки, и старик пошел раз мусор выносить и принес комочек, а это была Снегурочка* (4 года 11 мес.). На пятом году жизни появляются придаточные предложения времени: *Когда на эти елки нападут листья, то они будут, как идеал*; причины: *Я не буду делать пожар, потому что хочу посмотреть, что будет дальше*; места: *Где гуляли, там и потерялся*. Реже встречаются предложения с придаточными определительными: *Машинка где, которую тетя Надя подарила?*; условными: *Если ты будешь баловаться, ты ничему не научишься, и тебя будут звать «крестьянин глупый»*; цели: *Зачем картошку в землю закопали? Чтоб ее никто не украл?* (наблюдают, как сажают картофель). Дети старшего возраста умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами: *Я пишу, а не рисую; Это буквы такие, а не каракули!*

Обращает на себя внимание упорное нежелание ребенка прибегать к так называемому двойному отрицанию. Вместо "я никогда не ем кашу" ребенок говорит: "я всегда не ем кашу" или "я никогда ем кашу"; ср.: *Он вообще редко за мной заходит, а иногда даже никогда*.

Отметим **особенности порядка слов**, характеризующие речь ребенка в период многословных предложений: прямой объект предшествует предикату: *Деда лампу чинит; Куклу мама принесла* (на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово); прилагательное-определение следует за существительным: *У крокодила зеленого хвост большой*; вспомогательные глаголы и глагол-связка БЫТЬ в аналитической форме будущего времени следуют за инфинитивом: *Цитаць буду* (Буду читать); вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее: *Заплакала Маша почему?*; ответ на вопрос «почему?» начинается с ПОЧЕМУ ЧТО: *Почему что не пришел, что болел* (Не пришел, потому что болел).

Иногда неправильно оформляется союзная связь: опускается союз или часть союза: *А я сегодня постарался спать, уснул [так], что даже майка вспотела*; один союз заменяется

другим: *Я надела теплую шубу, что на улице холодно*; союз ставится не на том месте, где обычно употребляется: *Мы шли когда из сада, гром гремел!*

Данные об особенностях овладения синтаксическим строем речи имеются в работах А.Н. Гвоздева, А.М. Леушиной, Н.А. Рыбникова, С.Н. Цейтлин, В.И. Ядэшко.

Овладение способами словообразования – также одна из сторон речевого развития детей. Дошкольники пользуются в основном морфологическими способами словообразования. Для образования слов ребенок должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл значимых частей слова – морфем (приставка, корень, суффикс, окончание).

Отметим некоторые особенности усвоения детьми процесса словообразования.

Во-первых, ребенок абсолютно точно («безукоризненно точно», как пишет А.Н. Гвоздев), выделяет отдельные корни, приставки, суффиксы, окончания. Многие сотни самостоятельно образованных слов и форм, охватывающих все типы словообразования и словоизменения, совершенно лишены ошибок. Такое умение обнаруживается сразу же, как только ребенок начинает членить слова на морфемы. Конечно, такое выделение морфем не является пока делом сознательно проводимого анализа. Примерно с 3-4 лет у ребенка пробуждается склонность к размышлениям над разными вопросами структуры языка.

Во-вторых, в детском языке, особенно в начальный период, ярко проявляется тенденция к использованию морфологических элементов в том самом виде, в каком они были извлечены из того или иного слова; это выражается в широко практикуемом формо- и словообразовании без чередований и других изменений основ: *я скакчу, я скаку, мне так легкое, он бежит, в носе и в роте, могу, не пусто, взял и т.п.* Эта неизменность морфологических элементов при их использовании и является выражением их внешнего единства в соответствии с внутренним единством значения.

В-третьих, начальный период использования морфологических элементов характеризуется свободой их употребления в том отношении, что несколько морфем с одним значением оказываются не разграниченными в их употреблении: либо они смешиваются, употребляясь один вместо другого (*травов, травей, трав*); либо один оказывается господствующим и употребляется вместо всех других (*травов, варежков, ног, свиненков, лягушонков, девочек, людёв; гусей, курей, петухей*). Получается, что в речи ребенка как бы имеется сначала период, когда окончания употребляются

правильно синтаксически, но неправильно морфологически: *Хочу хлебушка с солем* (синтаксически верно, так как глагол требует творительного падежа; но морфологически неверно, так как для существительного 3-его склонения используется окончание существительного 2-го склонения). В следующий период (5-6 лет) устанавливаются системы морфологических типов, формируются склонения и спряжения, что продолжается, включая усвоение чередований и ударения, до семи лет, а в деталях и позже. Таким образом, чисто морфологическая сторона употребления отдельных форм требует овладения двумя разнородными рядами элементов: 1) системой окончаний отдельных типов склонений и спряжений и 2) чередованиями в основах и местом ударения в отдельных формах.

В-четвертых, использование той или другой основы для образования разных форм не ограничивается рамками одной части речи. Так, от основ каждой из основных частей речи были зарегистрированы образования отдельных форм всех прочих частей речи: от основы существительного – прилагательные и глаголы (*машинский, коровный, придиванился – лег на диван, ночная собака – черная*); от основы прилагательного – существительные и глаголы (*красивец, вкусняшка, намокрил*), от основы глагола – существительные и прилагательные (*рубщик – лесоруб, Я-то всех кувыркакстее – лучше прыгнул, кувыркнулся, мы такие соблюдательные – все правила соблюдаем*). Но такая широта достигается не сразу: наиболее ранние самостоятельные образования ограничиваются обычно конструированием форм в пределах одной части речи. Здесь наблюдается образование формы слова от основы другой формы с использованием ее собственной основы. Так, у одних и тех же глаголов настоящее образуется от основы инфинитива (*рисоваю, скакаю, целоваешь*), а инфинитив от основы настоящего (*мять, целуть*). Аналогично у существительных при образовании форм множественного числа от основы единственного (УХИ) и, наоборот, форм единственного от основы множественного (УША – ухо).

Таким образом, в усвоении форм наблюдается такая последовательность: сначала усваивается все наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения. Все единичное, исключительное, нарушающее нормы языковой системы, нередко подвергается вытеснению из речи. Другими словами, основное и исключительное разграничиваются по времени и по характеру усвоения: в первую очередь усваивается все типическое и имеющее значимость, а когда усвоен этот «дух» языка, его живая сис-

тема, на фоне этой системы укладываются, в соответствии с традицией, все детали разнообразных отклонений от нее.

В психологической и лингвистической литературе словообразование связывается с **детским словотворчеством**. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д.Б. Элькониным «как симптом овладения ребенком языковой действительностью» (13, 56). Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Большое внимание речевой деятельности ребенка уделял замечательный русский ученый И.А. Бодуэн де Куртенэ (1963), который полагал, что по детским инновациям можно предсказать будущее состояние языка. Огромный вклад в изучение детской речи внес К.И. Чуковский. Хотя К.И. Чуковский не являлся лингвистом-профессионалом, в его книге «От двух до пяти» поставлены и по-новому решены проблемы, связанные с детскими новообразованиями (случаями, не соответствующими нормам формо- и словообразования). К.И. Чуковский восхищался речевой одаренностью ребенка, способного лишь на основании анализа речи взрослых усваивать языковые модели и правила. Впервые заговорив о языковой системе и норме, он утверждал, что «детские речения порою даже правильнее наших»: детские неправильности («лепые нелепицы») правильны с точки зрения языковой системы, а неправильны с точки зрения нормы, то есть общепринятого употребления. К.И. Чуковским отмечено важнейшее обстоятельство, что одни и те же случаи отступления от языковой нормы встречаются в речи разных детей совершенно независимо друг от друга. Обширность материала в его распоряжении позволила ему выявить повторяющиеся и частотные случаи, а это, в свою очередь, подтверждало мысль о наличии объективных и строгих закономерностей, ведущих к появлению детских новообразований (6, 161).

На наш взгляд, именно К.И. Чуковский наиболее полно описал явление, именуемое **детским словотворчеством**. Он объединил в одно целое два направления языкового творчества детей, связанного с постижением формы и содержания слов. Обозначим их как а) поиск внутренней формы слова и б) создание новых («более правильных») слов по схеме наиболее продуктивных словообразовательных моделей с использованием наиболее частотных словообразовательных формантов. Мы признаем, что это деление весьма условное. Однако совершенно определенным является то, что, постигая язык и наблюдая его реализацию в речи, ребенок не всегда бывает удовлетворен существующими нормами, и его не испорченное

знанием норм языковое сознание пытается восстановить утраченную гармонию между формой и содержанием. Говоря об этом, Ф. де Соссюр отмечал, что дети «еще недостаточно освоились с обычаем и не порабощены им окончательно» (8, 203).

Рассмотрим подробнее названные направления, опираясь на речевой материал, представленной в книге «От двух до пяти».

Поиск внутренней формы слова. Ребенок неутомим в поиске внутренней формы слова. Почему небо назвали небом, солнце солнцем, землю землей? Взрослые не могут ответить на эти вопросы незначительным «почемучкам». Ребенку приходится самому отвечать на них. «Каждый малолетний ребенок, - пишет К.И. Чуковский, - есть величайший умственный труженик» (12, 29). Среди множества слов он отыскивает слова, близкие по форме (однокорневые, омонимы, паронимы), и одинаковой форме придает одинаковое значение: *кочегарка* – это жена *кочегара*, *судак* – это человек, которого *судят*, *начальная школа* – школа, где учат *начальников*, *секретарша* – та, которая заводит *секреты*, *прогульщики* – те, кто вышли на *прогулку*. Весьма логичными, с этой точки зрения, является высказывание: *Я тебе приказываю, - значит, я твой приказчик!*

По этому же принципу (одинаковая форма – одинаковое содержание) ребенок «корректирует» уже имеющиеся в языке слова с точки зрения их формы: *вазелин* - *мазелин* (им мажут), *губная помада* - *помаза* (помазать), *компресс* – *мокресс* (мокрое полотенце), *вентилятор* – *вертилятор* (вертятся лопасти), *паутина* – *паукина* (сплел паук), *пружинка* – *кружинка* (круглая), *милиционер* – *улицционер* (стоит на улице), *буравчик* – *дырвчик* (делает дырки), *экскаватор* – *песковатор* (копает песок), *лопатка* – *копатка* (копать), *молоток* – *колоток* (колотить), *язык* – *лизык* (лизать), *сухарики* – *кусарики* (их кусают).

«Корректировка» слова наблюдается и в области содержания: *отпугивать* – «расстегиывать пуговицы», *наступиться* – «наестся супа», *отравиться* – «наестся травы», *раскулачить* – «разогнуть пальцы, сжать в кулак», *финик* – «маленький финн», *гусеница* – «жена гуся». Так, рассказывает К.И. Чуковский, четырехлетний Игорь, впервые вылепив снежную бабу без помощи взрослых, с гордостью заявил окружающим: «*Эта баба совсем беспомощная!*» (12,105).

«Уточняется» значение и у многозначных слов. Дети активно протестуют против использования слова в переносном значении (действует принцип: один знак – одно значение): *Мама! Ты говорила, что дядя сидит у тети Анюты на шее, а он все время сидит на стуле; По*

городу ходит скарлатина, но мы закрыли дверь и ее не пустили; Я в школу не пойду: там на экзамене ребят режут; Ты до смерти рад? Почему же не умираешь?; Трещит голова? Почему не слышно треска?; Спать с петухами не ложится – они заклюют и т.п.

В некоторых случаях, когда в языке нет слова, которое, по мнению ребенка, передавало бы содержание более точно, такое слово создается им путем замены корня: *ручей* – *журчей* (потому что журчит), *белка* – *рыжка* (рыжая, а не белая), *ногти на руках* – *рукти* (ногти только на ногах), *художник* – *хорошник*, *прекрасник* (потому что рисует не худые, а хорошие и прекрасные картины), *близорукий* – *близоглазый* (плохие глаза, а не руки); *перчатки* – *пальчатки* (на пальцы); *синяк* – *красняк* (потому что красного цвета), *утки ходят утьком* (гуськом ходят гуси), *корова рогает* (делает это рогами), *слюни* – ПЛЮНИ (их плюют, а не слюют) и т.п. Происходит замена существующего нормативного слова с немотивированным («темным») значением на ненормативное, но с ясным значением. Таким же образом «разъясняются» слова с иноязычными (опять же – «темными») корнями (аналогично действует механизм «народной этимологии»): *автомобиль* с *пузовом* (кузовом), *бормашина* - *больмашина*, *валерьянка* – *болерьянка*, *парикмахер* – *вихрачер*.

Особым способом образования новых слов является, как называет это К.И. Чуковский, «скрещивание слов» (наложение и частичная аббревиация): *блистенькая* чашка (блестящая и чистенькая), *бронемецкая* машина (броневая и немецкая), *пиджакет* (пиджак и жакет), *жужкашечка* (жук и букашечка), *шапка с морякорем* (морским якорем), на полу *паукан* (паук и таракан), *безумительно* (безумно и изумительно), *мапа* (мама и папа), *мапин* (мамин и папин). Созданные новые слова являются синтетическими: в них слиты два разных слова, корни которых различны (12, 61).

Обратным этому процессу можно считать расчленение цельного слова на два, якобы его составляющих: *эта жерка* (эту жерку, на этой жерке), *та буретка* (эта буретка).

Создание новых («более правильных») слов по схеме наиболее продуктивных словообразовательных моделей с использованием наиболее частотных словообразовательных формантов. Здесь изменения могут коснуться любой части слова: как корня, так и приставки, суффикса, окончания.

К.И. Чуковский отмечает любопытную особенность детских приставок: «они никогда не срastaются с корнем» (12, 53). Даже в словах со связанными корнями ребенок ориентируется в значении приставки и может оторвать ее от корня: *Я сперва боялся трамвая, а*

потом **вык, вык** и **привык**. Достаточно свободно отсекается и приставка НЕ-: *Мама, я не могу **навидеть** эти пенки*. Образуются новые слова, которые во «взрослом» языке без НЕ не употребляются: *льзЯ, чаянно, лепость, наглядная: Ай, какие обезьяны **уклюжие!**; - Не плачь, он ударил нечаянно. - Нет, **чаянно, чаянно, я знаю, что **чаянно!*****

Характеристика поступков, поведения, характера ребенка словами с отрицательной приставкой обижает его (*Ненаглядная ты моя! - Нет, **наглядная***), поэтому он охотно избавляется от этой приставки: *дотепА, уклЮжий, ряхА и - даже! - **гритенок** (- Как ты загорел! Какой ты стал негритенок! - Нет, я **гритенок, гритенок!***).

Значения приставок обычно усваиваются ребенком достаточно рано. Уже в два с половиной года малыш легко образует слова с нужным ему значением: *Я помнил, помнил, а потом **отпомнил**; Трудился, трудился и **вытрудил** пароходик; Заразился, а потом **отразился**; **Отпачкай** мне руку!; **Высоли** яйцо **обратно!**; **Притонула**, а теперь **вытонула!***

Иногда новые глаголы образуются приставочным способом из существительных, которые во «взрослом» языке глаголов не образуют: *Вся елка **обсвечкана**; Ай, я **задверил** руку; **Отскорлупай** мне яйцо; **Замолоточь** этот гвоздик; Я **защекала** карамельку; Я **намакаронился**; Я **сизжу** и **отмухиваюсь**; **Весь обмамился** [мама обняла, он прижался к маме]; **Наседка оцыплятилась**; **Дождь налужил**; **Выпузырила** пузырь; **Распакетила** пакеты; Я еще не **отсонилась**; На что это ты так **углазилась**; **Покочергай** кочергой и - словосочетание + приставка! - Я уже **начайнился**; Мы **почайпили** кофе.*

В области суффиксальных образований происходят аналогичные процессы. Так, могут усекаться суффиксы **-К-** и **-ЧИК-**, которые в сознании ребенка пока еще смешиваются с омонимичными уменьшительными и уничижительными суффиксами: подушка - *подушка* - *подушка*, ложка - *лога*, мышка - *мыха*, чашка - *чаха*, босоножки - *босоноги*, одуванчик - *одуван*: *Ругаться нехорошо: надо говорить не «иголка с ниткой» а **игола с нитой**; Она **коша**, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка*.

Для обозначения однократности действия ребенок «добавляет» в глагол суффикс **-НУ-**: *У меня **развязнулся** шнурок!; У мамы коса расплетнулась!; Ой, как **болнуло** живот!; Стрелка на часах **ходнула** разок!; Я только немножко **откуснул** от пирожка!* (ср.: моргнуть, шагнуть). Для обозначения многократного действия могут быть образованы глаголы от наречия *еще* и от междометного восклицания

"*Боже мой!*": *Не **ещекай**, пожалуйста!*; [В ответ на бабушкины причитания] *Пожалуйста, не **божемойкай!*** (ср.: хихикать, мяукать).

Интересно, что форма сравнительной степени может образовываться у некачественных наречий и даже у существительных: *За это нельзя браться, а за то еще **нельзяй**, да?*; [На прогулке] - *Бедный мальчик, он едва идет! - Подумаешь!* - ревниво отозвался другой. - *Я, может быть, иду еще **едвее***; [Девочкам дали по белой кувшинке] - *Смотри, у меня как звездочка! - А у меня еще **звездее!***; - *Вставай, уже утро!* - *Я буду ждать, когда станет **утрее***.

От неопределенно-количественного слова **СКОЛЬКО** может образоваться наречие **ВСКОЛЬКЕРОМ** (по модели образования наречий *впятером, вшестером* от собирательных числительных *пятеро, шестеро*): *Мы идем в лес **всколькером?***

По существующим в языке моделям происходит и образование существительных от глаголов: *нырьба* (от нырять, ср.: *косьба*); *обувало* в значении «все, что надевают на ноги, когда идут на прогулку: ботинки, калоши, чулки и гамаша», *тормозило* в значении «тормоз» (от *обувать, тормозить*, ср.: *покрывало*), от существительных: *сольница* (от *соль*, ср.: *сахарница*), *почтаник* в значении «почтальон» (от *почта*, ср.: *школьник*), *брызгань* (от *брызгать*, ср.: *ругань*) и др.

Легко образуются существительные с суффиксами **-ОНОК-/НОК-** (ед. ч.) и **-АТ-/ЯТ-** (мн. ч.), обозначающими детенышей. Причем слова с данными суффиксами используются для обозначения как живых, так и неживых предметов: *Мадонна с **мадоненком**; Огонь и **огонята!**; Вы шишку польете, чтобы выросли **шишенята?**; Папа, смотри, какие **вагонята** хорошенькие!*

Образование прилагательных (и страдательных причастий) также происходит с помощью частотных формантов: *радио очень **оручее, махучий хвост, клевачий петух, брызгучая вода*** (ср.: *колючий, лежачий*), *червячное яблоко* (ср.: *ручной*), *сумка **дыркатая, муха раздавитая, конфеты слепитые, взбеситая лошадь, сумасошлатая*** (ср.: *брюхатая, побри-тый, мытый*), *дочкастая мамаша* (ср.: *глазастая*), *электричество **тухлое, исчезающая собака*** (ср.: *облезлая*), *грозителный палец, пугательные сказки, лес заблудительный, одной-нельзяходительный* (ср.: *трогательный, воспитательный*) и т.п.

Прилагательные могут образовываться не только от основы, но и от целого слова: *всех - ВСЕХНИЙ / ВСЕХНЫЙ*; *баю - БАЮЛЬНАЯ* песня (ср.: *колыбельная*); от местоимений *кого, кто, их* могут образовываться притяжательные прилагательные с помощью суффикса **-ИН-**: *Это*

чьиная мама? *Ихинная?*; *Это ктойтина шляпа?*; *Это ктошина девочка?*; *Тетя Нина, а Волга кавонина?*

К.И. Чуковский отмечает также чуткость ребенка к «родовым окончаниям» слов: если существительное имеет окончание **-А**, то оно чаще всего осмысливается как существительное женского рода, если у существительного нулевое окончание, то - как существительное мужского рода. Руководствуясь этим, а также представлением о том, что каждое живое существо (и даже неживой предмет: *А что ли ножик – вилкин муж?*) должен иметь в природе пару по биологическому полу, ребенок образует недостающие, с его точки зрения, слова, обозначающие родовую пару: черепаха и *черепах*; синица и *синиц*; русалка и *русал*; стрекоза и *стрекозел*: - *Мама, баран – он?* – *Он.* – *Овца – она?* – *Она.* – *А почему папа – он? Надо бы пап, а не папа;* [Мальчику] - *Что ты ползешь, как черепаха?* – *Я не черепаха, а черепах;* *Синица – тетенька, а дяденька – синиц;* *Женщина – русалка, мужчина – русал;* *Папа, ты – мужчин;* - *Мама, у меня на пальце царан!* – *Не царан, а царатина,* - *Это у Муси если, - царатина, а я мальчик! У меня царан!*

Почему ребенок образует новые слова? Тому могут быть разные причины: либо не подозревает о существовании в языке парного нормативного варианта (нырьба – ныряние); либо считает, что его слово абсолютно равно по значению существующему и «правильнее» существующего по форме (солныца); либо восполняет отсутствие слова в речи (брызгань: *Мы такую брызгань подняли, когда в речке купались!*). Еще раз заметим, что, с точки зрения языка, эти слова нельзя считать ошибочными: все суффиксы употребляются в соответствии со своими значениями.

А.Г. Тамбовцева (Арушанова) утверждает, что суть детского словотворчества состоит в том, что оно постепенно превращается во внутреннюю способность легко и быстро ориентироваться в новых словах и даже при необходимости самому их создать. Аграмматизмы (инновации) в детской речи – естественное явление. Они имеют свою динамику, диалектику возникновения и изживания. Возникают в результате сложно организованной работы развивающегося сознания по обобщению и анализу фактов воспринимаемой и собственной речи, активной ориентировочной поисковой деятельности, экспериментирования, игры со словом, а в дальнейшем – и элементарного осознания отдельных фактов грамматики, что приводит к произвольному использованию в речи грамматических средств (1, 11-12) (о детских инновациях см. также: Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000).

К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества. Однако, как верно заметил К.И. Чуковский, «тот, кто в раннем детстве не создавал таких слов, как «ползук», «вытонуть», «притонуть», «тормозило» и т.д., никогда не станет полным хозяином своего языка» (12,28).

Задачи работы по формированию грамматической стороны речи у детей в ДОУ можно рассматривать в трех направлениях:

1. Помочь детям практически освоить морфологическую систему родного языка.

2. Помочь детям в овладении синтаксической стороной: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте.

3. Сообщить знания о некоторых нормах образования форм слов – словообразования.

Основным средством формирования грамматически правильной речи является обучение, которое проводится на специальных занятиях. Обучение носит характер упражнений и дидактических игр с наглядным материалом или без него (в старших группах). Наглядным материалом могут служить натуральные предметы, игрушки, картинки (см. наглядно-методический альбом О.И. Соловьевой «Говори правильно»). Методы и приемы обучения грамматически правильной речи выбираются на основе знаний возрастных особенностей ребенка (см. книгу для воспитателей детского сада А.Г. Арушановой «Речь и речевое общение детей»).

Итак, **первое направление – формирование морфологической стороны речи.** В младшем дошкольном возрасте основное содержание работы сводится к обучению изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (в, на, за, под, около) и глаголов. Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций. Занятия проводятся с игрушками, так как игрушка позволяет проследить за изменением места (на столе, под столом), положения (сидит, стоит), действий (прыгает, играет); называть качества – цвет, форму (мяч синий, маленький; зайчик белый, пушистый), числовые соотношения (кошка одна, а котят много). Для усвоения различных грамматических категорий Е.И. Тихеева рекомендует проводить следующие дидактические игры: «Что изменилось?» (правильное употребление предлогов с пространственным значением); «Прятки» (усвоение предлогов и падежей); «Угадай, чего не стало?» (усвоение формы родительного падежа множественного числа); «Волшебный мешо-

чек» (ориентировка в родовой принадлежности слов, обозначающих различные предметы, спрятанные в мешочке; упражнение в правильном согласовании прилагательного с существительным). Трудные грамматические формы образует воспитатель, полезно употребить сопряженную речь, а за ней – отраженную.

На пятом году жизни (средний дошкольный возраст) у детей появляется большое количество ошибок, обусловленное усложнившейся структурой речи. Содержание обучения усложняется. С одной стороны, детей продолжают учить правильно употреблять формы родительного падежа множественного числа существительных, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, использовать разные глагольные формы (спряжение глаголов по лицам и числам), осознанно употреблять предлоги с пространственным значением. С другой стороны, в связи с тем, что на данном этапе формирование грамматического строя речи в большей степени, чем раньше, связано с развитием монологической речи, следует учить детей правильно изменять трудные для них слова.

В методике обучения на занятиях особой разницы по сравнению с младшими группами нет. Дидактические игры пополняются играми на усвоение категории одушевленности - неодушевленности («Что (кого) видим?»), повелительного наклонения глагола («Мишка, сделай!»). Вводятся словесные упражнения на закрепление категории рода у существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление несклоняемых имен существительных, разноспрягаемых глаголов (хотеть и бежать). Например: Большой мальчик. А как можно сказать про девочку? Какая она? Про что (кого) еще можно сказать большой? Большая? Большое? Педагог привлекает детей к исправлению своих и чужих ошибок.

В старшем дошкольном возрасте завершается усвоение системы родного языка. К шести годам дети усвоили основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже. Затруднение вызывают лишь нетипичные формы, а также сочетание существительных с числительными (*с двумя детьми*), местоимениями (*ихний двор*), употреблении причастий (*сломатая, нарисоватая*), глаголов (*хотеть, бежать, звонить (они бежат, он хитит, тебе звонят)*).

Усвоение грамматики в этом возрасте облегчается развитием элементов логического, отвлеченного мышления, формированием языковых обобщений.

Второе направление работы – формирование синтаксической стороны речи.

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения

разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание.

В младшем дошкольном возрасте работа над предложением проходит в такой последовательности: сначала детей учат чувствовать основу предложения (подлежащее и сказуемое), затем распространять и грамматически оформлять простое предложение. Для этого, рассматривая картинку, ребенок учится односложно отвечать на вопросы: Что делает мама? (Читает); Что делает кошка? (Мяукает). Затем детей учат строить простые предложения путем полных ответов на вопросы: Что делает мама? (Мама читает). Что делает кошка? (Кошка мяукает). Затем предложения распространяются за счет однородных членов предложения, чуть позже детей учат употреблять обобщающие слова (мебель, овощи, фрукты).

Формирование синтаксической стороны речи у детей пятого года жизни (средний дошкольный возраст) связано со становлением монологической связной речи. В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Продолжается работа над грамматическим оформлением предложения и его распространением. Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. С этой целью необходимо активизировать в речи детей сочинительные союзы (а, но, и, или, да, то-то) и подчинительные союзы (что, чтобы, потому что, если, когда, так как). Вводятся союзы в речь путем упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или закончить предложение (Дети пошли в школу, чтобы...; Почему птицы осенью улетают на юг? и т.п.).

В старшем дошкольном возрасте значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, то есть контекстностью.

Содержание обучения по-прежнему включает формирование умений строить простые и сложные предложения, употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью.

В содержание дидактических игр включается еще и подбор однородных определений для согласования, добавление придаточных предложений, построение предложений с глаголами сослагательного (условного) наклонения, упражнения на составление предложений с правильным употреблением предлогов. Задание дополнить сложное предложение можно провести, используя игру «Размытое письмо», «Письмо заболевшему другу» (Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин,

М.С. Лаврик). При пересказе литературных текстов дети используют прямую и косвенную речь.

Третье направление – формирование способ словообразования.

Для самостоятельного словообразования особенно важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное. Поэтому необходимо развивать речевой слух, обогащать детей знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно словарем, прежде всего мотивированными словами, а также словами всех частей речи.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать его механизм и научиться им пользоваться.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают суффиксальный способ словообразования (детеныши животных, посуда) и приставочный способ образования глаголов (ходить – заходить – уходить), а также образование глаголов от звукоподражательных слов (Уточка – кря-кря-кря – крякает).

В среднем дошкольном возрасте проводится обучение разным способам словообразования слов, относящихся к разным частям речи.

Детей учат соотносить названия животных и их детенышей, вводятся наименования животных, названия детенышей которых образовано супpletивным способом (от другой основы): у лошади – жеребенок, у коровы – теленок, у овцы – ягненок, у свиньи – поросенок. Ребенку объясняют также, что не у всех детенышей животных есть свое наименование: у жирафа – детеныш жирафа, у обезьяны – детеныш обезьяны. В средней же группе детям на примерах показывают, что одно словообразовательное значение могут иметь разные морфемы одного вида. Демонстрировать это можно на примере слов, обозначающих посуду: сахарница, хлебница (суффикс -НИЦ-); солонка, масленка (суффиксы -ОНК-, -ЕНК-); чайник, кофейник (суффикс -НИК).

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется знакомить детей с типичными способами словообразования. Закрепляются грамматические навыки, полученные на предыдущих возрастных этапах, и переходят к более сложной задаче – образованию названий профессий от разных частей речи (часовщик, строитель, сапожник, билетер, библиотекарь), а также названий лиц женского и мужского рода от глаголов с помощью разнообразных суффиксов (заступник, драчун, шалуны, летчица, умница). Ребенок учится вычленять части слова, осмысливать их значение. Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. В этом возрасте детей знакомят со «словами-родственниками» (однокоренными словами): береза, березовый, подберезовик. Дается представление о том, что

слова-родственники должны иметь одинаковую часть и быть связаны по смыслу.

Формирование грамматической стороны речи ребенка – постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Поэтому следить за речью детей нужно не только на всех занятиях, но и в процессе их повседневной жизни. Как считает А.М. Бородич, неисправленная грамматическая ошибка – лишнее подкрепление неправильных условных связей не только у говорящего в этот момент ребенка, но и у слушающих его детей.

Однако грамматическая работа с детьми дошкольниками не может и не должна рассматриваться только как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми¹².

Список использованной литературы:

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М., 1981.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963.
4. Виноградов В.В. Русский язык. М., 1972.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
6. Кубрякова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. СПб., 1992.
7. Соловьева О.И. Говори правильно. М., 1971.
8. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики: Труды по языкознанию. М., 1977.
9. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М., 1967.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.4. М., 1989.
11. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
12. Чуковский К.И. От двух до пяти. Живой как жизнь. М., 1968.
13. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
14. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. М., 1966.

¹² Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999. С. 12.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО МОРФЕМИКЕ И СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Изучение словообразования в системе русского языка имеет большое значение для ребенка, т.к. помогает проникнуть в сущность морфологической структуры слова, осознать смысловые связи между родственными словами, а это приводит к уточнению семантики слов и позволяет ученику правильно и точно употреблять их в речи. Изучение состава слова расширяет общую ориентировку ребенка в системе родного языка, помогает ему понять знаковую природу языковых единиц, связать лексическую и грамматическую системы, способствует филологическому развитию школьника. Элементарные знания об образовании слов разных частей речи помогают учащимся осознать основной путь пополнения языка новыми словами, а понимание роли морфем в слове, семантики приставок и суффиксов способствует развитию у детей способности употреблять слова в речи с учетом значения входящих в них аффиксов. Умение ориентироваться в морфосемантической структуре слова необходимо при осмыслении многих орфографических правил, т.к. в большинстве образовательных систем как основа формирования орфографического навыка представлен морфологический принцип русской орфографии (исключение составляет система развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, где обучение орфографии строится на фонематической основе). Наконец, изучение морфемного состава включает в себе большие возможности для развития умственных способностей учащихся, так как в процессе этой работы формируются и совершенствуются такие мыслительные операции, как анализ, сравнение, синтез, абстрагирование, обобщение.

В задачи работы над составом слова входит формирование знаний о частях слова, умений морфемного и элементарного словообразовательного анализа, практическое знакомство с некоторыми способами словообразования, а также создание условий, способствующих пониманию взаимосвязи между лексическим значением слова и его морфемным составом, что позволяет руководить уточнением и обогащением

словаря учащихся, обеспечивает развитие осознанного употребления в контексте слов с определенными приставками и суффиксами, повышает точность и правильность речи школьников; в задачи работы над составом слова входит также организация пропедевтических орфографических наблюдений, необходимых для формирования навыков правописания.

Для успешной организации работы по морфемике необходимо иметь в виду следующее: морфема как единица знаковой системы имеет форму (фонемный/буквенный состав) и содержание (значение) и выделяется в ряду слов, имеющих сходство по этим признакам: общность в значении и фонемном составе, например, слова *строитель, учитель, водитель, сеятель* имеют одинаковую часть *-тель-* и обозначают лицо по роду занятий или профессии; в этот ряд нельзя включить слова *выключатель, нагреватель*, также имеющие часть *-тель-*, так как в этих словах отсутствует второй необходимый признак - общее в значении, они обозначают не лицо по роду занятий или профессии, а предмет, выполняющий действие, названное в производящей основе; наблюдения над подобным материалом помогут ребенку, с одной стороны, лучше понять специфику языкового знака, а с другой стороны, позволят не допускать ошибок при разборе слова по составу.

Между морфемами, как и между лексическими единицами, существуют отношения синонимии и омонимии; это относится и к корню, и к аффиксам, например, корни слов *попас* и *потух* - синонимы, как и приставки в словах *разодеться, пересолить*, имеющие значение «сделать сверх меры», как суффиксы в словах *переводчик, писатель, аптекарь*; омонимичными являются корни слов *гора* и *гореть*, суффиксы в словах *чайник* и *должник*, приставки в словах *запеть* и *запрыгнуть*, окончания в словах *вода* (сущ. 1 скл. в им. п.) и *дома* (сущ. 2 скл. в род. п.); такие наблюдения помогут ученику осознать язык как «совокупность элементов, связанных устойчивыми отношениями между собой и образующих внутреннее организационное единое целое» (Розенталь, Теленкова, 1976), различать однокоренные слова и словоформы, увидеть проявление омонимии и синонимии в падежных окончаниях имен существительных, точно употреблять в речи слова с разными при-

ставками и суффиксами с учетом значений этих аффиксов.

Во многих корневых морфемах наблюдается чередование фонем, и хотя в начальных классах программой не предусмотрено знакомство учащихся с этими закономерностями (исключение составляет программа по русскому языку в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова), важно иметь их в виду, так как в противном случае дети могут испытывать затруднения при отнесении слов типа *свет – освещение, хожу – походка* к однокоренным словам, что может привести к трудностям в усвоении орфографически правильного письма.

Успешность усвоения школьниками знаний и умений по морфемике и словообразованию определяется также и некоторыми методическими требованиями: не следует предлагать для

морфемного анализа слова со связанными корнями (*надеть, одеть, вдеть*) и опрошением (*прекрасный* от *красный*, *позор* от *зоркий*, где утрачена связь по значению с производящими словами), так как в силу особенностей их членности и мотивации они трудны детям и работа с такими словами не может быть полностью осознанной.

Необходимо разграничить словообразовательный анализ слова, цель которого - выяснение связей между словами, существующими на данном этапе развития языка, и этимологическим (историческим), цель которого - установление генетического родства русских слов; обращение к этимологии слова уместно при объяснении неясных с точки зрения современной орфографии написаний (например, *столица, огород*).

Содержание работы над составом слова в начальной школе

Знания	Языковые умения	Речевые умения
Однокоренные (родственные) слова.	Подбирать однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи.	Использовать однокоренные слова как средство связи предложений в тексте.
Корень как общая часть родственных слов.	Выделять корень. Образовывать однокоренные слова от данного корня. Различать слова с омонимичными корнями.	
Окончание как изменяемая часть слова, выражающая его грамматическое значение.	Выделять в слове окончание. Подбирать словоформы с указанным значением. Различать словоизменение и словообразование.	Использовать словоформы с учетом синтаксических связей слова.
Основа слова.	Выделять основу слова.	
Приставка как значимая часть слова, выполняющая словообразовательную функцию.	Выделять приставку (приставки) в слове. Образовывать новые слова с помощью приставок. Разбирать слово по составу. Объяснять простейшие случаи словообразования.	Понимать лексическое значение слова с учетом значения приставки (<i>приморский</i> и <i>морской</i>). Осознанно употреблять в речи слова с определенными приставками (<i>влетел</i> и <i>взлетел</i>).
Суффикс как значимая часть слова, выполняющая словообразовательную функцию.	Выделять суффикс (суффиксы) в слове. Образовывать новые слова с помощью суффиксов. Разбирать слово по составу. Объяснять простейшие случаи словообразования.	Понимать лексическое значение слова с учетом значения суффикса (<i>советчик</i> и <i>советник</i>). Осознанно употреблять в речи слова с определенными суффиксами (<i>забинтовать</i> , а не <i>забинтить</i>).

Для успешного формирования знаний и умений по морфемике необходимо рассматривать в единстве формальный и семантический признаки (значение и фонемный состав) частей слова, иначе при разборе слова по составу могут возникать ошибки, связанные, по определению психологов Л. И. Божович, Д. Н. Богоявленского и др., с проявлением «наивного семантизма» и «стихийного формализма», когда при анализе слова учитывается либо его лексическое, вещественное значение, либо внешние признаки слова, звуковой или буквенный состав.

Важную роль в изучении морфемике играет качество фонетической подготовки учащихся, степень понимания ими особенностей русской графики. Так, чтобы осознать, что в словах *дорога* и *цапля* одно и то же окончание (а), ребенку необходимо определить звуковой состав окончания и вспомнить, что звук [а] после твердого и мягкого согласного обозначается разными буквами, иначе у школьника не возникнет представления о существительных одного типа склонения как о словах, имеющих один и тот же набор окончаний, что может привести к затруд-

нениям при проверке безударных падежных окончаний путем сопоставления их с ударными (Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения). Если ученик не понимает, что в словах *тихий* и *лисий* часть *-ий* - разные морфемы (в первом случае - окончание, во втором - суффикс), а в глаголе "*стираю*" буква "ю" обозначает не только окончание (у), но и звук [й], который в окончании не входит, то в средних классах он вряд ли поймет, как образуются притяжательные прилагательные и глаголы повелительного наклонения.

Для предупреждения такой распространенной ошибки, как смешение родственных слов и словоформ (при составлении ряда однокоренных слов ученик включил в него следующие: *мороз*, *морозный*, *заморозить*, *морозы*), целесообразно организовать наблюдение над тем, что изменения в основе слова ведут к изменению лексического значения, т.е. получается новое слово, родственное, а изменения окончания к семантическим изменениям не приводят, изменяется лишь форма слова, указывающая на его грамматическое значение, лексическое значение сохраняется.

Несмотря на то, что стандарт начального общего образования не предусматривает на этом этапе обучения знакомство учащихся с отношениями синонимии и омонимии на морфемном уровне, необходимо все-таки проводить специально организованные наблюдения, позволяющие детям осознать наличие в языке слов, в которых разные по фонемному составу аффиксы выражают одинаковое значение (*подошел*, *приплыл* - значение приближения; *водичка*, *грибок*, *доченька* - значение ласкательности), и слов, в которых один и тот же аффикс имеет разную семантику (*соседка*, *москвичка* - лицо женского пола, *кроватька*, *шубка* - значение уменьшительности в сочетании с экспрессивным значением ласкательности; *горошина*, *бусина* - значение единичности, *домица* - значение увеличительности). Такая работа позволит обогатить и уточнить словарь ребенка, совершенствовать такие качества речи учащихся, как точность и богатство, обеспечит быстроту и уместность выбора слова в той или иной речевой ситуации.

Тема «Состав слова» предполагает такую последовательность формирования понятий: родственные слова, корень слова, приставка, суффикс. Как уже отмечалось, для формирования умения различать однокоренные слова и формы слова необходимо сформировать понятие *основа слова*, что следует сделать после изучения специфика и роли окончания.

Изучение темы «Состав слова» традиционно начинается в 3 классе, однако уже во 2 классе происходит ознакомление учащихся с родственными словами как словами, имеющими общую мотивацию (в школьной практике это называют сходством по смыслу). При сравнении слов одного

словообразовательного гнезда учащиеся обнаруживают, что для объяснения их значения используется одно и то же слово, что во всех этих словах есть общая часть с одинаковой семантикой, и делают вывод, что подобные слова называются родственными (*вечереет* - наступает вечер, *вечерний* - происходящий вечером, *вечером* - с наступлением вечера; при объяснении значения всех слов использовали слово *вечер* - часть суток перед наступлением ночи, во всех словах есть общая часть *вечер* -, все эти слова близки по смыслу, такие слова называются родственными). Чтобы у детей не сложилось ложного представления о родственных словах как словах, близких только по смыслу или только по звучанию (написанию), необходимо для сопоставления предлагать слова с синонимичными корнями, т.е. близкие по смыслу (*горе*, *беда*; *идти*, *шагать*; рассказ *смешной*, *веселый*), и слова, сходные только по звучанию (*носик*, *носить*; *гореть*, *горевать*; *лиса*, *листья*). Таким образом, в результате исследовательской работы, организованной учителем, дети приходят к выводу, что родственными являются только те слова, которые имеют и общую часть, и близки по смыслу.

Далее вводится понятие *корня* слова как общей части родственных слов, дается определение однокоренных слов как слов, имеющих один корень, устанавливаются синонимические отношения между понятиями «родственные слова» и «однокоренные слова», формируется умение подбирать родственные (однокоренные) слова, выделять в слове корень. Для формирования этих умений можно предложить следующие задания: найти к данному слову мотивирующее, т.е. однокоренное слово, более простое по значению и структуре (*деревянный* от *дерево*, *страусенок* от *страус*), в небольшом тексте или группе предложений найти родственные (однокоренные слова), выделить корень в ряду однокоренных слов, образовать однокоренные слова от данного корня.

На этом этапе изучения состава слова продолжается начатое в период обучения грамоте наблюдение над единообразным написанием корня в родственных словах, усваивается правописание безударных гласных и парных по звонкости-глухости согласных в корнях слов, это умение развивается уже не на фонемной, а на морфемной основе.

Следующим шагом в изучении морфосемантической структуры слова является знакомство с окончанием как изменяемой частью слова, которая служит для связи слов и отражает эти связи слова с другими словами в предложении. Наблюдения над изменением окончания и его грамматической ролью происходят при сравнении слов в единственном и во множест-

венном числе в словосочетаниях *прил. + сущ. и сущ. + глаг. в наст. вр.* В результате этих наблюдений дети приходят к выводу, что при изменении окончания слово не изменяет своего лексического значения (не изменяется по смыслу), меняется только его внешний облик (форма); делают вывод о том, что окончание - значимая часть слова, т.к. его изменение влечет за собой перемены в грамматических характеристиках слова (наблюдения над изменением значения числа). Одновременно с накоплением знаний об окончании формируется умение выделять его путем сопоставления данного слова с его словоформами.

Наряду со словами, в которых окончание материально выражено, предметом наблюдения должны стать также слова с нулевыми окончаниями, хотя это и не предусмотрено обязательным минимумом содержания начального образования, иначе в дальнейшем может возникнуть ситуация, что ученик не будет отличать слова действительно без окончаний (наречие, деепричастие) от слов, которые в одной из своих форм имеют нулевое окончание. В методике принято при изучении окончания идти от окончания фонемно выраженного к нулевому.

Для формирования перечисленных знаний и умений можно предложить следующие задания: изменить форму слова по указанному значению, выделить в слове окончание и определить его значение, из слов, предъявленных в начальной форме, составить предложение (я), из ряда слов или текста выписать формы одного слова, определить, чем они отличаются; составить текст, используя в качестве средства связи формы одного слова.

Накопление знаний учащихся об окончании происходит в дальнейшем при изучении морфологии: конкретизируются представления о связях между словами, осознаются грамматические свойства слов важнейших частей речи, и информация, которую несет окончание, становится для ученика более содержательной.

Традиционно в начальной школе не формируется понятие *основа слова* (в системах развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, Л.В. Занкова это программный материал по русскому языку), хотя, как показывает практика, младшие школьники без труда это понятие осваивают и пользуются соответствующим термином. Учитель должен понимать, что сформированность данного понятия даст возможность ученику безошибочно различать однокоренные слова и формы слова, и знать, что в 5 классе на этапе повторения изученного при разборе слова по составу востребуется умение выделять основу слова.

Следующим этапом в изучении состава слова является знакомство с приставкой и суффиксом как словообразовательными аффиксами, наблюдение над формообразующими морфемами в начальной школе ограничено характеристикой суф-

фикса -л- как показателя формы прошедшего времени глагола. Понятие о приставках и суффиксах дети получают, сопоставляя однокоренные слова с разными приставками и суффиксами (*ходить - уходить, приходить, выходить, подходить, отходить, доходить; море - моряк, морской*), выясняя, что эти слова отличаются по значению и что разница в их значении обусловлена частью, стоящей перед корнем или после него. После анализа языкового материала вводится термин (*приставка, суффикс*). На основе наблюдения над словами и предложениями, в которых эти слова употребляются, ученики приходят к выводу: **приставка** - это значимая часть слова, которая стоит перед корнем (или другой приставкой) и служит для образования новых слов, а **суффикс** - это значимая часть слова, которая стоит после корня (или другого суффикса) и служит для образования новых слов. Данные определения позволяют зафиксировать, что приставка и суффикс - значимые части слова, т.е. имеют значение, которое реализуется в составе слова, и могут стоять не только непосредственно перед корнем. Это создает предпосылки для контроля за правильностью выполнения действий при разборе слова по составу.

На закрепление понимания детьми роли приставки и суффикса направлены такие задания: от данных слов образуй с помощью приставок (суффиксов) однокоренные слова; определи, в чем разница между однокоренными словами с разными приставками (суффиксами) по смыслу; в тексте вместо использованных слов вставь подходящие по смыслу однокоренные с другими приставками или суффиксами; образуй от данных слов однокоренные, обозначающие, например, начало действия, завершённое действие, профессию, маленькие (большие) предметы; запиши предложение, выбирая из слов с разными приставками (суффиксами) подходящие по смыслу; выдели и обозначь приставку (суффикс) в словах.

Изучая состав слова в процессе словообразовательных упражнений, школьники практически усваивают написание многих суффиксов, запоминают, как пишутся наиболее распространенные приставки, учатся различать омонимичные приставки и предлоги. При выделении приставки (суффикса) традиционно прибегают к приему сопоставления однокоренных слов с разными приставками (суффиксами) и без них. Можно рекомендовать, как отмечают П.С. Жедек и Н.К. Онипенко, и другой (всеобщий) способ выделения морфем, принятый в лингвистике, когда морфема выделяется путем подбора слов с одинаковым по фонемному составу отрезком, имеющим общий семантический признак. В этом случае порядок анализа будет та-

ков: исходное слово *безусый*, к нему подходят слова *безголовый, беззубый, беззаботный, безлюдный* - все эти слова обозначают отсутствие чего-либо (усов, голоса, зубов, заботы, людей), носителем этого значения служит часть *без-*, находящаяся перед корнем. Значит, все эти слова образованы с помощью приставки *без-*. В слове *безусый* обозначаем эту приставку.

При анализе состава слова учитель должен следить, чтобы значение всех вычленяемых морфем было детям понятно, только в этом случае такая работа будет целенаправленной и развивающей, поэтому лингвисты в качестве еще одного пути анализа морфемной структуры слова предлагают последовательное выделение морфем в родственных словах словообразовательной цепочки, например: *часов-щик - час-ов-ой - час*, выделяя корневую и суффиксальные морфемы, ученики делают это осознанно, хорошо понимая значение слова через его состав (*часовщик* - часовых дел мастер, *часовой* - относящийся к часам). Такая работа, кроме того, что способствует развитию мышления и речи, создает предпосылки орфографической грамотности, так как, приучаясь сопоставлять слова по значению и по составу, в случае необходимости дети легко подберут родственное проверочное слово (Русский язык, 1989).

Учитель может выбрать любой из способов проведения морфемного анализа. Традиционно рекомендуется придерживаться следующей последовательности действий:

1. Определить лексическое значение слова (*подстаканник - подставка с ручкой для стакана*).

2. Выделить в слове окончание путем сопоставления его словоформ (*подстаканник, подстаканники, подстаканника - в слове подстаканник окончание-невидимка, оно указывает, что предмет один. Обозначим окончание рамочкой: подстаканник □*).

3. Найти корень (*чтобы найти корень, подбираем однокоренные слова: стакан, стаканчик; сравним их и выделим общую часть - стакан-; это корень, обозначим его дугой: под (стакан-ник)*).

4. Найти основу (*чтобы найти основу, надо от слова отсечь окончание; в слове подстаканник окончание-невидимка, значит, основа - все слово; обозначим ее полускобкой снизу: подстаканник*).

