

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
Факультет русской филологии и культуры

**Взаимодействие вуза и школы
в преподавании отечественной литературы:**

Художественный текст как предмет изучения в школе и вузе

Материалы IV всероссийской научно-практической конференции

Ярославль
2011

УДК 371.2;371.8;374.1;379.8

ББК 74.200.5

В 40

Печатается по решению

редакционно-издательского совета

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Взаимодействие вуза и школы в преподавании

В 40 отечественной литературы: Художественный текст как предмет изучения в школе и вузе : материалы IV всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 331 с.
ISBN 978-5-87555-727-9

В сборнике представлены материалы докладов, сделанных на IV всероссийской научно-практической конференции. В статьях обсуждается круг важных теоретических и прикладных проблем, связанных с содержанием и структурой современного гуманитарного образования, формированием литературоведческой компетентности школьников и студентов – будущих учителей-словесников, вопросам филологического анализа художественного текста и подготовки к ЕГЭ по литературе. Особое внимание уделяется применению новых технологий в организации учебного процесса как вуза, так и школы.

УДК 371.2;371.8;374.1;379.8

ББК 74.200.5

Редакционная коллегия:

Н. Ю. Букарева, к. ф. н., доцент

С. А. Викторова, к. ф. н., доцент

Н. В. Лукьянчикова, к. ф. н., доцент

И. Ю. Лученецкая-Бурдина, д. ф. н., профессор

Ю. А. Филонова, к. п. н., доцент

ISBN 978-5-87555-727-9

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2011

© Авторы статей, 2011

Содержание

Родонова С. Ю. О переходе на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения: особенности обучения студентов на факультете русской филологии и культуры.....7

Русская литература в теоретическом и прикладном аспектах

Злотникова Т. С. «Уроки» классической драматургии: 75 лет после М. Горького.....11

Романичева Е. С. Как сделать чтение интересным: от школьного учебника к художественному тексту.....20

Русова Н. Ю. Метапредметные умения и способы их формирования на уроках словесности.....29

Коханова В. А. Художественный текст как объект преподавания: методические аспекты.....39

Юрьева Т. В. Штрихи биографии писателя в аспекте школьного изучения (Борис Зайцев и церковь Николая Чудотворца в Булонь-Бийянкур, Париж).....47

Макеева С. Г. Литературное чтение в условиях перехода начальной школы на новые стандарты.....53

Филипповский Г. Ю. «Повесть временных лет» как база формирования культурной компетенции учащихся средней школы.....58

Теория и практика анализа и интерпретации художественного текста

Иванов Н. Н. Второй план в повести А. Платонова «Котлован».....63

Еливанова О. В. Изучение цветовой символики художественных произведений как развитие творческих способностей учащихся на уроке литературы (на примере изучения повести А. П. Платонова «Котлован» в 11 классе).....70

Смирнова А. В. Мотив семьи как «малой церкви» в комедии Н.В. Гоголя «Женитьба» (особенности изучения комедии на уроках литературы).....79

<i>Гусева Л. А., Лапина С. Н.</i> Роль слова в формировании образа художественного пространства: интерьерная лексика в романе Л.Н. Толстого «Война и мир».....	85
<i>Котлов А. К.</i> Насколько традиционна современная «традиционная» русская проза?	91
<i>Морозова Я. Е.</i> Пути освоения европейской традиции исторического романа в русской литературе первой половины XIX века.	100
<i>Тарасова К. А.</i> Тема личности в творчестве Чака Паланика....	108
<i>Федотова А. А.</i> Изучение проложных легенд Н.С. Лескова на занятиях по филологическому анализу Текста.....	111
<i>Пономарева М.Г.</i> Структура художественного образа истории в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»	120
<i>Викторова С.А.</i> Жизнетворческие диалоги Серебряного века: «Арлекиния» Игоря Северянина и «Творимая легенда» Федора Сологуба.....	135
<i>Никкарева Е.В.</i> Хронотоп старого города в художественной практике В.П. Крапивина.....	142
<i>Лобинская С. С.</i> Образ Александра II в романе М. Алданова "Истоки".....	148
<i>Бокарев А. С.</i> Анализ стихотворения С. Гандлевского «Что ж, зима. Белый улей распахнут...» на уроке литературы в 11-м классе.....	159

***Современные образовательные технологии:
традиционное и новое***

<i>Байбородова Л. В.</i> Содержание и формы взаимодействия преподавателей вуза и педагогов-практиков	165
<i>Мартынова Е. Н.</i> Работа с детской книгой в период обучения грамоте.....	171
<i>Мельникова И. И.</i> Работа с художественным текстом при изучении методики классного и внеклассного чтения.....	175
<i>Болдырева Е. М.</i> Работа над теоретико-литературными понятиями в рамках подготовки	180
<i>Синотина Е. В.</i> Тестовые задания в системе	