5. Найти приставку (*для этого подбираем однокоренные слова с другой приставкой или без приставки: стакан, стаканный; приставка стоит перед корнем, в слове подстаканник это часть под-, обозначим ее значком: подстаканник; она обозначает нахождение под чем-нибудь, ниже чего-нибудь: - подледный (лов), подземелье*).

6. Найти суффикс (*для этого подбираем слова с другими суффиксами: стаканчик, стаканный; суффикс стоит после корня, в слове подстаканник это часть -ник-, обозначаем ее значком: подстаканник; суффикс имеет значение: предмет, связанный с чем-то - намордник, подрамник, напильник*).

Слова по своему морфемному составу бывают разной степени сложности, и учащиеся не сразу знакомятся со всеми частями слова, поэтому материал для разбора слова по составу должен отбираться с соблюдением принципа постепенного усложнения их структуры: сначала слова, состоящие из корня и окончания, потом - из приставки, корня и окончания, затем - из корня, суффикса и окончания и, наконец, слова, в состав которых входят все морфемы, известные детям.

Углубление знаний о морфемном составе слова и элементах словообразования происходит в 4 классе при изучении морфологии, когда школьники наблюдают некоторые случаи образования имен существительных, имен прилагательных, глагола и учатся писать безударные падежные окончания имен и безударные личные окончания глагола.

На всех этапах изучения раздела «Состав слова» предусматривается работа над лексическим значением слов, точностью употребления их в речи.

Список использованной литературы:

Богоявленский Д.Н. Некоторые психологические проблемы обучения грамматике // Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии. М., 1959.

Русский язык / Под ред. Л.Ю. Максимова. В 2-х частях. Ч.2. М., 1989.

Розенталь Д.Э., Теленкова. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1982.

Г.И. Быкова

РАЗГОВОР О НАБОЛЕВШЕМ: ВИДЫ КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Для многих учителей является актуальной проблема контроля за уровнем знаний, умений и навыков учащихся.

На вопросы *чему и как* учить отвечает содержание современных школьных программ и собственно методика преподавания русского языка. Однако контроль за уровнем знаний учащихся (итоговый и текущий, срезовый, промежуточный, индивидуальный, тематический) все еще, как показывает практика, остается формальным по сути, неэффективным по конечному результату. Мы предполагаем, что конечный результат контроля – качественная оценка уровня знаний, умений и навыков учащихся, позволяющая учителю своевременно корректировать результаты обучения. Систематический контроль за уровнем знаний учащихся позволяет учителю не только вовремя обозначить «болевые» точки в восприятии, осознании, обобщении, систематизации знаний, умений и навыков, но и найти методические пути преодоления различных нормативных нарушений – языковых и речевых, уяснить природу ошибки. Возможно, это приведет учителя к поиску новых методических решений в организации процесса обучения, позволит наметить рациональные способы устранения ошибок с учетом индивидуальных способностей учащихся. Методисты обычно сходятся во мнении: только создание *системы* эффективных форм и видов ежедневного, срезового и итогового контроля знаний, умений и навыков способствует выявлению *уровня* обученности школьников на каждом уроке (см. работы А.Ю. Купаловой, В.А. Онищук, Н.Н. Алгазиной, Б.Г. Ананьева и др.)

Отметим и воспитывающую роль контроля за знаниями, умениями и навыками учащихся: контроль дисциплинирует учащихся, приучает их к *учебному труду*, о чем справедливо писал В.А. Сухомлинский.

Основными принципами контроля считаются: систематичность, целенаправленность и объективность, которые обеспечивают проверку уровня знаний, умений и навыков в пределах учебной программы (класса).

В практике работы современной школы *итоговый* контроль проводится в форме итогового опроса (устного и письменного на уроке-зачете), контрольная итоговая (тематическая) работа, тематический диктант и т.п.

Текущий контроль, как правило, в последние годы ограничен опросом (имеющем, впрочем, разнообразные формы: фронтальный, коллективный, индивидуальный, выборочный, уплотненный).

Самый популярный (но не всегда эффективный) – фронтальный опрос как вид текущего контроля.

Плюсы фронтального опроса: широкий спектр общего уровня оценки знаний, умений и навыков, форма «блиц-турнира» заряжает учащихся на умственные упражнения, мобилизует внимание; *минусы*: фронтальный опрос не дает *целостной* картины уровня знаний, глубины его усвоения, не позволяет развивать речь учащихся (если только учитель не ставит задачи: использовать в ответах речевые конструкции «строгого» типа, как это делает, например, М.Б. Яценко – учитель гимназии № 9 г. Екатеринбурга), а главное – нет цельного монологического высказывания, что обедняет работу по развитию связной устной речи. Более того, часто учитель оценивает *активность* учащихся на уроке, а не столько уровень знаний. Уровень умений и навыков при фронтальном опросе часто вообще не может оцениваться (наблюдаем односложные ответы учащихся, механически повторяющих определения учебника).

Более широкие возможности для оценки знаний, умений и навыков предоставляет *индивидуальный* и *коллективный* контроль.

Особо остановимся на *индивидуальном* виде контроля (устный и письменный – две его формы).

- Устный - в виде монологического ответа (он может быть подготовлен заранее по плану, предложенному учителем; по плану, составленному самостоятельно, но обоснованного в ответе, скорректированного после критических замечаний по ходу ответа одноклассниками или в форме открытого оппонирования). Это может быть и письменный ответ: графическое объяснение орфограмм и пунктограмм, заполнение индивидуальных перфокарт, выполнение материалов дидактического контроля. Такой контроль более эффективен.

Формы коллективного контроля требуют от учителя подготовительной работы: обучение и организацию различных видов диктантов и прове-

рочных работ: предупредительных, объяснительных, грамматических, словарных и т. п.

Выбор вида контроля за знаниями, умениями и навыками обусловлен типом урока.

На *вводном* уроке (возможно, по типу он может быть комплексным или уроком дачи новых знаний) после постановки учебных задач следует этап *актуализации опорных знаний*. Он может быть осуществлен по-разному: учитель может обратиться к учащимся с *фронтальным* опросом (он здесь естественен): что вы знаете об этом разделе (языковом явлении, факте, законе, определении), определите их существенные признаки.

Возможен и другой уровень контроля за остаточными знаниями учащихся: на доске представлен алгоритм объяснения известных ранее языковых явлений, а учащиеся, пользуясь им, как планом, пытаются выстроить ответ, при этом учитель может не только корректировать его по ходу, но и оценивать результат.

Эффективным средством контроля на уроках такого типа может быть и *терминологический* диктант. Такой диктант позволяет не только актуализировать опорные знания, но и закрепить орфоэпические и орфографические навыки.

Такая работа весьма оживляет урок, мы приведем фрагмент урока, данного учителем высшей категории МОУ № 11 О.А. Рогожиной

Тема урока: имя прилагательное как часть речи. (Тема не объявляется учителем, на доске после записи темы многоточие).

Учитель: Перед вами на доске незаконченный текст, внимательно вдумайтесь в него и попытайтесь закончить

1. Морфология - это
2. Самостоятельные части речи - это.....
3. Разделы науки о языке - это
4. Прилагательное - это.....
5. Служебные части речи - это

Учитель: Можете ли вы, с учетом опорных знаний, выстроить этот ряд в логическую систему?

Как это будет выглядеть?

- (Перестройте ряд, если это необходимо)
- Рассуждая, докажите вашу точку зрения.

Такой подход к теме урока позволил учителю актуализировать опорные знания учащихся, а также выстроить устный логограф. Ищущий учитель может отследить уровень знаний учащихся и постановкой учебной задачи в начале урока: почему окончания *изменяемых* слов так называются? Почему нельзя говорить об окончаниях у наречий, деепричастий? Как можно выстроить (предложите план) ответы на эти вопросы? Эффективными формами контроля могут быть вопросы, предложенные в качестве *учебной задачи* на уроках-семинарах, когда учащиеся заранее собирают информацию (обобщают материал, делают выводы по ранее изученному материалу, осуществляют поиск информации к предложенным вопросам).

Широкие возможности таят в себе уроки, посвященные лексике, словообразованию, орфографии, пунктуации. На наш взгляд, особое значение для контроля за знаниями, а особенно за выработкой умений и навыков, имеют уроки-практикумы.

Как методический термин, «практикум» (гр. *praktikos* - деятельный) пришел в школу из высших учебных заведений, но сегодня особенно «обязывает»: это урок, на котором основное место занимают различные виды *отработки практических умений и навыков*, сформулированных учебной программой. Естественно, что на уроках - практикумах важно правильно осуществлять систему контроля за умениями и навыками.

Здесь мы должны оговориться: виды контроля на таких типах уроков классические. Но урок-практикум преследует и другую задачу: сформировать навык *самоконтроля* (над всеми видами норм – в зависимости от раздела языкознания: фонетическими, лексическими, словообразовательными, грамматическими, орфографическими, пунктуационными, речевыми)

Обычно к такому типу уроков учитель и учащиеся оформляют стенд мотивационного характера. (Зачем я должен это знать и уметь? Какие умения и навыки я приобретаю, изучая данные языковые явления? и т.п.) Упражнения синтетического характера (обобщающие) тоже можно использовать как систематизированный контроль. Любые виды грамматического разбора могут представлять собой вид *тематического* контроля. Обратимся к фонетическому разбору как виду тематического контроля. Цели такого контроля:

- проверить знание *базовых* понятий фонетики.
- проверить умение соотносить понятия *звук-буква*
- проверить орфографический навык, базирующийся на знаниях фонетики. В качестве разбора могут быть предложены следующие слова: *сказка, сбить, моль, ягода, лучшие, рассказать, цирк* и т.п. Полезно дать задания типа:
 - Объясните, чем вызвана разница в соотношении букв и звуков? Какие фонетические законы вы наблюдали? Опишите их.

Опыт показывает, что контроль за уровнем знаний, умений и учащихся должен носить двусторонний характер: учитель, выставляя оценку, комментирует ее, а ученик, зная критерии оценки, постепенно овладевает и умениям самостоятельно оценивать не только свои знания и умения, но и знания и умения своих одноклассников. Но это – другая тема для разговора с учителем.

ТЕСТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Необходимая часть учебно-воспитательного процесса — проверка и оценка знаний. Основными функциями их являются: обучающая, контролирующая и воспитывающая функции, так как с их помощью выявляются знания, которые усвоили на каждом этапе обучения школьники, их достижения и недостатки, а также эффективность работы учителя. На основе проверки и оценки знаний выставляются текущие, четвертные и годовые отметки, проводятся аттестации учащихся, перевод их из класса в класс, определяется готовность к дальнейшему обучению. «Из того, как осуществляется проверка и оценка знаний, во многом зависят дисциплина учащихся, отношение к учению, домашней, классной и внеклассной работе, формирование интереса к предмету, а также таких важных качеств личности школьника, как самостоятельность, инициатива, трудолюбие»¹.

Кроме этого, отметки и экзамены необходимы, поскольку они стимулируют не только успеваемость, но и такие качества детей, как честность, способность критически подходить к достигнутому. Любая оценка, которую учащийся считает справедливой, сказывается на его мотивах, становится стимулом его деятельности и поведения в будущем.

Чтобы быть использованными с той или иной целью, результаты оценки должны иметь три качества: они должны быть валидными (четко соответствовать программам преподавания), жестко объективными и стабильными (то есть не подверженными изменениям, независимы от времени или от характера ученика) и, наконец, доступными (то есть время, научные силы и средства на их разработку и проведение должны быть доступны данному учителю).

Шишов С.Е. считает, что педагогическая оценка выполняет две важнейшие функции: «соотнесения и мотивации». В первом случае педагогическая оценка является «индикатором определенных результатов и уровня достижений», которого добился школьник в своей учебной деятельности. Мотивационная функция педагогической оценки связана с «побудительным воздействием на личность школьника, вызывая существенные сдвиги в

самооценке ребенка, уровне его притязаний, в поведении, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками образовательного процесса. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития», происходят «качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности школьника»².

Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в «интересах социально-психологического развития ребенка».

Проверка и оценка знаний дают необходимую информацию для организации учебно-воспитательного процесса и руководства им. От их объективности зависят качество обучения, правильность решения многих дидактических и воспитательных задач. Указания на объективность контроля знаний еще раз подчеркивают проблемы педагогического мониторинга, так как в данном случае повышается объективность оценки знаний.

Рассматривая педагогический мониторинг как регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе, предполагаем, что в данном случае в качестве оценки может выступать не только субъективно определяемый педагогом балл. Возможен переход к другим видам оценок, однако «такой переход потребует значительной перестройки всего учебно-воспитательного процесса, изменения психологии учителей, учащихся и родителей, существенных организационно-педагогических реформ»³. Так, например, отечественный ученый Беспалько В.П. предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся. Главное в ней составляет разработка диагностических целей обучения, описание уровней освоения знаний и «инструментарий» подсчета баллов по 12-балльной системе оценивания.

По успеваемости судят о качестве выполнения государственных программ, результатах учебной деятельности, о знаниях, умениях и навыках, которые получили ученики, об уровне их развития.

Принята единая пятибалльная система оценки знаний. Но она себя почти исчерпала. Пятибалльная система оценивания не соответствует требованиям времени, поскольку она не отражает реальной картины учебных достижений обучаемых.

¹ Рындак В. Управление качеством образования. // Народное образование. 1999. № 1-2. С. 63.

² Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. С. 28.

³ Потапчик М., Моисеев А. Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 7-8. С. 15.

Именно поэтому предлагают использовать для эффективного и объективного оценивания, двенадцатибалльную систему. Данная шкала оценивает достижения ученика, а не его недостатки, как предусматривает первая⁴.

Важным для оценивания учебных достижений учащихся является учет критериев оценивания. В зависимости от степени подготовки учащихся И.В. Крамаренко выделяет четыре уровня учебных достижений:

- низкий - рецептивный (1-3 балла) – соответствует отметке «2».

- средний - репродуктивный (4-6 баллов) – соответствует отметке «3»,

- достаточный - репродуктивно-продуктивный (7-9 баллов) – соответствует отметке «4»,

- высокий - продуктивный или творческий (10-12 баллов) – соответствует отметке «5».

Критерии оценивания учащегося распределяются следующим образом:

1 балл - учащийся владеет учебным материалом на уровне элементарного узнавания и воспроизведения отдельных фактов, элементов, объектов;

2 балла - учащийся владеет материалом на элементарном уровне усвоения, излагает его несвязными предложениями;

3 балла - учащийся владеет материалом на уровне отдельных фрагментов, что составляет незначительную часть материала;

4 балла - учащийся владеет материалом на начальном уровне (значительную часть материала осваивает на репродуктивном уровне);

5 баллов - учащийся владеет материалом на уровне выше начального, оказывается способным с помощью учителя логично воспроизвести значительную часть материала;

6 баллов – учащийся может воспроизвести значительную часть теоретического материала, понимает основные положения, с помощью учителя может анализировать учебный материал, сравнивать и делать выводы, исправлять сделанные ошибки;

7 баллов - учащийся способен применять выученный материал на уровне стандартных ситуаций, четко контролировать свои учебные действия, приводить свои примеры в подтверждение своим суждениям;

8 баллов - учащийся может сопоставить, обобщить, систематизировать информацию под руководством учителя, в целом самостоятельно применять на практике, контролировать собственную деятельность, исправлять свои ошибки;

9 баллов - учащийся свободно владеет изученным материалом, в том числе применяет его на практике, свободно решает задачи в стандартных

ситуациях, самостоятельно исправляет допущенные ошибки;

10 баллов - учащийся проявляет начальные творческие способности, самостоятельно определяет цели собственной учебной деятельности, оценивает отдельные новые факты, явления, идеи; находит источники информации;

11 баллов - учащийся свободно высказывает собственное мнение, определяет программу познавательной деятельности, самостоятельно оценивает разнообразные жизненные явления. Использует полученные знания в нестандартных ситуациях;

12 баллов - учащийся проявляет творческие способности, самостоятельно развивает собственные дарования и склонности, умеет самостоятельно получать знания.

Группа исследователей во главе с Шанским Н.М. справедливо считает, что «объектами проверки по русскому языку являются:

- знание системы и норм языка;
- усвоение основных лингвистических явлений и понятий, а также овладение научными способами действия при анализе языковых явлений;
- умения, касающиеся всех видов речевой деятельности (чтение, слушание, письмо, говорение)».

Таким образом осуществляется проверка уровня овладения лингвистической, языковой (в том числе орфографической и пунктуационной грамотностью) и коммуникативной компетенции (включая все виды речевой деятельности).

Очень важно каждому учителю владеть методами и приемами объективного измерения уровня учебных достижений. Инструментом, способным дать необходимую качественную информацию об уровне обученности, является тест школьной успеваемости.

Чтобы целенаправленно использовать тесты в учебном процессе, необходимо самому уметь разрабатывать тестовые задания, уметь из нетестовых, нестандартизированных заданий (их достаточно много существует в педагогической литературе) составить педагогически обоснованные тестовые задания, из заданий сконструировать тест, отвечающий целям и требованиям качества, обрабатывать и проанализировать полученную в ходе измерения информацию.

Тестирование (процесс контроля с помощью тестов) предполагает следующие этапы (приводятся в сокращении):

- целеполагание;
- разработка и конструирование;
- подготовка участников;
- проведение и сбор информации;
- обработка данных;
- анализ, диагностика, прогноз;
- интерпретация результатов.

Объективная и надежная информация об уровне учебных достижений дает возможность:

⁴ Крамаренко И.С. Прогнозирование уровня учебных достижений учащихся средствами мониторинга // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 1. С. 37.

а) продиагностировать причины различных достижений учащихся;

б) уточнить и спрогнозировать дальнейшую педагогическую деятельность;

в) выработать рекомендации для:

- учащихся (и их родителей) - по улучшению результатов обучения;

- учителей – по коррекции работы с учащимися, применению тех или иных методов;

- руководителей школ – по организации управленческой помощи, а также по оценке деятельности отдельных педагогов, учреждений;

- методистов (всех уровней) и работников органов управления – по анализу эффективности учебной программы, методики, технологии обучения, использованию учебной литературы, по организации методической и управленческой помощи.

Выполняя свои многогранные функции (контролирующую, диагностическую, обучающую, прогностическую, развивающую и воспитывающую) тестовый контроль повышает эффективность и продуктивность учебного процесса. Являясь неотъемлемой частью системы контроля, тестирование, наряду с традиционными методами контроля, используется в целях и внешнего, и внутреннего мониторинга. В зависимости от целей определяется вид тестового контроля.

Для внутришкольных целей используются тематические, диагностические тесты. Учитель в текущей работе использует базовые локальные тесты.

Для внешнего контроля используются итоговые и рубежные тесты.

Методики разработки и использования разнообразных видов тестов имеют свои особенности и заслуживают изучения. Получая объективную информацию о результатах своей деятельности, учителя, учащиеся приобретают возможность сравнения и самооценки своего труда. Более того, они имеют информацию о причинах того или иного достижения.

Являясь составной частью системы обучения, тестовый контроль содействует не только выявлению уровня учебных достижений, но и эффективному научному управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Применение тестов в системе школьного контроля дает возможность не только зафиксировать достигнутый уровень обучения каждого ученика и соотнести его с минимумом, необходимым на конкретном этапе учебного процесса, но и позволяет сделать качественный анализ этих достижений по составляющим параметрам познавательной деятельности. Переход на учет успеха, а не ошибок меняет мотивацию учения. Учащиеся не заинтересованы в сокрытии ошибок, незнания, они поставлены в ситуацию максимального раскрытия своих возможностей, имеющихся знаний по контролируемой теме. Использование многобалльной шка-

лы оценивания достижений при этом значительно раздвигает рамки существующей трехбалльной системы (3,4,5), позволяет более достоверно оценить результаты обучения. Определение минимума, необходимого для получения удовлетворительной оценки, и гибкие требования к верхнему пределу стимулируют познавательную деятельность как менее, так и более подготовленных учащихся.

Фиксирование и социализация успехов учащихся с одновременным учетом педагогом пробелов принципиально меняют мотивы познавательной деятельности учащихся. Возможность самоконтроля, уверенность в объективной оценке результатов учения определяют самостоятельный выбор глубины овладения предметом. Смена мотивации оценки исключает подсказки, списывание, так как обе стороны заинтересованы в одном и том же - повышении качества обучения.

Тесты являются «одним из важнейших вопросов технологии мониторинга», средством и методом контроля усвоения учебного материала. В настоящее время формируется тестология как отдельная отрасль дидактики. Наиболее надежным способом установления собственно языковой компетенции является тестирование. Метод тестирования - централизованный формализованный письменный контроль, который дает возможность определить основные параметры качественного и количественного состояния обученности учащихся на каждом этапе.

В условиях стремительного развития новых информационных методов оценки результатов обучения прежде всего требуется обеспечить возможность учителю и учащимся избавиться от страха перед тестами. Что касается результата тестирования, то, как показывает практика, он не всегда плох, а если и плох, то всем становится ясно, над чем необходимо поработать. Чем раньше это выяснится, тем скорее можно избавиться от пробелов в построении образовательного процесса, знаниях учащихся и добиться хорошего результата. Учащиеся с завышенной самооценкой, получая низкий балл по результатам тестирования в одинаковых для всех условиях, убеждаются в своих слабых результатах, а учителя с субъективным отношением к ученику обнаруживают свою несправедливость. Независимое тестирование разрешает конфликтные ситуации в обоих направлениях.

Преимущества тестов по сравнению со всеми возможными формами контроля сводятся к следующему:

- все учащиеся находятся в равных условиях, что позволяет объективно сравнить их достижения; исключается субъективность учителя;

- результаты поддаются статистической обработке; существенно экономится время, затрачиваемое на проверку.

Если ученик выполнил 75% заданий, то его подготовка соответствует требованиям стандарта. Тесты составляются, как правило, с учетом последовательности изучения темы и формирования умений и навыков в пределах этой темы, что позволяет выяснить, на каком этапе изучения теории и овладения навыком происходит сбой в их усвоении.

Тесты могут быть использованы на любом этапе обучения, при текущем и итоговом контроле. С их помощью выявляются пробелы в знаниях определений и правил, проверяется, насколько осознанно учащиеся владеют теоретическим материалом, как умеют они применять его на практике. Это позволяет в наиболее благоприятное время внести необходимую коррекцию в дальнейшую работу с тем или иным учеником или с классом в целом.

При проверке знаний учащихся всего класса необходимо, чтобы наборами тестов были обеспечены все учащиеся. Работа выполняется индивидуально. Ученики записывают ответы в виде кодированных знаков. Заранее составив карточку правильных ответов, учитель быстро, не вникая в содержание заданий, сумеет проверить тесты. Если количество неправильных ответов составляет 50 и более процентов, то работа ученика не может считаться удовлетворительной.

С помощью тестов учащиеся могут проконтролировать себя, оценить реально свои знания, обнаружить слабые места в своей подготовке по русскому языку и вовремя устранить их.

Несколько рекомендаций учителям по процедуре тестирования в школе:

- > не разрешать учащимся переговариваться;
- > проводить тестирование в условиях одинакового времени тестирования для всех учащихся;
- > рекомендовать задания выполнять по порядку, к трудным возвращаться при наличии времени;
- > использовать для выполнения заданий черновики;
- > результаты ответов заносить в специальные опросные листы, соблюдая четкость оформления;
- > опросные листы оформлять за две-три минуты до окончания времени тестирования;
- > варианты тестов не должны быть одинаковыми у близко сидящих учеников;
- > следует использовать 4-5 параллельных вариантов одного и того же теста;
- > после окончания времени тестирования учащиеся должны отдельно разложить тест, черновик и опросный лист;
- > материалы тестирования собирает учитель (или дежурный), не допуская нарушения дисциплины.

Проверка опросных листов и оценка результатов могут быть выполнены быстро по заранее

заготовленным ключам (ответам на задания тестов) и шкалам.

Если по результатам тестирования регулярно вести учет выполненных заданий по каждому учащемуся, то будет создаваться достаточно ясная картина учебных достижений и пробелов как по отдельным ученикам, так и по классу в целом. Можно посоветовать по результатам тестирования (входного, тематического, итогового, репетиционного и др.) строить матрицу учебных достижений учащихся. Так как структура стандартизированных тестов одинакова, проверка может проводиться компьютерным методом с выдачей «+» и «-» за выполненное и невыполненное задания. Очень просто периодически переносить эти знаки в журнал успеваемости по темам тестов. Учитель сможет отслеживать как индивидуальную структуру знаний учащихся, так и собственные упущения. Это обеспечит индивидуализацию учебного процесса для каждого учащегося и оперативную корректировку.

Выполняя свои многогранные функции (контролирующую, диагностическую, обучающую, прогностическую, развивающую, воспитывающую), тестовый контроль повышает эффективность и продуктивность учебного процесса.

Объективную информацию об уровне обученности учащихся учитель может получить только при условии использования разнообразных способов контроля и применения их в системе.

Список использованной литературы:

1. *Ефремова Н.Ф.* Тестирование и мониторинг: рекомендации учителю // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 3.
2. *Крамаренко И.С.* Прогнозирование уровня учебных достижений учащихся средствами мониторинга // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 1.
3. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку / *Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, В.И. Капинос* и др. М., 2000.
4. *Поташиник М., Моисеев А.* Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 7-8.
5. *Рындак В.* Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 1-2.
6. *Фридман Л.М., Волков К.Н.* Психологическая наука учителю. М., 1985.
7. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. М., 2000.

Н.Э. Сейбель

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ А. ШТИФТЕРА, Г. ФЛОБЕРА И И.А. ГОНЧАРОВА В РОМАНАХ 1856-1858 ГОДОВ

Редкое исследование, посвященное роману Адальберта Штифтера «Бабье лето», не содержит указания на бросающуюся в глаза одновременность: роман вышел в свет в том же 1856 году, что и «Госпожа Бовари» Гюстава Флобера. Слишком разителен контраст идей и слишком явственно назидательность того и другого романа, чтобы проигнорировать сравнение, так очевидно показывающее своеобразие, индивидуальность, уникальность авторов. Стремление австрийского писателя создать «произведение чистое, благородное, простое и задушевное»¹, пропитанное метафоричностью и поэтичностью, особенно явственно на фоне жестокого реализма, даже натуралистичности Флобера. Гораздо реже всплывает еще одна параллель – роман «Обломов» И. А. Гончарова² (он написан в 1857, можно говорить об одновременности). Между тем дополнение ряда русским классическим текстом организует логическую картину времени, позволяет говорить о тенденциях, нашедших выражение в произведениях разных национальных литератур, а, следовательно, объективных.

Во всех трех романах мы имеем дело со становлением человека, проходящего последовательно этапы жизни и претерпевающего постоянные изменения под влиянием внешних впечатлений, окружающих людей, преодоленных препятствий и собственных стремлений. Весь внутренний ритм романов подчинен этому становлению. Писатели отмечают этапы, подводят промежуточные итоги пути героев, фиксируют изменения в их мировоззрении и поведении. В результате каждый из романов

имеет свои внутренние периоды, организующиеся в общее ритмическое полотно, из которого вырастает пульсирующая жизнь, имеющая цель и направление, воспроизводимая в собственном ритме. Ритм роднит романы с эпическими поэмами, ибо, по определению Гете, форма содержательна. Соотношение внешнего и внутреннего, природы и воспитания, натуры и социума определяет характер и судьбу каждого героя.

«*Ridiculus sun,*»³ – склоняет юный Шарль Бовари, только попавший в класс, сразу ставший предметом всеобщего осмеяния, и едва ли не вся его жизнь проходит далее под знаком насмешки. Под воздействием картин домашнего быта «*напитывается мягкий ум <Обломова> живыми примерами и бессознательно чертит программу своей жизни*»⁴. Жизни, приведшей его к нравственной гибели задолго до смерти. «*Эта черта, строгая точность, запала нам в душу и заставляла нас выполнять родительские наказания*»⁵, – определяет Генрих Дрендорф причины собственной собранности и целеустремленности. Все три романа, написанные в конце пятидесятых годов XIX века, на новом уровне, в новых условиях обращаются к проблематике, по сути, просветительской: воспитание человека и результаты воздействия той или иной воспитательной модели. Не случайно в текстах Штифтера и Флобера напрямую указываются просветительские ориентиры (Руссо и Гете). Правда, если Штифтер относится к просветительству своего романа вполне серьезно и имя Гете произносит с соответствующим пиететом, обращаясь к нему как к идейному вдохновителю и основоположнику жанра немецкого романа воспитания («Вильгельм Мейстер»), то для Флобера, создающего антиобразец, «Исповедание веры савойского vicария» в устах Оме – предмет иронии. Новый общественный перелом, новое потрясение (романы задуманы в разгар европейской волны револю-

¹ Из письма А. Штифтера его издателю от 29. 02.1856. Цит. по Killi W. Wirklichkeit und Kunstcharakter. Beun Romane des 19. Jahrhunderts. – München, Lizenzausgabe des Winkler V., 1980. S. 732

² Собственно, можно указать только замечание о досекуальности героев Штифтера и Ильи Ильича Обломова в работе А.В. Михайлова. «Иоганн Беер и И.А. Гончаров. О некоторых поздних отражениях литературы барокко» // Михайлов А.В. Обратный перевод. М., Языки русской культуры, 2000. С. 394. В этой же статье содержится наблюдение, касающееся сходства стиля Штифтера и Гончарова. Сходства, определенного Михайловым как «эпическая медлительность».

Наталья Эдуардовна Сейбель – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Челябинского государственного педагогического университета.

³ Я смешон (лат.)

⁴ Гончаров И.А. Обломов // Гончаров И. А. Романы. М., 1986. С. 258 (в дальнейшем ссылки на это издание даются в тексте после цитаты с указанием фамилии автора и номера страницы)

⁵ Штифтер А. Бабье лето. М., Прогресс – Традиция, 1999. С. 22 (в дальнейшем ссылки на это издание даются в тексте после цитаты с указанием фамилии автора и номера страницы)

ций 1848 года, «Бабье лето» – в 1946, «Сон Обломова» появился в печати в 1849, исключение – «Мадам Бовари», документально подтвержденные свидетельства работы над которой относятся к 1851) актуализируют поиски идеала. Прежние основы воспитания: философия, религия, приверженность сословию – оказались неактуальны для писателей мещанского мира, для которых этот мир не знак, не оппозиция правящим кругам, не залог естественности, как это было в предшествующую эпоху. Сын ткача — Штифтер, купца – Гончаров и врача – Флобер вовсе не игнорировали сословные характеристики своих героев. Напротив, барон Ризах – воплощенный идеал Штифтера – выходец из крестьянства, ставший выдающимся государственным деятелем. Все гости его дома, визитеры Матильды и городские друзья Генриха тоже имеют социальные характеристики, подчеркиваемые автором. Другое дело, что согласно положительной программе Штифтера, воплощенной в его героях, воспитанный человек знает свое место, объективно оценивает собеседника, но умеет ровно общаться со всеми, ничем не выказывая своего превосходства⁶. Едва ли не все мечты Эммы Бовари сосредоточены на стремлении преодолеть узкий круг своего класса. Возвышенные чувства для нее связаны не только с поисками романтического объекта, но и сознательным отказом от буржуазности отца, мужа, свекрови, которые не вписываются в её воображаемый мир⁷. Ни говоря о том, что оппозиция Обломова и Штольца – очевидная оппозиция происхождения.

Однако подчеркнутая социальная характеристика порождает внутри каждого романа определенную тенденцию, которую не раз отмечали критики романов в качестве недостатка и которую гораздо интереснее рассмотреть как их объективное свойство. С одной стороны – становящийся, развивающийся буржуазный герой, определение характера, роли и деятельности которого зачастую не связано с современной реальностью (отсюда многочисленные обвинения Штифтера в утопичности

его романа, отсюда «неудовлетворенность» Добролюбова личностью Штольца). С другой стороны – герой аристократический или про-аристократический, развитие которого происходит по устоявшейся схеме, который мыслит в рамках сложившейся социальной логики, устаревшей, исчерпавшей себя, отжившей (как романтические иллюзии Эммы и образ жизни Ильи Ильича и еще больше Захара). Таким образом, действие романов протекает между критически воплощенным Вчера и еще не сформировавшимся, существующим только в воображении писателя, утопическим Завтра. Сегодняшний день выпадает из их внимания, оказывается лишь абстрактно-мифологической метафорой. Каждый из писателей, эмоционально откликаясь на противоречия современности, по сути, выключает её из сферы повествования, фиксируя в ней лишь те черты, которые либо безнадежно устарели, либо свидетельствуют о появлении ростков нового, будущего мира и сознания. Уместно вспомнить, в связи с этим, что Флобер говорил о своей неспособности «писать о современности». Проблема, очевидно, лежит не в сфере индивидуальных особенностей каждого автора, а в специфике времени и трудностях определения самого понятия «современность» с точки зрения соотношения в нем старого и нового. Естественно, что почти каждая эпоха оказывается в тисках этого противоречия, можно вспомнить хотя бы начало романтической «Исповеди сына века» А. де Мюссе: «То, что было, прошло, то, что будет, еще не наступило, и не ищите ни в чем ином разгадки наших страданий». Однако существенная особенность, объединяющая все три романа, заключается именно в том, что в разных пропорциях в их структуре соединяются утопия (с характерными для неё элементами сентиментальности, идиллии, мифологизации) и социальная критика (с патетически обличающими пассажами, иронией, а иногда и сатирой, и явным или скрытым трагизмом).

Перед нами три любовных истории, в каждой из которых воспроизводится двойная модель: любовь – награда и любовь – испытание. Пройдя долгий путь становления, осознания цели, поиска в сфере науки и искусства, Генрих («Бабье лето») обретает, наконец, семейное счастье. Наталия и её любовь – тихий приют, сообщающий смысл каждому предыдущему и последующему шагу героя, но не имеющий самостоятельного значения. Не случайно эта любовь вписывается автором в двойной контекст: исторический (она соотносится с историей Ризаха и Матильды и является как бы «исправлением» их ошибки) и ми-

⁶ «Опыт общения приобретал я, однако, не только в высших слоях, но и в низших, во втором случае, правда, не в городе, а среди жителей гор и земледельцев. ... Прекрасным примером служил мой гостеприимец, который держался еще проще, чем те, о ком я сказал, что встречал их у княгини, его слова и дела всегда вызвали уважение» (Штифтер А., С. 355)

⁷ «Но какая же дочка Руо – барышня? - возмущалась г-жа Бовари. - Хороша барышня, нечего сказать! Дед её был пастух, а какой-то их родственник чуть не угодил под суд за то, что повздорил с кем-то и полез в драку. Зря она уж так важничает» – Флобер Г. Госпожа Бовари. // *Флобер Г.* Собр. соч. в 4-х т. Т.1. М., 1971. С. 69 (в дальнейшем ссылки на это издание даются в тексте после цитаты с указанием фамилии автора и номера страницы)

фологический (красота Наталии сродни красоте античной статуи Навсикаи, стоящей в центре Rosenhaus'a, и она выполняет для героя роль Навсикаи). Сам Генрих – образец в назидание юношеству. Его возлюбленная – олицетворение тишины, кротости, верности. Их любовь – воплощенное торжество исторического оптимизма, ибо даже совершенная ошибка может быть исправлена, пусть в следующем поколении, и знак обретения истины: в новой исторической ситуации новый Одиссей, вступающий на незнакомый остров общественной жизни, обретает надежный ориентир в виде искренних чувств. Штифтер изымает из повествования любые тревоги, в том числе и тревоги любви. Едва переговорив с возлюбленной, Генрих отправляется делать «что должно», оставляя её на месяцы и даже годы. Торжествует эпическая установка на неизменность ситуации там, где нет героя. В этом роман Штифтера сродни древним сказаниям. К тому же здесь проявляется еще одна особенность писательского видения: способность автора сохранять чувства своих героев в законсервированном нетронутым виде, что характерно не только для этой пары. Ризах и Матильда всю жизнь прожили, сохраняя чувство, и удовлетворились в итоге тихим счастьем в воспитании детей Матильды. Если для *Обломова* «трудно быть умным и искренним в одно время» (Гончаров, С. 315), то Ризаху это нетрудно, ибо его чувства медлительны, холодны и рассудочны. Немаловажным условием, позволяющим Штифтеру осуществлять этот подход в обоих случаях, является подчеркнутая несамостоятельность, вторичность, зависимость героини от героя. Она – воплощение идеи, мужской мечты, позиции, согласно которой «события» происходят только с ним, и она – одно из таких «событий».

В определенной степени к этой схеме приближается и Ольга Сергеевна Ильинская. Живость, наивность, жажда любви – черты, необходимые женщине, с которой можно было бы связать надежды на возрождение и развитие героя. В результате она, как и Наталия, оказывается «наградой», точнее, призом победителю. «Живые» её черты (попытка разобраться в себе и своих чувствах, осознание того, что она ждет от жизни и любви, муки стыда – то, чего не было и не могло быть у штифтеровской героини) имеют возможность проявиться как раз в силу отказа от Обломова, в возникшей ситуации выбора. В первой же части её пути – летняя любовь Обломова – она, скорее, традиционное воплощение идеала «вечной женственности», назначение которого – сопутствовать, побуждать, оберегать и уте-

шать. Единственная черта, не связанная с этой роляндовской⁸ традицией – гордость, побуждающая мечтать о возрождении Ильи Ильича. В утопическом (штифтеровском) духе нарисована и домашняя идиллия Штольца в финале романа. Не страсть и любовные бури, а тишина, взаимопонимание и взаимное убеждение правят жизнью семьи. Неторопливость и свобода авторов в отношении повествовательного времени – следствие этой установки на разумность отношений. Неравно распределенные временные интервалы Штифтера (от нескольких месяцев до двух лет) наглядно подчеркивают идею неизменности и верности героев своему пути. Сколько бы не прошло времени, раз принятое решение постепенно и неуклонно осуществляется. Отрезки в несколько лет, отделяющие последние встречи Штольца и Обломова, также приносят лишь незначительные внешние изменения. Каждый из героев достиг своего счастья, и время в его утопической стране остановилось.

Определенно, сходство любовных пар в обоих романах лежит в сфере подмены живого чувства идеалистически-сентиментальной схемой, продиктованной разумом. Из этой схемы сознательно изымается все эмоциональное: сомнения, выяснение степени взаимной привязанности, муки неопределенности и ревности, настроение. Единственный поцелуй Ольга считает великим преступлением, ответ Наталии на объяснение в любви – счастливые слезы. Остается лишь один критерий: вписывается или не вписывается героиня в программу (или утопию) героя. Наталия прекрасно дополняет собой патриархально-культурный мир идеальных домов Штифтера (Асперхофа и Штерненхофа), она их порождение. Ольга лишь в мечтах Обломова безропотно сносит умиленные приветствия обломовских мужиков, но реально соответствует лишь тихому трудовому быту, к которому пришел Штолец.

Они обе имеют еще одну важную черту, соотносимую с мифологическим сюжетом: Навсикая направляет к дому, но не стремится героя в доме удержать, успокоить, лишит подвижности. Договорившись о свадьбе, Генрих отправляется в зимнее путешествие в горы, а затем – на два года в странствие по Европе, зная, что «любовь мою это... еще более возвышало и облагораживало» (Штифтер, С. 490). Сомнения Ольги в финале романа тоже связаны с этим стремлением побуждать: «Все

⁸ «Да сохранит меня небесный царь
И ангелы его, и все святые,
Чтоб я по смерти храброго Роланда
Осталась жить!» Внезапно побледнев,
Она к ногам владыки франков пала
И умерла...». Песнь о Роланде. Л., Гослитиздат, 1958. С. 201.

тянет меня куда-то еще; я делаюсь ничем не довольна» (Гончаров, С. 475).

Эмма Бовари на определенном этапе тоже побуждает Шарля на новое дело (операцию по исправлению стопы), однако любое её начинание обречено на провал в силу неискренности, игры, стремления соответствовать романским образцам. Продолжая мифологические аналогии, можно подпасть под искушение выстроить еще одну конструкцию, претендующую на роль достаточно красивой гипотезы. Брак Шарля и Эммы сродни браку Аида и Персефоны: соединение несоединимого, влекущее трагедию, разрешимую только извне. Действительно, любая однобокая абсолютизация проблем, связанных с тем или иным персонажем (разрушенная жизнь незаурядной и возвышенной Эммы на совести пошлого мужа, или его разочарование, разорение, бедствия дочери порождены нежизненностью её фантазий — и, в соответствии с этим, попытка рассмотреть роман только как социальную сатиру на пошлость обывателей или пародию на восторги отжившего романтизма), автоматически провоцирует поиски «доброе» и «злого» начала. Добро и свет исходят от Эммы только в моменты, когда она вырывается из-под влияния мужа. Поездки в Руан приносят облегчение не только ей, но и всем домашним, даже Шарлю. Что до него, то, сумев «украсть» свою богиню, он не в состоянии удержать её внимание и уважение. Помощь же всегда приходит от старшего поколения (вмешательство Деметры и Зевса, в данном случае — мамы Бовари и папы Руо). Однако необходимо признать, что замысел воспроизвести «сюжет, в котором лирика была бы просто смешна»⁹, довлеет над всем романом, и любая попытка мифологизации еще усиливает иронию. Флобер собирает на страницах романа коллекцию мелких людей, пытающихся возвеличить неинтересные мысли и пошлые страсти. В отличие от героинь Штифтера и Гончарова, образ Эммы изначально построен на отсутствии целостности (достаточно вспомнить её приготовления к свадьбе, когда она мечтает венчаться в полночь и не забывает нашить чепчиков по образцу модных журналов). Флоберовская героиня не просто играет, она творит, создает, «выстраивает» свои романы. Она режиссирует любовные сцены и заполняет паузы между ними атрибутами любви (подарками и письмами).

Особенности любовных историй выражаются и в специфике интерпретаций общего

для всех трех романов ряда метафор. В день, точнее, в ночь, свадьбы Генриха и Наталии в оранжерее Асперхофа распускается цветок редкой красоты. Он умирал, но усилия главного героя, забота садовника и почтение Ризаха к любой диковине возрождают его. Его красота мимолетна, но героиня, осознавая это, стремятся напитаться ею, чтобы сохранить воспоминание, пронести отсвет её через годы, наслаждаться знанием о ней. Отсвет, впечатление, отражение составляют счастье, в них нет бурь, а есть тихая радость. Хрупкость живого цветка — олицетворение любви, которую героиня со всем присущим им разумом намерены хранить. Ветка сирени — верная спутница любви Ольги и Обломова. Она способ объяснения, символ восторга и сигнал умирания чувства. Максимализм героини не приемлет «поплевших, отошедших» цветов, как и чувств, не побуждающих к действию. В каждом из романов, помимо индивидуального смысла знака, есть общий: живой цветок — олицетворение живого чувства. Цветы в романе Флобера появляются как весьма несвоевременное напоминание: невеста, заходя в супружескую обитель, натывается на свадебный букет умершей жены. Цветы (сами, кстати, мертвые: бумага, проволока) становятся в романе навязчивым символом умирания. Казалось бы, живой рядом с таким свадебным букетом только огонь, в который Эмма бросает свою реликвию в конце первой части — определенная точка, этап в процессе её нравственного падения. Однако Флобер мастерски выстраивает весь эпизод на сочетании в одном ряду живого и неживого: проволока, огонь, картонные ягоды, порхающие лепестки, позументы, беременность Эммы. Это сочетание само по себе уничтожает любые ростки надежды, вызывает жалость к будущему ребенку. Ряд, начатый ненастоящими цветами, достроен в романе «ярмарочным» объяснением в любви и свиданиями в декорациях театрального закулисья. Сцены объяснений в романах представляют разительный контраст. В «Бабьем лете» — тишина (она у Штифтера необходимое условие всякой душевной работы), журчание воды и пение птиц сопровождают немногие слова о любви. В романе «Обломов» принцип «минимум слов и максимум чувства» становится причиной «ошибки» Ольги Сергеевны (именно так квалифицирует её любовь к Обломову Штольц), но спокойный, доверительный разговор предвещает тихое семейное счастье. В «Госпоже Бовари» громогласная толпа и торжественные речи по случаю открытия ярмарки сопровождают «красивые» разговоры словоохотливого Родольфа, пошло соблазняющего

⁹ Кан М. дю. Литературные воспоминания. — цит. по Ошеров С. Примечания // Флобер Г. Собр. соч. в 4-х т. Т. I. М., 1971. С. 526.

Эмму. Публичность необходима Эмме для создания должного градуса экзальтированности, для того, чтобы осознавать себя великой любовницей и великой преступницей, кидаться из крайности религиозного экстаза в крайность расточительства. *«Я ненавижу ... сдержанность в проявлении чувств»* (Флобер, 129), — заявляет она в начале и симптоматично заканчивает посещением театрального парикмахера. Нужно сказать, что театр – общее место романов, в силу общности образа жизни людей, представляющих эпоху. У Гончарова это только место встреч Обломова и Ольги, способ провести время, даже обязанность светского человека, то есть как раз таки знак времени и не более. Желая показать уникальность своего героя, Штифтер делает его новичком в зрительском искусстве. Генрих эмоционально открыт для новых впечатлений и ценит театр за мгновения искренности и истины, которые он способен повторить. Более того, именно в театре происходит его первая встреча с возлюбленной, её волнение и сопереживание героям Шекспира привлекают его внимание. Театральная мишура (парики, фанера, тряпки) вместо искусства – предмет внимания Флобера. Метафора театра реализуется в сцене свидания с Леоном: Эмма едет рядом с декорациями, затем мимо нее люди идут за кулисы, ей доступен весь хаос театра вне сцены. И ей предлагают билет на бал-маскарад, и можно подводить итог её собственным смененным на глазах читателя маскам.

Эмма – антипод Шарля, они заведомо несовместимы, так как живут в соответствии с разными культурными моделями, но обе модели современные, порождены новой эпохой, связаны с новейшими социальными процессами. Шарль патриархальнее, но и бездеятельнее. Характер же Эммы целиком лежит в сфере противоречий нового времени. Углубляясь в характеристику героини, автор не просто обесмысливает все шаги Шарля, стремящегося обрести домашнее счастье. Он подходит к тому же тезису, с которого начинается свой роман и свою воспитательную программу Штифтер: внешняя цель бессмысленна, стремление к соответствию навязанным извне требованиям и схемам разрушает человека, развитие же его осуществляется в соответствии с его собственной внутренней логикой.¹⁰ Основу этой семьи составило стремление к *«заполнению скудной жизни»* (Флобер, С. 67). Все

последующие романы Эммы порождены тем же. Она разрушительница, но абсолютная безликость мужчин в романе заставляет автора сосредоточить основное внимание на ней. Излишне напоминать, что она, так же как Ольга и Наталия, существует в рамках реализованной схемы. Правда, не мифологически обобщенной, а исторически конкретной, смоделированной сентиментальными романами и мещанскими драмами уходящей эпохи: *«Там было все про любовь, там были одни только любовники, любовницы, преследуемые дамы, падающие без чувств в уединенных беседках, кучера, которых убивают на каждой станции, кони, которых загоняют на каждой странице, дремучие леса, сердечные тревоги, клятвы, рыдания, слезы и поцелуи, челны, озаренные лунным светом, соловьиное пение в рощах, герои, храбрые, как львы, кроткие, как агнцы, добродетельные донельзы»* (Флобер, С. 85-86). Кстати, о значении слышанного и прочитанного пишут и два других автора. Обломов воспитан на преданиях, которые *«так искусно избегали в рассказе всего, что существует на самом деле, что воображение и ум, проникшись вымыслом, оставались уже у него в рабстве до старости»* (Гончаров, С. 262). Идеальный воспитатель Ризах ограничивает чтение своего подопечного, не позволяя ему раньше времени прочесть даже и хорошие книги, не говоря уже о вреде плохих: *«Разумеется, ничего совсем уж плохого он здесь не нашел бы. Но не все хорошее он понял бы, и тогда затраченное на это время пропало бы зря. Или он понял бы это превратно, и тогда успех был бы ложный. Плохое, выдающее себя за искусство поэзии, очень опасно для молодых»* (Штифтер, С. 258).

Становление личности – сложный процесс, вбирающий в себя множество событий и влияний. Наличие воплощенной в судьбе конкретного героя (Генрих, Штольц) положительной воспитательной программы обеспечивает кардинальное отличие текстов Штифтера и Гончарова от романа «Госпожа Бовари». В то же время антипрограмма Флобера очевидным образом соотносится с идеями, изложенными в «Бабьем лете» и «Обломове», отраженные им минусы позволяют судить о неотраженных плюсах.

Основы будущего закладываются в раннем детстве, и даже раньше, поскольку самое действенное воспитание – пример и образ жизни предков: *«Он <Иван Богданович Штольц> взял колею от своего деда и продолжил её, как по линейке, до будущего своего внука»* (Гончаров, С. 288). Необходимое условие при этом ощущение свободы. Молодой

¹⁰ На этот упрек отец отвечал, что, прежде всего, человек живет не ради человеческого общества, а ради себя самого. И что наилучшим образом живя ради себя самого, он и для человеческого общества живет также (Штифтер, С. 27).

герой сам приходит к образу жизни, естественному для него, его семьи, его среды. Не случайно один из центральных эпизодов романа Штифтера – прозрение Генриха, обретение понимания желаний и привязанностей отца: *«Вот что такое большая, неопишущая любовь отца. Он обладал этими драгоценными вещами, его сердце было привязано к ним, а сын его проходил мимо, не обращая на них внимания, но отец не отнял у сына ни частички своей привязки, он приносил себя в жертву...»* (Штифтер, С. 335). Герой, способный к практической жизни в определенном социальном кругу, может преодолеть узость этого круга. Но, не вписываясь ни в один социальный контекст, со временем теряет своё лицо. В этом, собственно, и заключена новая практичность, возвращение на новом этапе к гетевским идеям бюргерства. Большинство героев указанных романов отождествляют себя со своей социальной средой: отсюда подчеркнутая скромность Генриха и его чиновничья перспектива, трудовое воспитание Штольца, возмущение Обломова при одном упоминании «других» и тупая покорность судьбе Шарля Бовари. Социальное самосознание – та сфера, в которой каждый из них в наибольшей мере связан с национальной традицией. Определение «чиновник» для героя, живущего в Австрии, где даже монарх определяет себя не иначе, как *«первый чиновник своего государства»*¹¹, воплощает высшее предназначение и идеальную возможность служения общественному благу. Уместно вспомнить в связи с этим, что Г. фон Гофмансталь пишет об отношениях Ризаха и государя: *«Штифтер – не такой автор, чтобы бросать слова на ветер и о подобных фактах и отношениях рассказывать наугад... эти могущественные слуги государства были по большей части выходцами из самых необеспеченных слоев населения... однако они обычно действовали так, что никто не видел в них выскочек – видели людей, поставленных на свои высокие посты за заслуги»*.¹² Процесс упадка и разложения русского дворянства ярко проиллюстрирован судьбой Ильи Ильича Обломова, однако неопределенность жизненной программы «новых людей» в России отражается не только в неудовлетворительности фигуры Штольца для демократической критики, но и в нигилизме Базарова, и в расплывчатости, неопределенности и явной вторичности (Ж. Санд «Орас») утопии Чернышевского. Русские интеллиген-

ты не попадали во власть, а потому неизменно были в оппозиции. Это обусловило восприятие любого положительного проекта как явления западного, привнесенного, заимствованного. Наполовину немец, Штолец довольствуется малым, и именно идея «малых дел» не соответствует российскому размаху демократии. Эмма – единственная лишена семейных привязанностей и социального самосознания: *«Папаша Руо не прочь сбыть дочку с рук, - помогала она ему плохо. В глубине души он её оправдывал – он считал, что она слишком умна для сельского хозяйства»* (Флобер, С. 73). В итоге она всегда оказывается в ситуации несоответствия. Не вписывается в реальность, не может преодолеть социальных барьеров, поскольку не осознает, не видит их.

Воспитание не должно противоречить природе, но должно помогать проявлению лучшего, что заложено в человеке: *«Развитие получила его сущность, а всякое общение с людьми, выпадавшее ему на долю... тому помогло»* (Штифтер, С. 597). Подавление живости Обломова, отсутствие направления впечатлительности Эммы разрушают личность. "Природа", "натура" – ключевые слова идиллии Штифтера, строящего роман на пространственной оппозиции: город (цивилизация, лживость) и имение (чистота, простота, наивность). Обломовский идеал, правда, тоже построен на противопоставлении пространства деревни и чужого, дикого, начинающегося за оврагом. Но в данном случае очевидным образом пародируется схема, знакомая любой мифологии: своё (дружественное) и чужое (враждебное): *«В овраге предполагались и разбойники, и волки, и разные другие существа, которых или в том краю, или совсем на свете не было»* (Гончаров, С. 257). Обломовка – миф, и все, что оказывается в поле осмысления обломовцев, мифологизируется. Провинциальность и столичность у Флобера противопоставлены только в сознании Эммы. Автор с равной долей иронии относится и к тому и к другому. Героиня осознает себя лишенной радостей цивилизации и собственную «ущербность» по этому поводу. Решаются пространственные оппозиции во всех трех романах аналогично: точка пересечения пространств – человек, который либо обретает свою цель, в каком бы пространстве он ни находился, либо нет. Даже содержание пейзажа напрямую зависит от характера персонажа и воспитательной задачи автора. Горы, восходящие в вечность и таящие в себе открытия и потрясения со множеством «вдруг», содержащих новые возможности для познания, в романе «Бабье лето». *«Ничего грандиозного, дикого и угрюмого»* (Гончаров,

¹¹ Bled J.-P. Franz Joseph. "Der letzte Monarch der alten Schule". – Wien - Köln, Böhlau, 1988. S. 42

¹² Гофмансталь Г. фон. «Бабье лето» Штифтера // Гофмансталь Г. фон. Избранное. М., Искусство, 1995. С. 691

С. 252) в Обломовке и поиск таких же уголков Петербурга. И, наконец, полная безликость мира, который окружает Эмму Бовари («*говор лишен характерности, а пейзаж своеобразия*» (Флобер, С. 117)). В итоге, не находя интереса в окружающем мире, Эмма сама «выстраивает» пространство в соответствии со своими мечтами (река, лодка, роса, беседка – узнаваемые, трафаретные элементы идилического стереотипа): «*Как-то раз показалась луна. Эмма и Леон не преминули сказать несколько подходящих к случаю фраз о том, какое это печальное и поэтическое светило. Эмма даже запела: “Ты помнишь, плыли мы ночной порой”*» (Флобер, С. 292)

Понимание смысла каждого действия и сочетаемость воспитательных влияний – также необходимые условия становления личности. Заботливые учителя Генриха дают ему возможность самому осознать ценность красоты и труда, ждут, когда он внутренне созреет для той или иной деятельности. Будущая ограниченность Шарля – результат бессознательности его учения: «*Он исполнял свои несложные обязанности, точно лошадь, которая ходит с завязанными глазами по кругу, сама не зная – зачем*» (Флобер, С. 60).

Обвинения Штифтера в утопизме и даже «сказочности» его романа подчас связаны с сознательным отказом автора отражать материальные заботы своих героев. Можно сказать, что Генрих живет вне материальных интересов. Однако это не совсем так, скорее речь должна идти о сознательном размежевании сферы гуманистических представлений, согласно которым духовная жизнь человека отличается глобальностью предметов приложения (история, искусство, природа), и каждодневных обязанностей, долга, включающего общественное, государственное служение и каждодневные заботы. Представители старшего поколения романа, оказываясь в центре этого противоречия, превращаются в фигуры по-своему трагические, ведущие «двойную» жизнь, не имеющие возможности полностью посвятить себя любимому делу. Генрих же огражден ими. Иное дело Штольц, идеальность которого оппозиционна обломовской непрактичности, и нарочито связана со сферой материально-денежных интересов. Впрочем, его практичность в романе также декларативна. Он восстанавливает обломовское благосостояние совершенно непонятно, каким образом. Любовь к труду — идеальный, провоз-

глашенный автором факт. Единственная сцена, в которой соотношение материального и общечеловеческого интересов Генриха и Андрея действительно отличаются — сцена прощания с отцом: «*Зайди к Рейнгольду... У него четырехэтажный дом. Я тебе адрес скажу... — Не надо, не говори. Я пойду к нему, когда у меня тоже будет четырехэтажный дом*» (Гончаров, С. 289). Хотелось бы сказать, что Генрих лишен восприятия людей как собственных. Он общается ради изучения человеческой породы и постижения нравов, рассматривает человеческие типы, даже вызывающие его недоумение. Но установка Штифтера на внимание к вещам, которые являются и знаком вечности, могут многое рассказать о хозяине, заставляет его героя воспринимать качества людей, проявляющиеся в их имуществе. Характеристики коллекций, состояние имений, отношение арендаторов попадают в сферу авторского внимания. Во всяком случае, Генрих лишен этой штольцевской гордости, не приемлющей помощи.

Пройдя каждый свой путь влияний, искушений и наград, герои подводят итоги: «*В робкой душе его выработывалось мучительное сознание, что многие стороны его натуры не пробуждались совсем, другие были чуть-чуть тронуты и ни одна не разработана до конца*» (Гончаров, С. 250). «*Но одно несомненно, чистая семейная жизнь... основана; она – порукой тому наша привязанность и наши сердца – будет длиться с неубывающей полнотой, я буду управлять своим имуществом, буду делать другие полезные дела, и всякие, даже научные устремления обретают теперь простоту, опору и смысл*» (Штифтер, С. 613). Выводы за чету Бовари сделал автор, отправив их единственную дочь работать на фабрику.

Эти итоги тенденциозны, они знак идеи, подтверждающей то, с чего мы начали: действие романов вне сегодняшнего дня, между прошлым и утопической перспективой. Всё происходящее с героями – подготовка. Их реальная, зачастую практическая (как у Штольца) деятельность имеет смысл лишь как основа для самооценки. Она должна либо принести, либо не принести удовлетворение. И в итоге каждый из них «вырывается» из настоящего, устремлен к будущим, ясно не осознаваемым целям или живет прошлыми идеалами. Настоящего для них не существует.

Л.Д. Гутрина

«НО НЕ ВОЛК Я ПО КРОВИ СВОЕЙ...»

(Лирика лирического героя в «волчьем» цикле О.Э. Мандельштама)

Обилие в позднем творчестве О. Мандельштама особых художественных образований – «гнезд», или «пучков» стихотворений, является фактом общеизвестным. Об этом писали Ю.И. Левин, М.Л. Гаспаров, П. Нерлер, Л. Кихней.¹ Эти структуры называли «двойчатками» и «двойняшками» (сам поэт и Н.Я. Мандельштам), произведениями с «открытой композицией»;² Л. Кихней говорит о «сложном типе построения текста с плавающей «точкой сборки»».³

Вопрос о причинах возникновения подобных структур отчасти ясен.

Поиски нового поэтического языка, способного адекватно воссоздать «разбежавшуюся Вселенную», приводили в начале XX века к формированию в лирике способов романного мышления. Л.К. Долгополов указал в качестве одной из ведущих тенденций литературного процесса начала века «смещение границ между различными лирическими жанрами и возникновение на этой основе новых поэтических формообразований – лирической поэмы, цикла стихотворений, стихотворного сборника... «Стихотворения стали тянуться друг к другу, складываясь в более сложные и объемные лирические единства».⁴ Ярчайшим примером является, безусловно, «роман в стихах», или «трилогия Возвращения» А.А. Блока.

В 1930е годы та же тенденция сохраняется в творчестве наиболее значительных русских поэтов: в 1931 году Борис Пастернак создает роман в стихах «Спекторский», komponует свои стихи в книги, как и Анна Ахматова, творчество Марины Цветаевой связано с процессами циклизации.

¹ См. работы: *Левин Ю.И.* О некоторых особенностях поэтики позднего Мандельштама. // Жизнь и творчество О.Э. Мандельштама. Воронеж. 1990. С. 406 – 416. *Гаспаров М.Л.* «Соломинка»: генезис мандельштамовских «двойчаток» // Гаспаров М.Л. О русской поэзии. СПб. 2001. С. 296 – 315. *Нерлер П.* О композиционных принципах позднего Мандельштама (к постановке проблемы) // Столетие Мандельштама: материалы симпозиума. 1994. С.326 – 340. *Кихней Л.Г.* Философско-эстетические принципы акмеизма и художественная практика А. Ахматовой и О. Мандельштама: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук. М. 1997.

² *Семенко И.М.* Поэтика позднего Мандельштама. 1997.

³ *Кихней Л.* Указ. соч. С. 15.

⁴ *Долгополов Л.К.* На рубеже веков. 1982. С.104.

Лилия Дмитриевна Гутрина – старший преподаватель кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

О.Э. Мандельштам, в 1910-1920е годы также тяготевавший к «крупной форме» - к книге стихов (известно, насколько тщательно отбирал он стихи для книги «Камень»), в 1930-е годы – годы неустроенности, голода, болезней – был лишен возможности создать книгу, хотя и планировал ее выход. В письме Н. Тихонову от 13 января 1937 года Мандельштам прилагает «контрольный списочек» стихотворений за декабрь-январь, отмечая, что так «идет работа над его новой книгой».⁵

Власть разрушающего времени компенсировалась самим характером поэтического мышления Мандельштама – именно в 1930-е годы активизируется способ организации текстов, не вполне от поэта зависящий: это стихи, «выросшие на одном корню, как бы двойняшки», стихи, которые «группируются вокруг одного (матки цикла)».⁶ Именно активизируется, поскольку такого рода группы стихотворений (будем называть их «гнездами») встречались в творчестве Мандельштама и раньше: это два стихотворения «Футбол» (1913), два стихотворения о сеновале - «Я по лесенке приставной...» и «Я не знаю, с каких пор...» (1922) - и два стихотворения о веке – «1 января 1924» и «Нет, никогда ничей я не был современник...» (1924). Творчество 1930-х годов, особенно воронежского периода, характеризуется крайним обилием «гнезд». Так, в «Московских стихах» это «армянский» и «волчий» циклы, а в «Воронежских тетрадах» - стихи, группирующиеся вокруг стихотворения «Чернозём», «щеглиный» цикл, «гнездо» стихотворений о равнине (15-16 января 1937 года), стихи, выросшие из «Оды» Сталину, «античный» и «небесный» циклы и многие другие. Причём, немаловажно, что в 1930-е годы это, как правило, не «двойчатки» и «тройчатки», а именно «гнезда», состоящие из пяти, а то и более стихотворений (группа стихотворений, выросших из «Оды», насчитывает 22 текста!).

Исследователи творчества О.Э. Мандельштама неоднократно называли подобные «гнезда» стихотворений «циклами», делая при этом принципиальную оговорку: это не циклы в традиционном понимании. Ю.И. Левин отмечает: «Стихи ... образуют своеобразный «цикл», совершенно не похожий конструктивно на привычные циклы типа блоковских»; П.Нерлер полагает, что «само понятие цикла в его [Ман-

⁵ Слово и судьба. М. 1990. С. 31.

⁶ Мандельштам Н.Я. Комментарии. // Жизнь и творчество О.Э. Мандельштама. Воронеж. 1990. С.252.

Л.Д. Гутрина

дельштама] творчестве трансформировалось из тематического в хронологическое».⁷ Действительно, стихотворения одного поэтического «гнезда» в лирике О.Э. Мандельштама возникают в результате единого, локализованного во времени «порыва», длящегося от одного-двух дней до целого месяца, как, например, в случае с «Одой». В отличие от традиционных, мандельштамовские «циклы» не имеют полиреферентного плана, закреплённой последовательности стихотворений, следствием чего является отсутствие лирического сюжета, свойственного циклам. Мандельштамовские поэтические «гнезда» «держатся» общей строчкой, одним образным мотивом, а точнее, его варьированием, осуществляемым благодаря использованию разных механизмов создания поэтического смысла, наиболее частыми среди которых в позднем творчестве Мандельштама становятся ассоциации на основе фонетической близости слов, усложнённая тропика и обращение к культурной памяти слова.

Каков же эстетический результат «сцепления» стихотворений внутри «гнезда»? Попытаемся понять это, обратившись к одной из подобных групп стихотворений.

В 1931 году О.Э. Мандельштам создаёт группу стихотворений, «ядром» которой становится стихотворение «За гремучую доблесть грядущих веков...» («Волк»). Она получила название «волчьего», или «каторжного» цикла.⁸ Стихотворение «Волк» создавалось очень долго, существует множество черновиков этого текста. Одна из глав книги И.М. Семенко посвящена тому, как «выкристаллизовывалось» это стихотворение.⁹ Анализ черновиков позволяет увидеть и то, как единый текст превращался в «цикл» стихотворений.

Изначально О.Э. Мандельштам строил стихотворение как «текст в тексте»:

Золотились чернила московской грязи
И пыхтел грузовик у ворот
И по улицам шёл на дворцы и морцы
Самопишущий чёрный народ
..... шли труда чернецы
Как шкодливые дети вперёд
Голубые песцы и дворцы и морцы
Лишь один кто-то властный поёт:
За гремучую доблесть грядущих веков...¹⁰

С точки зрения поэта, «поющий», безусловно, воплощал нечто должное, достойное, поскольку противопоставлялся «грязце» и «чёрному народу». Кроме того, в черновиках сохранились строчки, так характеризующие «поющего»: *«Не табачною кровью газета плюёт / Не костяшками дева стучит / Человеческий жаркий искривленный рот / Негодует, поёт, говорит»*.¹¹

В процессе последующей работы ситуация, лежащая в основе стихотворения, осложняется – в диалог с поющим вступает лирический герой:

Замолчи! Я не верю уже никому
Я такой же как ты пешеход
Но меня возвращает к стыду моему
Твой грозящий искривленный рот...

Так возникает ещё один человеческий голос – голос того, кто живёт в «московской грязице», вроде бы свyksя с ней, но мучается этим бесстыдным содружеством. Тот же человек в следующей строфе черновика определяет себя иначе: *«Я вишнёвая косточка детской игры...»* В этой самохарактеристике – осознание лирическим героем своей отторгнутости от мира, «выплюнутости» из неё.

Итак, анализ черновиков позволяет выявить, по меньшей мере, три разные человеческие позиции в мире «курвы-Москвы», каждая из которых обретает своё индивидуальное воплощение в стихотворениях, составивших «каторжный» цикл.

«Текст в тексте» стал самостоятельным стихотворением («За гремучую доблесть грядущих веков...») – «шедевром гражданской лирики», по словам С.С. Аверинцева.¹² В нём Мандельштам возвращается к коллизии «тяжба Человека с Веком», начало которой – в стихотворениях «Век», «1 января 1924», «Нет, никогда ничей я не был современник...». Если в стихотворениях 1920-х годов Век осмыслялся как зверь с перебитым хребтом или как умирающий отец, а лирический герой считал себя плотью от плоти Века и готов был помочь ему, то сейчас в Веке проступили хищные черты: это Век-волкодав – собака, выведенная специально для уничтожения волков. Лирический герой стихотворения говорит о своей не-волчьей, человеческой природе, тем самым утверждая своё превосходство над Веком, неподвластность ему. Стихотворение обретает высокое звучание благодаря использованию разноstopного анапеста (чередование четырёхstopных и трёхstopных строчек), традиционной для русских народных песен об-

⁷ Левин Ю.И. Указ. раб. С. 408. Нерлер П. Указ. раб. С. 329.

⁸ Мандельштам Н.Я. Воспоминания. 1989. С.225.

⁹ Семенко И.М. Поэтика позднего Мандельштама. 1997.

¹⁰ Мандельштам О.Э. Полное собрание сочинений. С.478. В текстах стихотворений сохранена пунктуация автора. Тексты стихотворений О.Э. Мандельштама цитируются по этому изданию и в дальнейшем.

¹¹ Там же. С.479.

¹² Аверинцев С.С. Осип Мандельштам и его посох судьбы. // Мандельштам О.Э. Соч. в 2 т. т.1. 1990. С. 54.

разности (сибирские степи, река, звезда), лексическому оформлению.

Образ «человека-вишенки» становится центральным в стихотворении «Нет, не спрятаться мне от великой мурсы...»:

Нет, не спрятаться мне от великой мурсы
За извозчичью спину- Москву.
Я трамвайная вишенка страшной поры,
И не знаю, зачем я живу.

Это стихотворение, также выдержанное в ритме анапеста, менее пафосно и торжественно, чем первое. Это происходит за счёт использования грубой лексики («мура», «курва»), синтаксических конструкций, характерных для естественной речи («Нет, не спрятаться...», «Не знаю, зачем...», «Мы поедим...», «Она то сжимается... то растёт...»). Звучит оно намного интимнее, приглушённое. Лирический герой трезво оценивает мир, в котором он живёт, иллюзий на этот счёт у героя нет. Время-пространство кажется ему хитрым и хищным: когда хочется спрятаться, оно вдруг сжимается до одной точки, когда хочется убежать, - становится крайне пустым, большим, удобным для обзора.

Лирический герой стихотворения называет себя «трамвайной вишенкой»; оснований для возникновения этой метафоры достаточно много. Подсказка содержится в черновиках – о фразе «Я вишнёвая косточка детской игры...» мы уже упоминали. И.М. Семенко объясняет, что в начале века дети «соревновались», кто дальше выплюнет косточку. Этот контекст и формирует ту семантику «отторгнутости», о которой мы говорили выше. Мандельштам не включает в окончательный текст «вишнёвую косточку», а превращает героя в «трамвайную вишенку»: на вишни похожи красный трамвайчик, соединённый с проводами-ветками, и расположенные рядом трамвайные колёса. Ещё более интересна фонетическая близость слов «вишенка» и «висеть», «виснуть». Как известно, в первых трамвайных дверях не было, очень часто на трамвайных подножках «висли» пассажиры, не успевшие войти, занять место. «Полигенетичность» метафоры создаёт образ героя незащищённого, «подвешенного», испуганного, лишённого места.

В стихотворении «Неправда» реализуется третья из намеченных в черновиках позиций. Сквозным мотивом черногового текста являлся мотив «шестипалой неправды»:

А не то уведи – да прошу поскорей –
К шестипалой неправде в избу
Потому что не волк я по крови своей
И лежать мне в сосновом гробу...

Уведи меня в ночь, где течёт Енисей
К шестипалой неправде в избу...

В окончательном тексте «шестипалая неправда» предстаёт в образе фольклорной Яги, живущей, как водится, в тесной избушке (Мандельштам, как это часто у него бывает, «разворачивает» строчку в картину). Лирический герой приходит в дом мистической старухи не по принуждению, а по собственной воле:

Я с зажжённой лучиной вхожу
К шестипалой неправде в избу:
- Дай-ка я на тебя погляжу,
Ведь лежать мне в сосновом гробу...

И далее:

Вошь да глушь у неё, тишь да мша,
То ли спаленка, то ли тюрьма
Ничего, хороша, хороша, -
Я и сам ведь такой же, кума...

Лирический герой признаёт родство с Неправдой, говорит о «кумовстве» с нею. В нём узнаётся тот герой из черновиков, которого вернул к стыду «искривлённый правдой рот» поющего.

Канонический текст стихотворения «За гремучую доблесть...» позволяет провести связи ещё с рядом стихотворений, написанных в то же время (март-апрель 1931).

Со стихотворением «Ночь на дворе. Барская лжа...» его объединяют образ «века-волкодава» и мотив засунутой в рукав шапки:

Бал-маскарад. Век-волкодав.
Так затверди ж назубок:
Шапку в рукав, шапкой в рукав –
И да хранит тебя Бог!¹³

Торжественному звучанию анапеста центрального стихотворения «цикла» противопоставлена «судорожная», прерывистая интонация данного стихотворения, явившаяся результатом использования коротких синтаксических конструкций, и, как следствие, обилия пауз. Если в стихотворении «За гремучую доблесть...» герой демонстративно выбирает «жаркую шубу сибирских степей», то в данном случае он просто бежит, спасаясь от преследования времени, выдающего себя за справедливое (в связи с этим значимым оказывается мотив бала-маскарада).

Множеством мотивов связан «Волк» со стихотворением «Жил Александр Герцевич...», хо-

¹³ См. в ст. «За гремучую доблесть грядущих веков...»: «Затолкай меня лучше, как шапку, в рукав / Жаркой шубы сибирских степей».

тя связи эти не столь явны. На поверхности – мотив шубы («Там хоть вороньей шубою / На вешалке висеть»). Вполне вероятно связь «висящей» шубы с «вишенкой», о которой говорилось выше: Александр Герцевич, герой стихотворения, двойник испуганного и загнанного «человека-вишенки». Настойчиво повторяемый в стихотворении о еврейском музыканте мотив «верчения» («Он Шуберта наворачивал, / Как чистый бриллиант», «Всё, Александр Герцевич, / Заверчено давно»), с нашей точки зрения, «эксплицирует» в текст образ «колеса», которое в «Волке» ассоциировалось с колесованием, которого не гнушалась эпоха:

*Чтоб не видеть ни труса, ни хлипкой грязи,
Ни кровавых костей в колесе...*

Но всё же образ главного героя здесь существенно иной, что достигается благодаря включению в стихотворение «сверхтекстовых» деталей, а именно имени Шуберта и упоминания итальянской оперной певицы Анджолины Бозио («Пускай там итальяночка, / Покуда снег хрустит, / На узеньких на саночках / За Шубертом летит»). Александр Герцевич поставлен автором в один ряд с великим композитором и итальянской певицей. С.С. Аверинцев считает, что с именем А.Бозио в творчество Мандельштама входит тема «обречённости певческого горла» (А.Бозио, приехав в Россию на гастроли, простудила горло и умерла).¹⁴ В этом, казалось бы, несерьёзном стихотворении (Н.Я. Мандельштам называет его «стихотворением-шуткой»¹⁵) О.Э. Мандельштам размышляет о судьбе поэта – всегда незащищённого, всегда виноватого, всегда изгоя, единственным приютом для которого яв-

ляется творчество. Ритмическая организация стихотворения – сочетание строф, написанных дольником (1, 3, 6), и «стройных» ямбических строф (2, 4, 5) – способствует выражению семантики «беспокойства» и «гармонии», дарованной творчеством.

К группе анализируемых стихотворений примыкают также «Сохрани мою речь навсегда...», «Я пью за военные астры...» Можно утверждать, что в весенние месяцы 1931 года складывается ещё один цикл, стихи которого «скреплены» мотивом пира: «Я пью за военные астры...», «За гремучую доблесть...», «Я скажу тебе с последней прямокой...», «После полуночи сердце ворует...». Первое из них, разработывающее мотив пира, появилось 2 марта, то есть за две недели до начала работы над «Волком», именно поэтому эти стихотворения и оказываются за пределами нашего исследования.

Одно из первых стихотворных «гнезд» О.Э. Мандельштама, возникших в 1930-е годы, посвящено осмыслению эпохи и места, уготованного в ней человеку. Лирический герой стихотворений Мандельштама пытается сделать выбор: согласиться на родство со временем, предлагающим попробовать отвар «из ребячьих пупков», или бросить вызов веку-волкодаву? Плыть по течению, стараясь не задумываться о происходящем, или бежать, не оглядываясь? Жить с пониманием того, что спастись невозможно, и делать своё кровное дело? В «волчьем» цикле звучат все эти вопросы, звучат разные – гневные, робкие, ироничные – голоса, и самое интересное, пожалуй, что они словно бы «вырастают» друг из друга, не отменяя, а дополняя только что прозвучавший голос...

¹⁴ Аверинцев С.С. Там же.

¹⁵ Мандельштам Н.Я. Комментарии // Жизнь и творчество О.Э. Мандельштама. 1990. С. 202.

ПЕРЕЧИТЫВАЯ КЛАССИКУ...

В.А. Дашевский

Вячеслав Алексеевич Дашевский...

С девятого ноября 2003 года нет с нами этого замечательного человека и педагога, 50 лет самоотверженно служившего благородному делу народного просвещения...

Вячеслав Алексеевич был одним из ведущих специалистов нашей кафедры. В течение многих лет он читал лекционные курсы по истории литературы Древней Руси, русской литературы XVIII века. Спецкурсы «История русской литературной критики XVIII - XIX вв.», «Проблемы изучения «Слова о полку Игореве», «Поэтический мир «Слова о полку Игореве»; проводил на разных курсах очного и заочного отделения филологического факультета спецсеминары «По страницам литературных полемик XIX века», «Из истории русской литературной критики», «Проблемы мастерства критического анализа», «Актуальные проблемы изучения «Слова о полку Игореве» и др.

Сын военного комиссара и учительницы, Вячеслав Алексеевич Дашевский прожил трудную, но интересную и яркую жизнь. Уже в детские годы он был участником Великой Отечественной... В голодные послевоенные — учился в Пермском университете на историко-филологическом факультете, затем - в Свердловске, в аспирантуре, по окончании которой навсегда связал свою судьбу с высшей школой. Рядовой преподаватель, ректор Тобольского пединститута, декан филфака СГПИ - в какой бы роли Вячеслав Алексеевич ни выступал - его всегда отличали высокая требовательность к себе, корректность по отношению к коллегам и студентам, энтузиастическое отношение к учебным, научным и общественным делам.

Вячеслав Алексеевич - автор десятков научных статей, учебно-методических пособий. Он был участником многих межвузовских конференций, в том числе и международных. Много времени и сил отдавал он руководству студенческими курсовыми, дипломными работами.

Творческая мысль Вячеслава Алексеевича Дашевского никогда не дремала, всегда была в поиске. Свидетельством тому - и эта, новая его публикация, уже посмертная...

Е.Ф. Шефер,
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской и зарубежной литературы

ЖИТИЕ БУНТАРЯ

(Протопоп Аввакум и его роль в развитии русской агиографии)

Со времени публикаций «Жития» Аввакума академиком Н.С. Тихонравовым в 1862 году сохраняется устойчивый интерес широкого круга читателей к этому произведению. Менее всего их привлекает сущность тех догматических и обрядовых вопросов, которые стали поводом жестокой полемики Аввакума со своими идейными противниками и интригующей основой автобиографического повествования. Писатели-классики, особенно чуткие к неординарным художественным явлениям, обратили внимание прежде всего на удивительный по силе и чистоте язык «Жития». Как писателя Аввакума высоко оценили И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, И.А. Бунин. Д.Н. Мамин-Сибиряк сопоставил «Житие» Аввакума со «Словом о полку Игореве»: «...по языку нет равных этим двум гениальным произведениям».

Могучая фигура Аввакума, его яркая личность, стойкость, проявленная им в борьбе за

свои идеалы с государственной и церковной властью, произвели огромное впечатление на Н.Г. Чернышевского. М. Горький рекомендовал включить «Житие» в программу школьного обучения¹.

«Житие протопопа Аввакума» включено в программу школьного курса литературы, но мало кто из учителей придает ему должное значение. Задача школы состоит в том, чтобы этот литературный памятник стал доступным молодому человеку, стремящемуся приобщиться к культурному наследию нашего прошлого. Учитель должен помочь открыть ему духовный мир пламенного Протопопа, воспринять суть созданных им образов и постичь красочность и выразительность языка его литературного труда.

¹ *Мальцев В.И.* Русские писатели о «Житии протопопа Аввакума»// ТОДРЛ. Т. VIII. М.; Л., 1951. С. 379-397.

В начале анализа может быть кратко представлена историческая обстановка. Вторая половина XVII века — время суровое и жестокое: то были годы безвластия и беспорядков в стране; интервенция Польши и Швеции, покушавшихся на русские земли; продолжались волнения среди донского казачества, закрепощенное и разоренное войнами крестьянство ожидало послабления своей участи от правительства. Вместо этого царь Алексей Михайлович и новый патриарх Никон ради своих политических амбиций (желание стать восприемниками распавшейся Византийской империи, придать Москве статус нового центра вселенского православия) решились на реформацию русской церкви путем приведения некоторых элементов обрядности в соответствие с уставом Константинопольского Собора.

Население, не подготовленное к такой насильственной ломке и без того раздраженное бременем непомерных тягот, бурно отреагировало на бесцеремонное вторжение в его внутреннюю жизнь. Возмутились нижние чины «белого» и «черного» духовенства, предвидя неизбежность переучиваться по новым правилам богослужения. Армию противников реформы частично пополнили оппозиционные силы боярских и дворянских дворов. Всех объединяло неприятие этой инициативы правительства и очевидная неспособность его решать проблемы государственного и хозяйственного строительства в условиях общего кризиса феодальной системы.

Аввакум стал идеологом и признанным вождем этого движения, противоречивого по составу и последовательности действий. Будучи заметной фигурой среди церковников, он общался со многими видными боярскими семьями. Он, популярный в Москве проповедник, вдруг проявил неповиновение верховной власти и в своих дерзостных посланиях побуждал общественность к открытому сопротивлению правительственным мероприятиям. Последовала расправа со всеми непокорными. Только авторитет мятежного Аввакума не позволил подвергнуть его скорой казни. Будучи в ссылке и в заточении, он продолжал работать, множить ряды своих сторонников, рассылая крамольные листы. Историю своей жизни и борьбы Аввакум воплотил в пространном повествовании, выдержанном в форме жития святого, жанре, укоренившемся на Руси еще со времен христианизации.

Однако под пером нового агиографа жанр претерпел серьезные изменения. Отшельники, пустынножители и монашествующие, подвергавшие себя аскетическому воздержанию, ушли в прошлое, уже давно стали анахронизмом. В

житиях появились новые герои, активно трудившиеся в сфере душеспасения верующей паствы и, сверх того, причастившиеся к общественно-политической деятельности. В поисках такого героя Аввакум приходит к решению писать житие на автобиографическом материале, он убежден, что достоин стать героем-святоподвижником и будет понят своими современниками. В таких обстоятельствах рождалось житие, написанное самим автором о себе.

Дерзкое по замыслу, возмутительное по содержанию, полемическое по форме «Житие» было принято современниками, прежде всего приверженцами неистового протопopa, и теми, кто ощущал тенденцию литературы к обновлению, кто испытал обаяние живого и страстного слова искусного проповедника. Осознание эстетической ценности этого литературного труда пришло позднее².

Определяющей доминантой сочинения Аввакума служит образный мир, вовлекающий читателя в эстетические переживания. В агиографическом произведении он всегда был представлен биографией святоподвижника, выполняющего обет, взятые на себя обязательства перед Всевышним, и сопровождался религиозно-христианской оценкой составителя жития.

Образный мир «Жития» Аввакума существенно обновлен. Новаторство этого произведения видится в устремленности автора обосновать право своего героя на канонизацию, на место в сонме православных святителей. Герой нового жития мало озабочен спасением собственной души путем аскетических ограничений. Напротив, он активен, буквально врывается в большой мир, полный соблазнов, радостей полнокровной жизни и одновременно неисчислимых тягот и страданий, вызванных отнюдь не Божьим испытанием, а вполне конкретными силами. Автор видит их в лице государя Алексея Михайловича, патриарха Никона и их пособников — воевод, архиереев, всех тех, кто угнетает физически и духовно подневольного человека. Герой вступает в борьбу с церковной и властной деспотией и находит в этом противоборстве свое земное предназначение, удел святоподвижничества.

Здесь нет привычной для литературы такого рода назидательности. Жизнеописание подвижника выполнено в поэтическом ключе. «Житие» Аввакума от начала до конца пронизывает проникновенный лиризм. Лирическая взволнован-

² Гусев В.Е. Заметки о стиле «Жития протопopa Аввакума» // ТОДРЛ. Т. 13. М.; Л., 1987; *Его же*. К вопросу о жанре «Жития» протопopa Аввакума // ТОДРЛ. Т. 15. М.; Л., 1959; Демкова Н.С. Драматизация повествования в сочинениях протопopa Аввакума // ТОДРЛ. Т. 41. Л., 1987; Робинсон А.Н. Жизнеописание Аввакума и Епифания: Исследования и тексты. М., 1963.

ность сообщает сочинению поэтичность, что позволяет сформулировать тему «Жития» как похвалу святоподвижнику-великомученику, страдальцу за общественно значимую идею.

В итоге это трагическое произведение наполняется утверждающим пафосом, читатель невольно проникается верой в жизненность аввакумовых идеалов, которые он так истово отстаивает. Невольно заражаешься примером бесстрашия и верности, искренности и бескорыстия побуждений мятежного протопопа. Очень мощно в «Житии» звучит идея необходимости активного протеста против мира зла, стойкости в этой борьбе, способности идти до конца, каким бы устрашающим он ни был. Сам герой готов к самопожертвованию, он, как апостол, уверен в своей пророческой миссии и в своем праве возглавить массовое движение раскола.

Композиция «Жития» повторяет схему жизнеописания святого. Очевидно сходство отдельных мотивов, совпадение религиозных сентенций и молитвословий с дидактической установкой, много места отведено чудотворениям.

Структура житийного жанра усложняется за счет картин исторической эпохи. Новый агиограф прочно привязывает жизненный путь героя к реальной действительности, включив его в исторический конфликт Смутного времени. Автор воссоздает обстановку, в которой проводилась реформа Никоном, и перемены, сопровождавшие обновление русской церкви, включая сложные отношения инициаторов этой политической акции и исход столкновения царя с патриархом. История в «Житии» Аввакума – не фон для святительского подвига героя, а обстоятельства, формирующие личность при его активном сопротивлении неблагоприятным условиям. Следовательно, введение в произведение истории нужно для обоснования восхождения личности к святительскому чину и прояснения особенности его бунтарского характера. Принцип историзма помог автору сделать своего героя убедительным и исключительно живым, ему удалось преодолеть схематизм в изображении схимников, свойственный прежним агиографам.

Устоявшимся признаком житийного жанра является присутствие автора-повествователя. Автор и герой в «Житии» Аввакума разведены. Верность традициям подтверждается наличием в произведении двух структурообразующих центров: герой служит объектом изображения, а функция автора — представлять героя, оценивать его духовное состояние и деяния, оправдывающие статус святителя.

Художественное время героя — прошедшее, тогда как время автора — настоящее. Герою неизвестно, что будет после, автор же осведомлен о предстоящем: «...выехав из Даура, умерла ми-

ленькая в Москве...». Различен круг общения героя и автора: герой окружен членами семьи, единомышленниками и супротивниками. Автор же общается только с читателем и слушателем. Отличны оценки, которыми снабжены главные персонажи жития. Самохарактеристика автора дается в традициях житийной литературы, предписывающих агиографу скромность и приниженность перед Всевышним, вдохновившим его на творчество. Тогда как оценка героя выражена словами с положительным значением: «многострадальный узник», «исповедник Христов», «пророк» и т.п.

Следуя канонам агиографического жанра, Аввакум однако преодолевает принцип автономного существования в житии автора и героя. Пересказывая драматическую историю своей жизни, он разрушает столь жесткое разграничение. В предисловии Аввакум объясняет замысел своего труда как поручение, данное ему его «духовным отцом» иноком Епифанием: он будет писать исповедь, построенную на жизнеописании святоподвижника. Сохранялся лирический аспект повествования. Житие выстраивалось как монолог, в котором автор принимал на себя роль героя. Открывалась возможность для обстоятельного и глубокого изображения внутренней жизни героя. Рассказ о деяниях благочестивого протопопа осложнялся таким образом множеством психологических наблюдений. Автор разделяет с героем радость и горе, гнев и досаду, испытывает чувства благодарности и любви. Сопереживание и соучастие передаются посредством интонации («Таково то зло преступлений заповеди отеческой!..»); нередко прямые обращения («Видишь ли, боголюбче, как у святых тех положено разводье»); функцию передачи настроения выполняют междометия: («Ох, горе!», «Увы мне!»... «Ох, того времени!..»). Автор обогащал психологическую характеристику героя, наделяя его своим собственным духовным опытом, что и послужило основанием для сближения двух образов. Устанавливались единство интересов и мировосприятия, общность духовных исканий и жизненных целей.

Проникновенный лиризм, глубокий психологизм, объективный историзм определяют своеобразие автобиографического повествования о сложной, противоречивой эпохе и современной ей личности, столь же сложной и противоречивой. «Житие» отмечено глубиной художественного исследования жизни русского общества изнутри в лице его незаурядного представителя, каким был Аввакум.

Автор «Жития» - личность общественно-активная, церковный деятель, участвующий в политической жизни России, которая вступила на путь реформ. В историческом конфликте он

занял позицию сопротивления им, и это обусловило противоречивость его характера. С одной стороны, он человек старой формации, крепкой нитью привязанный к прошлому религиозно-христианским мировосприятием и образом жизни. Его жизненная позиция сформулирована в словах: «Держу до смерти яко же приях. До нас положено. Лежи оно так во веки веков!». Его борьба за сохранение старой веры не стимулировала к выдвигению положительной общественной программы, зато вызвала сильную критику церковных властей и самодержавия. С дерзкой прямоотой он обрушивается на социальные несообразности феодального строя в момент обнажившегося кризиса системы. Особую ненависть он испытывал к патриарху, которого считал главным виновником всех бед в стране. Догматическое мышление, схоластика и мистика в представлениях о характере общественных отношений обусловили природу рутинного и сурового характера героя «Жития» Аввакума.

С другой стороны, это человек нового времени, переживший эпоху Возрождения, который уже осознает себя личностью свободной в мыслях, в поступках, в изъятии чувств. Раскованность его поразительна, ничто не сдерживает своевольного протопопа, даже религиозно-церковные постулаты. Он волен выбирать, решением какого Собора будет руководствоваться, какие обрядовые правила для него приемлемы. Герой бросает вызов государю, который, кстати сказать, в общем мнении являлся «помазанником Божиим». Право выбора герой реализует в полную меру. Он выбирает для себя трудный и опасный путь борца, где реальной победы быть не может, герой обречен, и ему это известно. Свою мученическую кончину герой предвидит, и он ее тоже выбирает. Освобожденная личность представлена в «Житии» развернуто, объемно и в динамике биографической хроники.

В поступках и в речах героя сильно выражено чувство родной земли, как патриот, он страдает оттого, что «светлая Россия» подвергается испытаниям Сатаны в лице Никона-латынянина: «Ох, ох, бедная Русь! Чего тебе захотелось немецких поступков и обычаев...» Он дорожит «старыми преданиями Отчестскими», когда «русские люди жили во Христе бесстрашно и дерзновенно». «Ревнитель древнего благочестия», он не отделял правоты от идеалов старины, как не отделял никоновские преобразования русской церкви от латинской ереси.

Родину герой любит всей душой. В волнении он созерцает природу окраинной земли пространный Российской державы, восхищается красотами Байкала и изобилием припасов: «Горы высокие, утесы каменные... Птиц зело много,

гусей и лебедей, — по морю яко снег плавают! Рыба в нем — осетры и таймини, стерледи и омули, и сиги, и прочих родов много!..»

Предметом особой заботы протопопа-книжника был язык. Литературной изысканности и велеречию придворной поэзии Симеона Полоцкого Аввакум противопоставил простоту и искренность выражения: «Ни латинским языком, ни греческим, ни еврейским ниже инем ищет от нас Господь, но любви с прочими добродетелями хошет; того ради... не уничаю своего языка русского...». В. Комарович, обобщая свои наблюдения над литературным памятником, отметил своеобразное выражение патриотизма в «Житии» Аввакума: «В XV-XVII вв. проблема национальности была нерасторжимо связана с проблемами государства, церкви, официальной идеологии. Для Аввакума она также и факт внутренней, душевной жизни. Все русское для него прежде всего раскрывается в области интимных чувств, интимных переживаний и семейного быта»³.

Замечательной стороной личности героя Аввакума была его верность своим убеждениям, стойкость в отстаивании их, как бы трудно ни приходилось ему в противостоянии властям. Начиная с молодых лет, он подвергается различным испытаниям и гонениям, но ничто не может сломить его дух: ни монастырские студеные каморы, ни голод, ни истязания кнутом. На пути из Сибири в Россию герой «Жития» переживает духовный кризис, он задается вопросом: «Что сотворю? Проповедаю ли слово Божие или скроюся где? Понеже жена и дети связали меня...». И тут же следует замечательный по содержанию и художественному исполнению рассказ о том, как его жена, Анастасия Марковна, поддержала и благословила протопопа на святоподвизничество.

Пребывание в Москве явилось новым испытанием для непокорного протопопа. После долгих скитаний и невзгод он снова оказался в знакомом ему окружении, где его приняли «яко ангела». Искус был велик. Однако строптивец выдержал и этот экзамен. Долго молчал, присматривался, потом «паки заворчал, написал царю многогнько таки, чтоб он старое благочестие взыскал...». К упрямцу снова применили карательные меры. Из новой ссылки его вызвали для увещевания на Вселенский Собор. Убедившись в тщетности своих усилий, патриархи, одновременно с низложением российского патриарха Никона, лишили церковного сана и неукротимого протопопа. Последствия дерзостного поведения на Соборе были предсказуемы. Героя ждали новые пытки и вероятный костер.

³ Комарович В. История русской литературы. Т. I. Ч. 2. М.: Л., 1948. С. 322.

Герой близок к христианам-подвижникам ранней агиографии, стойко преодолевавших душевные колебания и проявлявших силу воли в воздержании от всякого рода соблазна. Так же, как и они, с подобающим смирением и кротостью принимал он мучения как знак свыше. Но герой Аввакума отличается от апостолов и подвижников. Он — борец, в отношении к своим идейным противникам суров и непримирим. По его собственному признанию, он «драться лихой». Упрекая оппонентов в религиозной нетерпимости, сам протопоп готов к расправе над инакомыслящими, «ступить на горло собакам-никонианам».

Первые дни реформы Никона вызвали волнение среди «ревнителей благочестия». Аввакум вступает в борьбу с сановным реформатором, подает на него челобитную царю. Власть отвечает крутыми мерами, после нескольких тюремных отсидок, протопопа отправляют в далекую ссылку. В Тобольске опальный церковник не перестает обличать ересь Никона, конфликтует с местной администрацией, отстегал дьяка Струну за мздоимство и доноительство. Призванный в экспедиционный казачий полк воеводы Пашкова, герой претерпел без меры унижения и истязания: «Ох, времена тому!» — со вздохом вспоминает он тяжелые для него годы. Борьба между протопопом и воеводой продолжалась десять лет. Всемогущий в крае Пашков впервые почувствовал бессилие перед несокрушимостью человеческого духа. И когда Аввакум покидал Сибирь, он вправе был сказать: «Кто кого мучил эти долгие годы — Бог разберет в день века...».

Казалось бы, измученный герой должен был озлобиться на весь белый свет. Но этого не случилось. Его доброта и забота распространяется на широкий круг современников, на единомышленников, товарищей по заключению, на всех обиженных и гонимых. В «Житии» приводятся многочисленные случаи проявления сострадания героя к другим, даже если это ему самому грозило неприятностями. За требование вернуть матери дочь, похищенную начальником-насылником, он был избит, в него стреляли, топили в реке; за освобождение старух-вдов от произвола воеводы, вознамерившегося выдать их замуж, протопопа били кнутом; ему не прощали обвинения властей в лихоимстве и в преследовании людей за их приверженность старой вере. Он печется о своей пастве, лечит больных, словами ободрения поддерживает единоверцев.

Герой — заботливый семьянин, немало теплых слов нашел он для своих детей и жены. Семье пришлось вынести все тяготы ссылки: голод, холод, нищету. Обрекая семью на страдания, он душевно мучился от сознания своей ви-

ны и бессилия облегчить их участь. Неизбывная боль слышится в речи Аввакума: «Дочь моя, бедная Ографена... на Мезени с меньшими сестрами перебивается кое-как, плачучи живут. А мать с братьями в земле закопаны сидят...». Немногими скупыми словами автор «Жития» сумел показать неиссякаемую силу духа, терпение и преданность жены, Анастасии Марковны, создать один из волнующих женских образов в русской литературе.

Итак, образ героя «Жития» соответствует традиционному типу героя агиографической литературы. Ясно просматриваются характерные для него черты: причастность к церковной среде; святость как жизненный принцип, выразившийся в приоритете духовного начала над материальным; воплощение жизненного идеала в религиозно-христианских понятиях и представлениях; главным делом жизни становится святоподвижничество, направленность которого определяется субъективно, самим подвижником; динамика жизненной судьбы структурируется вектором — от благонравия через благодеяния к благочинию; подвижник оказывается праведником, поскольку признание святительского звания подтверждается знаками внимания Всевышнего и небесных сил.

Но в «Житии» Аввакума происходит обновление облика героя за счет включения его в образ исторической эпохи. Герой участвует в общественно-политической борьбе, он остро ощущает потребность широкого общения с представителями разных социальных кругов, осознает ценность каждой конкретной личности как таковой, проявляет внимание к бытовой стороне жизни частного лица. Такой герой «Жития» становится ближе, доступнее и понятнее современнику, отчего сила нравственно-эстетического воздействия его на читателя возрастает.

Говоря о ревностном отношении героя Аввакума к русскому «отеческому» языку, мы обошли ряд важных вопросов характеристики речевого строя литературного памятника. Признанный мастер художественного слова И.С. Тургенев отметил: Аввакум «писал таким языком, что каждому писателю непременно следует изучать его. Я часто перечитываю его книгу... Вот она, живая речь московская!...» Главное в стиле Аввакума — это свободное выражение мыслей и чувств, которое преодолевает книжные условности и традиции. Сам автор говорил о своем пренебрежении к изжившим себя и стеснявшим его грамматическим правилам: «Аз есмь не ритор, не философ, дидоскальства и логофетства не искусен, простец человек и исполнен неведения...» Эта живая разговорная речь определяла и характер повествования. Рассказа-

зывая, например, как ему пришлось в Сибири самому крестить своих детей, Аввакум возмущен соответствующими церковными запретами, тут же с благоговением вспоминает московских святых и одновременно посылает проклятия церковникам-никонианам, здесь же пафосно клянется быть верным своим убеждениям: «Хотя на меня камни накладывают, я соотеческим преданиям и под камнями лежу...». Внезапно, осердясь, обрывает свою речь: «А что много говорить? Плунуть на действие то и службу ту их, да и на книги те их новоизданные — так и ладно будет». После чего протопоп, напоминая своим недругам о двадцатилетнем преследовании, с иронией просит у них прощения: «Простите, братие-никониане, что избранил вас, живите как хотите».

Сам язык Аввакума был своеобразным выражением его патриотических чувств. Проявление народного начала в «Житии» не следует ограничивать заимствованиями из фольклора пословиц и поговорок. По верному замечанию академика Д.С. Лихачева, русскость в сочинении Аввакума проступает в общем характере его речи, «представленной широким словарем, гибкостью грамматики, свободой и смелостью введения в письменный язык форм устной речи, чутьем самого звучания слова, близостью к русскому быту, а также в юморе и балагурстве...»⁴.

Новаторство Аввакума в области языка имело большое значение для последующего развития русской литературы. И хотя нет прямой связи его

опыта с практикой и теорией Третьяковского и Ломоносова, однако сама установка на русскую речь, на язык разговорный, яркий и выразительный, не отягощенный отжившими нормами, несомненно, предопределила направленность языкового творчества Державина и Карамзина. Поиски путей обновления русского литературного языка, которые велись Аввакумом-писателем, сочетаются с его уважительным отношением к книжной культуре прошлого народа.

Предложенный в статье тип анализа может быть продуктивным, если учитель при изучении «Жития» Аввакума поставит перед собой воспитательные задачи. Сосредоточенность на нравственной и эстетической сторонах этого литературного памятника позволит более эффективно использовать содержащиеся в нем возможности. О силе воздействия на читателя сочинения пламенного протопопа свидетельствуют уже приведенные оценки, данные классиками новой русской литературы, которые увидели в «Житии» исполинскую фигуру Аввакума — бунтаря против социальной несправедливости и бесстрашного борца за идею, за демократические свободы и права отдельной личности. Они обратили внимание на преобразование жанра агиографической литературы в автобиографическое повествование, на смелое освобождение книжной речи от условностей и ограничений языка церковной литературы. Все это поставило «Житие» Аввакума в ряд шедевров словесного искусства времени русского позднего средневековья.

⁴ Лихачев Д.С. Человек в древней Руси. М., 1970. С. 141-146.

ТАЙНЫ ДЕТСКОЙ КНИГИ

Статья М.А. Литовской открывает в нашем журнале рубрику, посвященную анализу детской литературы. Произведения, созданные для маленьких читателей, рассматриваются на всех ступенях школьного курса, но, как показывает опыт, учителю очень трудно раскрыть все богатство их содержания: важно увидеть и нравственный потенциал этих произведений, и сохранить их игровую основу. Вхождение в мир слова должно стать для детей радостным и светлым событием, настоящим праздником духа. Как достичь этого? Как приблизить ребенка к пониманию сути художественного творчества? Как через литературу пробудить в нем чувство личности, сознание своей значимости в окружающем мире? Поискам ответов на эти вопросы посвящена новая рубрика нашего журнала.

М.А. Литовская

ХОРОШИЕ КНИГИ О ХОРОШИХ ЛЮДЯХ

О феномене детской литературы

История человечества немыслима без усвоения чужого опыта. Активнее всего оно происходит в детстве, когда только вырабатываются способы и формы взаимодействия вновь пришедшего человека с миром. Одним из наиболее успешных механизмов подобной передачи является искусство, познавательная и эвристическая функции которого оказываются здесь как нельзя более кстати. Книга незаметно и эффективно учит. Книга сближает поколения. Один из главнейших мотивов при покупке книг – мне, нынешнему родителю, эта книга в детстве нравилась. Не случайно некоторые устаревшие по стилистике книги для взрослых обязательно достаются младшим поколениям хотя бы и в детских переложениях: перипетии жизни Робинзона Крузо или Гулливера не должны пропасть, слишком давно люди «аукаются» историями про Пятницу или лилипутов. Детская литература воистину самая массовая. Да и переоценить ее значение трудно – она запоминается на всю жизнь.

Над тайнами детской книги бьется и бился не один десяток исследователей. Некоторые объяснения популярности так или иначе повторяющихся у разных народов сказочных сюжетов, видимо, вполне удовлетворительны. Сказка исподволь учит ребенка, предметно воплощая его надежды и страхи, выходу из самых сложных жизненных испытаний. Волк, лес – окружающий темный и страшный мир. Ребенок – существо, не осознающее границ могущества

этого мира. Он вынужден покидать уютное обжитое пространство ради опасного необжитого, потому что так устроена жизнь, человеку все время приходится осваивать новые территории. Незнание и любопытство приводят красных шапочек, мальчиков-с-пальчик, маленьких глупых поросят к беде, но беда же дарит и опыт. Из брюха волка выходит новый умудренный человек; убежище из травинки неминуемо сменяется шалашом из веток, а потом и домиком из кирпичей. Не стоит заговаривать с волком и рассказывать ему про свои дальнейшие планы, за легкомыслие приходится дорого платить. Когда этот первичный этап освоения книжного мира пройден, можно двигаться навстречу новым неразумным поступкам и обретать новый опыт, превращаясь в пубертатных Спящую красавицу или Ивана-царевича, чтобы проснуться от поцелуя прекрасного принца или спасти принцессу, едучи на уже прирученном сером волке через по-прежнему темный лес.

Сказки задают предельно универсализованные жизненные стратегии. Они не только предупреждают ребенка об опасностях, но и сигнализируют: ты не одинок, это уже происходило с другими, у тебя есть возможность из неразумного Ниф-Нифа превратиться в умудренного опытом Наф-Нафа. Детская литература создает у человека принципиально важное для него ощущение защищенности: мир страшен, но, в принципе, упорядочен, в нем есть логика, которую можно освоить. Конечно, остается только догадываться, что на самом деле переживает ребенок, слушая сказки, но сам факт их долговечности, устойчивого успеха, высокой запоминаемости свидетельствует о том, что в них

Мария Аркадьевна Литовская – доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX века Уральского государственного университета им. Горького.

говорится о каких-то сущностно важных вещах.

Человек растет – и меняются истории для чтения. Взрослые начинают входить в мир школьника не только как посылающие в темный лес мамы или спасители-охотники, но и как советчики, носители жизненного опыта, защитники или, наоборот, источники опасности. Малыш выходит из Зачарованного леса, где он жил сам себе хозяином со своим плюшевыми медведями, тиграми, осликами, прощается с Карлсоном, переезжает с виллы «Курица» от безбашенной подружки Пеппи Длинныйчулок туда, где, кроме Мумми-мамы с ее замечательной сумкой, в которой хранится все, что тебе может понадобиться – от лекарств до одеяла – обретается еще множество разных людей – старших, взрослых, младших. И всех нужно попытаться понять, установить с ними какие-то отношения, им приходится сопротивляться и поддаваться. Тогда из книжек постепенно уходят кролики и чебурашки, им на смену приходят люди со все возрастающей полнотой их переживаний, страстей и создаваемой этими людьми историей. Человек, вступая в очередную фазу взросления, совершает экспансию в мир отношений, предстающих не в виде условно-фантастического уговариванья кота Базилио или запугиваний Карабаса Барабаса, а в жизнеподобной подлости Урии Гипа или угроз Мишки Квакина.

Подросток обживает новые территории с прежним детским безрассудством, но с неожиданным для него уровнем ответственности. Ему куда меньше прощают, с него строже спрос, и опыт по-прежнему обретается единственным путем: осваиваются новые сферы жизнедеятельности, обжитой мир пробуетеся на разрыв. В этот период проходит проверку установленная ранее система ценностей, идет не только дальнейшее расширение границ опыта, но и раздвижение границ «я». И вновь в этот момент литература приходит на помощь: оказываясь в воображаемом пространстве очередного художественного текста, подросток получает возможность проиграть множество ролей, побывать тогда и тем, когда и кем, как он уже понимает, ему никогда не стать. Он вырывается из привычного мира, который безнадежно скучен, хотя все равно непонятен. Общается с теми, кто ему интересен, кто переживает проблемы, подобные его собственным, кому удастся отстоять свои ценности и выйти победителем из схватки с жизнью. Получает уроки перевоплощения. Уроки верности. Уроки оптимизма. По сути дела, подросток последний раз перед вхождением в жесткую взрослую

жизнь может в выдуманном за него завершенном устойчивом мире проверить, что такое хорошо, что такое плохо, и убедиться в справедливости своей системы ценностей. Как заметил писатель Леонид Юзефович, подростку важнее читать плохие книги о хороших людях, чем хорошие книги о плохих. Эти книги – последняя прививка уверенности в своих силах, оптимизма и онтологической устойчивости перед вхождением в меняющуюся жизнь, где, на первый взгляд, нет правил и все относительно, кроме того, что все прагматично и требует от тебя сверхусилий.

Малыш с опаской входил в темный мир чащи взрослой жизни; он же, став подростком, норовит удрать из своего обжитого леса в чужой: очарование новизны глушит чувство опасности. Этот универсальный сценарий – побег из Дома и возвращение в него в новом качестве, изменившимся, с новым пониманием мира и себя – на разные лады разыгрывает литература для подростков. Разыгрывает в разных декорациях.

И здесь, на уровне «декораций», возник в нашей отечественной практике камень преткновения. Не для подростков – они все равно ориентируются на то, что им рекомендуют, – для составителей школьных программ. Дело в том, что начавшаяся на излете перестройки борьба со всем советским привела к искоренению по возможности всего идеологизированного из школьной программы. Как обычно случается, в запале ребенок был выплеснут. Убирая лениниану и стихи про пятнадцать сестричек, заодно изгнали из школьной программы все тексты, где упоминается революция, и в придачу книги, где ощутим «советский дух». Дети остались без Катаева и Кассиля, Гайдара и Пантелеева, Каверина и Беляева – без литературы для подростков, созданной в советские времена. Объяснения были, как водится, простыми: мы должны воспитывать в детях либеральные ценности и толерантность, а не советские идеалы и революционную непримиримость.

Надо сразу сказать, что постсоветские энтузиасты чистоты рядов были не очень оригинальны. Из отечественной литературы уже изгоняли с позором «Муху-Цокотуху» как негигиеничную, Лидию Чарскую как неуместно сентиментальную. Американцам в период борьбы за политическую корректность объясняли, что «Геккельбери Финн» плох, поскольку там обнаруживаются расистские мотивы. Правда, как показывает история, дети обычно оказываются упорными в своих пристрастиях любителями продолжать традиции. Они не без

интереса читают книги, которые им подсовывают родители. Тоже бывшие в свое время упорными детьми. Необходимые самим читателям книги переживают все репрессии, и многожды заклеенную Лидию Чарскую не без удовольствия читают многие современные подростки. Каверина с Катаевым, впрочем, тоже.

Но вернемся к самым читаемым книгам для подростков советского периода. О чем они рассказывают? Все о том же. О неизбежной трудности вхождения во взрослую жизнь. Об отчаянье от никогда не удающейся, как тебе кажется, социализации. И еще о том, что ни в сказке сказать, ни пером описать, потому что это – причины, которые побуждали писателей писать эти книги так, а не иначе, и учить в них именно тому, о чем написано, а не чему-либо другому. До воспевания преимуществ советского строя речь в них если и заходит, то в самую последнюю очередь. Если, конечно, читать сами книги, а не их интерпретации. Проанализируем бегло несколько классических советских детских книг, в 1930-е годы культа всего советского написанные. Про пришедшего в революцию сына одесского учителя Петю Бачея. Про ставшего советским полярным летчиком беспризорника Саню Григорьева. И про героев Гайдара, готовых биться за советскую власть на войнах прошлых и будущих.

Как большая часть хороших советских книг для детей, написанных на рубеже 1930-1940-х годов, «Два капитана» – странный роман. Приключенческий и соцреалистический одновременно. Годный к тому, чтобы читаться запоем «для себя» и превратиться в материал для сочинения о положительном герое советской эпохи. Он легко выдерживает модернизации, переживает смену общественного строя, даже тотальную утрату интереса к чтению. Зрители «Норд-Оста», поставленного по роману, волнуются не меньше, чем советские подростки: встретятся – не встретятся герои, разоблачат – не разоблачат злодея, найдут – не найдут полярную экспедицию. Такая «выносливость» текста не может не удивлять: не так уж много книг советской эпохи находятся до сих пор в активе, не будучи включенными в школьную программу.

В.Каверин до начала эпохи социалистического реализма, как многие его сверстники, тяготел к «формализму». В прошлом участник объединения «Серапионовы братья», он был одним из наиболее рьяных сторонников Л. Лунца, провозглашавшего огромное значение для романа занимательности. Книга должна быть такой, «чтоб интересно было читать, чтоб

оторваться нельзя было от интриги. Это первое требование и труднейшее»; роман требует «фабулы», «а большая фабула... требует героев, страстей и катастроф». Каверин искренне пытался писать интересно, экспериментируя с фабулой, композицией, языком, но выходило искусственно и подражательно, поэтому в глазах современников, отдававших дань его таланту, он оставался «поклонником Гофмана» (М. Горький), впитавшего «многое от немецкой романтической прозы Гофмана и Брентано» (Ю.Тынянов). Е. Замятин еще в 1923 году предполагал, что, как и многие современники, тяготея к западной «фантастике философской, социальной, мистической», В. Каверин сможет добиться успеха только в том случае, если ему удастся «в динамику авантюрного романа вложить тот или иной философский синтез».

Настоящий успех пришел к В. Каверину именно с «Двумя капитанами», фабула которого основана на традиционных романских элементах. Нам рассказана биография героя, обиженного в детстве природой и судьбой: немой нищий сирота, воспитывающийся среди чужих людей, страстный и пылкий, он не понят окружающими, оклеветан плутами и негодяями, отвергнут возлюбленной. Роковая предопределенность преследует героя: он постоянно становится причиной чужих смертей. В детстве Саня теряет нож, из-за которого позже его отца ложно обвинят в убийстве и тот умрет в тюрьме, а мать с горя сойдет с ума и тоже умрет, оставив детей сиротами. Пересказанное им вдове последнее письмо капитана Татаринаова станет причиной самоубийства Марии Васильевны. Знакомство с семьей Огородниковых окажется косвенной причиной смерти сестры героя, тоже Сани. Разорвать эту предопределенность возможно единственным способом: защитой доброго имени мертвого, воскрешением чужого отца, духовным возвращением его в мир живых. Делом своей жизни Григорьев делает поиск последней стоянки экспедиции капитана Татаринаова. Когда тело будет найдено и захоронено, заклятье спадет с героя, и он обретет возможность спокойно трудиться, жить с любимой женщиной. Основная часть романа заканчивается слезами героя, исполнившего дело своей молодости и готового к «новому труду, новым мечтам, счастью или несчастью».

Герой справляется со «страшной и неизвестной жизнью» благодаря придуманной в детстве его другом клятве, в которой был заложен алгоритм его будущего поведения: «Бороться и искать, найти и не сдаваться». Именно эта формула, завершающая роман, выбита на могиле капитана. Таким образом сходятся кон-

цы с концами в фабуле: проявляется скрытый параллелизм судеб Григорьева и Татаринова: безответственные авантюристы, какими их считают недруги, оказываются героями-первооткрывателями, получившими признание, происходит их окончательное уравнивание, закрепленное в названии книги.

В. Каверин, очевидно, вольно или невольно осуществляя важнейшие литературные установки своей юности, хотел создать читаемую книгу для подростков. Подобно большинству своих сверстников, выходцев из среднего класса, гимназистом он отдал дань увлечения приключенческой литературе. Именно приключенческий роман он и начинает создавать, и в нем, по справедливому замечанию автора статьи о В. Каверине в «Краткой литературной энциклопедии», в изобилии присутствуют «происки предприимчивых авантюристов, опасности, которых удастся избежать только в результате счастливого стечения обстоятельств, неожиданные препятствия, возникающие на пути героев, тайны и случайные совпадения», а «борьба деятельных и прекраснодушных героев с их опасными, изворотливыми противниками изобилует особенно изобретательно придуманными сюжетными ходами». Сумка утонувшего почтальона с письмами, экспедиция капитана Татаринова, герои и злодеи, арктические экспедиции, «бороться и искать, найти и не сдаваться» должны засесть в голове любого прочитавшего.

Перед нами роман в традиционном понимании, осуществленный как рассказ об истории высокой любви, за которую надо бороться, отсюда и приключения. Женщины семьи Татариновых – Катя и ее мать Мария Васильевна – становятся объектами страстного чувства: на каждую из них приходится по благородному герою и по негодяю. Первых любовь толкает на подвиги и открытия, во вторых, напротив, пробуждает самые низменные страсти, вплоть до готовности к убийству. Обе героини – настоящие женщины, таинственные и недоступные, красивые, полные загадочной, но очевидно глубокой внутренней жизни. Они вышли из другого, чем вчерашние беспризорники Григорьев, Жуков и Ромашов, мира, где значимы старинные книги, картины Левитана, любовь к театру, коралловые нитки, кружевные воротники, способность к тоске и долготу, но не тягостному молчанию. То, что героини «служат», любят «Цемент» Гладкова, решают производственные задачи, ничего не значит, главное – они умеют создать вокруг себя атмосферу рыцарственности и честности в выражении своих чувств. Раз застав в души героев, они уже не

могут оттуда уйти, каждый раз это одна любовь на всю жизнь.

Таким образом, «Два капитана» основаны на традиционных элементах фабулы любовно-авантюрного романа, когда, казалось бы, обреченный только на страдания герой следует своему предназначению и побеждает; немой сирота Саня Григорьев выигрывает схватку с рокотом, нищетой и клеветой, становится летчиком и мужем лучшей в мире женщины. Но успех романа связан и с тем, что традиционная сюжетно-тематическая рамка наполняется близким читателю содержанием, что В. Каверину удастся достичь иллюзии правдоподобия, вовлекающей читателя в действие, заставляющей его отказаться от привычных пространственно-временных ориентиров, войти в состояние самозабвения. Ради достижения этого эффекта писатель разрушает герметизм традиционного приключенческого романа, его психологизируя и разрушая предполагаемую по законам жанра дихотомичность представленного в нем мира.

Одним из критериев, по которым искусство массовое отличается от искусства элитарного, оказывается, как известно, разное соотношение известного/неизвестного. Умение скрыть за понятным требующее расшифровки, то есть создавать текст одновременно для читателей различных уровней подготовки, было показателем писательского класса в кругу петроградских интеллектуалов еще на рубеже 1910–20-х годов, когда, собственно, и складывалась писательская манера В. Каверина. В «Два капитана» в слегка адаптированном для подростков виде было введено многое из наработанного писателем за время профессиональных занятий литературой.

В романе использован весьма распространенный в литературе способ повествования – воспоминание от первого лица летчика Александра Григорьева о своем детстве, юности и истории интереса к капитану Татаринову, лишь части шестая и седьмая во второй книге рассказываются от лица Кати. Подобная форма оправдывает как «недостаточность» (например, фабульные пропуски, необъяснимые пространственно-временные перемещения), так и «избыточность» (излишне подробные с точки зрения авантюрного жанра описания, повторы) повествования. Особенности характеров героев (целеустремленность Сани, в то же время являющегося «художественной натурой», склонной к наблюдательности, рефлексии, добродушной насмешливости; решительность и некоторая жесткость Кати) отражаются в том, что они «видят» в окружающем мире и что становится предметом их воспоминаний. Острая на-

блюдательность и яркость видения продемонстрированы уже на первых страницах романа. «Полая вода» «принесла и осторожно положила на берег» утонувшего почтальона, на форменной тужурке которого блестели пуговицы, «должно быть, отправляясь в свой последний рейс, почтальон начистил их мелом»; отец героя иногда «пах каким-то протухшим машинным маслом, ... от этого запаха... становилось скучно»; медленно зевающий перед смертью сторож. В повествование включены многие распространенные приемы «высокой» литературы, приспособленные для популярного чтения. Писатель тем самым показывает свой профессиональный класс, что было принято в создаваемой в это время детской литературе.

Необычными для авантюрного романа оказываются и скрепляющие его мотивы: памяти, простора, писем и немоты. Роман начинается со слова «помню», и в дальнейшем тема памяти сводит воедино повествование и объединяет всех героев романа. В доме капитана Татарина все помнят о капитане. Саня, уехав из Энска в Москву, помнит об Энке, а там, в свою очередь, помнят о нем. Памятью наделены хорошие и плохие люди, даже дегенеративный Гаер Кулий испытывает какие-то неприятные ощущения при напоминании о «попиндикулярных палочках». Мир связан памятью людей друг о друге. Неотъемлемой составляющей внутреннего мира романа оказываются замечания: «Прошло много лет», «вот какой она запомнилась мне...», «я знаю, что навсегда запомню эту минуту», «я тогда на нее не смотрел, потом припомнил» и т.п.

Воспоминания задают временную дистанцию, придают миру повести тот «простор», который постепенно превращается в самостоятельную тему. С одной стороны, пространственный мир романа замкнут. В нем немного героев, и они общаются друг с другом с начала до конца романа, создают семьи внутри своего круга, дружат и враждуют, не теряя друг друга из вида. Остальные персонажи, которые, естественно, встречаются им на пути, остаются краткими и малозначительными спутниками на какой-то период жизни. В столь тесном мире «простор» – это, несомненно, позитивное понятие, словом «просторно» и Саня, и Катя «независимо» друг от друга называют спокойное и просветленное состояние духа. «Простор» – это небо, морские путешествия, геологические партии, Северный полюс. Герои, жаждущие расширения горизонтов, «простора», - положительные, тогда как отрицательные, напротив, все время эти горизонты сужают: Николаю Антоновичу и Ромашову не хочется никуда из

Москвы, их вполне устраивает жизнь в московских переулках в неизменных интерьерах-декорациях. В реальности романа отрицательные герои оказываются в итоге одинокими заложниками собственной бесчестности, тогда как положительные, даже если они не становятся полярными летчиками или геологами, живут «просторно», занимаясь творчеством, наукой или просто принимая близко к сердцу интересы своих близких.

Вещественным выражением памяти и одновременно простора оказываются письма. Они занимают в мире романа чрезвычайно важное место. Потребность в излиянии своих мыслей на бумаге свойственна всем героям романа: они поддерживают свои связи с помощью писем, выражают чувства, поверяют письмам сомнения и печали. Герои состоят в постоянной переписке. Обнаруженные чужие письма меняют жизнь. Письма соединяют в себе идею письменной культуры, фиксирующей и передающей состояния души, и образ иного мира, другой жизни, существующей где-то параллельно твоей и наполненной своими событиями, страданиями, мыслями. Утонувший почтальон, в чей сумке было так и не дошедшее до адресата письмо капитана Татарина, задает тему писем как вестей из другого мира. Информация, которую несут письма, может быть истинной или ложной, но важен сам факт обращения к невидимому собеседнику. Структурно все письма могут быть в конечном итоге сведены в «Письмовник» – любимую книгу детства героев – но в реальной жизни он оказывается не нужен, хотя и задает некие универсальные темы будущей жизни Григорьева: «Ответ с отказом», «Письмо к нему и к ней», «Письмо благодарственное за благосклонный прием», «Письмо с требованием должной суммы», «Письмо от вдовца к девице» и т.п. Другая жизнь, встающая из настоящих писем, лишена схематизма и предопределенности, несмотря на свою фрагментарность и структурное родство с тем или иным тематическим образцом.

Неспособность выразить себя, выйти за пределы образца, отождествляется в романе с немотой. Немота – это физический недостаток, которым Саня страдал в детстве. Она не позволяет ему дать показания в защиту отца, но немота же заставляет впервые проявить недюжинную волю, чтобы выполнить программу лечения доктора Ивана Ивановича и научиться говорить. Можно трактовать сцену излечения как символически-соцреалистическую: доктор-революционер вернул мальчику способность к речи. Но не менее важной оказывается тема невозможности выражения, несмотря на обре-

тенную способность говорить. Признание «ничего я не видел и ничего не понимал» проходит через всю первую часть романа, герой постоянно задним числом корректирует свое тогдашнее восприятие, восстанавливая неосознаваемые тогда связи, проговаривая не выговоренное от недопонятости.

Непонимание, в свою очередь, обусловлено особенностями героев, в частности, принципиальной «непроявленностью» чувств большинства из них. Они на редкость сдержанные люди и свои страсти (любовь, ненависть, зависть, отчаянье и т.п.) держат глубоко в себе. Герои «Двух капитанов» противоречивы, среди них нет ни одного безоговорочно положительного или отрицательного. Уже говорилось, что их связывает памятьливость как общее чувство, склонность к писанию писем, неспособность выразить себя, на каждом из них лежит вина за смерть другого. Катя становится невольной причиной смерти матери. Мария Васильевна выходит замуж за убийцу своего мужа. Корабль не может защитить любимую женщину. Николай Антонович убивает своего брата из-за любви к его жене. Ромашов оставляет умирать Григорьева, чтобы получить Катю. Герои все время балансируют на грани поступков благородных и бесчестных. Это внутренне объединяет их, лишает однозначности. При этом у каждого из них, даже у «страшного» Ромашова, есть свой кодекс чести, которого они неукоснительно придерживаются. Сложность характеров героев связана также с особенностью повествования: двойственностью видения их, с одной стороны, мальчиком, а с другой – взрослым человеком, увидевшим развязки ряда прошедших рядом с ним судеб. Эта двойственность позволяет видеть одновременно и страстную увлеченность ученого Жукова гибридами чернобурых лисиц, и понимать, что это есть род «сумасшествия», сочувствовать страстной неразделенной любви Николая Антоновича к Марии Васильевне и негодовать на проявляемую им низость резонера и лицемера. Подобная психологическая и повествовательная сложность затрудняет восприятие романа как приключенческого, побуждает ко все более подробным поведенческим мотивировкам, отвлекая внимание с развития действия на двойственность авторской позиции.

Но, говоря о внутренней неоднозначности «Двух капитанов», мы все время ведем речь о первой книге. Как многие в середине 1930-х годов, В. Каверин «сбежал» в детскую литературу, чтобы обойти жесткие требования централизованного искусства. Как многим, ему приходилось балансировать между необходи-

мым и избыточным. В эпоху создания «Двух капитанов» необходимое жестко предопределялось требованиями социалистического реализма, именно в эту пору активно внедрявшегося. «Два капитана», как и многие другие произведения советской литературы, четко делится на две части: первую, написанную к 1939 году, и вторую, написанную к 1944. В конце 1930-х годов требование «правдивого, исторически конкретного изображения жизни в ее революционном развитии» существовало более на уровне призыва, интенция не облеклась в форму, каждый из писателей мог предлагать и предлагал свои варианты ее овеществления. Это открывало возможности для закладывания той самой избыточности, что придает тексту индивидуальность и обеспечивает потенциальную множественность его прочтений. Вторая книга романа написана в другой исторический период, она-то и превращает «Два капитана» в добротную соцреалистическую книгу для юношества. В ней избыточность и связанная с ней амбивалентность подчиняются необходимому и историко-материалистически закономерному. Всем частным поступкам героев придается государственный смысл: пропавшую экспедицию, как выясняется, ищут не для того, чтобы Саня Григорьев вернул себе честное имя в глазах Кати и ее родных, но для пользы отечественной географической науки. Капитан Татаринов оказался не просто молодым горячим романтиком, жаждущим приключений и открытий, но государственным мужем, озабоченным развитием Крайнего Севера. Ромашов не просто негодяй, но растратчик общественной собственности. Николай Антонович пуше всего на свете боится разоблачения его как бывшего биржевого дельца, то есть классово чуждого элемента. Государственный масштаб деяний героев неумолимо разводит героев к полюсам положительности и отрицательности: горячность Григорьева окончательно смирится дисциплиной, влюбленный Ромашов превращается в убийцу и вора, Катя - в красавицу и умницу, занятую полезным для страны делом поиска полезных ископаемых, Николай Антонович – в делягу от науки. Кроме того, герои начинают получать вознаграждения за свои добрые деяния и наказания за злые: экспедиция найдена, честное имя и Татаринова, и Григорьева восстановлено, Катя и Саня воссоединились и Сане пророчат пятый орден за найденную экспедицию, Ромашов арестован, Николай Антонович подвергнут остракизму. Таким образом, неотвратимо надвигающаяся военная победа соединяется с победами в частной жиз-

ни хороших героев и поражением героев плохих.

Слияние приключенческого романа, созданного в рамках модернистской поэтики, с телеологией соцреализма состоялось. Соцреалистическая дихотомичность оказалась созвучной полярности авантюрного романа, помогла преодолеть соблазны традиционной социально-психологической прозы. Это оказалось, видимо, органичным для самого типа таланта В. Каверина. Не случайно еще в 1919 году Л. Лунц заметил: «Каверин научился завязывать интригу, а развязать ее никак не может: разрубает или бросает посредине, отделившись сюжетным вывертом». На этот раз простой, но эффективный «сюжетный выверт» - вмешательство в частные дела государственных сил – был предложен писателю «по разнорядке». Парадоксальным итогом стало то, что книга благодаря этому превращается в образцовый текст подростковой литературы – оптимистичной, внятной, правдоподобно рассказывающей о том, как герои побеждают себя и подчиняют себе мир, в котором тайное становится явным, запутанное обретает ясность.

«Белеет парус одинокий» (1936) В. Катаева также основана на традиционной фабуле: мальчик «из хорошей семьи» попадает в «дурное общество», которое вовлекает его сначала в азартные игры, а потом и в революцию. С точки зрения семьи Пети, это явления одного порядка: мальчик нарушает правила семьи, чтобы потом вернуться в нее обновленным. Перед читателем разворачивается все та же история социализации, на сей раз происходящая с мальчиками в начале 20 века.

Повествование в «Белеет парус одинокий» ведется от лица объективного всезнающего повествователя. Иногда он передает детское видение мира (непреренно с ироническим или лирическим комментарием), но чаще выступает как типичный человек 1930-х годов, владеющий набором исторических, идеологических представлений этого времени и оценивающий прошлое с позиций времени создания книги. Повествование преимущественно ведется от третьего лица, и автор, пристально следя за духовным ростом своих героев, вводит в текст их оценки, при этом подчеркивая разницу в освоении ими мира Других, predeterminedенную воспитанием, социальным слоем, к которому они принадлежат, наконец, временем, которое меняет жизнь на глазах.

В глазах Пети, мальчика из «книжной» семьи, это изменение связано, прежде всего, с врывающимися в его жизнь новыми словами и понятиями, которые в тексте заключаются в

кавычки. «Хозяин, конечно, был на войне, в Манчжурии, и, очень возможно, в это время сидел в «гаоляне», а японцы стреляли в него «шимозами»; «Красные, зеленые, лиловые, желтые полотнища света, поворачиваясь в тумане, падают на прохожих, скользят по фасадам, обманывают обещанием показать за углом что-то гораздо более прекрасное и новое. И все это утомительное разнообразие, всегда называвшееся «тезоименитство», «табель», «царский день», сегодня называется таким же разноцветным словом «конституция». Для Пети взросление – познание смысла незнакомых слов. Слова, взятые в кавычки, либо знак чужой смысловой позиции, за которой стоит Взрослый, определяющий круг значимых понятий эпохи. Взрослые слова имеют власть в этом мире и постепенно опутывают собой героя, утрачивая свою особость, закавыченность, увлекая его из мира домашнего, освоенного, в социум. Не случайно в повести есть несколько случаев расшифровки смысла слова, причем преимущественно это слова, связанные с относящимися к революции реалиями. «Чем был он (участок. – М.Л.) до сих пор в Петинем представлении? Основательным казенным зданием на углу Ришельевской и Новорыбной, против Пантелеймоновского подворья. Сколько раз мимо него проезжал Петя на конке!... Участок оказался просто тюрьмой». Происходит именно социальное взросление ребенка, который в начале повести уверен в стабильности и правильности существующего мироустройства: «... в третьем классе ездить считалось «неприлично» в такой же мере, как в первом классе «кусалось». По своему общественному положению семья одесского учителя Бачея как раз принадлежала к средней категории пассажиров, именно второго класса». В течение года герой понимает, что «жизнь – вовсе не такая веселая, приятная, беззаботная вещь, какой казалась еще совсем-совсем недавно». Это единственное глобальное открытие, совершенное Петей за год, когда стало ясно, что прежние жесткие устои не пошатнулись, но расширили свои рамки, выведя часть слов из кавычек.

По-прежнему многие слова еще не освоены героем как свои, не входят в его повседневный лексикон. «Она (электрическая лампочка. – М.Л.) была связана с волшебным словом «Эдисон», давно уже в понятии мальчика потерявшим значение фамилии и приобретшим таинственное значение явления природы, как, например, «магнетизм» или «электричество» (9,42). Знаки чужого сознания Петя как бы выделяет в речи, так они закрепляются в речи повествователя. Для повествователя важно, что

количество «таинственных» или чужих слов, существующих в сознании, не уменьшается со временем, напротив, их становится больше по мере освоения новых сторон жизни. Очень важен в подобном словоупотреблении момент языковой игры. Ребенок осваивает мир в том числе и через язык, он учится обращаться с ним. До какого-то момента незнание не волнует его, но постепенно у него возникает потребность в назывании: так, у младшего брата Пети Павлика происходит незаметный процесс освоения новых понятий: «нужно будет не забыть немедленно по приезде попросить папу вырезать из чего-нибудь и пришить к ее (лошади. – М.Л.) глазам эти черные, очень красивые заслонки – неизвестно, как они называются». Дети, естественно, не приходят к выводу, что реальность опосредована языком, но писателю важна мысль, что «реальный мир» бессознательно строится на основе языковых норм данной группы: мы видим, слышим и воспринимаем явления жизни так или иначе главным образом потому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения.

Осознать действительность, не прибегая к помощи языка, невозможно. Создается особый «мыслительный мир» со своим пространством, включающий освоенные и неосвоенные территории, сакральные места и табуированные зоны. Способ выражения воссоздает особый тип мышления, и ребенок пытается, вобрав в себя чужие слова, определиться в этом мире, соотносить свой мыслительный мир с «миром взрослых», воспринимаемый им на определенном этапе его развития как авторитетный. В. Катаев фиксирует своеобразие «мыслительного мира» ребенка, момент дифференциации своего, внутреннего, кажущегося правильным, и чужого, которое для успешной адаптации в мире взрослых должно быть признано своим.

Так, писателем подчеркивается «особость» восприятия мира детьми, что делает видимый ими мир фантастическим и зыбким, но он является абсолютно реальным для героев, поскольку их представления для них, вне сомнения, достовернее всего. «Петя никогда не бывал на Ближних Мельницах. Он только знал, что это ужасно далеко, «у черта на куличках». Ближние Мельницы в его представлении были печальной страной вдов и сирот. Существование Ближних Мельниц всегда обнаруживалось вследствие какого-нибудь несчастья. Чаще всего понятие «Ближние Мельницы» сопутствовало чьей-нибудь скоропостижной смерти. Говорили: «Вы слышали, какое горе? У Анжелики Ивановны скоропостижно скончался муж и оставил ее без всяких средств. Она с Маразлиев-

ской перебралась на Ближние Мельницы». Оттуда не было возврата. Оттуда человек если и возвращался, то в виде тени, да и то ненадолго – на час, не больше. Говорили: «Вчера к нам с Ближних Мельниц приходила Анжелика Ивановна, у которой скоропостижно скончался муж, и просидела час – не больше. Ее трудно узнать – тень». Однажды Петя был с отцом на похоронах одного скоропостижно скончавшегося преподавателя и слышал дивные, пугающие слова, возглашенные священником перед гробом, – о каких-то «селениях праведных, идеже упокоются», или что-то вроде этого. Не было ни малейшего сомнения, что «селения праведных» суть не что иное, как именно Ближние Мельницы, где как-то потом «упокоются» родственники усопшего. Петя живо представлял себе эти печальные селения со множеством ветряных мельниц, среди которых «упокоются» родственники усопшего».

В сознании Пети образ Ближних Мельниц существует совершенно отчетливо, хотя и имеет фантастические очертания. Причем В. Катаев показывает, как, из чего он рождается. Случи, обрывки непонятных фраз, религиозные верования, прочитанные книги причудливо смешиваются, порождая фантастическую реальность, обретающую в сознании плоть ясного представления о «сказочно-грустной стране, откуда нет возврата». Взросление, по В. Катаеву, как раз и состоит в том, что на место фантастических представлений приходят внешние впечатления, вытесняющие их, замещающие их точным знанием: «... долго еще в Петиной душе боролась призрачная картина воображаемых мельниц, где «упокоются», с живой, разноцветной картиной железнодорожной слободки Ближние Мельницы, где жил братан Гаврилка Терентий». Картина Ближних Мельниц, возникшая в сознании Пети, подается как реальная жизнь сознания героя, постепенно выправляющаяся и меняющаяся в сторону более адекватного отражения окружающего мира.

Действительный мир в зависимости от установки повествователя может занимать или не занимать привилегированного положения. Но всегда есть несколько версий одного и того же кажущегося единственно возможным. Пафос подобного типа повествования состоит в том, что многое зависит от наблюдателя и свидетеля событий, истинное в одном тексте может быть ложным в другом. В сознании ребенок живет в одном из возможных миров, имеющем только точечные соприкосновения с миром взрослых, поэтому он существует с этим миром в постоянном конфликте. У Павлика всегда «свои, особые мысли», не совпадающие с мыслями

взрослых. Ушедший из дома за передвижным театриком Павлик внезапно понимает, что он заблудился: «Ребенка охватил ужас. Ему в голову внезапно пришла мысль, заставившая его задрожать. Ведь было решительно всем известно, что шарманщики заманивают маленьких детей, крадут их, выламывают руки и ноги, а потом продают в балаганы акробатам. О, как он мог забыть об этом! Это было так же общеизвестно, как то, что конфетами фабрики «Бр. Крахмальниковы» можно отравиться или – что мороженщики делают мороженое из молока, в котором купали больных. Сомнения нет. Только цыганки и другие воровки детей курят папиросы. Сейчас его схватят, заткнут тряпкой рот и унесут куда-нибудь на слободку Романовку, где будут выворачивать руки и ноги, превращая в маленького акробата». Главной особенностью мира маленького героя является то, что у него есть некий экзистенциальный опыт, в рамках которого бессмысленно говорить о противопоставлении вымысла и реальности, где равно определено и неопределено существуют братья Крахмальниковы, цыганы, которые похищают детей, Маразлиевская и выпавший зуб. Видение героя делает мир почти неузнаваемым, что, впрочем, совсем не отменяет реальной действительности. Просто мир сознания и мир объективный сосуществуют, и границы их В. Катаев очерчивает отчетливо, указывая, кому из героев что «казалось» или «чудилось».

Эта психологическая точность и непростота, несущая основное – социально-психологическое – содержание повести, есть форма уважения к читателю. А на фоне чего происходит освоение Чужого – революция ли или англо-бурской войны – это уже имеет отношение к внешнему.

Хорошие подростковые писатели, не обходя реальных сложностей жизни, неизменно несут в своих произведениях позитивное мироощущение, даже если для него вроде бы нет оснований. Жизнь мира показывается ими как сложная, темная и запутанная. Разобраться в ней – задача порой непосильная, но необходимая. Подростку необходимы проводники, честно предупреждающие его о возможных опасностях, объясняющие, как эти опасности преодолевать. Одним из наиболее последовательных учителей советской детской литературы был А. Гайдар. Освоение взрослого мира, традиционно изображаемое как процесс весьма болезненный, приобретает у Гайдара весьма специфический характер.

Чтобы сделать свое понимание жизни подрастающего поколения наглядным, писатель вводит в качестве важнейшего свойства мира, в

котором оно живет, его пребывание в состоянии войны. Значит, мир полон врагов явных и тайных, готовых воспользоваться слабостью человека, тоже, кстати, являющейся его врагом, но в нем есть и союзники. Одна из сложнейших жизненных проблем – отличить друзей от врагов. Враги могут быть явными, как буржуины, или тайными, как Мальчиш-Плохиш. С друзьями тоже все не просто: Женя считает Тимура своим другом, а ее старшая сестра уверена, что этот же самый Тимур Жене враг. Фабула всех произведений Гайдара построена так, что герои формируют территорию обороны, постепенно создавая отряды из тех, кто готов сражаться вместе с ними. Одиночки сплываются и постепенно учатся видеть другие такие же отряды, превращаясь в армию, последовательно уничтожая или перевоспитывая противника, будь то уже упоминавшийся Санька, Мишка Квакин или сестра Оля из «Тимура и его команды». Отличать врагов от друзей очень сложно, но необходимо, этому надо учиться. В произведениях Гайдара ошибаются дети, ошибаются взрослые, всем героям приходится овладевать одной и той же операцией: интерпретировать окружающее, делать явным его тайный смысл.

В повести «Судьба барабанщика» уязвимость героя определяется его нежеланием понимать смысл происходящего с ним. Сергей, оставшись после ареста отца и отъезда мачехи в одиночестве, лелея ненужность свою, видит вещи сны, слышит разговоры окружающих, получает из окружающего мира множество сигналов об опасности, но закрывает глаза на смысл происходящего. Так, оказавшись свидетелем работы шайки карманников, он, не подозревая о роде занятий своих новых знакомцев, «огонь-ребят», замечает, что «был во всех их поступках и движениях непонятный ритм и смысл, до которого я тогда не доискивался». Повесть построена в форме рассказа героя о своем прошлом, темнота и непонимание Сергеем уже преодолены, с высоты обретенного знания ему трудно понять, отчего он так легко и бездумно «крутился» на поводу заменивших родителей и вожатых преступников. Но он честно фиксирует как всю полноту своей бездумности, так и моменты ее преодоления.

Герой способен чувствовать тревогу, она даже представляется ему живым существом: «И опять, как когда-то раньше, непонятная тревога впрорхнула в комнату, легко зашуршала крыльями, осторожно присела у моего изголовья и, в тон маятнику от часов, стала меня баюкать: Ай-Ай! / Ти-ше! / Слы-шишь? /

Тише!”. Но он не готов задумываться об источнике тревоги, предпочитая подменять анализ причин все растущего нагромождения собственных несуразных поступков игрой в романтического страдальца: “Это я... смелый, хороший мальчик, который крепко любил свою родину, опозоренный, одинокий, всеми покинутый, с опасностью для жизни подавал тревожные сигналы”. Поэтому он не делится тревогой ни с одним из тех взрослых, что искренне желают ему добра, попадает на удочку к “дяде” и, в одиночку “задумываясь о странных совпадениях человеческой жизни”, сначала решает, что “дядя и его знаменитый друг были, вероятно, отъявленные мошенники”, потом подозревает, что дядя в прошлом был “белым” и, наконец, узнав об обмане в отношении его самого, связывает разрозненные факты, поняв, что связался с “бандитами, а может быть, и шпионами”. Назвав врага по имени, восстановив полярную (свои – враги) картину мира, ободлив себя героическими примерами, Сергей “встал и выпрямился” навстречу опасности. В результате чего вновь обрел и отца, и покой.

Все книги Гайдара начинаются с обозначения некоей потенциальной или явной опасности, но все они завершаются оптимистически. Чтобы “какая-то беда” завершилась позитивно, чтобы герои, вначале находившиеся в состоянии скуки или растерянности, втянутые в водоворот событий, зачастую трагических, обрели безмятежность, с ними должно что-то произойти, а мир, в котором они живут, их психическая организация должны обладать некими качествами, позволяющими им самостоятельно выходить из состояния душевного расстройств.

Как известно, для того, чтобы проблему решать, ее надо осознать. Гайдар, в период демобилизации и после наблюдавший у невропатологов и психиатров, знал об этом. Чтобы проблема была осознана, должно быть что-то, подталкивающее человека к необходимости этого осознания. В произведениях писателя этим “что-то” является чувство тревоги, испытываемое практически всеми его героями во всех произведениях. Начало социализации героев писателя неизменно связано с ощущением ими того, что мир изначально несет в себе опасность и нуждается в разделении окружающих на своих и врагов. Можно научиться считывать знаки опасности (в способности делать это быстро и состоит взросление). Но это умение дается легче, если ощущать свою мистическую причастность к Военной Тайне – важнейшему понятию мира Гайдара.

Тайна так и остается не названной, она есть некое знание, доступное только посвященным. Тайна может являться то в виде чертежей, то в форме невиданного еще никем колхоза, то представлять в лозунге, но глубинная суть ее скрыта и прямо не выражена. Тайна нуждается в тщательной защите ее от врагов. Эту защиту организуют военные. Почти во всех произведениях Гайдара идут учения, бдительные, но доброжелательные часовые охраняют заводы, шахты, дворцы, дороги. У тех героев, кто на момент действия уже не является военным, подчеркивается их военное прошлое. “Когда-то мой отец воевал с белыми, был ранен, бежал из плена, потом по должности командира саперной роты ушел в запас”, - начинается “Судьба барабанщика”. Эта информация кажется совершенно необязательной, для дальнейшего хода истории про шпионов она незначима, но в общем контексте гайдаровского творчества знакова: военный всегда защитник, значит, человек хороший, оттого, несмотря на растрату и последующее заключение, отец героя, любящий “солдатские” песни, является хорошим человеком: “Он упрям. Я знаю, что нет для него ничего святей знамен Красной Армии, и поэтому все, что ни есть на свете хорошего, это у него – солдатское”. Военные у Гайдара лишены агрессивности, но при этом они внутренне героичны, готовы к совершению подвига. Они постоянно начеку, в ожидании нападения демонстрацией своей готовности к труду и обороне призваны вносить спокойствие в мир, полный тревоги.

Истинная цель армии – защищать общую тайну, тем самым сохраняя мир в относительном равновесии. “Вот уже три месяца, как командир бронедивизиона полковник Александров не был дома. Вероятно, он был на фронте”, – в первых фразах “Тимура и его команды” сказано многое. Армия участвует в никому не известных войнах, когда это требуется, вовсе не требуя признания своих заслуг, уверенно повинуюсь загадочным с точки зрения профанов задачам. Военные в произведениях Гайдара составляют своего рода касту жрецов Тайны. Они повинуются неким недоступным указаниям. Слуги Тайны, они знают нечто, позволяющее им оказываться в нужное время в нужном месте, стоять на бронепоезде среди тайги (“Чук и Гек”), входить в дом никому не известного мальчика и проявлять оставленные им в ящике не проявленные фотопластинки (“Судьба барабанщика”).

Дети приходят в мир, не ведая главной Тайны. Но они готовятся к ее постижению и хранению, поэтому на протяжении детства и отроче-

ства учатся хранить тайны, будь то тайна выброшенной в окно телеграммы в “Чуке и Геке”, тайна разбитой голубой чашки, странная с точки зрения взрослых тайна Тимура и его команды или же эзотерическая тайна, носителем которой является Мальчиш-Кибальчиш. То есть детские отряды охраняют свои малые тайны, как взрослые свою большую. В итоге среди детей выделяются герои, успешно прошедшие через испытания тайной. Они особенно остро ощущают тревожность времени, и, преодолев посланные трудности, сохранив свою малую тайну до момента обнаружения и проговаривания скрытых смыслов бытия, поделившись этой тайной с обнаруженными в процессе самоосознания товарищами, эти герои удостоиваются приобщения к Тайне. Именно они в будущем и составят “краснозвездную гвардию” умелых и уверенных профессиональных военных.

Исчезла Красная Армия, не осталось на картах Советской страны, которую она защищала, но понятие войны не только не уходит из обихода, но постоянно актуализируется. Все новые и новые подростки выходят на войну с непонятной жизнью, создают отряды самообороны, учатся отличать своих от врагов, борются с немотой и растерянностью, надеются на внутреннюю устойчивость мира и помощь надежных взрослых, бросают вызов семейным устоям и осваивают взрослые слова. Времена сменились, но проблемы новых поколений аналогичны проблемам старых. Для них сегодня белогвардейцы далеки, как солдаты кардинала, революции слабо различимы, советская власть завершилась до их рождения. Так стоит ли их лишать хорошей литературы о хороших людях?

Г.Р. Фархшатова

«ПЛЫВУТ ПАРОХОДЫ – ПРИВЕТ МАЛЬЧИШУ...»

(Повесть А.Гайдара “Военная тайна”)

Творчество А.П. Гайдара было особенно любимо предыдущими поколениями школьников. Тем более обидным выглядит дружное умолчание известного имени современными авторами методических комплексов. Да, конечно, существенно изменился духовный климат общества и – как следствие – его педагогические запросы. Однако романтическая пафосность произведений А.Гайдара, их приключенческая тематика и нравственные идеалы героев отвечают самым высоким требованиям, предъявляемым к детской книге.

Перечисленные достоинства творчества писателя дополняются ещё и возможностью увлекательного путешествия в мир поэтики гайдаровских произведений. Поэтому мы предлагаем использовать сделанные нами наблюдения в школьной практике именно в процессе обучения анализу художественного текста. Например, в рубриках “Творческая мастерская” или “Творческие задачи” (“Литература. 5-11 классы”. Программно-методические материалы / Сост. Калганова Т.А. М.: Дрофа, 1998). Нельзя сказать, что творчество А. Гайдара обделено вниманием критики. Напротив, с известной долей условности значение его произведений в истории детской литературы можно соотнести со сделанным В. Маяковским во “взрослой” литературе. Романтический пафос строительства нового – коммунистического – общества сближает двух крупных художников. Некоторая “официозность” тематики их произведений обеспечила им на долгое время устойчивое внимание критиков. В разное время о творчестве А. Гайдара писали: А. Ивич, Е. Путилова, В. Смирнова и другие. Как правило, жанр этих исследований определялся как критико-биографический очерк. На этом фоне концептуальным выглядит исследование М. О. Чудаковой “Сквозь звезды к терниям”, опубликованное в журнале “Новый мир” (1990 г., №4). Автор прослеживает, как формировался новый тип литературного героя в послеоктябрьский период. Если попытаться посмотреть на литературный процесс минувшего века как на литературное произведение, то – условно говоря – “завязкой” следует считать 30-е годы. Помимо прочего, в этот период происходит еще одно интересное явление – размываются

границы между взрослой и детской литературой: в силу ряда причин объективного характера детская литература начинает говорить о “недетских” вещах, а взрослая литература откровенно инфантилизируется.

Чтобы остаться на поверхности литературного процесса, многие художники вынуждены были поменять, если позволительно так выразиться, свою художественную тактику. Те же из них, чья творческая система только начинала формироваться, овладевали весьма специфической (на наш взгляд) манерой художественного письма. В частности, поэтику А. Гайдара М. Чудакова определяет как поэтику “двойного дна” или “поэтику подставных проблем”. “Гайдар ... выстраивал свой собственный универсум, причащая читателя к игре, ко второму плану, к двойному дну...”¹. Целью нашей работы и является попытка проследить, из каких составных складывается данная поэтика. Литературное произведение – сложная художественная система, поэтому интересующие нас элементы будут обнаруживаться на самых различных уровнях, ведущим из которых все же является, на наш взгляд, уровень речевой организации текста.

Повесть начинается с тревожного сообщения о поезде, которое при этом “тонет” в большом количестве дополнительной, “мелочной” информации. “Из-за какой-то беды поезд два часа простоял на полустанке и пришёл в Москву только в три с половиной”². Подобное же выстраивание речевого высказывания – но уже более объемного масштаба – обнаруживается в сцене лагерного праздника. В содержательном плане эта сцена важна тем, что Натка узнает наконец, что румынская комсомолка Марица Маргулис, героическая судьба которой давно восхищает Натку, и мать Альки Ганина – одно и то же лицо. Момент в повести психологически напряженный и решающий, так как после этого многое в Альке становится Натке понятным. Отметим, что Натка уже пыталась ранее выяснить, кто является матерью мальчика, однако, успехом та попытка не увенчалась. В художественном плане первая попытка важна для нас тем, что был задан вопрос, оставшийся для персонажа и – что особенно важно – для читателя

Гульнара Рифовна Фархшатова – старший преподаватель кафедры литературы Стерлитамакского педагогического университета.

¹ Чудакова М.О. Сквозь звезды к терниям // Новый мир. 1990. № 4. С. 250.

² Гайдар А.П. Повести. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1984. С. 182. Далее цитируем данное издание с указанием страниц.

без ответа. Тот же вопрос задается второй раз, и естественно, что читатель, вслед за Наткой, напряженно ждет ответа. И здесь обнаруживает себя необычность авторского речевого дискурса. На вопрос, заданный Наткой: “А где, Гитаевич, у Альки мать?” (238), читатель получает ответ через 7 абзацев - “Его мать была румынской комсомолкой, потом коммунисткой и была убита” (238). Однако важной для нас представляется не длительность ожидания ответа, а двуплановость речевой организации текста. В приведенном фрагменте произведения наиболее зримо явлено переплетение двух содержательных пластов, образующих единое художественно-смысловое поле. Первый содержательный пласт (назовем его главным) – это тема Марицы Маргулис, которая “тонет” во множестве не интересных сейчас читателю деталей, образующих второй, маргинальный, содержательный пласт. Причем, количественно второй пласт значительно превышает главный первый. Интересно, что, появившись в 9 абзаце, первый, главный план повествования уже через абзац вновь уступает место второму маргинальному. В целом интересующая читателя информация занимает 3 из 12 абзацев, соответственно, на долю второго содержательного пласта приходится 9 абзацев. Гайдар, таким образом, как будто сознательно недоговаривает, он постоянно меняет направленность читательского взгляда, добиваясь при этом ощущения ускользающей истины. Семантически это актуализировано в разбираемом фрагменте набором извечных детских прегрешений: некая “Катюша Вострецова разбила себе нос” (238), “а у Федьки Кукушкина схватило живот” (238), потому что он, как это часто происходит с детьми, лакомился незрелым виноградом. Гайдару важно показать именно обыденность, ординарность детского поведения: и Катюша, и Федька ведут себя как множество других детей их возраста. Читательское внимание таким образом намеренно привлечено к второстепенным деталям. Главный же содержательный пласт обозначен, но на текстовом уровне не развернут, переведен автором в смысловой контекст повести.

На наш взгляд, подобное речевое поведение автора является основной составляющей поэтики “двойного дна”. Второй элемент названной поэтики располагается на языковом уровне и легко обнаруживается уже при беглом чтении повести. Мы имеем в виду большое количество лексики со значением неопределенности, чаще всего это бывают местоимения и частицы. Так, в приведенном фрагменте нам встретились следующие лексемы: “как-то”, “какие-то”, “что-то”, “кому-то”. В упоминаемом выше первом предложении повести поезд опаздывает “из-за какой-то беды”. Подобные примеры обнаруживаются

если не в каждом абзаце, то через абзац. Причем почти всегда в содержательном отношении они излишни, так как созданная ими неопределенность никогда не разрешается. Например, в письме, которое получает Натка от подруги, находится фотоснимок, “почему-то пахнувший керосином” (201). Читатель так и не узнает, почему фотография пахла керосином, Гайдар больше не вернется к этой теме, да это и не нужно. Важно, что поставлен еще один знак вопроса, который останется без ответа. Следовательно, художественная функция лексем с семантикой неопределенности состоит, на наш взгляд, в создании некоей “ауры” неопределенности и недосказанности, окутывающей все произведение.

Ту же самую недосказанность естественным образом создает детективная линия в сюжете. Здесь сама жанровая форма диктует необходимость затемненности характеров и ситуаций. Новизна авторского подхода проявляется в двух моментах. Во-первых, детективная история не экспандирует весь текст, а вынесена во второй, маргинальный, содержательный пласт. Правда, в данном случае сложно определить, какой из планов повествования главный, а какой второстепенный. Если считать, что данное произведение о детях и для детей, то детективная история, связанная с похищением денег, документов и оружия в бригаде рабочих, и особенно убийством Альки, конечно, выглядит как не главная, фоновая. Видимо, в том-то и состоит сущность гайдаровского метода, чтобы второстепенному придать иллюзию главного и наоборот. Даже и там, где сюжетная линия отклоняется от детектива, самые обычные характеры и ситуации обрисовываются как потенциально опасные и несущие угрозу. Вот как, например, изображен эпизод встречи Натки на лагерном празднике со своим старым знакомым: “Вдруг на соседнем стуле она увидела очень знакомое лицо. “Кто это? – растерялась Натка. – Лицо смуглое, чернобородый. Седина, очки... Да кто же это?” (237).

Забегая вперед, отметим, что данная сюжетная ситуация не несет ничего экстраординарного для персонажей. Но ее речевое оформление, включающее в себя два тревожно звучащих местоимения “кто” и набор примет, шаблонных для обычно разыскиваемых преступников (смуглый, чернобородый, седина, очки), в совокупности образует детективный стиль. По-другому говоря, атмосфера детектива по смежности распространяется и на соседний, недетективный содержательный пласт, что, естественно, нагнетает атмосферу тревожной неопределенности. В пользу того, что детективная линия и вместе с ней весь “серьезный” план повествования все-таки главные в повести, гово-

рит идеологическая наполненность образа Альки. Кроме всего прочего, этот образ еще и скрепляет два содержательных пласта повествования: Алька – один из множества детей, отдыхающих в лагере, и он же гибнет от рук неизвестных преступников. Представляется важным, что в образе мальчика явно “мерцает” образ взрослого. Проследим это по тексту.

Начнем с того, что, несмотря на свой детский возраст, Алька не выглядит ребенком. Вот его первое появление в повести: “В вагон вошли еще двое: высокий, сероглазый, с крестообразным шрамом ниже левого виска, а с ним шестилетний белокурый мальчуган, но с глазами темными и веселыми” (186). Во-первых: объединение Сергея Ганина и его сына собирательным числительным “двое” автоматически уравнивает их в возрасте, во всяком случае, так это видит автор, а вслед за ним и читатель. Во-вторых, в выражении “мальчуган, но с глазами темными и веселыми” необычно выглядит союз “но”. Обычная его функция – противопоставлять, поэтому вторая часть воспринимается в качестве антитезы к первой, значит, Алька – не мальчуган. В пользу последнего утверждения говорит и тот факт, что автор неоднократно именует его в повести “человечком”. На протяжении всей повести он не совершает ни одной шалости, он всегда не по-детски серьезен и абсолютно правдив. Свои поступки он выверяет по Мальчишу-Кибальчишу, неслучайно именно Алька приносит в лагерь сказку о нем. Авторская идеализация образа проявляется и в отношении к нему окружающих: “Где бы ни появлялся этот маленький темноглазый мальчуган ... всюду ему были рады. И если бывало кто-нибудь чужой, незнакомый толкнет его, или отстранит, или не пропустит пробраться на высокое место, откуда все видно, то такого человека всегда останавливали и мягко ему говорили: “Что ты, одурел? Да ведь это наш Алька”. И потом вполголоса прибавляли еще что-то такое, отчего невнимательный, неловкий, но незлой человек смущался и виновато смотрел на этого веселого малыша” (262). Отметим еще один важный момент в цитате – “ангелоподобность” мальчика способна распространяться на окружающих, которые при этом становятся нравственно чище (окружающие порицают чужого “мягко”, чужой человек, конечно, “неловкий, но незлой”). Органичность образа Альки в повести возникает только благодаря ее эстетическому и идеологическому центру – сказке “Военная тайна”. Прежде чем обратиться к ее рассмотрению, отметим важность еще одного образа в повести – образа воды.

Следуя традициям русской реалистической литературы 19 века, деталь пейзажной зарисовки (вода) выступает в качестве художественной параллели к происходящим событиям. Первое

упоминание о воде вряд ли насторожит читателя, настолько буднично это происходит: Натке “захотелось пить. Вода была теплая и невкусная. Недавно неожиданно обмелел пополнявшийся горными ключами бассейн. В лагере встревожились, бросились разыскивать новые источники и наконец нашли небольшое чистое озеро, которое лежало в горах. Но работы подвигались что-то очень медленно” (188). В который раз Гайдар создает ситуацию неясности и тревожной неопределенности. Однако для нас сейчас важно то, что вода – “невкусная”. Некоторая неполноценность, “ущербность” образа воды художественно обусловлена тем, что данный образ является в повести сигналом (или знаком) второго, скрытого содержательного пласта, а точнее, детективной сюжетной линии в этом пласте. На “водопроводке” происходит беда (“перерезали подземный ключ, и вода затопляет выемки”), поэтому следующее упоминание о воде раскрывает развивающееся неблагополучие в повести – “мутная жижа залила выемку”. Момент разрешения детективной истории также отмечен изменением данного образа: “Через два дня, в полдень, торжественно открыли шлюзы, и потоки холодной воды хлынули с гор к лагерю. Вечером по нижнему парковому пруду, куда направили всю первую, еще мутную воду, уже катались на лодках. Наутро били фонтаны, сверкали светлые бассейны, из-под душей неся отчаянный визг” (262).

Установившуюся гармонию в лагере Гайдар символизирует в образе фонтана. Упругая устремленность чистой, холодной воды вверх, к небу, является знаком радостного приятия, утверждения жизни. Кстати, финальное благополучие в сказке тоже сопровождается “водным” образом: “А видели ли вы проливные грозы в сухое и знойное лето? Вот так же, как ручьи, сбегая с пыльных гор, сливались в бурливые, пенистые потоки, так же при первом грохоте войны забурили в Горном Буржуинстве восстановления...” (223).

Совершенно очевиден параллелизм повести и сказки, обнаруживаемый на самых различных художественных уровнях. Начнем с образа главного героя. Понятно, что это один персонаж, по-разному оформленный в текстах различных жанровых принадлежностей. На речевом уровне совпадение выглядит, например, так: “Мальчиша-Кибальчиша схоронили на зеленом бугре у Синея реки. И поставили над могилой большой красный флаг” (223). Так же хоронят и Альку: “На скале, на каменной площадке высоко над синим морем, вырвали остатками динамита крепкую могилу... И поставили над могилой большой красный флаг” (265). Текстовые совпадения вообще часты в произведении. Так, основная речевая формула сказки:

Плывут пароходы – привет Мальчишу!
Пролетают летчики – привет Мальчишу!
Пробегают паровозы – привет Мальчишу!

несколько видоизменённая, неоднократно встречается в собственно повести. Например: “Летчики летят высокими путями. Капитаны плывут синими морями. Плотники заколачивают крепкие гвозди, а у Сергея на ремне сбоку повис наган” (272). Сказка “Военная тайна” не случайно издается в ряде случаев как самостоятельное произведение, в художественном отношении она характеризуется абсолютной завершенностью. Будучи включенной в текст повести, сказка превращается в ее эстетический центр. На наш взгляд, художественная функция сказки заключается в расстановке авторских смысловых акцентов. Повесть без сказки выглядит как повествование о беззаботной жизни детей в пионерском лагере, омраченной, правда, трагическим убийством ребенка. Перед нами реалистическая повесть на тему, далекую от политики, или, по-другому говоря, собственно детское произведение. Сказка, благодаря своей политической насыщенности, придает иное звучание событиям, рассказанным в повести. Дети страны Советов оказываются втянутыми в проблемы и сложности молодого государства. Воспитанные на политических реалиях текущего дня, новые дети нового государства приобретают качественно новые характеры.

Идеологическая направленность повести неразрывно связана с её пафосностью. С самых первых страниц персонажи не мыслят своей индивидуальной судьбы вне судьбы государства: в частности, Натка признается, что не видит особой значимости в своей работе, потому что “Летчики летят своими путями. Пароходы плывут своими морями. Верка... через два года будет инженером. А я сижу на пионерработе и не знаю почему” (184). Подобный взгляд на свою частную судьбу свойственен даже детям. Так, Владик с Толиком по-детски мечтают изобрести мазь или порошок, натершись которым, можно стать невидимыми и освободить заключенных в тюрьмах Польши революционеров. Характерно, что в своем политическом порыве дети перенимают и взрослую жестокость, что с позиций сегодняшнего дня не может восприниматься как норма: “...поехали бы мы прямо к тюрьме. Убили бы одного часового, потом дальше... Убили бы другого часового. Вошли бы в тюрьму. Убили бы надзирателя...”

- *Что-то уж очень много убили бы, Владик! – поживишь, сказал Толька.*

- *А что их, собак, жалеть? – холодно ответил Владик. – Они наших жалуют?”* (196).

Дети восприняли от взрослых принцип разделения общества на “наших” и “не наших”. Перед нами то, что мы сейчас называем вульгарно-социологизаторским подходом в искусстве, а в первые послеоктябрьские десятилетия воспринималось как пафос революционных преобразований. Эмоциональная приподнятость и политическая тематика повести и сказки не нуждаются в комментариях. Более интересным для нас представляется авторская трансформация сказочной жанровой формы. Рассмотрим это подробнее.

“*В те дальние-дальние годы, когда только что отгремела по всей стране война, жил да был Мальчиш-Кибальчиш*” (217). В речевом отношении первое предложение представляет собой причудливое переплетение легко узнаваемых сказочных речевых формул и не-сказочной, современной лексики. Конечно, дело здесь не только и не столько в языковых особенностях. За непривычным языком стоит авторское стремление наполнить архетипическую художественную форму современным содержанием. Возникает вопрос: для чего это делается? По нашему убеждению, ответ находится в плоскости филологической направленности древнего эпоса. В художественном сознании человечества сказка, несмотря на развлекательность формы, обладает авторитетом последней истины.

Писателю остается только вложить в эту форму собственное содержание, и повествование обретет внешность непререкаемой истины. К тому же эстетика сказочной формы способна “облагородить” не только коммунистическую идею, и саму по себе выглядящую привлекательно. Современное звучание языку придает прежде всего политическая лексика: “Красная Армия”, “белые войска проклятых буржуинов” (заметим, что экспрессивность эпитетов не противоречит фольклорной традиции), “пули”, “снаряды”, “порох с разрывов” и т.д. Кроме этого, безусловно, авторскими образованиями являются имена собственные, хотя они и созданы по фольклорным словообразовательным моделям. Рассмотрим подробнее данный механизм.

“Мальчиш-Кибальчиш” образуется “корневым” способом, где второй корень восходит к историческому имени революционера конца 19 века Кибальчица. Два слова, образующие имя, рифмуются, как и положено в сказке (кумушка-голубушка). Помимо этого, на наш взгляд, значима также в имени нулевая флексия. В звуковом отношении она придает слову определенную энергичность и силу, свойственную носителю имени. “Мальчиш-Плохиш” имеет также прозрачную этимологию. Заметим, что параллелизм в образовании двух имен акцентирует антитетичность персонажей. Творчески подходит Гайдар и к художественным возможностям эпи-

тета. Выражения “густые сады”, “вишневые кусты”, “на широких полях”, “на зеленых лугах” почти неотличимы от традиционных для данного жанра постоянных эпитетов. В изобилии использованные автором, они создают поэтическую, песенную интонацию. Но как определить художественную функцию прилагательных в словосочетаниях “Красная Армия”, “белые войска”, “Черные горы”, “за Синей рекой”? С одной стороны, прилагательные цвета входят в состав номинанта (в первых двух примерах) и имени собственного (в двух последних случаях). С другой стороны, они сохраняют свое “цветовое” значение. Заметим, что, на наш взгляд, подобное расширение семантики слова свойственно скорее стихотворной речи, нежели прозаической.

К поэтической речи приближена и синтаксическая организация языка. Это прежде всего многочисленные инверсии (“Но ... видели ли вы, ребята, бурю?”) и особенно принцип синтаксического параллелизма. Последний обнаруживает себя: 1) в пределах одного предложения – в виде параллельных сочинительных и подчинительных связей (“Не визжат пули, не грохают снаряды, не горят деревни”), 2) в пределах абзаца (“Затрубили трубачи во все сигнальные трубы. Забили барабаны во все громкие барабаны. Развернули знаменосцы боевые знамена”), 3) во фрагментах текста, состоящих из нескольких абзацев. В этих случаях синтаксический параллелизм усилен одинаковым началом строф. Например:

-Есть, - говорит он, и могучий секрет у крепкой Красной Армии...

-Есть, - говорит, - и неисчислимая помощь...

-Есть, - говорит, - и глубокие тайные ходы... (С. 222).

Схожесть начал абзацев выглядит как анафора, что еще больше сближает сказку со стихотворным произведением. В целом следует заметить, что в речевом отношении сказка приближена к ритмизованной прозе. Вселенскую, космическую

масштабность военным событиям придают поэтически звучащие сравнения: “Вот так же, как громы, загремели боевые орудия. Так же, как молнии, засверкали огненные взрывы. Так же, как ветры, ворвались конные отряды, и так же, как тучи, пронесли красные знамена” (223).

Текстовые рамки сказки несколько раз нарушаются, в сказку вклинивается текст повести. Но читатель этого почти не замечает, потому что синтаксис повести повторяет своим строением сказку:

Тут Натка оборвала рассказ, потому что издалека раздался сигнал к обеду.

-Досказывай, - повелительно произнес Алька, сердито заглядывая ей в лицо.

-Досказывай, - убедительно произнес раскрасневшийся Иоська. – Мы за это быстро построимся (222).

Итак, языковые особенности, идейная направленность и образ главного героя позволяют рассматривать сказку “Военная тайна” как эстетическую квинтэссенцию повести. В истории о Мальчише-Кибальчише не представлена лишь по понятным причинам любовная тема. В повести ее реализуют Натка и Сергей, хотя и там она переведена во второй, “потайной”, содержательный пласт. Следовательно, во “второе дно” переведены детективная история, любовная и тема войны, которая раскрывается в детских играх, ночных взрывах на море, в воспоминаниях целого ряда персонажей о прошлом и т. д. На наш взгляд, именно авторский речевой дискурс обуславливает то, что современный исследователь определяет как поэтику “двойного дна”. Задачей нашей работы и являлось толкование произведения с данной точки зрения. При этом, как мы считаем, повесть А.Гайдара позволяет реализовать образовательные цели учителю, задумывающемуся над тем, как наиболее эффективно преподавать учащимся важнейшие теоретико-литературные понятия и категории.

ИДЕТ УРОК

Л.С. Чечулина

ТИПЫ ЗАДАНИЙ ПО ТЕМЕ «МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ»

Школьная программа рекомендует изучать сложные многокомпонентные предложения (далее СМП) в 9 классе, когда учащиеся уже овладели теорией и методологией анализа двухкомпонентных сложных предложений: сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных. Несмотря на это, ученики старших классов испытывают серьезные затруднения при характеристике структуры и синтаксической семантики СМП. Подавляющее большинство старшеклассников не может дать аргументированный полный разбор СМП.

На наш взгляд, основными причинами плохого усвоения данного материала в школе являются одноаспектность изучения конструкций и однотипность практических заданий по изучаемой теме. СМП рассматриваются в большинстве случаев только в структурном аспекте: выявляется количественный состав данных синтаксических единиц, анализируется ведущий тип синтаксической связи. Такой подход к изучению теоретического материала предопределяет выбор типов практических заданий: во всех учебных пособиях для 9 класса общеобразовательных учреждений чаще всего детям предлагаются следующие задания: построить схему СМП (см. упр. 160, 163, 164, 165, 166, 171¹; см. упр. 538, 539, 542, 547, 550²); прочитать схему СМП (см. упр. 538, 541, 547); составить СМП по схеме (см. упр. 538); выбрать СМП, соответствующие той или иной схеме (упр. 541); дать анализ СМП (упр. 554).

Мы согласны с авторами учебных пособий в том, что перечисленные выше типы практических заданий должны быть частотными, т.к. позволяют хорошо разобраться в синтаксической структуре изучаемых единиц, но отсутствие заданий, нацеленных на изучение

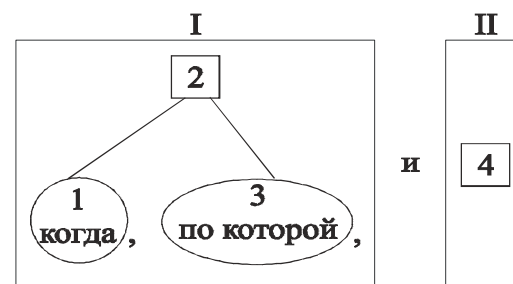
смысловых отношений в СМП и их функциональной специфики, препятствует целостному восприятию СМП, снижает интерес учащихся к данной теме.

Решить возникшие проблемы помогут типы заданий, позволяющие рассматривать СМП в единстве ее семантических, структурных и функциональных признаков.

Первый тип заданий: построить одноуровневую схему одного и того же СМП. Определить, какая из схем позволяет графически выявить специфику структуры сложной конструкции. Упражнения такого типа позволят учащимся глубоко освоить теорию по теме, тщательно разобраться в структуре конструкций, имеющих в своем составе простые предложения, однократно или многократно прерванные другими (придаточными) предложениями.

Выполнение задания предполагает сопоставление одноуровневой и разноуровневой схем одного СМП. Например:

Когда санки останавливаются, Наденька окидывает взглядом гору, по которой мы только что катили, потом долго всматривается в мое лицо, вслушивается в мой голос, равнодушный и бесстрашный, и вся, вся, даже муфта и башлык ее,



вся ее фигурка выражают крайнее недоумение.

(А. Чехов. «Шуточка»)



Разноуровневая схема:

Одноуровневая схема:

Сопоставление схем позволяет понять, что только одноуровневая схема наглядно демонстрирует разрыв главного предложения придаточным и расположение первого

¹ Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов, А.А. Чешко. – 19-е изд. – М.: Просвещение, 1997.

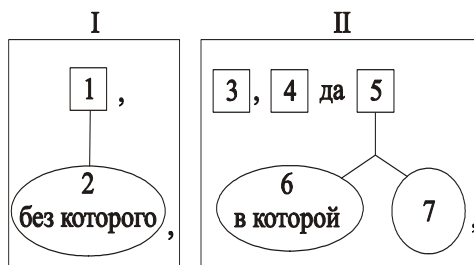
² Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений: Учебное пособие для 8-9 кл. общеобразовательных учреждений / Сост. Ю.С. Пичугов; научн. редактор - В.В. Бабайцева. – М.: Просвещение, 1995.

придаточного в начале предложения перед главным.

Уместно выполнение такого рода упражнений и при характеристике СМП, содержащих 5 и более простых предложений, связанных разными типами синтаксической связи, так как позволяет графически проиллюстрировать различие между подчинительной и сочинительной и бессоюзной связями. Например:

В сонном, застывшем воздухе стоял монотонный шум, без которого не обходится степная летняя ночь; непрерывно трещали кузнечики, нелли перепела, да на версту от отары, в балке, в которой тек ручей и росли вербы, лениво посвистывали молодые соловьи.

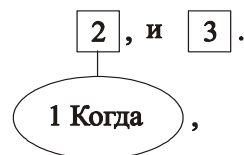
(А. Чехов «Счастье»).



Второй тип заданий: используя одни и те же простые предложения, составьте несколько СМП, в которых смысловые отношения между компонентами будут выражены разными средствами связи. Успешное решение поставленной задачи позволит детям познакомиться с широким спектром различных языковых средств выражения смысловых отношений в синтаксисе и соотнести смысловые отношения с выражающими их единицами. Целесообразно сопроводить построенные предложения схемами, иллюстрирующими различия в построении СМП. Например: исходные простые предложения (Ветер стих. Рыба на воде исчезла. Стало видно дно реки.).

СМП:

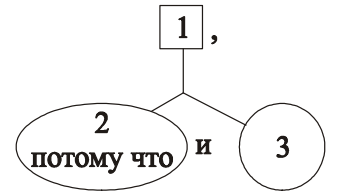
Когда ветер стих, рыба на воде исчезла, *и* стало видно дно реки.



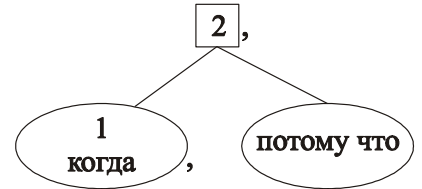
Ветер стих, рыба на воде исчезла, стало видно дно реки.



Стало видно дно реки, потому что ветер стих и рыба на воде исчезла.



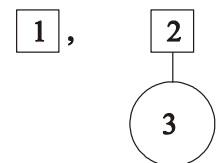
Когда ветер стих, стало видно дно реки, потому что рыба на воде исчезла.



Третий тип заданий: дать сравнительную характеристику СМП. Соотнести СМП по разным признакам: по количеству простых предложений в сложном, по типу ведущей связи, по наличию типов усложненной подчинительной связи (однородное подчинение, последовательное подчинение) и т.д.

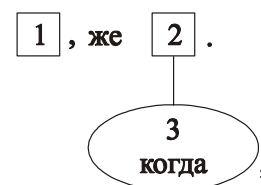
Такого рода упражнения развивают логическое мышление учащихся и позволяют лучше разобраться в теории СМП.

Четвертый тип заданий: по одной структурной схеме подобрать или построить самим СМП с одинаковыми или разными смысловыми отношениями. Учитель может сам задать детям и схему, и смысловые отношения, а может предложить это сделать самим учащимся. Например:



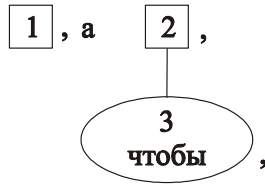
В другое время она указала бы ему на это, теперь же, когда на блюдечке вместе с копеечкой лежит ее самолюбие, она торжествует.

(А. Чехов «Детвора»).



Они стесняются, а я за свои деньги желаю, чтобы они были в натуральном виде.

(А.Чехов «Маска»).



Работа подобного рода учит определять смысловые отношения в СМП и разграничивать их.

Пятый тип заданий: замените предложение синонимичной конструкцией, т.е. СМП с другим типом связи. Это упражнение доказывает, что смысловые отношения формально могут выражаться по-разному (например, через сочинительную или бессоюзную связь), т.е. синтаксическими синонимами. Например, оригинальный текст:

*Вот уж снег последний в поле тает,
Теплый пар восходит от земли,
И кувшинчик синий расцветает,
И зовут друг друга журавли.*

(А.К. Толстой)

Трансформированный текст:

*Вот уж снег последний в поле тает,
И теплый пар восходит от земли,
И кувшинчик синий расцветает,
И зовут друг друга журавли.*

Сочинительная и бессоюзная связь в данном примере способны оформлять одни смысловые отношения: последовательность событий, заключенных в смысловых частях.

Шестой тип заданий: охарактеризовать цель употребления СМП в тексте.

1. СМП передают в языке достаточно емкое содержание: они предназначены для анализа и выявления сущности явления, причин его возникновения и его последствий, а также они предназначены подробно и последовательно развивать основную мысль, сообщать ей дальнейшую конкретизацию.

2. Выявление специфики СМП в функциональном аспекте позволяет определить место данных конструкций в системе синтаксических единиц языка, способствует развитию устной и письменной речи учащихся.

3. Мы рекомендуем данное творческое задание как домашнюю работу, так как учащимся придется обратиться к произведениям разных функциональных стилей: художественного, научного и публицистического.

Рекомендованные нами типы практических заданий по анализу структурных, семантических и функциональных характеристик СМП позволят учителю русского языка результативнее работать над темой «Сложные многокомпонентные предложения».

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

Споры, долгое время кипевшие вокруг литературы русской эмиграции, постепенно затихли, разрешившись осознанием того факта, что русская литература XX столетия едина. Произведения эмигрировавших художников вернулись в нашу духовную жизнь, вызвав огромный интерес значительностью содержания и совершенством форм.

Михаил Осоргин и Арсений Несмелов – замечательные представители литературы русского зарубежья, причем поэзия второго из них проявляет малоизученную «восточную» (Харбин) ветвь русской эмиграции. М. Осоргин известен преимущественно романом «Сивцев Вражек», созданием многоплановым, сложным, противоречивым. Для школьного изучения более приемлемы, на наш взгляд, произведения малой формы – например, рассказы «Земля», «Пирог с Адамовой головой».

Н.П. Хрящева

«Я ТЕБЯ ЛЮБЛЮ, ЗЕМЛЯ, МЕНЯ ПОРОДИВШАЯ...» (Рассказ М. Осоргина «Земля»)

Любовь к земле, страстная к ней тяга, я бы даже сказал, мистическое ей поклонение, - не к земле-собственности, а к земле-матери - к ее дыханию, к прорастающему в ней зерну, к великим тайнам в ней зачатия и к ней возврата, к власти ее над нашими душами, к сладости с ней соприкосновения, - это действительно осталось во мне на всю жизнь.

М. ОСОРГИН

Творчество М.А. Осоргина значительно, интересно и поучительно своей далекой от непримиримости и ожесточения интонацией в осмыслении трагического разлада, порожденного событиями революции 1917 года. Пытаясь осознать причины и следствия случившегося, писатель ищет духовные опоры для связующих истин, одной из которых является любовь к Родине. Этому всеобъемлющему чувству и посвящен его рассказ «Земля» (1929).

Герой-повествователь рассказа – художник, на чужбине подошедший к своему земному исходу. В рассказе нет действия, происходящего в настоящем – все в нем устремлено в прошлое, подчинено его осмыслению. Но память героя избирательна. Она освещает лишь те «страницы» отплавившей жизни, которые позволяют понять суть его настоящего душевного состояния и миропонимания в целом.

«Было и давно прошло время» страстей и волеий, волнений и хотений молодости, навсегда ушел и питаемый ими «самоуверенно-разумный» взгляд на мир. Он сменился другим – противоположным, где все пропущено через сердце, всем «руководит ... любовь, а она не подчинена разуму и расчету» /33-34/¹. В перспективе этого любовного взгляда и осмысля-

ются события прошлого, главное из которых – насильственная разлука с родиной.²

Композиционно рассказ состоит из зачина и двух частей. Первую часть составляют воспоминания героя о своем детстве, прошедшем в уютной глубине России. Вторую – воспоминания взрослого человека о попытке подмены «потерянного, простого, невзрачного» красотами «пяти шестых земного шара». В свою очередь, части разделены самим автором на несколько главков, каждая из которых несет свою тему, идею, тональность. Вариативность эмоционального окраса отдельных главков подчинена в рассказе созданию единого настроения, связующего все фрагменты текста в завершенное целое.

Мы попытаемся проследить, как повторяемость одного и того же настроения образует сквозной мотив, подчиняющий себе характер изображения пейзажа, портрета, персонажного ряда и тем самым формирующий особого рода целостность, рожденную сопричастием лирического и эпического начал.³

¹ Осоргин М. Мемуарная проза. Пермь, 1992. Далее ссылки даются на это издание с указанием страниц в скобках.

Нина Петровна Хрящева – доктор филологических наук, профессор кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

² 13 сентября 1922 года М.А. Осоргин вместе с большой группой ученых и писателей был выслан из России. Первая насильственная разлука с родиной охватывала период с 1906 по 1916 год.

³ На лиро-эпическую природу осоргинской прозы, кажется, впервые обратил внимание О.Г. Ласунский // Осоргин М. Страницы творчества. Пермь, 1994. С. 6.

Тщательному прорисовыванию настроения, задающего тон всему повествованию, посвящен зачин. «Заботами милого друга я получил из России небольшую шкатулку карельской березы, наполненную землей»/33/. Горстка земли из России пришла, как драгоценность, в шкатулке. Именно перед ней герой «готов... преклонить колени».../33/, признавая ее своей «величайшей святыней». «Земля в коробке высохла и превратилась в комочки бурой пыли. Я пересыпаю ее заботливо и осторожно, чтобы не распылить зря по столу, и думаю о том, что из всех вещей человека земля всегда была самой любимой и близкой. «Ибо прах ты - и в прах обратишься» /34/. Здесь осязаемо запечатлено то душевно-эмоциональное состояние, которое переживает герой, в разлуке с родиной подошедший к своему земному пределу. Он испытывает волнующее ощущение почти телесной близости к этим «комочкам бурой пыли», земли, ставшей прахом, некогда его породившим, и в который скоро назначено перейти ему самому. Осознание этой участи всех живущих, как непрерываемой истины, потребовавшее от автора библейских одежд для ее выражения, очистило душу героя от всего наносного, злободневного, суетного, устремив его взгляд к вечности, где событие смерти столь же значимо, сколь и событие рождения, где одно обуславливает другое.

Ядром, излучающим пучки ассоциаций, становится образ «родной земли». На прорастании заключенной в нем многозначности и основывается сюжетное движение рассказа. В первой части рассказа образ родной земли воплощается в трех разных поэтических ипостасях. Первая ипостась – родная земля как плодоносная почва. Данный образ возникает из поэтики пейзажей, запавших в детскую память мальчика и ограненных в своей глубинной содержательности сознанием старца. Образ плодоносной почвы вырастает из весеннего пробуждения земли: «Ранней весной снежная пелена мокреет, покрывается хрупкой стеклянной корочкой... Потом в очень солнечный день из-под снега показывается земля: в городе - раньше, в деревне - позже. Дороги слякотны и навозны, и полозья саней сквозь грязное мороженое чиркают по камням мостовой. Затем случается одна странная ночь с теплым ливнем - и наутро люди, шлепая по лужам, объявляют друг другу замечательную новость:

- Весна?

Весна! ...» /34/.

Приход весны развернут в этом пейзаже как живой процесс: из-под «хрупкой стеклянной корочки» после «солнечного дня» «показывается земля», которая полностью освободится от зимних одежд за одну «ночь с теплым ливнем». На смену «весне в шубе» спешит другая весна, разбужденная, наконец, пришедшим «к Уральским нашим горам

огромным, теплым, ароматным солнцем». «Где оно шло, светлым хвостом сметая последний снег, там просыпалась и нежилась черная и жирная земля, а проснувшись – сразу за работу» /35/. Солнце в этом пейзаже олицетворяется, персонифицируется, как в сказке, в доброе, светоносное “чудище со светлым хвостом”, согревающее и оплодотворяющее землю, запускаящее ее в вековую работу.

Настроением весеннего пробуждения дышит также совместная работа отца и сына по пересаживанию “зимнего сада”: “И вот сыплется на газету лежалая и затхлая земля... А потом берем банку,...насыпаем на четверть прекрасной свежей землей – и пересаживаем с любовью и с великим старанием. ...Так понемножку, от герани и флэксосов, добираемся до фикуса... и пальмы”/36/. Перед нами чудо сотворения сада, дарящее герою истинную радость и удивительное ощущение самой земли: и «влажной, сыпучей», и «прекрасной свежей», и «новой». Герой здесь показан в сотворчестве с землей как живительным веществом: “руки по локоть в земле”, ее вкус - “на зубах хрустит”, и запах - “пахнет земля весной”/37/.

Во второй главке настроение любования родной землей прорастает иным рядом ассоциаций. “Осторожно и любовно пересыпаю землю в коробке карельской березы. Мы – люди от земли, крепко с нею спаяны” /37/. Земля здесь видится родиной предков некогда на ней живших. Схваченные когда-то цепкой памятью ребенка, они легко оживают в сознании героя: и те, кого он застал в живых, и те, кого знал лишь по фамильным портретам и семейным преданиям. Вот одно из них, связанное с портретом прабабушки. “Висел этот портрет еще в доме моей бабушки,... в ее уфимском именье... И вот однажды бабка моя сидит как раз за две комнаты от портрета и чувствует - беспокоит ее. Словно бы кто-то стоит за спиной... Наконец не выдержала, обернулась и увидела ясно, что портрет покойницы подманивает ее глазами, чтобы шла поскорее. Бабушка встала ...и пошла через комнаты прямо к портрету. И только вышла из своей комнаты - как в ней обвалился потолок... Так портрет выманил ее и спас»/38/. Герой-ребенок потрясен этой историей как таинственной случайностью. И по прошествии определенного времени он не перестает испытывать чувство мистического трепета при взгляде на бабушкин портрет: «...вдруг он поманит глазами...». В сознании же героя, умудренного прожитой жизнью, случайное обернулось закономерным. Он отчетливо осознал истоки спасающей силы портрета. Она рождена всей жизнью рода, органичностью связи его представителей с родной землей и друг с другом и, как следствие всего этого, прочнейшей укорененностью в бытии посредством одухотворения этой жизни в легендах и

преданиях. Глубина памяти о прошлом и является отличительной чертой «старого» времени, которое отделяет его от нового, где утеряны все связи, где «гибнут легенды», как концентрат духовной силы, обеспечивающей самостоятельность человека, оберегающей его в бытии. В «новом» времени легенды подменены «отголоском старой песенки, да вчера прочитанным приключенческим романом», /38/ т.е. развлекательными вещами, сопутствующими внешней стороне человеческого существования, крайне удаленными от способности быть духовной опорой. И вот каков результат: «Сколько раз - помню - разверзалась под моими ногами земля и сколько раз на голову рушилось небо, - и никто не пришел спасать» /38/.

Оппозиция старого и нового времени, развивающаяся в смене картин-впечатлений, во многом и проявляет смысл рассказа. Так, история прабабушкиного портрета сменяется воспоминанием о бабушке, которую герой еще застал в живых. Ее дом воспринимается подростком как «сохранившийся чудом уютный уголок, где так пахнет сухими травами и прошлым». «Каждая картинка на мебели и каждое еле заметное пятнышко на старой ковровой скатерти были бабушке известны, и с появлением их связано было в памяти ее какое-нибудь событие, для нас пустое, а для бабушки значительное» /39-40/. Все вещи в бабушкином доме являлись «живым календарем ее жизни, записью прожитых лет», к примеру: «На то кресло, что стояло в углу, сел однажды толстенный человек, бабушкин знакомый, и ножка подломилась, да так и осталась без починки, только была подвязана веревочкой; прошли месяцы, потом годы, и кресло-инвалид вошло в бабушкину жизнь со своим хроническим недугом, так что теперь его чинить было уже нельзя, нехорошо...» /40/. Перед нами глубокая душевная связь человека и вещи, вещь проникается человеческим началом, одухотворяется им и, наконец, входит в его бытие. Через такого рода вещные превращения бабушка постигала «тягость дней и великую силу времени» /40/. Нам открывается по-своему гармоничное существование. Тайна царящей в бабушкином доме гармонии заключается в оберегании естественности течения всех жизненных процессов. Любого рода ускорение, опережение воспринимается бабушкой как сбой жизненных ритмов, что не нужно и плохо, «как нехорошо старому человеку молодиться и притворяться подростком»/40/.

Гармоничная жизнь, которой дышит бабушкин дом, находит свое символическое воплощение в портрете деда: «Большелобый, с фамильным нашим носом, он изображен сидящим в кресле, а во рту чубук огромнейшей трубки. На голове деда шапочка вроде ермолки, а на лице довольство и покой» /41/. В сознании героя-подростка этот

портрет прорастает знаковой картиной мира, которую он уже не застал, но она знакома ему по книгам Тургенева, и родственника их семьи Аксакова: «хорошее летнее утро, дед сидит на террасе или у окна усадьбы и смотрит, как под окном девочка Малашка тащит молоко утреннего удоя»/41/. Мир «дворянского гнезда», рожденный созерцанием дедушкиного портрета и домысленный благодаря чтению, тепел и родственен человеку. В нем царит лето, есть свой дом и своя земля, вскармливающая и вспаивающая героя.

Но вот пробудить в своем внуке любовь к земле-собственности, к сословной обособленности на ней: «ты помни - мы столбовые» - бабушка так и не смогла. Своей фамильной земли герой даже не увидел. Зато другая любовь - к земле, как жизненной силе, повторяя «ход» настроения предыдущей главки, навсегда войдет в душу подростка. Эту любовь передает сыну отец:

- Папа, откуда берется дерево?

- Из семени.

- Так ведь семя маленькое, а дерево вон какое; остальное-то откуда?

- Остальное из земли, из ее соков.

- И листья, и ствол, и все?

- Все, Мышка, из земли. И дерево и ты, и я. Все живое и все мертвое, если только есть что-нибудь мертвое /42/.

Глубокая справедливость слов отца откроется сыну в момент чудесного сотворения родника. «Земля мягкая, как сыр; только корни трав прорезать. Городским башмаком налегает отец на заступ, а я смотрю. Как это он все знает: только вырыл яму в аршин глубины,... как сразу же начала ямка наполняться водой... Теперь к этому ключу будут ходить крестьяне с ведрами... ключ светел, вода процежена через землю, холодна и сладка»/43-44/. Земля оставляет впечатление съедобности: «как сыр». Она наполнена обеспечивающими и поддерживающими жизнь соками, главное из которых – вода. Отец и сын открывают родник подобно тому, как отрывают клады. Но клад достается немногим, родник же будет одаривать всех.

Третья глава начинается сценой похорон горячо любимого, рано умершего отца. Это событие обретает смысл двойной «эстафеты». Первая – явит нам внешнюю телесную продолженность отца в сыне: «Похож ты на батюшку своего, на покойника; это хорошо» (44). Вторая – обнаружит надежду на родство духовное: «Будь и ты таким, как он», (44). И сын усвоил уроки, сохранив и преумножив то творческое отношение к Земле и жизни в целом, каким был наделен отец, чему свидетельство – гимн земле-кормилице, который произносит сын, уже будучи умудренным жизнью человеком: «Любовь... к земле-матери – к еедыханию, к прорастающему в ней зерну, к великим тайнам в ней зачатия и к ней возврата, к власти ее

над нашими душами, к сладости с ней прикосновения, - это действительно осталось во мне на всю жизнь» (45). Земля оживает здесь в своей древнейшей теллургической⁴ значимости. Акцент сделан на ее производительной силе и одновременно на неповторимости любой, зачинаемой Ею жизни. Земля-мать творит чудо и тайну рождения и смерти: Человек обретает бессмертие путем телесно-духовной приобщенности к Ней. Свою глубинную связанность с землей человек постигает не сразу. Она начинается «видом первой весенней проталины», «проснувшегося к новой жизни поля», «многоцветностью земных покровов», - все это исподволь внушает человеку мысль, что все его «достижения – не победа над природой, а лишь неуклюжее и очень жалкое подражание ее творчеству, потому что комар бесконечно совершеннее самолета, рыба – подводной лодки...» /45-46/.

Пониманием сокровенной жизни матери-земли – она хранит в себе бесконечное множество неразгаданных тайн - и определена предостерегающая мысль повествователя о «наивности власти» всякого рода «победителей» над «своей первопричиной».

В центре второй части рассказа – попытка подмены Родины Чужбиной. Она проявлена процессом переоценок былых ценностей. Ключевым к пониманию ценностной переориентации становится принцип возрастной инверсии, проявляющийся, с одной стороны, в «возвращении» старости к детству, с другой – в противопоставлении возраста детства и старости – возрасту зрелости. «Но идут года – и на кованой бронзе убеждений отлагается зелень мудрости... И вот опять – как в детстве – лично выступает вперед, заслоняя вопросы, над которыми мы так долго и так напрасно работали» /47/.

Мудрость возвращает человека «к образам, окруженным дымкой давно прошедшего»: «детской книжке, маленькому открытию, голосу матери, отцовской шутке» /47/. Эти голоса и картины, когда-то открывшие ребенку мир и позволившие ощутить свое место в нем, вновь обретают первостепенное значение, даря утешающее понимание вписанности «узора» своей судьбы в Вечность посредством приобщения к земле как Теллусу.

Лирическим выражением возрастной инверсии становится метафорический образ прожитой жизни, уподобленной просыпанному сквозь пальцы песку. Развиваясь и углубляясь, данный образ, по сути, перерастает в метафорическую тему: «Песчинки земли, которые я пересыпаю спокойной рукой, нечаянно обращаются в многоцветный бисер и загораются светом. Это уже не тонкая струйка, а искрометный водопад. Потом мне на-

чинает казаться, что перед моими глазами мелькает цветными просветами золотая сетка. Она дразнит глаз причудой рисунков, странным переплетом картины и событий, когда-то поразивших меня и теперь перемешавшихся в памяти мозаичной неразберихой. Мне хочется остановить это беспрерывное мельканье, выхватить из волшебного букета несколько самых простеньких цветов и удержать их невредимыми. Я... протягиваю руку – и всей гордостью хватаю пустоту» /48/.

«Песчинки земли», проходя через стадии чудесных превращений: «многоцветный светящийся бисер», «искрометный водопад», дразнящая «рисунками, картинками и событиями» «золотая сетка», - складываются в образ мгновенно пролетевшей жизни, вдруг представшей перед внутренним взором героя во всей роскоши былых проявлений. Но мгновение истаяло. Ни один «цветок бытия» не удалось герою сохранить «невредимым» - в руке пустота. Именно в поле ассоциаций этой метафорической темы изображена судьба героя как череда подмен своего чужим. В согласии с действующим в рассказе законом инверсии начало процесса замещено его результатом - неудачей подмен. Так, названная «бревенчатым замком» крестьянская изба, расположенная в маленькой деревушке Загарье, где герой ребенком проводил летние месяцы, заслонит «мрамор и седину настоящего Рима», в котором он, будучи взрослым, «жил в высоком доме, окнами на Ватикан». А речонка Егошиха, через которую мальчик перепрыгивал, а его отец перешагивал, «смеется над Рейном, Дунаем и морями, омывающими берега Европы» /49/.

И лишь после восстановления духовных координат родины герой-повествователь возвращается к началу подмен, изображая впечатления от каждой из них.

«На первых порах» неистраченное чувство жизнеприязни и молодого восторга «вроде бы обеспечивает успех в этом странном усыновлении себя...пяти шестьем» чужой земли.

«Перед статуей Аполлона печально я говорил:

- Вот рождение искусства!

И указывая на скаты Юнг-Фрау:

- Вот женственнейшая белизна снегов!...

И спускаясь с горы Ловчен или проезжая по фортам Норвегии:

- Вот красивейшее в природе!» /50/.

Однако уже здесь настораживает однообразие в отражении эмоциональной взволнованности героя, переданное повтором одной и той же синтаксической конструкции: Вот...! Вот...! Вот...!» и т.д., что больше свойственно путешественнику-чужестранцу, нежели «сыну». И очень скоро герой замечает в себе рост «непонятного протеста против чужих благополучий». Толчок к нему дает «нелепое виденье», вызванное «горделивостью англичанина», вырастившего голубую, нелену-

⁴ Теллус – мать-земля, в римской мифологии богиня землекормилицы и ее производительных сил // Мифы народов мира. Т. 2. М., 1992. С. 499.

щуюся траву, и «трудолобием итальянца», на камнях соорудившего огород:

«Я стою среди поля где-нибудь в Тульской губернии, опершись на трость, что-то отвлекает меня, и я ухожу, забыв тросточку воткнутой в землю. Идут благодатные дожди, земля дышит жизнью, и моя забытая трость с набалдашником покрывается мыслями, бутонами, цветами. Теперь уже нельзя вырвать ее из земли, потому что она пустила глубокие корни» /52/.

Странное видение символизирует не столько плодородие русской земли, способное преобразить мертвую палку в живое благоухающее дерево, сколько неизбежную тоску по этой земле. Русская земля словно окликает героя-повествователя. Мистический зов родной земли обесценивает все заморские красоты, восстанавливая в памяти героя дорогие сердцу картины.

«Нотр-Дам-де-Пари не кажется мне домом молитвы, таким, как сельская церковь на пригороде моей деревни. В Швейцарии отвратительны кричащие вывески гостиниц... Я мысленно еду по Луньевской ветке на Урале - и никто меня там никуда не заманивает, никто не кичится красотами природы, которых Швейцария лишь бледная тень... И я завистливо стараюсь припомнить, чем можем мы ответить Норвегии, фьорды которых приводили меня в восторг...? Шестисотверстным Байкалом? Разливом сибирских рек, устье которых шире маленького государства?... О, слишком многим!» /53/.

Из мозаики природных чудес складывается неповторимый облик родины, превосходящий все мировые дива. Однако начальным виденьем, сообщаящим картине пронзительную теплоту и сердечность, оказывается «сельская церковь на пригорке»- духовный символ России.

Когда же после долгой разлуки герой возвращается на родину, испытываемое им счастье встречи преобразит пейзаж в портрет, что свойственно скорее поэзии, нежели прозе⁵.

«Моя Мадонна переживала в то время тяжелых испытаний. Я рассматривал ее с жадностью проснувшегося для огромной любви. Северные леса, от Финляндии до Печоры, были ее зелеными кудрями; падавшими складками ее одежд были Кама и Волга; ее сердцем была Москва» /55/.

Нетрудно заметить, что подобное воссоздание облика родины имеет еще один источник - итальянское искусство и культуру, о чем свидетельствует в рассказе тщательно выписанный параллелизм двух Мадонн и ее служителей». «На острове Мурано...сторож показал мне...мозаичную Мадонну византийского стиля.

- Эта Мадонна, синьор, лучшая во всей Италии» /55/.

И когда он сам убедился, что его Мадонна не имеет «соперниц», «он вернулся...доживать свои дни при ее храме» /56/. Возвращение же героя-повествователя к своей Мадонне, которая «прекраснее всех существующих и мыслимых», оказалась лишь временным. Почему? Автор, в согласии с лирическим строем повествования, оставляет без внимания подробность социально-политической ситуации. Ему важно проявить ее экзистенциальную значимость: право, которое берет на себя один человек, лишая другого возможности жить «на земле своего рождения», названо «бьющей в глаза бессмыслицей» /54/.

В финальной главке тяга героя-повествователя к земле перерастает в мотив возвращения в землю, слияния с нею плотью, что подчеркнуто сопутствующими метафорическими уподоблениями: судьба человека - «увядающий вяз», «унесенный ветром лист», «старинный курган», - который в контексте всего рассказа позволяет понять амбивалентность библейского смысла человеческой судьбы.

Итак, художественное открытие рассказа во многом определено возрастной инверсией. Уподобляя друг другу детство и старость на основе их бытийственного родства, автор, сближенный с героем-повествователем, осознает их как единый онтологический возраст.

Этому возрасту противопоставлен возраст зрелости, до краев наполненный «борьбой за достоинство и независимость человеческой мысли, за разумность общественных отношений и справедливость дела духовных и житейских благ» /47/. Этот возраст, где человек окружен «густотой» человеческих волений, желаний, стремлений, направленных на укрепление человека как существа социально-исторического, назван «незначительным».

А в чем же заключена актуальность изучения данного рассказа в школе? История большой любви - любви героя-повествователя к родной земле, с которой его насильственно разлучили, зазвучала как поэма в прозе. Испытываемые героем чувства к ней: любованье и восторг, сострадание и боль, тяга к конечному с ней слиянию - обрстая ассоциациями, расширяются и обобщаются до поэтически выраженного мироощущения.

⁵ Ср: А. Блок:

Ну что ж? Одной заботой боле -
Одной слезой река шумней,
А ты все та же - лес, да поле,
Да плат узорный до бровей.
Лирика. М., 1985. С. 359.

Барковская Н.В.

СКАЗОВОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ В РАССКАЗЕ М. ОСОРГИНА «ПИРОГ С АДАМОВОЙ ГОЛОВОЮ»

Политические высказывания М.А. Осоргина - человека, прошедшего путь от революционного терроризма до масонства, пострадавшего и «за революцию», и «от революции», эмигранта, считавшего себя «гражданином России», - кажутся весьма неоднозначными и парадоксальными. Так, размышляя о Гражданской войне, он признавал «свою правду и свою честь» и у белых, и у красных. В «Сивцевом Вражке» он писал, что бесчестен был бы народ, не выдвинувший защитников идеи родины культурной, идеи воспитанной человечности; однако бездарен был бы народ, не сделавший опыта полного сокрушения старого уклада жизни. Общеизвестна и фраза из «Писем к старому другу в Москве»: «Я идеи прогресса не принимаю, ни в природе, ни в человеческом обществе... Мне шелудивый Ванька дороже его благородных потомков»¹. В 1941 г. Осоргин писал А.В. Бахраху: «Иногда мировая борьба кажется перебранкой кумушек, чем-то унизительно бездарным». И в другом письме (А.И. Бакунину): «И я не знаю, чего России желать...»².

В 1934 г. был опубликован рассказ М. Осоргина «Пирог с Адамовой головой», позволяющий, вместе с другими произведениями 1920-1930-х гг., уточнить представление о мировоззрении писателя.

Парадокс присутствует уже в названии рассказа: обыденное, домашнее и уютное слово «пирог» соединено с книжным, имеющим зловещую окраску, - «Адамова голова». Неоднозначен и субъект повествования в этом рассказе.

С одной стороны, субъект речи не персонафицирован в перволичную форму «я», но, с другой стороны, как субъект сознания рассказчик, несомненно, присутствует: он ведет повествование («Собственно, этим и заканчивается история»³), он завершает рассказ личным воспоминанием. Следовательно, в рассказе использована форма повествования, промежуточная между безличным и личным типом - форма сказа. Как известно, сказ создает иллюзию устно произносимой речи (отсюда - ощущение личного присутствия рассказчика) и иллюзию социально

определенной речи.⁴ Осоргин соблюдает тонкое равновесие между задушевно-личностной интонацией и стилизованной «простонародностью» языка («неровен час», «рожи», «для пушшего впечатления», «вскорости»). Он рассказывает историю, сохранившуюся не только в личной памяти, но в памяти жителей Перми; не случайно появляется местоимение «мы»: «Мы же прибавим...»

Роль повествователя в рассказе оказывается двойственной: это и роль мемуариста, и роль летописца, пишущего «историю одного города», но историю, сохранившуюся в городских слухах, народной молве - не официальную, а, так сказать, житейскую, занимательную «историю».

Эта история с «историей» оформлена композиционно в три части, отделенные отточиями. Первая и третья повествуют о доме Чадина, средняя - о самом Чадине. Такая композиция напоминает форму «рассказ в рассказе»: история города обрамляет историю одного из жителей.

Рассмотрим эти части более пристально.

Первая часть играет роль пролога. О чудесном (кикиморе) повествуется с документальной достоверностью («Этот прием - отмахивать пламя платком - прост, банален и давно известен; у человека ничего не получается, а черти пользуются им постоянно»⁵). В этой части (а затем на протяжении всего рассказа) сталкиваются два стилевых потока: реалистически-очерковый и романтически-условный. С одной стороны, есть точная хронологическая и географическая «привязка» («14 сентября 1842 года пламя пожирало город Пермь на Каме»). Точно названо социальное положение персонажей - это все чиновники, люди «официальные»: губернатор, советник уголовной палаты (позднее - председатель уголовной палаты, полицеймейстер). Встречаются обороты речи, характерные для газетных репортажей, публицистики: «Пермский губернатор И.И. Огарев...», «о чем скажем ниже», «политический строй», «косвенные доказательства», «торжество просвещения».

С другой стороны, речь идет о зачатом доме, о бесовском и чудовищном - о том, что происходит «главным образом в полночь». Начало

¹ Цит. по: *Костиков В.В.* Не будем проклинать изгнание... Пути и судьбы русской эмиграции). М., 1990. С. 421.

² Там же. С. 427.

³ *Осоргин М.А.* Мемуарная проза. Пермь, 1992. С. 260.

⁴ *Кожевникова Н.А.* Типы повествования в русской литературе XIX - XX вв. М., 1994. С. 48.

⁵ *Осоргин М.А.* Цит. соч. С. 258

рассказа не только с точностью летописи сообщает дату пожара, но и рисует мифологическую огненную стихию, страшную и прекрасную: не сообщается, например, о погорельцах, гибели скарба, а звучит грозный ассонанс [о]: «по молодости лет и изобилию лесов в округе город... горел легко». Затем этот гул огня гиперболизируется: «Кругом бушевало пламенное море: один дом горел свечкой, другой пылал костром, третий рушился в вулкане искр...»

Столкновение этих двух стилевых потоков (очеркового и патетического) порождает иронию, в свете которой и показана спокойно сидящая кикимора в чадинском доме, неподвластном огню.

Итак, автор-повествователь передает городскую «быличку», ссылаясь на авторитет свидетелей (старушки, благоразумного прохожего) и опираясь на слухи, «господствующее мнение». Он иронически дистанцируется и от этих слухов, и от официальной точки зрения. «Логика неопровержимая» старушки ставит в «глупое положение» и губернатора, и «наивных ученых людей».

Если первая часть повествует о фантастическом как о реальном, то вторая часть, напротив, передает реальную историю как чудесную легенду. Речь идет о преступлении и наказании жадного чиновника, советника уголовной палаты Елисея Леонтьевича Чадина – «кремень, жила, скуп до невероятности и с людьми жесток».⁶ Чадин – исчадие ада, в категорию нечисти попадают его гости (судейские чиновники), его работники (уголовники), а также гости сожительствующей с Чадиным кикиморы (деклассированные элементы). Вся история произошла на именины Чадина, т.е. в день ангела; вполне естественно, что ангельские силы покарали беса.

В чем суть его преступления? Он использовал для строительства дома могильные плиты, оскверняя кладбищенскую землю, тревожа прах покойников, преступая тем самым родовой (теллурический, по определению Г. Федотова⁷) закон Матери-земли. Заветы народной этики слышатся в словах повествователя - напевных, с обилием инверсий, церковной лексики, напоминающих причитания:

«Отличного семьянина и уважаемого человека надгробная плита послужила подом русской печи.

Покойного диакона плита чугунная, с надписью церковной вязью, пошла на подпорку лестицы.

Младенца плиточка, матерью любовно заказанная и омоченная слезами, ничком легла у са-

мого порога столовой комнаты - для вечного попиранья ее нечестивыми ногами».⁸

На огромном именинном пироге отпечаталась могильная плита с изображением черепа. Вместо именинной здравницы Чадин получил проклятие, вместо долгих лет жизни – скорую смерть.

В третьей части рассказывается эпилог истории с домом. В конце века он был куплен городским обществом, снесен до основания, а на его месте выстроили здание женской гимназии. И тогда здесь расцвела жизнь: юность, просвещение, молодая влюбленность... Меняется и звуковая окраска: если «по ночам дом стоял молчаливо», то «днем в нем раздавались *веселые девичьи голоса*».

Так конкретный дом - на углу Петропавловской и Театральной площади - становится образом-символом, наглядным воплощением истории не только Перми, но и России в целом. Характерно, что рассказ доведен до рокового рубежа - не сообщается, что стало с домом после 1917 г.

Но помимо повествователя-летописца есть, как мы говорили, и повествователь-мемуарист, вспоминающий свои родные места. Его лирические «вставки» присутствуют на всем протяжении текста.

Начинается рассказ со слов о молодом городе Перми, городе-фениксе. В середине рассказа описываются природные богатства, изобилие Прикамья: «Леса под Пермью полны зверья и дичины, Кама обильна рыбой. Оленина, кабаньей и медвежий окорок, утки, глухари, рябчики, белужина, стерлядь кольчицом, раки, грибы всех сортов всех засолов...»⁹. В конце снова упоминаются улицы Перми, тополевы сад, набережная, и звучит гимн Каме – «прекрасной и полноводной русской реке, которая Волге приходится не младшей, а старшей сестрою».¹⁰

В этом повествовательном «сюжете» кикимора предстает как одно из проявлений полноты, изобилия жизни, как знак древности, исконной укорененности этой жизни. Образы языческих богов, как известно, в христианскую эпоху трансформировались в представителей народной демонологии, таких, как русалки, леший, домовый, водяной, банник и др. Не случайно кикимора отметила греховность Чадина своим присутствием, а на умирающего Чадина посыпались «тарелки, грузди, рыжики и солонки с пермской солью»

В какой-то степени кикимора в этом рассказе является антиподом административно-чиновничьего аппарата. Сравнение этого осор-

⁶ Там же. С. 260.

⁷ Федотов Г.П. Стихи духовные: Русская народная вера по духовным стихам. М., 1991. С. 89.

^{8 8} Осоргин М.А. Цит. соч. С. 261.

⁹ Там же. С. 262.

¹⁰ Там же. С. 266.

гинского образа с подобными образами у других писателей показывает, что Осоргин в наибольшей степени сохранил именно тот облик кикиморы, который сложился в народных быличках и суевериях.

Так, у А. Толстого в «Русалочьих сказках» (1910) кикимора – сказочный персонаж; она злая, крадет детей, живет в омуте. Как нечистая сила, она пропадает с первым криком петуха: «Осунулась кикимора, остановилась и разлилась туманом, подхватил ее утренний ветер, унес за овраг».¹¹ Кикимора в изображении А. Ремизова («Посолонь», 1907) – тощая, курносая, с копытцами, с «ужимкою крещенской маски», живет в лесу. Она не столько злая, сколько проказливая; ее дело – «сплестать обманы, причуды сеять и до умору хохотать».¹²

По народным суевериям, кикимора – недобрый дух, живущий в доме; обычно является в виде маленькой старушки; все ее пакости довольно безобидны, например, она путает шерсть, бьет посуду. В рассказе М. Осоргина кикимора – «пожилая особа безобразной наружности, в лесах бегаёт нагишом или в лиственном упрощенном наряде, а в городах носит женское платье, вышедшее из моды, и чепчик»¹³, живет в доме. Для Осоргина существеннее не злая, а игровая сущность кикиморы. Соединяя реальное и фантастическое, этот образ в основном и определяет ироническую атмосферу в рассказе, причем ирония чувствуется не только в отношении чиновников и обывателей, но и по отношению к политике вообще. В рассказе косвенно обозначено то время, из которого вспоминается прошлое – это время торжества Советской власти, диктатуры пролетариата. В первой части рассказа, характеризуя заклый дом, Осоргин пишет, что такие дома бывают «и сейчас, и не только в нашей стране, где *квартирный кризис и уничтожение опиума для народа...*», но «и в Италии, и во Франции, то есть в странах совсем не сходного политического строя».¹⁴

Ремизовский сказ в произведениях периода эмиграции тоже смешивает современную лексику, политические реалии, идеологические клише и фантастику а la «Диккенс-Гоголь-Рабле», добываясь комического гротеска. Так, в «Легендах о царе Соломоне» А. Ремизов пишет, как черти помогали в строительстве храма: «Понемногу наладилось и с продовольствием. «Режим экономии», вызванный затратами на постройку храма, проведен был блестяще: «пищевой отдел», как самый соблазнительный, поручен бес-

чувственным демонам – общественные столовые, рестораны, отели, бистро – все обслуживали демоны. И, конечно, был ропот: «едим чертятину». Но демоны оказались искуснейшими поварами и изобретательными метрдотелями: из падали такое суфле тебе сделают, само в рот прыгает... а из дохлятины подадут эскалоп, только очень все перчат, и потом весь день пить хочется»¹⁵. Но у Ремизова словесный экспрессионизм звучит открытой сатирой на строительство нового советского «храма» – «чертятинь». У Осоргина ирония мягче, он дает понять, что не политика – как в прошлом, так и в настоящем – определяет уклад жизни, а народные нравственные устои и природное богатство Прикамья, живительные силы Матери-земли. Устои народной этики несовместимы с устоями чадинского дома, который так и остался не достроенным, а потом был снесен. В подтексте рассказа скрыта мысль о недолговечности нового политического «дома» в России, которая, по Осоргину, вовсе не страна, а особая часть света.

Заветы народной этики не укладываются в рамки политических режимов. Воспоминания М. Осоргина – это воспоминания о своем роде (об отце и матери, бабушке, сестре) и о других людях провинциального городка, «известных по качеству», будь то барон, или извозчик, или хозяин музыкального магазина. О человеке, «известном по качеству», написал в 1919 г. А. Куприн в рассказе «Царский писарь». Интонация этого рассказа – легкая ирония, мягкий юмор, сказовая манера – близки тону осоргинской прозы. Куприн с удовольствием вспоминает Кузьму Ефимыча, вкладывавшего в дело всю душу. Внучка писаря, Глашенька, особа свободомыслящая, не понимает гордости деда, говорит ему: «Мне не то страшно, что на такие пустяки люди тратили все свои жизненные силы, но меня ужасает, что они в этом полагали свое самолюбие».¹⁶ Сам же Куприн полагает, что не политическая ориентация человека, а талант и мастерство, богатство души – истинная основа чувства собственного достоинства. Так и осоргинская концепция человека, как нам кажется, опирается не на политические доктрины, а на гуманистические представления, глубоко укорененные в народном сознании, уходящие корнями в религию Матери-земли. В эссе «Россия» (1924) писатель желает родной стране не лучшей политической программы, а солнца днем и теплого дождика в ночи, хорошего урожая хлебов и трав.

¹¹ Толстой А.Н. Полн. Собр. соч. Т. 1. М., 1951. С. 160.

¹² Ремизов А., Зайцев Б. Проза: Книга для ученика и учителя. М., 1997. С. 42-43.

¹³ Приметы на каждый день / Сост. О. Терпакова. М., 1996. С. 22.

¹⁴ Осоргин М.А. Цит. соч. С. 259.

¹⁵ Ремизов А., Зайцев Б. Цит. соч. С. 240.

¹⁶ Куприн А.И. Собр. соч.; в 3 т. Т. 3. М., 1954. С. 345.

Т.И. Царегородцева

«И МИГА В ЖИЗНИ НЕ БЫЛО ЧУДЕСНЕЙ...»
(Стихотворения А.Несмелова «Прикосновения»)

Была похожа на тяжелый гроб
Большая лодка, и китаец греб,
И весла мерно опускались в воду...
И ночь висела, и была она,
Беззвездная, безвыходно черна
И обещала дождь и непогоду.

Слепой фонарь качался на корме, -
Живая точка в безысходной тьме,
Дрожащий свет, беспомощный и нищий...
Крутились волны, и неслась река,
И слышал я, как мчались облака,
Как медленно поскрипывало днище.

И показалось мне, что не меня,
В мерцании бессильного огня,
На берег, на неведомую сушу –
Влечёт гребец безмолвный, что уже
По этой шаткой водяной меже
Не человека он несёт, а душу.

И позабыв о злобе и борьбе,
Я нежно помнил только о тебе,
Оставленной, живущей в мире светлом.
И глаз касалась узкая ладонь,
И вспыхивал и вздрагивал огонь,
И пену с волн на борт бросало ветром...

Клинком звенящим сердце обнажив,
Я, вздрагивая, понял, что я жив,
И мига в жизни не было чудесней.
Фонарь кидал, шатаясь, в волны – медь...
Я взял весло, мне захотелось петь,
И я запел...И ветер вторил песне [1].

Арсений Иванович Несмелов (настоящая фамилия Митропольский) является, безусловно, самым талантливым представителем восточной ветви русской литературной эмиграции. Поэт переломной исторической эпохи, он отразил в своем творчестве важные вехи своей биографии и биографии России – Первую мировую войну, революцию и гражданскую войну. Одной из главных тем его лирики стала участь изгнанника. Этой теме посвящено и стихотворение «Прикосновения» (сборник «Без России»). В нем Несмелов воплотил свое восприятие горькой судьбы эмигранта через систему образов и мотивов смерти. Очевидно, что в этом стихотворении поэт рассматривает эмиграцию в контексте ан-

тичной мифологии. В рассказе «За рекой», где данный лирический сюжет был преобразован в повествовательную форму, автор прямо указывает на этот контекст:

«Еще раз полыхнула зарница. Еще и еще. В их красных вспышках Мокринский увидел лодку, в которой плыл, как бы со стороны. Вот плывет она по этой черной, красным отблескивающей дали, и сидят в ней двое – Степан Петрович Мокринский, бывший колчаковский офицер-пулеметчик, и капеллеватский унтер Мокей Митрич Сазонов. А кругом них чужая страна. И гроза надвигается. И чего они ищут на том берегу, что им там надо? Может быть, все это только чей-то сон. Нет ни Мокринского, ни Сазонова, ни реки Сунгари. Есть мрачный Стикс, есть две области – мертвых и живых. И есть угрюмый Харон, везущий в Аид души двух российских беженцев».

Представленная в рассказе антитеза двух миров – мертвых и живых – лежит и в основе композиции стихотворения Несмелова «Прикосновения». Атрибутами мира мертвых являются здесь «беззвездная ночь», «безысходная тьма», «лодка», похожая на гроб, «безмолвный гребец», влекущий человеческую душу. Этому миру в стихотворении неявно противопоставлен «мир светлый», черты которого не раскрываются поэтом, но есть одна очень важная его характеристика – в нем осталась «живущая».

Стихотворение «Прикосновения» состоит из пяти строф, в которых последовательно изображается смена лирического настроения героя-изгнанника. В первых двух строфах описано его видение переправы через китайскую реку: он заворужен происходящим – «мерным» погружением весел в воду, течением реки, ходом облаков, «медленным» поскрипыванием днища. Лирический герой как бы не принадлежит себе, а подчиняется чужой воле «безмолвного гребца», и это его состояние передается через метафорический образ фонаря. Несмелов наделяет его рядом эпитетов со схожей семантикой: фонарь «слепой», его свет – «дрожащий», «беспомощный», «нищий», «бессильный». Между тем, «фонарь» назван поэтом «живой точкой в безысходной тьме». Его слабый свет все-таки сопротивляется тьме. Если вновь обратиться к культурному контексту, то невольно возникает мысль о том, что в данном стихотворении «фонарь» служит своеобразным эквивалентом солнца, символизирующим, как известно, в мировой

Татьяна Ивановна Царегородцева – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Омского государственного педагогического университета.

культурной традиции активное, деятельное, созидательное, светлое мужское начало. В мифологии различных народов существует оппозиция «солнце – вода», где вода, в свою очередь, является символом пассивного, иррационального, стихийного, темного женского начала. Водный фон в стихотворении Несмелова, окружающая лирического героя тьма означают, вероятно, угрозу пассивного, безвольного его существования в мире мертвых - эмиграции.

В третьей строфе стихотворения происходит перелом в настроении лирического героя, и он обозначен прежде всего перебоем ритма в начале первой строки – «мерный» ритм предыдущих строф, где каждый стих начинался с ямбической стопы, оказался разрушен неожиданным появлением пиррихия. Слово «показалось», в котором появилась облегченная от удара стопа, означает освобождение лирического героя от чужой воли. Он уже не просто «беспомощный» наблюдатель, не только фиксирует происходящее с ним органами чувств, но и становится способным понять его истинный смысл. Внутреннему зрению изгнанника открывается настоящая картина: переправа «на неведомую сушу» означает его духовную смерть. Не случайно именно в эту строфу автор вводит образ «шаткой водяной межи» - это грань, за которой наступает полное духовное бессилие, безволие, отсутствие жизни.

В четвертой и пятой строфах стихотворения можно заметить резкую перемену в состоянии лирического героя, и она опять же выражена через символику фонаря: «И вспыхивал и вздрагивал огонь...», «Фонарь кидал, шатаясь, в волны – медь...». Как видим, здесь речь идет уже не о слабом сопротивлении окружающей тьме, а о сознательном, волевом акте – поединке с пространством смерти. Перемена в лирическом настроении связана с памятью лирического героя. Он признается: «И позабыв о злобе и борьбе, Я нежно помнил только о тебе, Оставленной, живущей в мире светлом». «Злоба» и желание «борьбы» – качества, связанные с прошлым лирического героя, бывшего воина, силою исторических обстоятельств ставшего изгнанником. Они, в конечном счете, неминуемо ведут его к духовной гибели. Напротив, отказ от прежних идеологических установок и признание иных ценностей открывают новую жизненную перспективу. К жизни лирического героя возвращает осознание того, что еще существует «мир светлый», в котором осталась «живущая».

Если мир мертвых – это мир эмиграции, то «мир светлый», мир живых – это мир, в котором осталась Россия. Это ее Несмелов называет «живущей», о ней он «нежно» помнит, сравнивая ее с возлюбленной женщиной [2]. Интересно, что признание России живой в целом не ха-

рактерно для эмигрантского самочувствия. В эмигрантской литературной среде бытовал миф о России – «потонувшем корабле», ушедшей на дно Атлантиде. В поэзии и прозе европейской части русского литературного зарубежья (В. Набоков, Г. Иванов, Г. Адамович и др.) эмигрант часто назывался «тенью», сравнивался с мертвецом, находящимся в небытии. В стихотворении же Несмелова с лирическим героем не происходит слияния с миром мертвых. Светлые воспоминания о «живущей» России пробуждают его сердце («клинок звенящим сердце обнажив...»), герой обнаруживает в себе способность переживать иные, светлые чувства, он «вздрагивает», как от прикосновения любимой руки во время тяжкого забытья, и понимает, что жив. Лирический герой перестает быть пассивным пассажиром лодки, управляемой «безмолвным» перевозчиком; взяв весло, он берет в свои руки собственную судьбу. Теперь образ лирического героя сопровождает иная система символов. «Фонарь» уже не «беспомощный и нищий», а способный яростно бороться с окружающей тьмой. Ходу «лодки» сопутствует «ветер» – символ движения, жизненного обновления. Герой испытывает потребность в творческом акте – «песне». «Чудесный миг» - это его возвращение к жизни, несмотря на невозможность дальнейшего активного участия в истории. Выход бывшего воина из истории обусловил в нем рождение поэта, способного теперь увидеть события недавнего прошлого как бы со стороны, отрехшись от прежней «злобы». Поэтому в стихотворении Несмелова «Прикосновения» и возникает тема памяти. Жизнь поэта-изгнанника представляет собой совокупность воспоминаний, именно в них залог ее непрерывности.

Примечания

1. Несмелов А. Без Москвы, без России. Стихотворения. Поэмы. Рассказы / Сост. и коммент. Е.В. Витковского и А.В. Ревоненко, предисл. Е.В. Витковского. М.: Московский рабочий, 1990.

2. См. также стихотворение в сборнике «Без России» «Переходя границу», где есть схожий образ:

Ведь вы же женщина – о Родина! –
И, следовательно, к чему ж
Все то, что сердцем в злобе брошено,
Что высказано сгоряча...

РАЗГОВОР О СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Стройная, научно и методически выверенная система изучения современной русской литературы в школе – насущнейшая необходимость сегодняшних дней. Серьезное приобщение старшеклассников к современному словесному искусству поможет им зорче увидеть мир, проникнуться чувством ответственности за все происходящее в нем.

Открываемый раздел посвящен изучению самых новых тенденций литературного развития: постреализма как новой системы эстетического освоения действительности, возникшей на основе взаимопроникновения классических и модернистских принципов; постмодернизма как художественного осознания и отражения духовно-кризисных явлений; традиционного реализма и возникающих на его основе разнообразных мутаций.

Хронологические рамки данного раздела – «постсоветский период» (1986 – 1999) и текущая литература.

Раздел открывается размышлениями Антонины Штраус о современной поэзии.

А. Штраус

ПРОЗА ЖИЗНИ И ПОЭЗИЯ:

Случай Сергея Гандлевского

Современную литературу, не признающую смысловых и ценностных доминант, менее всего можно соотнести с гражданской поэзией середины XIX в. И все же аналогия «С.Гандлевский – Некрасов» – не забавное сопоставление, не случайное сходство. Можно наметить переключки поэзии Л.Лосева с творчеством А.К. Толстого, лирики А.Цветкова с тютчевской лирикой. Л.Лосев сам подчеркивал свою близость к А.К. Толстому. Отталкивание Толстого от «безукоризненной правильности линии», которое проявлялось «не только в нарочито «плохих» рифмах, но и в неловких оборотах речи, прозаизмах и т.д., за которые ему попадало от критики» (5, 21), не в меньшей степени свойственно и Л.Лосеву. «Толстой очень любил этот способ достижения комического эффекта при помощи парадоксального несоответствия темы, обстановки, лица со словами и тоном речи». (5,34) В поэзии Лосева это несоответствие расширяется за счет более обширного культурного и исторического наследия. Например, стихотворение ПВО обладает следующей расшифровкой: «Песнь Вещему Олегу», посвященная также тысячелетию крещения Руси, Артуру Кеслеру, Л.Н. Гумилеву, А.С. Пушкину, коню и змее.

Лосевский цикл «Выписки из русской поэзии» переключается с толстовским «Надписи на стихотворениях А.С. Пушкина».

Пушкин
Собираясь в дальнюю дорожку,
Жадно ел моченую морошку.
Торопился. Времени в обрез.
Лез по книгам. Рухнул. Не долез.
Книги - слишком шаткие ступени.
Что еще? За дверью слезы, пени.
Полно плакать. Приведи детей.
Подведи их под благословенье.
Что еще? Одно стихотворенье.
Пара незаконченных статей.
Не отправленный в печать нумер.
Письмецо, что не успел прочесть.
В общем, сделал правильно, что умер.
Все-таки всего главнее честь.
(4,82)

Козьмапутковский тип юмора проявляется в поэзии Л.Лосева даже в названиях («Раек нескладуха сочиненный для облегчения духа и возврата к живой натуре после окончания книги эзопов язык в русской литературе»).

Тишина, немота, смерть и мучительный процесс рождения слова, именованная окружающего мира - ключевые образы художественных систем Ф.Тютчева и А.Цветкова.

как в застолье стаканы вина
я вещам раздавал имена
в мастерской миростроя московский студент
кругозора наследный царек
я примерил к руке штыковой инструмент
и лопату лопатой нарек

(Цветков)

Так связан, съединен от века
 Союзом кровного родства
 Разумный гений человека
 С творящей силой естества...
 Скажи заветное он слово -
 И миром новым естество
 Всегда откликнуться готово
 На голос родственный его.
 (6,114)

Эхо тютчевского «Silentium'a» звучит во многих стихотворениях А.Цветкова.

пока переживать созданию не больно
 наследным недорослем после дележа
 безмолвствует оно и думает невольно
 взволнованную речь на привязи держа
 (Цветков)

И излюбленный образ своей лирики - камень - Цветков одалживает у Ф.Тютчева, пусть и через посредничество Манделштама.

все передвинуто не помнит прошлых мест
 под током трещина считает обороты
 а тело теплится кромешный камень ест
 и жить дрожит и держит ножик обороны
 (Цветков)

Исследователи отмечают «палимпсестность» современной поэзии. Произведения пишутся как бы поверх старого, классического текста, с оригинальной интерпретацией тематики и проблематики предыдущего произведения, нередко с сохранением структуры первоисточника. Роль первоисточников для палимпсестов Гандлевского играют стихи Пушкина, Лермонтова, Есенина, Блока. Несмотря на «осовремененность» цитат, классика сохраняет свой смысл. Сравните, например, есенинское «Не жалею, не зову, не плачу» и «Расцветали яблони и груши» Гандлевского:

Не жалею, не зову, не плачу,
 Не кричу, не требую суда.
 Потому что так или иначе
 Жизнь сложилась раз и навсегда.
 (1,59)

В сущности, речь идет об одном и том же резюме - «все прошло, как с белых яблонь дым».

Но некрасовская поэзия не является в стихах Гандлевского палимпсестной основой. Нет ни прямых, ни косвенных некрасовских цитат, но налицо – схожесть интонаций и форм. Очевидно, бессознательная, иначе она была бы оговорена Гандлевским в статьях или эссе. Гандлевский пытается занять в современной поэзии нишу, аналогичную той, которую занимал в начале сороковых годов XIX в. Некрасов. М.Эпштейн относит творчество С. Гандлевского (а также

А.Сопровского, Б.Кенжеева) к «наиболее традиционной из всех новых поэзии», определяя ее как «лирический архив, или поэзия исчезающего «я», где «в качестве центра сохранено некое лирическое «я», но уже данное в модусе ускользающей предметности, элегической тоски по личности в мире твердеющих и ожесточающихся структур. Ностальгический (по чувству) и археологический (по предметности) реализм». (10, 366) За «поэзию реализма» упрекали современники и Некрасова. Основной некрасовский тон - тревога за судьбу простого человека - в полной мере свойственен поэзии Гандлевского. Интонация сочувствия слабым мира сего, более того, ощущение их жизни как своей, а своего голоса - как принадлежащего им, характерно для обоих поэтов.

В это время вдовец Айзенштадт, сорока семи лет,
 Колобродит по кухне, и негде достать пипольфену.
 Есть ли смысл веселиться, приятель, я думаю, нет,
 Даже если он в траурных черных трусах до колена.
 В этом месте, веселье которого есть питье,
 За порожнюю тарой выдавшие виды ребята
 За Серегу Есенина или Андрюху Шенье
 По традиции пропили очередную зарплату.
 (1, 5)

Эта общая для Некрасова и Гандлевского интонация находит свое воплощение в разговорной стилистике повествования. Стих тяготеет к бытовой зарисовке и уличной сценке. «Самый существенный упрек, который делали Некрасову и который он сам принимал, был упрек в прозаичности. Не случайно отзыв Белинского о «Мечтах и звуках» начинался с указания на то, что автору лучше писать в прозе; то же говорили о поэзии Некрасова и Тургенев и Толстой. Сам Некрасов тоже сравнивал свои стихи с прозой: «Все ж они не хуже плоской прозы». (9, 18)

Некрасовская прозаизация стиха, неоднократно отмечаемая исследователями, характерна для поэзии Гандлевского. Одно из его стихотворений («Картина мира, милая уму...») вообще графически не выделено и написано в строку.

В восприятии обоих поэтов простой человек - суть и основа России. Такой неромантизированный герой органично связан с бытовой суетой, разнообразием мелких жизненных деталей. Быт, занимающий большое место в поэзии Некрасова и Гандлевского, служит своеобразной призмой рассмотрения человеческой души:

Не утешешь ее и обновкой:
 То натерли ей ногу коты,
 То, слышь, ей в сарафане неловко.
 При чужих и туда, и сюда,
 А украдкой ревет как шальная...
 (2,57)

Жизнь валится из рук безделкою, безделицею в щель, внезапно перейдя в разряд вещей еще душему-

тительных, уже музейных, как то: баночка драже с истекшим сроком годности, альбом колониальных марок в голубом налете пыли, шелковый шнурок...

(1,56)

Общая ориентация Некрасова и Гандлевского на разговорность, стремление писать «прямолинейною прозой в стихах» проявляется и на ритмическом уровне. В лирике обоих преобладают трехсложные размеры, в том числе анапест, который упрочен в русской литературе именно Некрасовым.

Самолеты летят в Симферополь,
И в Батуми, и в Адлер, и весь
Месяц май пахнет горечью тополь,
Вызываю сердечную резь.

(1,93)

Отличительной чертой некрасовской поэтики является публицистичность, которая эксплицируется даже в заголовках, например, «Новости (газетный фельетон)». Как отмечает Тынянов, «излюбленной стиховой формой Некрасова была форма говорного стиха (термин Эйхенбаума) - куплета, стихотворного фельетона. Даже в стихе «Кому на Руси жить хорошо» чувствуются эффекты этого говорного стиха; так, во вступлении дан эффект нарастающей скороговорки, несомненно комического (водевильно-куплетного) происхождения:

Семь временнообязанных
Подтянутой губернии,
Уезда Терпигорова,
Пустопорожней волости,
Из смежных деревень:
Заплатова, Дырявина,
Разутова, Знобишина
Горелова, Неелова -
Неурожайка тож».

(9,23)

Подобная «куплетность», скороговорка на основе привычных читательскому уху форм встречается и в поэзии Гандлевского.

Здесь когда-то ты жила, старшекласницей была,
А сравнительно недавно своевольно умерла.
...Кто б на ножки поднялся, в дно головкой уперся,
Поднатужился, чтоб разом смерть была, да вышла вся!
Воскресать так воскресать! Встали в рост отец и мать.
Друг Сопровский оживает, подбивает выпивать.
Мы «андроповки» берем, что-то первая колом -
Комом в горле, слущким слогом да частушечным
стихом.

(1,422)

Использование газетных, фельетонных приемов, включение прозаизмов, подчеркнуто непеэтических слов и оборотов в лирическое стихотворение характерно для Некрасова и Гандлевского.

И все мы согласны, что тип измельчал.
Красивой и мощной славянки».

(2, т.2, 85)

Вот наша улица, допустим,
Орджоникидзержинского...
(1,64)

Хабибулин в х/б б/у...

(1,415)

Почти все названия стихотворений, которые Гандлевский вообще дает очень редко, связаны с жанровыми определениями («Элегия», «Баллада», «На смерть И.Б.»). Сравните с некрасовскими «На смерть Шевченко», «Современная ода», а «Элегия» - самый частотный заголовок в его поэзии. Важно также общее стремление к синтезу «чувствительного романа» и фельетона, прозаизации песенных форм.

В творчестве обоих поэтов нередки зарисовки, перерастающие в размышления о сущности жизни и искусства. Например, стихотворение Некрасова «В больнице» и стихотворение «В начале декабря, когда природе снится...» Гандлевского. Оба эти произведения, начинающиеся с описания бытового существования, развертываются в определение двойственной природы искусства.

Не было б, точно, согласен и я,
Жалких писак и педантов -
Только бы не было также, друзья,
Скоттов, Шекспиров и Дантов.

(2,192)

Так что же: звукоряд, который еле слышу,
Традиционный бред поэтов и калек
Или аттракцион - бегут ручные мыши
В игрушечный вагон и валит серый снег?

(1,77)

Б.О. Корман выделяет особые стилистические и композиционные приемы некрасовской лирики, и почти все их можно обнаружить в поэзии Гандлевского.

1. Эпический сюжет в лирическом стихотворении. По Б.О. Корману, «в лирические стихотворения Некрасова входит история человеческой жизни, не эпизод, а биография, судьба («Тройка», «Свадьба», «Школьник»)». Такая сюжетность свойственна и поэзии Гандлевского. Ярким примером могут служить стихотворения «Я был зверком на тонкой пуповине...», «Это праздник. Розы в ванной...», «Чиликанье галок в осеннем дворе...»

2. Б.О. Корман выделяет такую черту некрасовской поэтики, как «драматизация лирического монолога, превращение его в сцену», «принцип монтажа». Принцип монтажа является одним из основополагающих в современной литературе. И творчество Гандлевского не исключение. Также для него важна кинематографичность, многие его стихотворения напоминают фрагменты сценария. Этот принцип открыто декларируется автором:

Мельтешит предо мной одиссея моя
Кинолентою шосткинского комбината...

(1,61)

3. Некрасовым создается «новый тип лири-

ческого стихотворения, в него входят как структурные элементы <... > разнородные мысли, описания, чувства, картины. Они входят в одно лирическое стихотворение как сложный единый поток сознания современного человека». (8,139) Иллюстрацией этого тезиса в лирике Гандлевского может служить уже упоминавшееся нами стихотворение «Картина мира, милая уму...» Мысли и чувства («Давно ль мы умудрились променять простосердечье, женскую любовь на эти пять похабных рифм: свекровь, кровь, бровь, морковь и вновь?») сменяются описаниями и зарисовками («невзначай он адрес свой забудет или чай на рукопись прольет, то вообще купает галстук бархатный в борще»). И все это составляет поток сознания современного человека, включающий в себя все многообразие его ассоциаций. Поражает единство тем и героев в поэзии Некрасова и Гандлевского. Естественно, учитывая поправку на вносимые временем коррективы. Некрасовские ямщики становятся шоферами, крестьянские дети вступают в пионеры, но они вечны, так же, как и странники, ищущие божью правду, бродяги и сторожа, пьяницы и просто уставшие от жизни люди. Вообще говоря, внимание к малым сим, сострадание к ним характерны для обоих поэтов. «Существует таинственная связь между поэзией и жалостью», - писал Гандлевский в одном из своих интервью.

Показательно, что общими чертами обладает и образ музы, ключевой для понимания специфики творчества обоих поэтов. И для Некрасова, и для Гандлевского муза не прекрасная незнакомка. С одной стороны, в ней есть нечто детское, веселое, отчаянное, а с другой, муза - «присмирившая», обывленная, стареющая вместе с поэтом («Эта старая блядь тут как тут»).

Что ж ты плачешь, веселая муза моя,
Длинноногая девочка в грубой рубахе...
(1,53)

Так и есть - заявляется муза,
Эта старая блядь тут как тут...
(1,111)

Нет, музы ласково поющей и прекрасной
Не помню над собой я песни сладкогласной!
(3, 72)

У Гандлевского есть своя «Железная дорога» («Отечество, предание, геройство...»), свой «Школьник» («Я был зверком на тонкой пуповине...»), свои «Вино» и «Пьяница» («Рабочий, медик ли, прораб ли...»). И. кажется, что собственное «Кому на Руси жить хорошо» он не написал только потому, что за него это сделал уже его давний соратник по группе «Адманах» Тимур Кибиров (вспомним «Путешествие из Шильково в Коньково» и некоторые другие поздние поэмы с их гипертрофированным социальным пафосом).

Показательны в общем контексте наших размышлений почти дословные переключки мыслей:

Непрочно все, что нами здесь любимо,
Что день - сдаем могиле мертвеца.
...Усни... Умри!..
(3,36)

Жизнь вроде бы вполне разорена.
Вот так, наверное, и умирают.
Умри.
(1,96)

Некрасов неоднократно отмечал, что тяжесть человеческого страдания в его монотонной неизбытности. Не об этом ли и Гандлевский?

Я жил в одной стране. Там тишина
Равно проста в овраге, церкви, поле.
И мне явилась истина одна:
Трудна не боль - однообразье боли.
(1, 48)

Конечно, поэзия Гандлевского не может быть поставлена в один ряд с некрасовской лирикой. Разница исторических ситуаций, художественных задач и «масштабов» творчества обуславливает различия эмоционального тона и некоторых приемов поэтики (палимпсестность поэзии Гандлевского, использование им постмодернистских приемов поэтики: отсутствие знаков препинания, коллажирование, отстраненно-дистанцированная работа с цитатами).

И все-таки поэзия второй половины XIX в. и современная литературная ситуация - время перехода, отсутствия господствующего стиля: Л.Лосев, А.Цветков, С.Гандлевский после смерти Бродского - примерно то же, что А.К.Толстой, Ф.Тютчев, Н.Некрасов после смерти Пушкина.

Сегодняшняя поэзия замыкает круг, возвращается к своим истокам. Означает ли это конец литературы или просто новый виток литературного процесса?

Литература:

1. Гандлевский С.М. Порядок слов: стихи, повесть, пьеса, эссе. Екатеринбург: У-Фактория, 2000. 432 с.
2. Некрасов Н.А. Собр. соч.: в 8 т. Т.т. 1, 2. М.: Художественная литература, 1965. 422 с.
3. Некрасов Н.А. Стихотворения. Поэмы. -М., Художественная литература, 1971. 702 с.
4. Лосев Л.В. Собрание: Стихи. Проза. - Екатеринбург: У-Фактория, 2000. 624 с.
5. Толстой А.К. Собр.соч. в 4 т. Т.1.М.: Правда, 1980.
6. Тютчев Ф.И. Стихотворения/ Сост., вступ. ст. и примеч. В.В. Кожина. М.: Сов. Россия, 1986. 288 с.
7. Цветков А. LitCafe Алексей Цветков. СОСТОЯНИЕ СНА htm.
8. Корман Б.О. Лирика Некрасова. Ижевск: Удмуртия, 1978. 298с.
9. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. - М.: Наука, 1977. 573 с.
10. Эпштейн М. Каталог новых поэзий // Современная русская поэзия после 1996. Двухязычная антология. Берлин: Обербаум верлаг, 1990. с. 359-367.

Памяти Николая Никонова (1930 – 2003)

11 июня 2003 года не стало Николая Григорьевича Никонова, выдающегося писателя, мощного самобытного художника, одного из тех редких талантов, кто при жизни был признан классиком русской литературы.

Выпускник историко-филологического факультета Свердловского пединститута, он всегда сохранял живую связь со школой и вузом – много лет учительствовал, вел спецкурсы и спецсеминары на филфаке, всегда с удовольствием приходил на обсуждения своих новых произведений в студенческой аудитории...

А книги его уже давно вошли в круг чтения всех школьных возрастов, по ним ведутся уроки, пишутся рефераты, дипломные работы, защищаются диссертации.

Память о Николае Никонове дорога всем нам - его друзьям и коллегам, его читателям.

Готовя этот выпуск журнала, мы обратились к вдове писателя. Антонине Александровне. Она любезно согласилась ответить на вопросы нашего корреспондента и передала для публикации последнее стихотворение Никонова, его поэтическое прощальное слово, а также фрагмент из неоконченного романа «Бытие».

Многие поэты пишут «заповиты» и «памятники»,
Написал и я.

Не ищите меня, не ищите!
Не надейтесь, что где-то найдусь,
Я уехал в счастливой карете
И назад уже не вернусь.

Не хочу этой пасмурной доли,
Похоронных венков и могил,
А хочу быть на воле, на воле.
Вечно юным, всегда молодым!

Не хочу ритуально скорбящих,
Возлагающих тряпочный тлен,
Не хочу, заколоченным в ящик
И навеки в суглинистый плен.

Не грустите, не плачьте, не нойте,
Скорбь по мне, даже мне, не нужна,
Лучше песню хорошую спойте,
Лучше выпейте чару вина!

До свидания, в новом обличье
Я вернусь к вам, и верую я,
Стану громом и голосом птичьим,
И журчаньем лесного ручья,
И дождем, поливающим нивы,
Ветром свежим, и с молнией
в блеск,
Вечно буду живым и счастливым,
Как движение этих небес!

ЗЕМЛЯНИН

Когда по телефону сказали, что не стало Никонова, я не поверил. Казалось, такие не умирают. Нет, я даже не о том, что называют бессмертие таланта. Он был по-настоящему витален. Большой, основательно скроенный. А походка! Он не ходил, а шагал, не ступал, а ставил ногу плотно, всей стопой, помните - как Серго Закариадзе в «Отце солдата». По-хозяйски ступал по своей земле. Не помню, чтобы он отправлялся в какие-то там туристические походы по Уралу, но знаю, что он пешком исходил все окрестности Свердловска, или садился в электричку, выходил где-нибудь на станции Таватуй и в одиночку шагал по лесным тропам, забирался на скалы, ночевал у разведенного костра, слушал утреннее пение птиц.

Он был очень земным в том смысле, что вел себя как житель Земли, он мыслил, как планетная личность. Он чувствовал своей роднею ветер, птиц, лесное зверье. Он был жаден до жизни, плотоядно смаковал ее. Помню шестидесятые годы-начало семидесятых. Вечера на филфаке, еще в старом здании пединститута на Карла Либкнехта, 9. После концерта – танцы. Никонов тут как тут. Стоит у стенки, смотрит. Сам танцевал очень редко. Похоже, приходил только для того, чтобы увидеть свежие лица, сверкающие глаза, услышать молодые голоса. А может, приходил любоваться женской красотой - ему нравились статные, большеглазые, крупные, такие, в которых жизнь играет щедрой телесностью.

И сам он старался быть всегда в форме, не опускаться, не стареть. Тщательно маскировал раннюю лысину. Хотел выглядеть элегантно. Помню, поразила меня фотография Никонова на форзаце сборника критических статей И.А. Дергачева об уральских писателях. Среди иконостаса всех местных классиков и полуклассиков вот такое фото: Никонов одет по-зимнему, шапка-ушанка, пальто с меховым воротником, но отвороты старательно расправлены, под ними белая рубашка и... бабочка с жемчужинкой посередине. Эта экстравагантная экипировка, несомненно, была скомбинирована с вызовом: мол, и мы тоже не лаптем щи хлебали, ничем не хуже всяких рафинированных, что в смокингах или фраках.

Эта витальная жадность до жизни проявлялась в его многочисленных увлечениях, как сейчас сказали бы - хобби. Со школьных лет - птицы. Опыты в живописи. Потом – кактусы. И собирание репродукций великих мастеров. А если уж он увлекался, то со всей страстью, фанатически. Занявшись кактусами, установил связи с другими такими же «кактусофанами», от самого Леонида Леонова получил два диковинных экземпляра. Помню, как-то по делу зашел к Никонову, на улице был мороз за тридцать, смотрю – весь пол

заставлен горшками с кактусами, Николай Григорьевич и Антонина Александровна по полу ползают, во что-то там эти колочки укутывают... Причем всякое свое сугубо любительское увлечение он поднимал с уровня дилетантства до уровня, близкого к профессиональному. Ходил слушать птиц, ловил их, потом по сезону отпускал – и написал книгу «Певчие птицы», которую признали уральские орнитологи. Возился с кактусами, и появилась книга «Созвездие кактусов», Собирал репродукции картин мастеров и рассказал об этом в книге «Золотой дождь»... И когда завел участок в поселке Кирпичный, в четырех километрах от остановки Гать, то и там хозяйствовал фундаментально – дом срубил, теплицы поставил, огород обихаживал. И всё удивлялся: вот у нас все грядки вычищены, вылизаны, ни тебе соринки, удобрения всякие-разные, а когда собираешь урожай, то еле-еле чего-то там накопишь-надергаешь, рядом же, у деревенских, грядки черт знает чем позарастали, об удобрениях слыхом не слыхивали, а у них прямо так и прет из земли - морковь одна к одной, картошка с кулак, капустный кочан не обхватишь. И всё думал, как бы превзойти соседей.

Азарт в нем кипел и бурлил, но он сдерживал его в узде жёсткой самодисциплины. Всё старался планировать, размечать, рассчитывать. Наверно, не все намечавшееся удавалось довести до ума. Но как бы там ни было – то, что он успел написать за свой земной срок, поражает объемом. Больше, чем он, никто из уральских писателей не написал. У него вышло вместе с переизданиями примерно семьдесят книг! Это за сорок семь лет, с 55-го года, с первой книжки, вроде бы детской, а на самом деле мудрой и по- взрослому печальной, философской «Сказки о березовом листке». Не забудем, что на вольные писательские хлеба он смог уйти только когда перевалило за сорок, до того учительствовал, был директором вечерней школы на Вторчермете – иначе прокормить семью не удавалось.

А то, что он успел сделать в литературе, потребует очень серьезного академического осмысления. Я же сейчас только обозначаю контуры того, что предстоит исследовать.

Прежде всего – никоновский образ мира, его концепция человеческого бытия. Как правило, большие художники свою модель мира воплощают в каком-то локальном пространстве и времени – так эта модель выглядит нагляднее и впечатляет сильнее. Есть Петербург Достоевского, диккенсовский Лондон, шолоховский Тихий Дон, Йокнапатофа Фолкнера.

У Никонова моделью мира стал образ Урала. Можно уверенно говорить, что есть никоновский Урал. До него были только Урал Мамина-

Сибиряка и Урал Бажова. Каждый из них создал свой, особый образ Урала. Мамин-Сибиряк - Урал горнозаводской, бурлящий социальными противоречиями, сшибкой хватких характеров. У Бажова Урал каменный, мистический, дарующий таинственной силой, но и вытягивающий все соки души. Никоновский Урал – это «болотца с веснушками ряски», лесные дороги с промоинами, хрустнувшая ветка под ногой, робкий подснежник, лужица, затянута тонким ледком, звон ручейка между камней, медный ствол корабельной сосны, тонкий луч солнца из-за кромки леса... Это Урал без величавости и монументальности. Это милый, родной край, дом и подворье человека. И это Вселенная, плотно прилегающая к его телу, заполняющая его кругозор – вглядываясь в этот, свой, с младенчества знакомый и по-домашнему родной Урал, герой Никонова научается чувствовать красоту мира и любить жизнь.

Наиболее откровенно свое почти религиозное поклонение чуду земной красоты Никонов выразил в книге «След рыси». Он хотел назвать ее поэмой. Да и в первоначальной редакции она была по-поэжному субъективна, можно сказать раскалена авторским чувством. Оказывается, Никонов давно стал собирать материалы о безобразиях, которые люди творят над живой природой, о тех издевательствах, которым они подвергают планету Земля. И рукописная редакция «Следа рыси» включала фрагменты из газетных и журнальных статей с этими вопиющими фактами. Ну, и накал авторского гнева был соответствующим. При подготовке книги к изданию эти «врезки» сняли, потому что они все-таки утяжеляли текст и тормозили сюжет. Но знаком авторского пафоса осталось жанровое обозначение «публицистическая поэма». И центральное место в ней занял поэтический образ Урала – тут уже он не только по-домашнему обыденный, но и монументально-величавый, раскинувшийся от оренбургских степей до ненецкой тундры, полный жизни. Действительно, модель Космоса, на который поднял руку неумный поработитель. Повторю – Никонов никогда не ходил в дальние походы по Уралу, образ Урала рожден у него живым созерцанием ближнего мира, богатейшим творческим воображением и огромной любовью. (Кстати говоря, и образ лесного кота, рыси, Никонов писал, по его признанию, со своего домашнего кота.)

Поэма «След рыси» с трудом пробилась в печать в 1979 году. А ведь, в сущности, Никонов был одним из самых первых советских писателей, кто буквально возопил не просто о попрании природы, а о деградации человеческой души, совершающей это попрание. И если у Астафьева в «Царь-рыбе» браконьер осуждается за то, что он, сын природы, поднял руку на свою мать, то у Никонова посягательство на земную природу предстает как разрушение

хрупкого чуда, созданного усилиями всей Вселенной в течение миллиардов лет.

Здесь встает еще одна исследовательская проблема – первооткрывательство Никонова. Это вопрос о том, какие проблемы он поднял раньше других писателей-современников, какие конфликты нащупал первым и какое эстетическое освещение им придавал? Конечно, на глаза читателям чаще попадались вещи, напечатанные в столичных журналах, да и критика обращала на них внимание в первую очередь. Никонов же по преимуществу издавался в Свердловске, ему не хотелось стоять в длинной очереди на публикацию в столичном журнале (а жить ведь на что-то надо было). Поэтому во всесоюзном литературном контексте Никонову отведено незаслуженно мало места. Он пока остается в числе тех, кого называют «прозёванными талантами». А между тем...

Когда он начинал, то довольно часто слышал упреки в том, что идет не по магистрали, а по боковой тропинке – «в эпоху спутников и ГЭС» живописует утреннюю зорьку. А что оказалось важнее?

Когда он написал «Солнышко в березах» (1965) и тем самым начал свою «трилогию вочеловечения», продолженную повестью «Валя Медведева» и завершённой «Глаголом несовершенного вида», еще не было ни айтматовской трилогии о мальчике, ни «Весенних перевертышей» и «Ночи после выпуска» Тендрякова. Да и не в приоритете дело, а в том, как Никонов представил процесс рождения личности и ее формирования. Да, у него нет той социальной остроты, как у Айтматова, той драматизации, как у Тендрякова. А есть вроде бы камерное описание того, как малый ребенок прилепляется к жизни через почти тактильное осязание ближнего мира, через запах полыни и вкус древесной коры. А далее в «Вале Медведевой» – деликатнейшее повествование о самой первой влюбленности, которая для десятилетнего мальчика становится подлинной драмой, испытанием и воспитанием чувств. А в «Глаголе несовершенного вида» - первые серьезные столкновения подростка со взрослой жизнью, с голодухой и нищетой военной поры, не отменившей все те страсти, которые во все времена настигают подростка.

А никоновская «Старикова гора»? Опубликованная даже в несколько приглаженном и усеченном виде на страницах «Урала» в самом начале 1984 года, она удостоилась личного гнева будущего президента России, в ту пору первого секретаря Свердловского обкома КПСС. Нарисованная в «Стариковой горе» картина деградации советской деревни, где пьянчуги-бездельники типа Диогена (от редуцированного – «дядя Ге-

на») третируют старика-трудягу - «кулащье», мол, и всячески пакостят ему, конечно же, не совпала с официальными сказками об обществе развитого социализма.

Правда, через год на всю страну полыхнул «Пожар» Валентина Распутина и заголосил «Печальный детектив» Виктора Астафьева. Так вот, с этими вещами надо бы и соотнести «Старикову гору». Может быть, вместе взятые, они и объяснят поллучше многотомных фолиантов политологов и экономистов то, что произошло с Союзом Советских Социалистических Республик во второй половине восьмидесятых годов... Полный текст «Стариковой горы» увидел свет только в 1990 году.

И еще одна исследовательская проблема - стиль Никонова. Он всем казался лириком, с негромким голосом, с элегическими интонациями. Да так оно и было поначалу. Но потом, с середины 70-х, элегический голос обогатился драматическими модуляциями, в нем нередко стали звучать саркастические, а то и гневные ноты. Фраза стала ветвистой, густой, многоцветной. Она оставалась монологичной, но сам монолог стал мощнее и звучнее, богаче чувством и мыслью. И, видимо, не случайно Никонов в 80-90-е годы обратился к жанру романа. Хотя, как мне кажется, все-таки комфортнее всего он чувствовал себя в жанре повести или новеллистического цикла. Там его монологизм был наиболее органичен.

Да, Никонов был дидактом. В любом его произведении за текстом стоит учитель, наставник, который хочет побудить своего читателя по-новому взглянуть на мир и начать жить иначе, чем он жил до сих пор. Да, порой никоновский темперамент перехлестывает через край – и он прорывает ткань виртуального сюжета то комментарием, то прямым обращением к читателю, то гневной филиппикой. Это не всегда проходило безубыточно для художественной целостности произведения. Но таковы накладные расходы творческой индивидуальности. А все-таки доходов куда больше надо хорошенько прочитать и многократно перечитать.

А пока подойдем к книжной полке. Возьмем в руки зеленый том с факсимильным оттиском «Н.Никонов». Раскроем на любой странице. И услышим чуть глуховатый, с легким уральским оканьем голос, то артистически имитирующий говор героев, то плавно растекающийся по просторам уральских пейзажей, а то срывающийся на вскрик боли и гнева.

И это никакая не мистика, а абсолютная реальность: писатель живет, пока его книги читают. А книги Николая Никонова будут востребованы еще многими поколениями читателей.

Н.Лейдерман

ПРАВДА ТАЛАНТА

Интервью с Антониной Александровной Никоновой

ФК¹: *В творчестве Николая Григорьевича поражает умение раскрыть сам дух уральской природы. И первый вопрос, который мы хотели бы задать, - откуда это чувство? Как оно складывалось, как становилось?*

А.А.Н.: Он родился здесь, в Свердловске. Родители его были местными, мещане настоящие. Тогда так говорили: «мещанин города Екатеринбурга». Жили они в своем частном доме: двухэтажном, низ каменный, верх деревянный. Я в этот дом пришла в 1950-м году. Дом этот был куплен Колиной бабушкой по отцу, Ириной Карповной, которая заправляла хозяйством. Дом – простой, как дом в любой сельской местности: огород, большой двор. Были и собаки, потому что отец Николая Григорьевича был охотником и держал собак - обыкновенных лаек, но очень хороших и для охоты, и для охраны. Вместе с ними рос в этом доме и Коля. В огороде посажены были две большущие березы, которые они с отцом вместе привезли из леса, маленькими саженцами

еще, конечно. Березы эти и сейчас живы. Сам дом снесли, а они остались в том районе, где теперь кинотеатр «Космос». Теперь там уже целые аллеи.

Николай Григорьевич очень любил свое детство, любил то место, где жил. Он родился не в этом районе, а был сюда привезен годовалым. Но это место и считал своим местом рождения. Этот уголок Екатеринбурга всегда был по особому уютным, домашним, словно деревня среди города. И бабушка, и мать у него держали кур. На заре кричат петухи, лают собаки. Кругом много зелени: у соседей были тополя огромные, а у нас огород спускался к речке Мельковке. Речки этой теперь уже нет, а память осталась.

ФК: *Его ранние произведения основаны на собственном жизненном опыте?*

А.А.Н.: В его прозе, конечно, не все автобиографично, но мне трудно судить. Я его встретила уже восемнадцатилетним, когда мы познакомились в пединституте, на Малышева. Я училась на втором курсе, а он – на первом. Познакомились в читальном зале. Я готовилась к экзамену по литературе XIX века, и он пришел, чтобы тоже посмотреть учебники по своему предмету. Своих-

¹ *Беседу вел Петров И.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.*

то книг ведь у нас тогда не было. Вот и разговорились в читальном зале, как обычно все студенты: два-три слова сказали и разошлись. Потом уже на следующий день он пришел, заглянул в нашу аудиторию. Я думаю, что, может, в тот момент, ему и не меня нужно было видеть – мало ли у нас девочек было. У них на курсе, когда он поступил, было человек пять мальчишек. А у нас был один единственный – Иван Акулов, тоже будущий известный уральский писатель. Вот с ним мы из одних краев: я из Туринска, он из Ирбита. 50 километров только всего разница. И причем Акулов заканчивал сначала сельскохозяйственный техникум в Ирбите. А потом, когда ему надо было учиться дальше, он пришел к нам. Он был у нас единственным мужчиной. Он был старше нас лет на пять, наверное, на войне побывал тогда. И мы относились к нему как к старшему.

ФК: *Жизнь студенческая была тогда очень трудной?*

А.А.Н.: Да, веселья мало было. Я поступила в 1947 году, который был одним из самых голодных, несмотря на то, что война кончилась. Карточки только отменили. И хлеба в магазинах не было. Мы с Николаем Григорьевичем поженились, когда он уже второй курс закончил. Он позже меня поступил. Он умел красиво ухаживать. Мы не торопились, целый год дружили, ходили везде и всюду: на каток, на лыжах. Но особенных развлечений было мало, потому что нужны были деньги. Студенты, правда, всегда студенты. Николай Григорьевич был очень увлекающимся человеком. Это проявилось уже в том, как он выбирал, куда ему поступить. У него были необыкновенные способности к музыке, к пению. Он даже пытался поступить в консерваторию. Как он позже рассказывал, «пришел в консерваторию, посмотрел, люди там все необычные – все особенные, на меня не похожие, и я на них». Он все беспокоился, что волосы у него были не шикарные, а хотелось иметь пышную шевелюру. В консерваторию же он пришел попросту бритым. Испугался, по его словам, великолетия консерватории. Там царил тишина, прохаживались солидные пожилые профессора. И он ушел отсюда. В институтах, где преподавалась математика, химия, физика он учиться не хотел. Не по его характеру это было. Единственным факультетом, где не читалось этих точных дисциплин, был филфак. Он назывался тогда историко-филологическим факультетом. Туда Николай Григорьевич поступил в 1948 году. Приходилось и много работать в то время. Когда он закончил институт, его взяли в армию на военную службу. Потом школа милиции. Только ночевать домой приходил, а так все время был на службе. Это был самый трудный период у него в

жизни вообще, потому что семье не принадлежал нисколько. Сколько мы с ним жили, он всегда стремился к свободному распорядку дня. Он был человеком свободным от рождения, не поддающимся перевоспитанию. Он сам себя воспитывал. А больше не признавал ни чьего воспитания. Потому-то ему среди военных было очень тяжело.

ФК: *А работа в школе?*

А.А.Н.: Он работал только в вечерней школе. В дневной школе он вел физкультуру и очень недолго, это очень тяжелая работа. Он больше всего преподавал в вечерней школе, чтобы оставалось время для творчества. В то время у нас уже была семья. Мы жили в том самом двухэтажном доме его детства. Тогда он был весь никоновский. А потом, когда стало трудно, голодно, дом – третью часть – продали. Получилось так, что одну часть продали, в средней жили сами, а еще – правая часть – была с квартирантами.

ФК: *Расскажите о первых публикациях, ведь первый цикл был очень интересным – о детях.*

А.А.Н.: Началось с детей, по-моему, даже случайно, потому что их жизнь прочнее, чем у взрослых, связана с природой. Без природы человек просто не может вырасти. А природу Николай Григорьевич любил больше всего. Он и сам рос среди природы, мать ему очень много читала о природе, потому что она не работала, пока он был у них маленький. Он был у них единственным сыночком, это тоже важно. Его мать держала коз и кур, чтобы Коленьку кормить свежими яйцами и молоком. Молочко, правда, он не любил, но ведь надо было что-то есть. И он привык к козьему молоку, а потом даже говорил, что его воспитала коза Манька.

ФК: *Тема детства, а потом «След рыси».. Как он шел к этому произведению?*

А.А.Н.: «След рыси» - это размышления о том, как сохранить природу, чтобы человек не утратил ничего, не забыл, чтобы он умел слушать и слышать жизнь. Это размышления уже взрослого человека о том, как люди безобразно относятся и к себе и к природе.

ФК: *Расскажите нам про Вашего кота. Многие вспоминают его в связи с названием «Следа рыси».*

А.А.Н.: У нас было два кота. И оба Васи, почти одинаковые. Одного из них Николай Григорьевич назвал даже котом-«соавтором». В его кабинете был стол, за которым он сидел, работал, а кот сидел на другой стороне стола. Утром Коля шел писать и говорил: «Ну, Вася, пошли работать». И кот идет, садится. Есть даже фотография, где кот печатает на машинке: лапой задевает кнопки, и что-то там у него получается. Это был настоящий творческий кот-соавтор.

ФК: *Когда мы читаем прозу Николая Григорьевича, мы вспоминаем Пришвина, «Аленушкины сказки» Мамина-Сибиряка, Паустовского.*

А.А.Н.: Как-то в одной из газетных публикаций Николая Григорьевича назвали уральским Пришвиным. Он пришел домой и говорит: «Знаешь, у меня теперь какой титул есть? Я теперь не Никонов, я теперь «уральский Пришвин». Он считал, что Пришвин природы не знает, потому что написано, например, в одной из его книг: «Он пошел в лес, и какой-то малый пташек красиво так пел надо мной». И сколько Николай не искал, в книгах Пришвина ни одна птичка не названа. Живых птиц, по мнению Николая Григорьевича, Пришвин совсем не знал. А Коля любил птиц с детства. Он знал каждую птичку. Летом мы ездили с ним на дачу, которой в этом году исполняется тридцать восемь лет. Она расположена здесь за Среднеуральском – в 4-х км. Обычно мы ехали на электричке, но последние четыре-пять километров обязательно шли пешком. Коля знал каждую птичку по голосу, он меня всегда учил: «Вот это она около гнезда поет. Если она вскрикнула вот так, это значит, где-то какая-то есть опасность. А это она поет просто так – жизни радуется: на краю где-то сидит на березе, на ветке. Просто там у нее птенцы или еще мало ли что. Она просто для себя поет и радуется. А где-то нечаянный такой крик – все замолкли, значит где-то коршун летит». Присмотришься – обязательно увидишь, что он прав.

ФК: *В его прозе действительно чувствуется музыкальный дар, способность слышать живые голоса. Как писал А. Макаров, первым откликнувшийся на произведения Николая Григорьевича, ему свойственно «ласковое обращение» с природой. Это точно найденное слово.*

А.А.Н.: Макаров говорил сам, что когда читаешь Никонова, много знаний получаешь о природе, потому что на каждой строчке он дает точное имя птице и описывает ее голос. Так он пишет и о деревьях, и о цветах. У него особое отношение к цветам – он сам их собирал: и кактусы, и орхидеи. Орхидей у него было очень много. Это очень сложные, самые сложные, прихотливые растения. Их немного осталось, всего пять или шесть видов. Растение-то ведь невзрачное, но как красиво цветет! А чтобы оно зацвело, за ним ухаживать надо. Николай Григорьевич и это умел.

ФК: *А птицы жили в доме?*

А.А.Н.: Птиц у нас много было. Он сам делал клетки, высокие, длиннее стола. В клетке птиц жило очень много. Вначале в этой клетке жили только одни синицы, а ведь синицы есть разные: наша обыкновенная кузенька, потом – зеленая лазоревка, есть длиннохвостая, белая лазоревка. Жили у нас и щеглы, и чижи, и чечет-

ки. Чечеток он держал только в детстве. Потом мы ездили с ним на Кавказ, в Хосту, и оттуда привезли двух птенцов черного дрозда. Он поет очень хорошо. Мы каждый день приходили к этому гнезду, которое было в лавровом кусте. Куст стригут на чай, и он гладким становится. К нему прикоснешься, обязательно уколешься – веточка очень сухая, лист молодой. И где-то в серединке его гнездо – почти незаметно. Надо быть очень внимательным. Мы с Николаем Григорьевичем искали по пisku. Мы ждали, когда птенцы подрастут. Их в таком возрасте не берут на воспитание. Они не выдержат. Ведь еще не известно, чем их кормят, что приносят. Мы тогда приехали, а надо было, чтобы они чуть-чуть подросли, чтобы они могли взяться за искусственный корм. Тогда мы решили, что накопим земляных червей, а они этих червей едят. Если они очень маленькие, то червей можно разрезать. Здесь-то мы уже выращивали специальных червячков для них. Еще у нас в углу росла настоящая елка, на ней чиж и чижевка вывели 4 птенчика. Потом мы их выпустили. Причем, когда их стали выпускать, первой улетела мамаша, потом папаша. А птенцы есть захотели, кричат. Я в молоке развела хлебную булку, они уселись мне на руку, наелись. Я их так и унесла в лес. А они устроились на теплой ладошке и никак от меня не уходят.

ФК: *А историческая тема? Ведь Николай Григорьевич в последние годы обратился именно к ней.*

А.А.Н.: По образованию он и был историком. Начал преподавать в школе историю.

ФК: *Мы знаем, что в семидесятые годы не все разрешалось говорить, и происходившее с повестью «Старикова гора» иначе, как трагедией назвать нельзя.*

А.А.Н.: «Старикова гора» – это страшно. У Николая Григорьевича было кровоизлияние в глаз. В то время встаешь утром, читаешь свежую «Правду» и видишь: новое идеологическое постановление, идеологический фронт, идеологическая борьба. Выступит М. Суслов, и на целый день в глазах столбики газетные. Просто страшно было. Если человек не был связан с книгами, не писал ничего, его это не касалось. А как жить творческому человеку? И в 50-ые, в 60-ые, и в 70-ые головы можно было лишиться моментально. И даже не поймешь: за что? Если даже будешь просто честным человеком в те годы, то тебя объявят врагом народа. Выходишь на улицу Якова Свердлова. Радио на весь город. Идет какой-то съезд, и слышишь голос Хрущева: «Садил и будем садить». Нельзя было ничего написать по-человечески. Написал Николай Григорьевич в какой-то книге слово «хрущ». Есть в классификации жук такой – хрущ. Редактор ему го-

ворит: «Николай Григорьевич, не намек ли это на кого-нибудь?» Атмосфера была не лучше, чем в годы сталинские.

ФК: *В семье он как-то это обсуждал, когда писал повесть «Старикова гора»?*

А.А.Н.: Когда писал, он просто переживал в душе – переживал за состояние страны и нашей природы. Переживал будто за родного человека, за свою семью. Это действительно было колоссальной трагедией. В нем словно сидел какой-то внутренний редактор, который точил его изнутри: «Я почти уже все из себя выгрыз. Остались какие-то крохи, и то никак нельзя». А ведь когда внутри тебя сидит внутренний редактор, и уже знаешь, что написанное не опубликуют, то многого уже и не пишешь. «Старикова гора» не осталась бы, если бы он все написал, в три раза больше. Он все сам первый уничтожил. Это был бы роман, а не просто повесть. Было даже так, что он прятал написанное. На столе не оставлял. Уже в то время он задумал серию «Ледниковый период». В эту серию он собрался включить романы «Весталка», «Чаша Афродиты», «Стальные солдаты», а четвертый – роман «Бытие».

В 70-ые годы его после «Стариковой горы» называли внутренним диссидентом. Мы уехали во Францию. Без нас собрали заседание горкома коммунистической партии, прекрасно знали, что нас здесь нет, что мы уехали. Обсуждали повесть Никонова, а его не пригласили. Как без него-то обсуждать? Даже врагов народа и тех приглашали на судебный процесс – была возможность ответить. Ельцин, в то время первый секретарь, сказал, что если мы Никонова здесь не напечатает, то он передаст эту повесть куда-нибудь за рубеж, тогда партии будет еще хуже. А сколько вытерпела редакция журнала «Урал», который напечатал «Старикову гору»? Тогда ее возглавлял В.П. Лукьянин, и в этой ситуации он проявил себя честным и мужественным человеком

ФК: *Что было, когда вы приехали из поездки?*

А.А.Н.: Никто ничего не говорил, и даже в «Урале» молчали. Это потом перенеслось еще на Москву, где было обсуждение журнала «Урал». Не Никонова, а журнала! Мы поехали туда. Георгий Марков и другие заседали в отдельной комнате. А я осталась в коридоре. Надо было мне

пойти, и меня бы никто не выгнал. И когда они вышли, я кинулась к председателю и спрашиваю: «Ну что, Никонова в живых оставили?» Он говорит: «Не беспокойтесь. Мы ведь не звери, мы все понимаем».

ФК: *Где он больше любил писать?*

А.А.Н.: Писал только в городе. Больше он нигде не мог писать. Мы купили маленькую хибарку. Все хотелось из нее сделать «дворец». Но в первую очередь решили посадить деревья. На тележке из леса привезли берез, сосен. Николай Григорьевич все сам построил: дом, начиная с фундамента, низенький, одноэтажный. Такой он некрасивый, как сарай. Он называл его «фанзой». Целое лето ходил и говорил: «Не могу я смотреть на эту фанзу». Сам взял карандаш, сам начертил дом и потом сам все перестроил.

ФК: *Ваше любимое произведение Николая Григорьевича?*

А.А.Н.: Мне больше всего нравится у него роман о Сталине «Стальные солдаты», опубликованный в 90-е годы в «Урале». Еще нравится фрагмент из «Чаша Афродиты», где речь идет о Болотникове. Этот кусок я знаю наизусть.

ФК: *Николай Григорьевич читал Вам что-нибудь вслух?*

А.А.Н.: Все время. Николай Григорьевич любил пробовать свое слово и на слух, и меня все время этим испытывал. Но я бы сказала, что это нелегко – дать оценку труда писателя. Он ведь читал для того, чтобы я сказала, как это на слух, нравится мне это или не нравится. Прямо ведь не скажешь, боишься обидеть. Он все спрашивал: «А что тебе больше всего понравилось? А что совсем не понравилось?» Я не все говорила, потому что он все равно не переделает никогда. Он все равно будет стоять на своем. Внутри у него словно стержень, который никуда не сдвинешь. Но я всегда знала, что если бы он плохо написал, он бы мне не прочитал. Во всем: и в быту, в повседневном общении, и в своем творчестве – Николай Григорьевич был правдивым человеком, он не мог солгать, как бы трудно ни было. И он никогда не лгал ни своим близким, ни в своих книгах. Знаете, он никогда не хотел памятника, ведь лучшим памятником писателю становятся его книги.

Николай Никонов «ВЕСНА БЛАГОДАТНАЯ»¹

Я родился в ледяную черную, осененную звездами ночь, недалеко от праздника Николы Зимнего, великого Чудотворца, и до сих пор по истине своего знакомого и незнаемого существования чту этого Величайшего Святого. Даже икона Его главная, чудотворная и великая, известно мне. Огромная, привезенная чуть ли не из Византии, она явилась в наш город, и он стоял на поклонении сему чуду, от которого и на неблизком расстоянии шел великий исцеляющий тело и душу ток. Дивная сила величайшего святого и дала, видимо, бытие мне, ибо у матери моей величаво-задумчивой полной женщины с чистым ликом какой-то неглавной античной богини не было детей и после восьмилетнего замужества.

Но в 1930 странном году мать объявила себя беременной к вящему удивлению свекрови, моей бабушки по отцу, давно отчаявшейся нянчить внуков и, как гласило семейное предание, к вящему страху моего отца, уже свыкшегося с прелестями вольготно-бедетной жизни. Кажется, отец даже не хотел, чтобы мать родила (не берусь судить, не моё), но мать, помня, может быть, о горькой ошибке своей сестры, оставшейся навсегда бедетной после аборта, заявила, что будет рожать. С характером Богини не спорили: А мать мою звали Елена.

А полночь, когда я рождался, меж девятым и десятым декабря (картежники поймут символику чисел), была, видимо, действительно пронзительно холодной, чернобездонной и, представляя такую (и эту) ночь, я вполне ясно вижу, как апостольски горели в ту полночь над роддомом звезды и как стоял, осеняя сие странное людское строение, могучий иксидный Орион со своим волшебным трехзвездным поясом – созвездие художников, охотников и мудрецов-отшельников... Не знаю, соотносим ли Орион с зодиакальным созвездием Стрельца, под которым я родился, но в числе двух-трех еще других созвездий, украшающих наше северное небо, я всегда считал Орион *своим* и каждую осень ждал его явления над восточным горизонтом, а в глухие зимние ночи без сна любовался им. Его начертанием и даже его именем. Хотя первым моим любимым созвездием была Большая Медведица.

Я хорошо помню, как мать, бывало, приводила меня к этому и ныне сохранившемуся двухэтажному зданию, к третьему или четвертому, считая от левого угла, окну нижнего этажа и говорила: «Вот тут ты родился». Понимаю, что не тут, но, очевидно, была здесь родильная палата, а мать всегда добавляла, что мороз был страшный.

И несмотря на этот холод, к окну передать через форточку записку и передачи приходил некий старик дядя Емеля, старший брат моей бабушки, живший в семье на положении дворника и приживальца. Может ли быть такое, что первым моим жизненным впечатлением было серое, доверху задернутое толстым инеем замороженное окно? Но именно так представился мне вход в мир в роддоме на Златоустовской улице, а ныне улицы Розы Люксембург, пламенной революционерки, какое эта революционерка имела отношение к Екатеринбург, непонятно и сейчас.

Если первое впечатление моей жизни – пасмурное, замороженное окно и более ничего, то второе и уж совсем четкое представление – я на руках у матери, упираюсь в ее мягкую грудь и вижу комнату с окнами, залитую уже явным спокойным светом, а за столом кудлатый старик что-то говорит мне несомненно ласковое и показывает русскую «козу». Воспоминание абсолютно точное, и мне, видимо, нет еще году. Узнаю, что старик тот дядя Емеля – Емельян Карпович Колотов, жил тогда у своей сестры, моей бабушки Ирины Карповны.

И вот я вижу себя уже полуторогодовалым на весеннем, залитом солнцем крыльце. Вижу за крыльцом синий снег, я в нем еле двигаюсь в тяжелой шубе, неудобных валенках, а рядом со мной ходит так же одетая девочка, и впервые я слышу ясно и понятно слова: «Ходят. Вместе ходят!» Это мои первые воспринятые слова.

Следующие воспоминания абсолютные по точности. Утро. Стол. Самовар. Лица отца, матери, бабушки. И разговор: «Вот да, умерла Аллилуйева. Говорят, она жена Сталина. Почему у нее такая странная церковная фамилия?» Никто о ней ничего не знает (это я от себя). Но, значит, мне еще нет двух лет (начало ноября. Год 1932).

Следующее воспоминание: широкий, заросший осокой заливной луг, посередине которого вьется – бежит мелкая речка. Жара. Мой отец косит осоку на сено и поглядывает на небо, где большая темно-серая туча надвигается. Холодеет. Мать держит меня за руку. В другой руке у меня шевелится черный колючий жук. И счастливый, редкий, будто галечный дождь, гонящий нас к

¹ Глава из неоконченного романа «Бытие, или Четыре жизни Николая Мельковского».

дому под еще прерывное, под лишь подступающее ворчание грома. И запах, запах, *запах* дождя. Счастливый запах! Счастливый шадящий нас дождь. Счастливая тьма тучи! И счастливое небо, налево белеющие где-то к северу по-за краем тучи.

Зачем так все хранится во мне? Зачем? Хоть вот этот цвет неба под уходящей тучей? И обвал грома сразу вслед за мигнувшей молнией.

Итак, вхождение мое в жизнь всего лишь для меня и, может, еще для двух-трех человек на всей Земле – состоялось. И сколько потом в самом раннем возрасте и во взрослом, и ныне еще я раздумываю над этим таинством. И не нахожу ясных решений. Зачем я? И кто я? И почему куда-то течет моя уже долгая жизнь, определенная странным понятием: *Время*. Я знаю, что меня вроде бы не было, а, значит, и не было времени? Или все-таки и тогда оно было, менялась Земля, растения, животные, реки и горы, сдвигались и расползались материки, менялись и расширялись океаны... Все менялось... А меня не было? Да, глупости.. **Был я всегда..** Везде и всюду **был** и всегда буду, потому что пришел из реальной цепи жизни, ее органичным звеном, но если так, то как далеко тянется эта цепь рождений - перевоплощений, ведь она уйдет к истокам земного, а оттуда в космос, а в космосе без конца **в куда? В Куда?**

По-видимому, **Природа, Судьба**, Бог или так называемое **Провидение** о бесконечное, бесконечно-точное, абстрактно непостижимое слово! вели меня своим непредсказуемым путем, и я лишь подчинялся этому пути, был в нем как несомый течением и даже сам пытающийся плыть, но .. в куда? Я лишь подчинялся этому пути. А что оставалось делать?

Младенческое бытие. Кому интересно оно, кроме самого себя? Или таким же, как я? А они есть? Наверное.. есть. Они должны быть. Но у них свой путь и все равно отличный от моего, и они плывут им, и у них свои открытия жизни.

Младенческое бытие. Почему я так хочу помнить и открывать и хранить его, как вот ту темно-серую дождевую тучу и то белеющее, желтеющее под нею, бесконечно счастливое давно обещающее и сулящее. И дождь, стучающий по мне через рубашку холодными и как бы пробуждающими к жизни каплями **к Жизни**.

Забывтое время... Хранящееся в памяти время... Бегущее время... Где-то, не знаю где, есть его эталон. И в этом эталоне должно сохраниться все, обозначенное и без обозначения... А иначе, - зачем он? И зачем **оно**?

Когда-то, много позже я нашел утверждение, что люди, близкие к гениальности (это не обо мне) поняли свою жизнь всю, от начала и даже помнят свои прежние воплощения, прежние звенья временной цепи (Я – до Меня и гораздо раньше меня). Так ли это? И не выдумка ли досужих мыслителей. Но почему-то и я, углубляясь в размышления – воспоминания, *видел* (и всегда вижу) широкую мелкую и быструю на перекатах реку, на противоположном берегу которой высились лесистые горы, а на *моем*, равнинном, стояли, удаляясь друг от друга длинные, низкие строения, нет, не избы, а, должно быть, «фанзы» (которых я никогда не видел!) и никогда не жил и не был на Дальнем Востоке. Желание побывать там было главным образом благодаря Арсеньеву с его Дерсу, - и с желанием привезти в коллекцию (я всегда был отчаянным коллекционером!) оттуда огромных бабочек сине-зеленых махаонов Маако и гигантских реликтовых жуков – усачей. А дальше, вопрошая эту генетическую (наверное, не так!) прапамять, напрягая ее, получал ответ: был женщиной молодой, гибкой, красиво-раскосой и жил именно там, у той быстрой реки.

Упрятав, но, храня картину – догадку подальше и глубже, я никогда не придавал ей большого значения. Но вот как-то перевалив за полвека, вдруг заинтересовался книгой «Люди и судьбы», где была собрана всякая и всяческая гадательно - астрологическая смесь, и был раздел - определение «Кем Вы были в прошлом?» Не слишком веруя во все это, я, однако, произвел, необходимые вычисления и в графе: «Кем вы были, когда жили и где». Получил ответ – были женщиной. Жили в начале девятнадцатого века. В Корее!

Такое неожиданное подтверждение. *Подтверждение?*

А сейчас снова потревожу свою дальнюю память, что как сердцевина дерева спрятана в глубине, в основе, под всеми теми кругами, какие наслоило бытие. Человек, наверное, во многом подобен дереву, и мысль эта тревожит меня и сейчас. Я даже представляю себя таким деревом, но не по гороскопу друидов, а просто *деревом*, какие я люблю липы, березы (большие и старые), вольные сосны с елями, люблюсь подчас, хотя к последним не чувствую сугубого родства, роднее всего липа – вообще нечто большое, древнее, лиственное и соответствующее каким-то моим внутренним необъяснимым желаниям.

Дерево... Может быть, в них, *деревьях*, хранятся какие-то совсем далекие и прошлые наши существования? Возможно, растения мы просто еще *не знаем*, *не доросли* до их понимания, их свя-

тости, терпения, истин существования. Почему, думается, что именно дерево или гора, скала и есть высший символ миропонимания, и, наверное, дереву или горе должен быть во многом подобен истинный философ. **Дереву или горе.** И совсем недаром истинные мудрецы и отшельники уходили в леса и в горы! А какое мужество мудрости необходимо для такого. И кто ныне способен на это? Так далеко увела меня дорога памяти и размышлений от картин младенчества. О, младенчество, пасмурный ли твой мир, как писал когда-то Иван Бунин, или, напротив, ясный и нетленный живет во мне и постоянно воскрешает твои образы: дождь ли идет долгий, ненастный... Как люблю, с детства люблю дождь, гром ли раскатывает небесную холмистую синеву, ветер ли шумит, а то и воет голосом ночной нечисти, а я слушаю его страшноватые веяния на теплой кирпичной лежанке... Все это живо во мне, бережно хранится моей памятью-любовью. Вот помню большую белую саблерогую козу с огромным не по телу выменем. Этим выменем, козьим молоком, я вскормлен. У родной моей матери почему-то не было молока. И коза с распростецким именем Манька, да еще, кажется, вторая – ее дочь с полосатой смешливой ее мордочкой сельской блудницы и кормила меня лет до четырех... После чего я навсегда отказался от молока (не пью его и теперь), но другие, еще более прозаические кормилицы из мира животных давали мне пищу. Это были многочисленные, опять же материны куры, которые странно любили меня и даже грозный строгий их страж и обладатель, гнедой расписной петух – султан, налетавший, бывало, на мать и на бабушку, никогда не трогал меня, лишь косил разбойно-раздумчивым глазом, может, чуял какое-то дальнее родство (смеюсь).

Раздумывая над своим прошлым, я всегда прихожу к одному выводу: кто-то вышний, не обозначаемый явно, словно вел меня и давал пищу моему уму, и моим чувствам, и моему вселению в этот прекрасный многообразный и многоступенчатый мир, - иным не объяснить, почему я, родившись на ничем не примечательной Златоустовской улице и проведя немногим меньше года в доме, который я не помнил и не вспоминая (дома этого нет сейчас и нет в памяти), точно вынырнул из небытия в доме бабушки, совсем недавно ею купленном в живописнейшем месте старого Екатеринбурга, слободе Мельковке, чудом сохранившей остаток задержавшегося здесь спокойного девятнадцатого века. О, Мельковка, - это по речке, впадавшей в городской пруд! Огороды и сады, тополями и рябинами склоненные к воде. Старые и разнообразные дома и избы.. Здесь была основа города, и даже улица, соседняя с нашей, и называлась Основинская. Запах коровьего стада, старых черемух, моховых тесовых крыш, запах речки и болотных луговин. Сельский пейзаж в черте города и вся его прелесть: чистый воздух, бегущая речная вода, летающие вечерами жуки, скрип коростеля (на том лугу у пруда, где отец косил сено). Снегири в оснеженных старых садах, свистели и шуры, и цвенькающие на все лады белощекие насмешницы-синицы, и – Боже мой, какое богатство еще жизни природной, не тронутой, не пуганной, не растоптанной и не загаженной многолюдным городом, бережкам, садам и пустырям, заросшим гусиной травкой и одуванчиком тихим улицам – блаженным и господним местам на Земле... Все было тут. Был тут еще благословенный и в общем спокойный девятнадцатый век и будто бы не тронутый еще моровым оледенением революций века двадцатого.

Революции! Их готовили и вершили недалекие фанаты, одержимые бесовщиной власти и покорения сатанинской жадной разрушения и несправедного обогащения. Во главе их становились отъявленные негодяи с печатью Антихриста на челе. Кто, как не Сатана, вел их? И кто из них уцелел, продав дьяволу свою душу!

ОБЗОРЫ

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА ГЛАЗАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Всероссийская научно-практическая конференция «Современная русская литература: проблемы изучения и преподавания» состоялась 26-27 февраля 2003 года в г.Перми. Организатором конференции выступила кафедра русской литературы XX века Пермского государственного педагогического университета. В поле зрения участников и слушателей находился целый спектр тенденций современной литературы: российский постмодернизм, судьбы реализма и модернизма, проблемы массовой литературы.

Пленарное заседание открыл д. филол. наук, проф. **Н.Л. Лейдерман** (Екатеринбург, УрГПУ) докладом «Русский реализм на исходе XX века». В центре внимания исследователя – взаимодействие реализма и модернистских художественных стратегий. Освоение писателями-реалистами модернистских приемов рассматривается на примере романа Г.Владимова «Генерал и его армия». В качестве альтернатив этой компромиссной тактике Н.Л. Лейдерман выделяет две художественные тенденции. Во-первых, «жесткий» или натуралистический реализм, который соседствует в прозе 90-х с новым сентиментализмом. Во-вторых, открытый диалог реализма с модернизмом, в котором формируется особый образ мира – «Хаосмос, трагически релятивный и нуждающийся в человеческой «воле к смыслу».

Диалог об итогах и судьбах русской литературы рубежа веков был продолжен выступлением д.филол.наук, проф. **М.П. Абашевой** (Пермь, ПГПУ). Возрождение модернистского мышления и взаимодействие реалистической и модернистской поэтики автор исследования наблюдает в произведениях Л.Петрушевской, Ю.Буйды, Ю.Мамлеева, Г.Петрова, ранней Т.Толстой, А.Королева, В.Пелевина, В.Сорокина. М.П. Абашева анализирует литературный сдвиг 90-х как культурный феномен, рассматривая его внешние и внутренние факторы. Автор доклада утверждает, что перспективной тенденцией в современной литературе становится «глубинная самоидентификация писателя», формирование новой поэтики прямого слова.

Размышления писательницы **Н.В. Горлановой** стали продолжением поставленной проблемы «новой самоидентификации». Отказываясь как от сугубо мрачных красок в изображении действительности, так и от заказных коммерческих произведений, автор считает необходимым вести диалог с читателем о новых смыслах. В ходе пленарного заседания состоялось также представление оригинальных живописных работ Н.В. Горлановой.

На пленарном заседании выступили д. филол. наук, проф. **Л.П. Быков** (Екатеринбург, УрГПУ) с докладом об истории литературных премий; д. филол.наук, проф. **В.В. Мароши** (Новосибирск, НГПУ), который рассмотрел модернизацию жанра бестиария, имеющего многовековую традицию в мировой литературе. Слушателям было представлено также исследование **Т.Г. Прохоровой и И.Н. Зайнуллиной** (Казанский государственный университет), посвященное мифологическим реминисценциям в прозе Л.Петрушевской.

Дальнейшая работа участников конференции проходила в рамках секционных заседаний, посвященных современной прозе, поэзии и драматургии.

Творчество В.П.Астафьева стало предметом нескольких исследований. **В.А. Зубков** (Пермь, ПГПУ) проанализировал эволюцию прозы писателя в 80-90-е гг., обратив внимание на возрастающий дисбаланс между образностью и публицистичностью. Жанровое своеобразие «Затесей» В.Астафьева рассмотрел **В.И. Бурдин** (Пермь, ПГПУ). В работе **Ю.Г. Бобковой** (Пермь, ПГПУ) исследуется семантика топонима *Краесветск* и символическое значение этого образа в тексте повести Астафьева «Кража».

Проблема взаимосвязи бытового и бытийного, индивидуального и сверхличного, повседневного и вечного объединяет многие представленные на конференции исследования современной прозы. **Т.В. Сорокина** (Казанский государственный университет) рассмотрела соотношение «инфрличного» и «ультрличного» в бытии героев Ю.Буйды. Трагическое единение противоположных начал: человека и зверя, разума и сердца, света и тьмы отметила в рассказе Ю.Буйды «Чудо о чудовище» **Н.А. Юшкова** (Пермь, ПГПУ). Соотношение образов любви и смерти, Эроса и Танатоса в художественном мире рассказов А.Эппеля стало предметом исследования **И.В. Кирилловой** (Екатеринбург, УрГУ). Обращение к архаическим жанрам притчи, басни, сказки, мениппеи, идиллии выявляет в качестве устойчивой тенденции современной литературы **Т.Н. Маркова** (Челябинск, ЧГПУ).

Среди докладов о прозе следует также отметить анализ «фоносферы» текстов В.Пелевина, предпринятый **С.С. Шляховой и Е.Пориной** (Пермь, ПГПУ); исследование **С.И. Маленьких** (Санкт-Петербург, РГПУ) цитатного принципа организации романа Т.Толстой «Кысь».

Отдельную группу докладов составили исследования массовой литературы. Произведения Б.Акунина как многоуровневые романы рассматривает **Н.Волкова** (Прага, Карлов университет). Понятие языковой личности разрабатывает на материале романов Б.Акунина **Т.А. Трипольская** (Новосибирск, НГПУ). **Я.В. Баландина** (Пермь, ПГПУ) объясняет секрет популярности детективов Д.Донцовой сочетанием сюжетных схем мелодрамы и волшебной сказки. **Л.В. Паршина** (Пермь, ПГПУ) показывает, что массовая литература активно оперирует различными способами встраивания в текст эпиграфа.

Ощущение рубежности, кризисности современного бытия, нестабильность поэтического мира и лирического «я» отмечают исследователи современной поэзии. Предмет исследования **Барковской Н.В.** (Екатеринбург, УрГПУ) – флористический мотив в современной женской поэзии. Автор сопоставляет образы цветов и их функции в поэтическом мире В.Павловой, Е.Шварц, Е.Фанайловой, С.Кековой. Сопоставление открывает психологическую напряженность, трагедийное мировосприятие и гротескность образного строя поэтов.

Текущее поэтическое мира В.Кальпиди, И.Жданова, А.Парщикова, («Слово и вода в метареалистической поэзии») анализирует **Е.А. Князева** (Пермь, ПГУ). Обращение поэтов 1980-90-х годов к традиции В.Хлебникова и «пересечение поэтических вселенных» начала и конца XX столетия в центре внимания **Д.А. Пашкина** (Тюменский государственный университет). Сопряжение истории и современности в поэтическом мире А.Городницкого 90-х гг. рассматривает **И.Б. Ничипоров** (Москва, МГУ).

Круглый стол, посвященный проблемам развития современной драматургии, объединил исследования, посвященные отдельным авторам, и обзоры современной драматургической и театральной ситуации, данные в различных аспектах, с разных субъективных позиций.

Критический пафос выступления **Е.М. Четиной** (Пермь, ПГУ) направлен на современную «новую драму», которая воспроизводит, стилизует на разных уровнях произведения «серебряного века». Доклад **Кисловой Л.С.** (Тюменский государственный университет) посвящен анализу гендерного конфликта в драматургии М.Арбатовой. Пространственная организация одноактной драматургии Л.Петрушевской стала предметом исследования **Е.А. Меркотун** (Екатеринбург, УрГПУ).

В рамках круглого стола состоялось обсуждение вопросов театральной жизни г.Перми, репертуара и творческих поисков современных пермских театральных коллективов. В беседе приняла участие драматург **К.Гашева**, обратив внимание на путь современной пьесы к аудитории, сложный процесс поиска постановщика и читателя. С сообщением об уральской школе драматургов и творческом пути Н.Коляды выступил **Л.П. Быков** (Екатеринбург, УрГПУ). Следует отметить также представленное **И.Кузьминых** (Пермь, ПГУ) исследование сценографии спектаклей Пермского театра оперы и балета по произведениям А.С.Пушкина.

К открытию конференции был издан двухтомник материалов: I часть включает научные доклады конференции, литературоведческие и лингвистические исследования современной литературы; II часть посвящена проблемам преподавания современной русской литературы в школе, включает конспекты уроков и материалы к ним.

*Меркотун Е.А.,
ассистент кафедры современной литературы
Уральского государственного педагогического
университета.*

ЛИНГВИСТИКА И ПОЛИТИКА

С 30 сентября по 3 октября 2003 года в Уральском государственном педагогическом университете при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда проходила международная научная конференция «Современная политическая лингвистика».

Информация о предстоящей конференции за 6 месяцев до ее начала была размещена в интернете на популярном лингвистическом портале «gramota.ru» и разослана письмами-приглашениями в ведущие вузы России. В результате было получено более 120 заявок на личное участие в конференции и 23 заявки на участие в форме стендового доклада. Кроме российских специалистов заявки на участие подали 11 ученых из стран ближнего Зарубежья (Украина, Казахстан, Литва, Латвия).

С 30 сентября по 3 октября приняли участие в заседаниях два специалиста из Казахстана, один из Латвии, один из Украины и 81 российский языковед (Москва, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Ижевск, Ишим, Кемерово, Киров, Нижний Тагил, Новосибирск, Пермь, Стерлитамак, Сыктывкар, Тверь, Тобольск, Тюмень, Челябинск, Череповец и др.).

Программа конференции была составлена не вполне обычно. Специфической её чертой была организация работы мастер-классов. Доклады в традиционной форме сделали только 25 ведущих специалистов. Остальные участники конференции представляли свои исследования в форме стендовых докладов. Ведущий мастер-класса знакомился с текстом доклада и в определенное время встречался с докладчиком. Во время встречи могли быть заданы вопросы, сделаны замечания, рекомендована дополнительная научная литература, дана оценка сделанного, определены перспективы дальнейшего изучения проблемы и т.п. Подобная организация работы на конференции позволила превратить её в своеобразную «школу молодого специалиста по политической лингвистике».

Программа конференции была составлена таким образом, чтобы пленарные заседания оставляли достаточное количество времени для других видов работы. Подведение итогов конференции было организовано в форме «круглого стола», на котором обобщены основные итоги дискуссий и приняты рекомендации по дальнейшей организации работы по проблемам политической лингвистики. Среди других форм работы можно выделить презентацию новой литературы по проблемам политической лингвистики, индивидуальные и групповые консультации, не включенные в официальную программу, но постоянно вспыхивающие дискуссии по отдельным вопросам политической лингвистики. Это неформальное общение начиналось еще до завтрака и заканчивалось поздним вечером.

На пленарных заседаниях и в стендовых докладах на конференции были представлены следующие аспекты исследования политической коммуникации.

1. Исследования в области теоретических основ политической лингвистики были представлены Бессоновой Л.Е., Паршиным П.Б., Чудиновым А.П.. Для дальнейшего развития рассматриваемого научного направления необходимо осмыслить общие категории политической лингвистики, сформулировать теоретические основы данной области филологической науки, охарактеризовать ее понятийный аппарат и терминологию, выявить ведущие направления и методики исследования.

2. Исследование советского политического языка – изучение языка постсоветской эпохи. При "хронологической" классификации противопоставляются исследования, посвященные, с одной стороны, "тоталитарному языку" советского периода, а с другой – политической речи постсоветской эпохи. Если же сравнивать русско-советский язык и русский политический язык новейшего времени, то следует отметить, что в прошлом осталась жесткая регламентация, которая определяла строгое следование всевозможным нормам и ограничивала проявления индивидуальности. Эта регламентация в каких-то случаях играла положительную роль (например, не допускала использования грубо-просторечной и жаргонной лексики, ограничивала поток заимствований). Но именно регламентация определяла те качества «советского» языка, которые в одних случаях вызывают его критику, а в других – некоторую ностальгию. Показательно, что несколько докладов (Баженова Е.А., Купина Н.А., Стексова Т.И.) было посвящено проблемам традиций и новаторства в отечественной политической коммуникации. Советский политический язык и его диалекты (официозный, бюрократический, диссидентский, обывательский) в определенной степени продолжали дореволюционные традиции, а их влияние отчетливо ощущается в современной политической речи. Едва ли имеет смысл переносить на язык оценочные эпитеты (*деревянный, казенный* и др.), относящиеся к идеологии и политической системе, в рамках которых существует данный язык.

3. Нормативный и дескриптивный подходы к изучению политического языка были представлены в докладах Левитана К.М., Шэтеля В.М. В современной отечественной политической лингвистике отчетливо разграничиваются дескриптивный (описательный) и нормативный подходы к оценке инноваций. В первом случае авторы фиксируют новые явления, не стремясь при этом дать им позитивную или негативную оценку, а во втором – рассматриваемые явления обсуждаются с позиций

традиционной речевой нормы. Высказывается даже мысль о необходимости создания лингвоэкологии – особой науки, призванной "защищать" классический русский язык. Авторы подобных работ тщательно фиксируют всевозможные реальные и мнимые недостатки в речи российских политиков и журналистов. Такие исследования показывают, что отечественная политическая элита по своему риторическому мастерству еще очень далека от Демосфена и Цицерона. Легко заметить, что прямой телеэфир слишком безжалостен и что напрасно в некоторых газетах сократили должности литературного редактора и корректора. Нередко в подобных работах критика современной речи и сетования на общую «порчу» русского языка совмещаются с критикой современной политической ситуации и современных политических лидеров, то есть критика языка выступает своего рода прикрытием для выражения недовольства политической ситуацией.

4. Автономное исследование отдельных языковых уровней политического языка. Значительный интерес представляют исследования, ориентированные на автономное изучение отдельных уровней современного политического языка. Наиболее заметны изменения в лексике и фразеологии. Каждый новый поворот в историческом развитии государства приводит к языковой "перестройке", создает свой лексико-фразеологический тезаурус, включающий также концептуальные метафоры и символы. Не менее ощутимы изменения в стилистической системе русского литературного языка и процессы его пополнения заимствованной и субстандартной лексикой. По данной тематике были представлены доклады Михайловой О.А., Смулаковской Р.Л.

5. Исследование жанров, стилей и приемов политического языка (Гридина Т.А., Андреева К.А.). В современной политической речи активно используются самые разнообразные приемы, все более обогащается жанровая палитра политического дискурса, политическая коммуникация осуществляется в рамках различных стилистических регистров и функциональных стилей.

6. Исследование идиостилей различных политических лидеров, политических направлений и партий (Фролов Н.К.). В современной политической коммуникации значительно заметнее, чем в советскую эпоху обнаруживаются черты индивидуальности политических лидеров. Особенно ярко проявляются индивидуальные черты в речи активистов экстремистских политических организаций, все более обнаруживаются лексико-стилистические признаки, свойственные определенным политическим направлениям.

7. Дискурсивное исследование коммуникативных ролей, ритуалов, стратегий и тактик было представлено в докладах Руженцевой Н.Б., Котюровой М.П. Участники конференции показали, что новый политический дискурс отличается стремлением к индивидуальному стилю, экспрессивностью, а также яркостью, граничащей с карнавальностью, и раскрепощенностью, граничащей с вседозволенностью и политическим хамством. В политической речи все заметнее размываются традиционные стилистические границы, все менее жесткими становятся и этические требования к форме выражения авторской позиции. Специфику современного политического дискурса в значительной степени определяют и характерные для социального сознания концептуальные векторы тревожности, подозрительности, неверия и агрессивности. Заметно ощущение "неправильности" существующего положения дел и отсутствия надежных идеологических ориентиров, "национальной идеи", объединяющей общество. Как это часто бывает в революционные эпохи, общественное сознание чрезвычайно быстро наполняется необъяснимым доверием не только к политическим лидерам, но даже к некоторым политическим терминам и метафорам, но столь же стремительно и утрачивает иллюзии.

8. Когнитивные и традиционные методы исследования политической коммуникации (Алексеева Л.М.). Яркий признак современных исследований в области политической коммуникации – использование разнообразной методологии. С этой точки зрения выделяются исследования, выполненные с использованием методик, характерных для когнитивистики, лингвокультурологии, структурализма, лингвистики текста, социолингвистики, психолингвистики, сопоставительного языкознания, риторики и культуры речи. Многообразие используемых методов и методик обогащает политическую лингвистику: каждый подход к исследованию политической коммуникации имеет свои достоинства и позволяет обнаружить некоторые факты и закономерности, оставшихся без внимания исследователей, принадлежащих к иным научным школам и направлениям.

9. Сопоставительные исследования (Клочко Н.Н., Ворожцова И.Б.) Совершенно особое место занимают публикации, посвященные сопоставительному анализу политической коммуникации в России и других государствах. Сопоставление политической коммуникации различных стран и эпох позволяет отчетливее дифференцировать "свое" и "чужое", случайное и закономерное, "общечеловеческое" и свойственное только тому или другому национальному дискурсу. Все это способствует лучшему взаимопониманию между народами и межкультурной толерантности. Вместе с тем показательно, что для авторов сопоставительных исследований, как правило, не характерен обличительный пафос: изучение зарубежной политической коммуникации показывает, что многие ее свойства, казавшиеся

исключительно российскими пороками, обнаруживаются и в политических дискурсах самых демократичных стран. Соответственно многие новые для России черты политической коммуникации имеют аналоги в политических дискурсах иных стран. Создается впечатление, что современная российская политическая коммуникация испытывает значительное воздействие зарубежных коммуникативных практик.

10. Политическая лингвистика «в маске» и «без маски». Как показывает представленный обзор, в последние годы политическая лингвистика превратилась в самостоятельное направление лингвистических исследований. Принадлежность публикаций к этому направлению часто отражается в их названиях, при формулировании цели и задач исследования, при определении предмета и объекта изучения, при характеристике материала, лежащего в основе работы. Но во многих других случаях исследования по политической коммуникации представляются читателям как бы «в маске», то есть без акцентирования собственно лингвополитической сущности публикации. Можно выделить несколько вариантов такой «маскировки». Во-первых, некоторые авторы представляют свои результаты как относящиеся к современному русскому языку в целом. Во-вторых, материалы по исследованию политической коммуникации часто представляются как результаты изучения языка средств массовой информации. Среди других источников сведений по политической лингвистике можно назвать исследования по культуре речи, по лексикологии и фразеологии, по теории и практике журналистики, по психологии, социологии и политологии.

Проведенная в Екатеринбурге конференция отражает тот интерес, который проявляется в современной лингвистике к политической коммуникации, и то многообразие материала, методик, аспектов анализа и позиций, которые характерны для современной отечественной науки. Материалы по политической лингвистике будут занимать значительное место и в последующих выпусках «Лингвистики» как продолжающегося издания Уральского лингвистического общества и Уральского государственного педагогического университета. Одним из важнейших результатов конференции стало укрепление научных связей и личных контактов между отечественными специалистами по политической лингвистике, сближение позиций по ряду дискуссионных проблем и определение новых перспективных направлений исследований в названной области лингвистики, которые были сформулированы в заключительном докладе А.П. Чудинова.

*Чудинов А.П.,
доктор филологических наук, профессор кафедры
риторики и культуры речи;*

*Шинкаренко М.Б.,
ассистент кафедры риторики и культуры речи
Уральского государственного педагогического
университета*

РЕЦЕНЗИИ

УТОПИЯ РИТОРИКИ

(Риторика: Методология и практика: Сборник программ / Отв. ред. и сост. М. И. Панов и Л.Е. Тумина. – Москва: МГПУ; Ярославль: «Ремдер», 2003. – 724 с.)

Демократические реформы в нашей стране коснулись института образования в целом и филологического образования в частности. Ими была порождена потребность в устной публичной речи и, как следствие, вызван спрос на преподавание риторики. После длительного перерыва введение риторики в школьные и вузовские учебные планы выразилось в известном риторическом буме – стало издаваться множество учебных пособий, словарей, программ. Хотя становление риторики как учебной дисциплины еще не завершилось, можно констатировать, что ею пройден важный этап развития: риторика определилась со своим предметом, методами и приемами. Об этом красноречиво свидетельствует сборник программ «Риторика: Методология и практика». Тематика курсов, представленных в нем, широка и разнообразна. Это программы по общей риторике В.И. Аннушкина и Л.Е. Туминой – М.И. Панова, педагогической риторике Н. А. Ипполитовой, программа по риторике для школы Т.А. Ладыженской и по методике преподавания риторики в школе Т.А. и Н.В. Ладыженских. Есть здесь программы спецкурсов по деловому общению и речевому этикету. В особые разделы выделены занимающие около половины издания обстоятельные программы исторических курсов – по русской риторике, зарубежной риторике, ораторскому искусству в Древней Греции и Древнем Риме. Для большей полноты, может быть, не хватает программ по гомилетике, юридическому, военному и дипломатическому красноречию. Однако пробел легко может быть восполнен информацией, помещенной в исторических разделах, и обширными списками литературы. Материалов сборника будет достаточно каждому, кто преподает риторику в школе или вузе. Книга представляет собой довольно универсальное издание. Его авторы – ведущие специалисты в данной области. Сборник рекомендован в качестве учебного пособия и имеет гриф УМО. Перечисленное заставляет воспринимать и оценивать книгу как своеобразный манифест, дающий некоторое стандартизированное представление о том, чем является риторика как учебная дисциплина на настоящий момент. Именно на дисциплинарном значении данной книги и о тех мыслительных предпосылках, которые лежат в ее основе, хотелось бы поговорить.

С точки зрения авторов сборника объект изучения риторики можно было бы представить в образе стихии человеческой речи. Прежде всего в ведении риторики находится устная публичная речь, но не только она. Кто-то пытается солгать, и ему не верят, кто-то, наоборот, становится жертвой злого обмана; кто-то обижен или унижен, а кто-то пытается навязать свою волю другому; кто-то, долго и искренне любя, не может решиться открыть свои чувства. Эти и подобные им коммуникативные ситуации могут быть проанализированы риторически в рамках жанрового подхода (на основе категории жанра строится программа школьного курса риторики Т.А. Ладыженской). Риторика должна синтезировать данные смежных дисциплин и стать универсальным знанием о человеческом общении (см. программы Л.Е. Туминой и М.И. Панова «Риторика уважения» и «Деловое общение», где есть «психологические», «культурологические», «социологические» и даже «гендерные» разделы и темы). Однако действительно ли существуют некие универсальные закономерности, выявление которых обеспечивает полное и всестороннее описание речевого взаимодействия?

Вопрос о существовании универсальных закономерностей общения связан с проблемой соотношения теоретического и практического в риторике. Риторика занимается моделированием речевой коммуникации, типологией разновидностей речи, стилей общения, речевых жанров. На основе полученных данных формулируются правила и принципы общения, вырабатываются практические рекомендации: «Обязательным условием востребованности риторического знания является его прикладной характер. Теоретические положения риторики всегда направлены на практическое применение, на решение реальных задач, связанных с жизнедеятельностью человека», – говорится в программе курса «Педагогическая риторика» (с. 111).

Известно, что всякая модель идеализирует объект. В идеализации скрыта возможность уничтожения какой-либо релевантной, существенной связи между моделью и объектом. Применительно к риторике опасность идеализации особенно актуальна, ибо риторика на основе идеализации дает практические советы. Предписания риторики, с одной стороны, должны быть конкретными, для того чтобы быть эффективными в ситуации, из которой они были вы-

ведены, с другой стороны, они должны распространяться на ряд сходных ситуаций, быть достаточно общими.

Не всегда дело обстоит так, как хотелось бы. Возьмем в качестве примера жанр переговоров. В программе курса «Риторика делового общения» приводится следующая типология жанра (которая, по-видимому, является фрагментом типологии переговоров, представленной в пособии Л.А. Введенской и Л.Г Павловой «Риторика для юристов»): «1) переговоры, направленные на достижение существующих соглашений, продление достигнутых ранее договоренностей; 2) переговоры с целью достижения соглашения, перераспределяющего достигнутые ранее договоренности; 3) переговоры по выработке нового соглашения; 4) переговоры с целью достижения нормализации отношений, то есть переговоры с целью перехода от конфронтации и конфликта к сотрудничеству (государственные, политические, экономические, социальные); 5) переговоры, ориентированные на получение косвенных, неформальных результатов (установление контактов, выявление точек зрения оппонентов, оказание внимания на общественное мнение)» (с. 654). За ней следует характеристика когнитивного подхода к ведению переговоров и практические рекомендации. Предполагается, что переговоры есть нечто себе тождественное, а потому для данных коммуникативных ситуаций всегда справедливы некоторые общие правила. В реальности же переговоры могут не только не соответствовать подобной классификации (конечно, существуют классификации более детальные), но и настолько различаться между собой, что все черты сходства между ними становятся несущественными, так что получается столько типов, сколько прецедентов. Переговоры о покупке килограмма моркови и переговоры о том, чтобы заложить килограммовый слиток золота в ломбард, имеют, разумеется, нечто общее (в обоих случаях речь идет о килограмме), но на основании анализа общего трудно дать рекомендации, имеющие смысл для обеих ситуаций. Намного важнее здесь различие, которое может состоять, например, в несовпадении экономических интересов участников той и другой ситуации. Помимо константных «субъект», «адресат», «сообщение», «код», возникает необходимость ввести в анализ дополнительные переменные «экономический интерес», «социальный статус». Но и в таком случае рекомендации риторики будут очень приблизительными, ибо ничего не известно о личностных особенностях собеседников, о том, как они сами воспринимают коммуникативное событие, участниками которого являются. Таким образом, риторическое знание носит вероятностный характер.

Аналогичных примеров, говорящих о бесполезности обобщения некоторой суммы речевых произведений в понятие жанра, существует множество. Море человеческой речи необъятно, каждое речевое событие уникально, а потому задача всестороннего изучения речевой коммуникации, картографирования подводного рельефа речи может показаться неосуществимой, ибо исследовать общение - все равно что исследовать «жизнь» (вспомним, что, по словам Михаила Бахтина, «язык, слово – это почти все в человеческой жизни»), то есть изучать все и в то же время ничего.

Не вызывает удивления поэтому тот факт, что в программах по риторике, как и в большинстве современных учебников, рисуется идилическая, лишенная реальных противоречий картина речевого взаимодействия, разворачивающегося преимущественно во внесоциальном пространстве и времени. Неверно утверждать, что анализ речевой коммуникации, практикуемый современной риторикой, несовершенен. Авторы обычно считают нужным сказать о том, что такое «социальный статус», «социальная роль» т. п., но введение данных переменных производится преимущественно в чисто теоретических разделах или в разделах, посвященных речевому этикету, когда же речь заходит, скажем, об «изобретении», «расположении», «пронесении», о них забывается.

Но если даже подобные переменные задействовать в анализе (рассмотреть, допустим, социологию и экономику аргументации), то ключевой вопрос о практической полезности теории будет переформулирован в вопрос о полезности анализа. Способен ли риторический анализ вывести знание, которым не обладает субъект. Применительно к владению языком на эту проблему обратил внимание Эдвард Сепир: носитель языка знает грамматику данного языка, но не может объяснить свое знание и сформулировать грамматические правила, что не отменяет наличия у него способности пользоваться языком. Аналогичную ситуацию наблюдаем в бессознательном владении правилами и нормами речевого поведения. При сопоставлении тех коммуникативных знаний и умений, которые формируются исключительно в опыте общения, то есть без участия теории, с теми знаниями и умениями, которые формируются в ходе теоретического и аналитического поиска, можно обнаружить, что доля последних невелика. Даже не владеющий языком младенец знает, как следует манипулировать родителями, однако он не имеет никакого представления о существовании особых манипулятивных приемов.

Правда, изучение риторики предполагает выполнение заданий, призванных сформировать и закрепить те или иные умения и навыки (см.

программы Т. А. Ладыженской для средней школы, а также серию учебных пособий, вышедших под редакцией этого автора). Но действенность риторических заданий вряд ли может быть распространена дальше техники речи. Готовится речь в отсутствии слушающего, произносится в присутствии, и различие здесь очень велико. В отсутствии можно прекрасно произносить десятки самых сложных скороговорок, в присутствии же начать заговариваться, спотыкаться в самых нелепых местах, нарушать самые очевидные языковые нормы. Сталкиваясь с реальными трудностями приходится в практике и в практике же их приходится преодолевать. Известно, что можно превосходно владеть теорией, но быть посредственным оратором, и наоборот: можно прекрасно уметь воздействовать на аудиторию, но не обладать решительно никакими теоретическими знаниями.

Вопрос о практической значимости риторической теории и риторического анализа имеет и другое измерение, связанное с границами риторического анализа. Последовательно проведенный анализ высказывания нередко приводит к выводу о том, что высказывание, претендующее, может быть, на статус истинного, оказывается не более чем языковой игрой (сошлемся здесь хотя бы на знаменитые защитительные речи Ф. Н. Плевако). Очевидно, что подобный вывод может вступить в противоречие с правилами этоса, а потому он будет, упреждая собственный тупик, накладывать на анализ дисциплинарные ограничения.

Итак, приходится признать, что притязания риторики на статус универсальной науки о речевом взаимодействии, имеющей практическое значение, не совсем обоснованы, точнее, заведомо не осуществимы. И в то же время данный тезис не отменяет реальной практической необходимости риторического знания. Дело в том, что риторику среди других гуманитарных дисциплин отличает телеологический подход к явлениям речи. Предмет изучения риторики определяется современными авторами обычно как «эффективная» (Т.А. Ладыженская, И.А. Стернин), «совершенная» (И.В. Аннушкин), «целесообразная» (Е.Н. Зарецкая), «целесообразная, воздействующая, гармонизирующая» (А.К. Михальская, Н.А. Ипполитова) и тому подобная речь. Любая осознанная деятельность всегда телеологична, но в риторике телеологический элемент возведен в принцип.

Иными словами, риторика изначально утопична. Объект изучения риторики – реальная речевая практика, рассматриваемая с точки зрения утопии конструктивного речевого взаимодействия, участниками которого являются два индивида, безошибочно понимающие интенции и желания друг друга. Поэтому на анализ в ри-

торике накладываются определенные ограничения, поэтому из оборота анализа как бы непроизвольно исключаются разного рода переменные (не только социальные, но и экзистенциальные, например, понятия времени, конечности, отчуждения), уничтожающие общее и умножающие различия, поэтому в риторике востребованными оказываются понятия «риторического идеала» (А.К. Михальская) и «педагогического речевого идеала» (Н.А. Ипполитова).

Риторика осуществляет определенный отбор знания, в том числе и исторического, который подчинен все той же утопии идеального речевого взаимодействия. Так, программы М.И. Панова и Л.И. Туминой сопровождаются вопросами, следующими после каждого раздела или темы. Наиболее распространенный вопрос строится так: «Оцените с точки зрения реалий нашего времени высказывание N, который сказал: ...». Такие вопросы ориентируют не столько на размышление об историчности высказывания, сколько побуждают рассуждать, ни к чему себя не обязывая, об «актуальности» чьего-либо мнения, то есть его справедливости / несправедливости относительно той картины риторики, какую мы себе представляем. Уже говорилось о том, что сборник содержит развернутые программы исторических курсов. Но почему в программе курса «Ораторское искусство в Древней Греции» не упоминается логико-риторическое учение стоиков? Скорее всего потому, что Цицерон сказал: «Всем этим видом речи Зенон и его ученики или не могли заниматься, или не захотели, и попросту оставили его в небрежении. Хотя Клеанф и написал книгу об искусстве риторики, да и Хрисипп тоже, – но читать ее следовало бы лишь тому, кто захотел бы потерять дар речи». В более широком смысле селекция риторики проявляется и в том, что нелегко представить себе пособия, имеющие абсолютно серьезные, лишенные отрицательных оценочных ассоциаций названия «Искусство лицемерия», «Мастерство публичного обмана», – и не потому, что содержание подобных пособий не соответствовало бы реальности, но по той причине, что оно не могло бы совпасть с речевой утопией риторики.

Из сказанного вовсе не следует, будто изучать риторику – пустая трата времени. Напротив, изучение риторики представляется очень важным. Требование необходимости риторики в вузе и особенно школе основывается на нравственном смысле риторической дисциплины. Риторический утопический конструкт служит мерой отношения к речевой действительности, условием критической оценки реальности общения. Сегодня в школах сокращается количество часов, отводимых литературе. Молодежь не читает Льва Толстого. Многие говорят о катастро-

фических последствиях пренебрежительного отношения к литературе, которые произойдут в сфере общественной морали. Но никто не обращает должного внимания на то, что параллельно происходит увеличение количества часов, предназначенных для риторики и культуры речи. Между тем, широкое распространение риторики должно в какой-то мере компенсировать забве-

ние литературной классики. Поэтому ценность и актуальность фундаментальной книги «Риторика: Методология и практика» именно как напоминания о нравственном потенциале риторической дисциплины невозможно переоценить.

*Гончаренко И.Г.,
ассистент кафедры современной русской
литературы УрГПУ.*

КАК ИЗУЧАТЬ ДЕТСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ: ЕЩЕ ОДНА ВЕРСИЯ

(Минералова И.Г. Детская литература: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 167 с.; Минералова И.Г. Практикум по детской литературе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 256 с.)

В последние годы значительно увеличилось и продолжает расти число учебников, пособий, словарей и справочников по детской литературе. Среди них наиболее авторитетной на сегодняшний день представляется «Детская литература» И.Н. Арзамасцевой и С.А. Николаевой (М., 2000). Достоинства этого учебника: хронологический принцип изложения материала не исключает обзорного и монографического; органично введены вопросы, касающиеся теории и критики детской литературы; пособие завершается обширным рекомендательным списком и именным указателем.

Авторы этой книги следуют традиции, связанной с именами Е.О. Путиловой, Е.Е. Зубаревой, А.В. Терновского, Т.Д. Полозовой.

Другой подход к изучению детской литературы предложен в пособии И.Г. Минераловой, представленном в аннотации как комплект, первая книга которого посвящена «теории курса по детской литературе», а вторая призвана решать практические задачи.

Как отмечается в предисловии к «теоретической» книге (для удобства будем именовать части комплекта «теоретической» и «Практикумом...»), «в этом учебном пособии изложение строится на основе *жанрового принципа* (курсив автора), а исторический подход, присутствуя в необходимых случаях, все же сочетается с типологическим» (с. 5). Такая заявка настраивает на иное осмысление истории развития детской литературы.

При первом знакомстве с книгами И.Г. Минераловой возникает чувство удовлетворения: интересен взгляд на детскую литературу с точки зрения жанрового движения, несомненна польза создания «Практикума...», включающего в себя темы семинарских занятий, перечень вопросов к экзамену, темы курсовых и дипломных работ и

многое другое - вплоть до текстов художественных произведений.

Более внимательное прочтение пособий (особенно «теоретического») вызывает сомнения и ряд вопросов.

Начнем с того, что благое намерение автора избежать дублирования тем семинарских занятий и лекций, заявленное в пояснительной записке к программе, к сожалению, не находит реального подтверждения. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить содержание первой и второй книг комплекта.

Поскольку первая из них представляет собой как бы теоретическое обоснование «новаторского» подхода к изучению детской литературы, то именно она привлекает внимание специалиста прежде всего. Сомнения в правомерности отдельных утверждений И.Г. Минераловой возникают сразу же. Так, рассуждая во введении о детской литературе как предмете, автор пособия по традиции выделяет произведения, написанные специально для детей, и книги, вошедшие в круг детского и юношеского чтения, приводя в качестве примера романы Ф. Рабле, М. Сервантеса, Д. Свифта, что вполне отвечает истине. Но далее следует фраза, вызывающая недоумение: «Впрочем, эти книги давно вошли в круг детского чтения в своем оригинальном виде, а не в форме пересказов» (с. 13). Вряд ли разумно знакомить ребенка с полным вариантом «Гаргантюа и Пантагрюэля».

Следуя за автором, предлагающим жанровый подход к изучению литературы для детей, добросовестный читатель понимает необходимость определения термина «жанр». И сразу же обнаруживается пространная цитата из «Теории литературы» Б. В. Томашевского. При всем уважении к классику нельзя умолчать о том, что жанровая теория с 30 годов XX века ушла далеко вперед. К тому же приведенное определение

никак не комментируется и не связано с последующими рассуждениями автора. Сомнительно и деление на жанры, которое предлагает И.Г. Минералова, - по формам ритмической организации речи (стих и проза), не учитывающее родовую (межродовую) специфику произведений. Подтверждением тому - возникающая путаница: эпические и лироэпические жанры оказываются поделенными на две группы, а драматические просто выпадают из поля зрения автора.

Далее И.Г. Минералова по возможности подробно представляет фольклорные жанры, бытующие в детской литературе, литературную сказку в ее эволюции, учебную книгу и «исторические жанры», «художественную автобиографию о детстве» (С. 4), природоведческую, приключенческую, фантастическую, юмористическую литературу для детей. Завершает «теоретическую» часть пособия глава, в которой на шести страницах излагается история русской поэзии для детей от фольклора до наших дней. Замечательно, что автор выделяет «второй взлет русской поэзии» (с. 171), связывая его с появлением стихотворений Н.А. Некрасова, и «третий подъем в русской поэзии» (с. 172), произошедший на рубеже XIX - XX вв. Логика рассуждений требует всех поэтов XVII - XVIII вв., невзирая на их принадлежность к литературным направлениям (кстати, почему среди них отсутствует сентиментализм, хотя назван Н.М. Карамзин?), именовать «первым всплеском», а стихотворения, созданные во второй половине XX в., - «последним вздохом» русской поэзии.

Позволим себе еще ряд вопросов, касающихся вещей элементарных.

Почему в русской сказке выделяется «три типа конструкций: прозаическая сказка, стихотворная сказка, драматическая сказка» (С. 52)? Ведь известны пьесы-сказки в стихах, в прозе, а также сочетающие то и другое (хрестоматийным примером являются во всех трех случаях сказки для чтения и представления С.Я. Маршака). Как соотносятся названные «типы конструкций» с приводимым ниже на той же странице членением литературных сказок по родовой принадлежности (эпические, лирические и драматические)?

Чем мотивирован подбор имен в каждой из глав? Отчего в план практического занятия на тему «Историческая книга в детском и юношеском чтении» включен «Фаворит» В. Пикуля («Практикум...», С. 33), при этом не упоминаются книги Ю. Тынянова, Д. Лихачева, Н. Эйдельмана, Б. Окуджавы.

Почему, отмечая важную роль иллюстрации (С. 55), И.Г. Минералова нигде далее не уделяет внимания этой важной составляющей детской книги? Оправданы ли в «теоретической» части длинные цитаты из произведений Л. Лагина (С.

53 - 54), В.Ф. Одоевского (С. 60 - 62) и других писателей?

Чем объяснить отсутствие ссылок на труды А.Н. Афанасьева (С. 56), В.А. Жуковского (С. 109), М.М. Пришвина (с. 133) и др.? Почему, приводя высказывания А.А. Потебни, автор в двух случаях из трех (С. 56, 109) отсылает читателя не к первоисточнику, а к книге Ю.И. Минералова «Теория художественной словесности»? Этот учебник играет в «теоретической» части пособия И.Г. Минераловой едва ли не универсальную роль: отсылки к нему встречаются на с. 21, 56, 81, 109, 123, 173, а в «Практикуме...» на с. 36 он замыкает перечень художественных текстов под рубрикой «Материал для анализа».

В «теоретической» книге учебно-методического комплекта автор, корректор, редактор пропустили не заключенный в кавычки обширный отрывок из работы В.Я. Проппа «Исторические корни волшебной сказки» (С. 40), при том, что эта раскавыченная цитата есть продолжение предыдущей (С. 39 - 40), сноска к которой имеется.

Допустимы ли в учебном пособии опечатки, искажающие названия произведений (на с. 78 «Спящая царевна» В.А. Жуковского поименована «Сказкой о мертвой царевне и семи богатырях»)?

Можно ли говорить о детской поэзии XX в., даже не упоминая о Ю. Мориц, А. Кушнере, В. Орлове, О. Григорьеве, М. Бородицкой, М. Яснове и других современных авторах?

Почему из «учебных книг», созданных в XX в., внимание уделяется только книгам Т. Г. Рик? Профессиональная корректность требует хотя бы определения контекста.

В «теоретической» части комплекта встречаются нагромождения синтаксических конструкций и неоправданные длины. Например, на с. 55 говорится: «Однако, как и в устной народной словесности, будучи жанром синтетическим, соединяющим в себе не только слово как смысл, но и как звуковой образ, и как мелодию, и как актерский, исполнительский фактор, сказка в книжном печатном исполнении нуждается в поддерживающем семантику слова живописно-зрительном начале». Конец предложения дает понять, что речь идет об иллюстрации.

Есть и стилистические «ляпы». Так, И.Г. Минералова пишет в «теоретической» книге: «В 20-е гг. XX в. российская детская юмористика получила развитие поэтами ОБЭРИУтами, в частности, Даниилом Хармсом» (С. 163). На с. 19 «Практикума...» читаем: «Э. Сетон-Томпсон и В. Бианки: особенности формирования содержания в повести о животных».

Ничем, кроме небрежности, нельзя объяснить следующие утверждения автора: «Истори-

ческое, а значит документальное (здесь и далее выделено нами - З. К.) свидетельство об эпохе 20-х гг. воссоздано в оригинальной форме «Дневника Кости Рябцева» Н. Огнева (с. 121), или: «Такими адресованными детям и ставшими классическими стихотворениями и поэмами оказываются поэма К. Симонова «Сын артиллериста», М. Алигер «Зоя», стихотворения А. Твардовского, Н. Заболоцкого, А. Яшина, Д. Самойлова» (С. 122), или: «Вряд ли успел ныне изрядно измениться сам стихотворный жанр <...>» (С. 174).

Серьезным недостатком является, на наш взгляд, отсутствие в «теоретической» части именного указателя, а в «Практикуме...» - не отличающийся полнотой список рекомендуемых учебных пособий (в первой книге такового просто нет). В представленном на с. 23 «Прак -

тикума...» перечне не нашлось места таким заслуживающим внимания изданиям последних лет, как «Детская литература» И.Н. Арзамасцевой и С.А. Николаевой (М., 2000), библиографический словарь «Писатели нашего детства. 100 имен» (М., 1998 - 1999), «Рассказы об авторах ваших книг. XX век» /Под ред. М.И. Мещеряковой (М., 1997), «Художники детской книги» Л.С. Кудрявцевой (М., 1998).

В целом, выход в свет еще одного пособия по детской литературе подтверждает востребованность временем самого этого предмета. Попытка же И.Г. Минераловой найти новый подход к изучению литературы для детей напоминает изобретение треугольного колеса: спроектировать и изготовить его можно, а применять по назначению, пожалуй, затруднительно, даже если Министерство рекомендует.

Кривоусова З.Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Кузбасской государственной педагогической академии.

СОВЕТУЕМ ПРОЧИТАТЬ

А.П. ЧЕХОВ. ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО

(БИБЛИОГРАФИЯ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ)

1. *Авилова Н.С.* Письма А.П. Чехова из Ниццы // Рус. речь. 2003. № 1. С. 16-23.
2. *Афанасьев Э.С.* Пушкин - Чехов: Ироническая проза // Рус. лит. 2001. № 4. С. 195-206.
3. *Афанасьев Э.С.* Пьеса А.П. Чехова «Три сестры»: ироническая драма // Рус. словесность. 2001. № 8. С. 6-11.
4. *Афанасьев Э.С.* «...Является по преимуществу художником»: [О художественности произведений А.П. Чехова] // Рус. словесность. 2002. № 8. С. 23-27.
5. *Белова Л.А.* Золотая нить русской литературы: Пушкин - Лермонтов - Чехов // Лит. в shk. 1996. № 1. С. 12-16.
6. *Бердников Г.П.* А.П. Чехов. Ростов-на-Дону, 1997. 640 с.
7. *Бережная Е.П.* Фразеологизмы у Чехова // Рус. яз. в shk. 2001. № 6. С. 56-63.
8. *Борисова Л.М.* Паузы и антипаузы в драматургии А.П. Чехова // Рус. речь. 2001. № 1. С. 11-18.
9. *Букатов В.* Рождественская звезда Ваньки Жукова // Рус. яз.: Прил. к газ. «Первое сент.». 1999. № 1. С. 5-6.
10. *Вересаев В.В.* Литературные портреты / Сост., вступ. ст. и коммент. Ю. Фохт-Бабушкина. М., 2000. 526 с.
11. *Влащенко В.И.* «Злоумышленник» А.П. Чехова: 7 кл. // Лит. в shk. 2001. № 2. С. 31-33.
12. *Волков С.* Изучаем рассказ «Ионыч» // Я иду на урок литературы: 10 класс. М., 2000. С. 235-240.
13. *Володин Э.Ф.* «Злоумышленник» А.П. Чехова: О двух системах миропонимания // Лит. в shk. 2000. № 1. С. 34-37.
14. *Ганженко М.Б.* «Какое наслаждение уважать людей!»: К изучению рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий» в национальной школе // Рус. словесность. 2000. № 5. С. 71-75.
15. *Головачева А.Г.* В жизни, полной высокого смысла: Рассказ Чехова «Студент» // Лит. в shk. 1998. № 4. С. 45-51.
16. *Головачева А.Г.* «Звук лопнувшей струны»: Непрочитанные страницы «Вишневого сада» // Лит. в shk. 1997. № 2. С. 34-45.
17. *Головачева А.Г.* Мечта о фонтанах необыкновенных и рассказ Чехова «Невеста» // Вопр. лит. 2000. № 5. С. 168-180.
18. *Грачева И.В.* Глубины чеховского слова // Рус. речь. 2000. № 3. С. 20-25.
19. *Грачева И.В.* Слуги и господа: От «Капитанской дочки» А.С. Пушкина к «Вишневому саду» А. Чехова // Рус. словесность. 1999. № 2. С. 26-29.
20. *Грачева И.В.* Фольклорные мотивы в повести А.П. Чехова «Степь» // Лит. в shk. 2002. № 7. С. 7-10.
21. *Грачева И.В.* Язык ассоциаций в творчестве А.П. Чехова // Рус. речь. 2001. № 1. С. 3-10.
22. *Гулова И.А.* Поэтика рассказа А.П. Чехова «Любовь» // Рус. яз. в shk. 2000. № 1. С. 58-65.
23. *Дановский А.В.* Методические рекомендации к изучению рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья» в 11 классе гуманитарного профиля // Рус. словесность. 2001. № 8. С. 29-34.
24. *Зайцев Б.К.* Чехов: Литературная биография. М., 2000. 207 с.
25. *Зиман Л.* Есть ли злоумышленник в рассказе А.П. Чехова «Злоумышленник»? // Дет. лит. 2001. № 5-6. С. 32-34.
26. *Злочевская А.В.* Рассказ А.П. Чехова «Студент» // Рус. словесность. 2001. № 8. С. 24-29.
27. *Ивлева Т.Г.* Автор в драматургии А.П. Чехова / Твер. гос. ун-т. Тверь, 2001. 124 с.
28. *Иконникова А., Матковская А.* Школы старого Таганрога // Нар. образование. 2000. № 10. С. 108-111.
29. *Иицук-Фадеева Н. А.* Чехов «Вишневый сад»: стиль и жанр // Я иду на урок литературы: 10 кл. М., 2000. С. 212-235.
30. *Капустин Н.В.* Еще раз о святочных рассказах А.П. Чехова // Филол. науки. 2002. № 4. С. 3-13.
31. *Катаев В.Б.* Старцев и Ионыч // Рус. словесность. 1998. № 1. С. 11-16.
32. *Комаров С.А.* А. Чехов - В. Маяковский: комедиограф в диалоге с русской культурой конца XIX-первой трети XX века / Тюмен. гос. ун-т. Тюмень, 2002. 248 с.
33. *Коровина В.Я.* А.П. Чехов. «Хамелеон», «Злоумышленник» // Коровина В.Я. Литература. 7 кл. М., 2001. С. 86-90.
34. *Критарова Ж.Н.* А.П. Чехов // Критарова Ж.Н. Конспекты уроков для учителя литературы. 7 кл. М., 2001. С. 149-162.

35. Кубасов А.В. Проза А.П. Чехова: искусство стилизации / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 399 с.
36. Кубасов А.В. Рассказы А.П. Чехова: поэтика жанра: Уч. пособие / Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1990. 73 с.
37. Курдюмова Т.Ф. А.П. Чехов. «Каникулярные работы институтки Наденьки М.», «Мальчики» // Курдюмова Т.Ф. Литература. 6 кл. М., 2002. С. 122-125.
38. Лакишин В.Я. Пять великих имен: Ст., исслед., эссе. М., 1988. 460 с.
39. Лебедев Ю.В., Кузнецова М.Б. А.П. Чехов // Лебедев Ю.В., Кузнецова М.Б. Литература. 10 кл.: Метод. советы. М., 2001. С. 148-157.
40. Лейберова А. Чехов: писатель и человек: Семинар // Литература: Прил. к газ. «Первое сент.». 1999. № 40 (окт.). С. 5.
41. Лекманов О.А. О заглавном образе повести А.П. Чехова «Черный монах» // Лекманов О.А. Книга об акмеизме и другие работы. Томск, 2000. С. 207-209.
42. Молчанов Э. Уральские встречи Чехова // Урал. 2000. № 2. С. 160-165.
43. Морозова Т. Пассажирское счастье: О рассказе А.П. Чехова «Красавицы» // Лит. в shk. 2000. № 1. С. 28-33.
44. Набоков В.В. Лекции по русской литературе: Чехов, Достоевский, Гоголь, Горький, Толстой, Тургенев. М., 1996. 440 с.
45. Новаторство драматургии Чехова: Урок-диалог по пьесе «Вишневый сад» // Нестандартные уроки русской литературы. 10-11 классы. Ростов-на-Дону, 2002. С. 199-204.
46. Минеева О.С. Пейзаж в рассказе А.П. Чехова «Попрыгунья»: Внекл. чтение. 10 кл. // Лит. в shk. 2000. № 1. С. 86-89.
47. Основина Г.А. О взаимодействии заглавия и текста (На материале рассказа А.П.Чехова «Устрицы») // Рус. яз. в shk. 2000. № 4. С. 62-66.
48. Паперный З.С. Тайна сия: Любовь у Чехова. М., 2002. 334 с.
49. Пахомова О. Вернемся к Ваньке Жукову: Творч. задания по лит. // Рус. яз.: Прил. к газ. «Первое сент.». 1999. № 13. С. 2; № 16. С. 2.
50. Полоцкая Э.А. О поэтике Чехова / РАН. Ин-т мировой лит. им. А.М.Горького. М., 2000. 238 с.
51. Разумова Н.Е. Творчество А.П.Чехова в аспекте пространства. Томск, 2001. 521 с.
52. Раскольников Ф.А. Статьи о русской литературе. М., 2002. 351 с.
53. Семенов А.Н. Антон Павлович Чехов // Семенов А.Н. Русская литература в вопросах и заданиях. XII - XIX вв. 9-10 кл. М., 2000. С. 285-303.
54. Соколова Г.П. На урок - с А.П. Чеховым // Рус. яз. в shk. 2002. № 4. С. 20-26.
55. Степанов С.П. О субъективизации чеховского повествования // Рус. лит. 2001. № 4. С. 16-31.
56. Степанов С.П. Организация повествования в художественном тексте. СПб., 2002. 188 с.
57. Трунин А. «Черный монах»: Сто лет спустя // Лит. в shk. 1997. № 2. С. 124-126.
58. Турьянская Б.И. и др. Жанр короткого рассказа // Б.И.Турьянская, Е.В.Комиссарова, Л.А.Холодкова. Литература в 7 классе: Урок за уроком . М., 2002. С. 183-188.
59. Чернов Ф.К. Рассказ А.П. Чехова «Ионыч»: 10 кл. // Лит. в shk. 2000. № 2. С. 88-90.
60. А.П. Чехов. Дама с собачкой. И.А. Бунин. Чистый понедельник. А.И. Куприн. Суламифь: Тексты, коммент., исслед., материалы, моделирование уроков / Е.О. Галицких, И.П. Карпов, И.Г. Минералова и др.; Ред.- сост.И.П. Карпов, Н.Н. Старыгина. М., 2000. 352 с.
61. Чехов в школе: Книга для учителя: Поурочн. планир. Материалы к уроку. Вопросы и задания. Анализ произведений. Внекл. работа. Межпредметн. связи / Авт.- сост. И.Ю. Бурдина. М., 2001. 320 с.
62. А.П. Чехов и национальная культура. Традиции и новаторство: Сб. науч. ст. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена; Под ред. Г.Н. Ионина, Е.С. Роговера. СПб., 2000. 187 с.
63. Чеховиана: Чехов и «серебряный век» / РАН. М., 1996. 320 с.
64. Чеховские чтения в Твери: Сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т, филол. фак-т, каф. истории рус. яз.; Под ред. С. Ю. Николаева. Тверь, 2000. 187 с.
65. Шмид В. Проза как поэзия. СПб., 1998. 352 с.

Обзор составила Т. С. Антошина, сотрудник библиотеки УрГПУ.

**Маргарита Павловна
БРЕЗГИНА**
(5.09.1937 – 27.11. 2003)

Не стало Маргариты Павловны Брезгиной, одного из ведущих сотрудников научно-исследовательского центра «Словесник», замечательного человека, великолепного организатора, талантливого методиста.

Маргарита Павловна прошла, не уклоняясь, не ища легких дорог, трудный учительский путь. После окончания в 1960 году филфака Свердловского пединститута она была направлена в сельскую глубинку (в Сабиковскую школу-восьмилетку, что в Шалинском районе), затем 16 лет проработала учителем в школе № 122 г. Свердловска. Уже будучи опытным педагогом, была приглашена в Свердловский областной Институт усовершенствования учителей (в 1993 г. преобразован в Институт развития регионального образования). Здесь Маргарита Павловна проработала с 1977 по 1999 год.

Маргарита Павловна великолепно владела методикой преподавания русского языка, сотни учителей обращались к ней за советом и получали квалифицированную помощь. Человек безотказный, она отправлялась в командировки в осеннюю слякоть и в трескучие морозы - кажется, нет ни одного района, ни одного города в Свердловской области, где не побывала М.П. Брезгина: посещала уроки, проводила учительские семинары, контрольные «срезы» и многое другое, что требовалось от преподавателя-методиста.

В 1986 году, еще оставаясь штатным сотрудником Института усовершенствования учителей, Маргарита Павловна пришла в научно-исследовательский центр «Словесник», который только начал создаваться при Свердловском пединституте. Она участвовала в его формировании, что называется, с первого колышка. Будучи помощником руководителя Центра, Маргарита Павловна вела один из самых трудных участков – отдел гуманитарных классов филологического профиля. И если создан целостный комплекс научно-методического и организационного обеспечения «Филологический класс», если такие классы успешно работают уже более пятнадцати лет и помогли найти свой «профиль» в жизни более чем шестистам выпускникам, то во всем этом огромная заслуга принадлежит Маргарите Павловне.

Человек в высшей степени организованный, Маргарита Павловна была требовательна и к себе, и к другим. С нею было очень надежно.

Такие люди - огромная редкость. И как горько, что они уходят.
Остается только благодарная память.

*Коллектив сотрудников
Научно-исследовательского центра
«СЛОВЕСНИК»*