подготовки учащихся к итоговой аттестации по литературе...	185
<i>Лукьянчикова Н. В.</i> Научно-методическое сопровождение повышения квалификации учителей-словесников: диалоговые технологии в преподавании литературы.....	191
<i>Вьюшина И. В.</i> Единое гуманитарное образовательное пространство как интегрированная дидактическая система (практика интегрированной подготовки учащихся к ГИА и ЕГЭ по русскому языку).....	199
<i>Агапова Л. Е.</i> Интерпретация произведения литературы на прототекстуальном уровне: поиск методических моделей..	207
<i>Астахова Е. А., Спиридонова Г. Н.</i> Межтекстовые сопоставления на уроках литературы.....	211
<i>Макарова А. Н.</i> Особенности интерпретации школьниками переводных произведений литературы.....	219
<i>Крупнова С. В.</i> Союз литературы и русского языка в наблюдениях над стилем художественного произведения.....	226
<i>Муравьева В. В.</i> Роль библиотек в читательском развитии современных школьников.....	231
<i>Нагибина Е. В.</i> Разноуровневые задания на уроках литературы в 6-м классе.....	237
<i>Паршукова Н. В.</i> Музыкальный компонент в изучении западноевропейской средневековой литературы.....	241
<i>Иванова Н. А.</i> Организация внеурочной деятельности старшеклассников при изучении курса литературы.....	246

***Проблемы изучения русской литературы
в вузе и школе***

<i>Лученецкая-Бурдина И. Ю.</i> Литературная классика в вузе и школе: проблема анализа текста. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» - от анализа текста к концепции произведения.....	250
<i>Букарева Н. Ю.</i> Проблемы изучения литературы русского зарубежья в школе.....	259

<i>Егоров М. Ю.</i> Альманах в литературном процессе третьей волны эмиграции.....	269
<i>Филонова Ю. А.</i> Подготовка студентов к руководству самостоятельным чтением школьников.....	278
<i>Марчук М. И.</i> Проблема изучения зарубежной литературы в старших классах общеобразовательной школы.....	285
<i>Гайнутдинова М. Ю.</i> Поиск эффективных средств преподавания курса зарубежной литературы в специализированных школах и на языковых факультетах.....	292
<i>Карпов Д. Л.</i> Филологический анализ текста от темы-идеи к творческой индивидуальности.....	299
<i>Ерастова Е. С.</i> К вопросу об изучении жизни и творчества А. С. Пушкина в школе (религиозно-философский аспект изучения биографии писателя).....	308
<i>Мамонова С. Г.</i> Внеклассная работа как способ повышения интереса к предмету.....	316
<i>Андреева Ю. Ю.</i> Проблема чтения произведений детской литературы в старшем звене школы.....	320
<i>Рыжова Е. С.</i> Обращение к фольклорным традициям при изучении поэзии Н. А. Некрасова в среднем звене общеобразовательной школы.....	323
<i>Сведения об авторах</i>	329

О переходе на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения: особенности обучения студентов на факультете русской филологии и культуры

Учебная деятельность факультета в настоящее время сосредоточена на подготовке студентов по 7 направлениям и специальностям: «Филология», «Филологическое образование», «Литературное творчество», «Издательское дело и редактирование», «Культурология с дополнительной специальностью «Иностранный язык», «Журналистика», «Реклама».

В связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения набор на 1 курс в 2011 году будет производиться на направления многоуровневой подготовки «Отечественная филология», «Филологическое образование», «Культурологическое образование», «Культурология», «Журналистика», «Издательское дело», «Реклама и связи с общественностью в коммерческом секторе» и на специальность «Литературное творчество».

Многие абитуриенты и их родители не очень хорошо понимают, что такое многоуровневая система подготовки, кто такие бакалавр и магистр. Считаем, что бояться таких нововведений не стоит: бакалавриат и магистратура давно существуют в зарубежной практике обучения. Если российский студент получит диплом бакалавра или магистра, то он получит конкурентоспособное образование. Более того, факультет русской филологии и культуры осуществляет подготовку по многоуровневой системе с 1992 года. Первый выпуск бакалавров состоялся в 1996, а магистров - в 1998 году. С тех пор факультет продолжает работу по совершенствованию многоуровневого обучения, а выпускники, получив отличное гуманитарное образование в стенах ЯГПУ, работают в самых разных отраслях: в школах, вузах, колледжах, на телевидении и радио, в печатных изданиях, в рекламных агентствах, книгоиздательском бизнесе. Многие из них становятся руководителями в этих отраслях.

Если говорить о педагогическом образовании вообще, то оно, по сравнению с другими разновидностями, имеет неоспоримое достоинство: дисциплины психолого-педагогического блока формируют у наших студентов такие качества, как коммуникабельность, доброжелательность, заинтересованность в собеседнике, умения слушать и слышать, задавать вопросы, корректно формулировать свою точку зрения, аргументировать ее. В век развития контактов в любой сфере наличие этих качеств и умений -безусловное преимущество перед конкурентами в любой гуманитарной сфере. Другими словами, обучение на факультете русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского формирует успешного человека.

В 2011 году в качестве вступительных испытаний принимаются результаты следующих ЕГЭ: направления «Филологическое образование», «Культурологическое образование» - русский язык, обществознание, математика; направление «Отечественная филология» - русский язык, литература, история; направления «Культурология», «Издательское дело», «Реклама и связи с общественностью в коммерческом секторе» - русский язык, история, обществознание; направление «Журналистика», специальность «Литературное творчество» - русский язык, литература, русский язык и литература (сочинение) (абитуриенты пишут после подачи документов).

Неотъемлемой частью обучения является научная деятельность преподавателей и студентов. Студенты факультета традиционно занимают первые и призовые места в выставках студенческого научного творчества, активно участвуют в научных конференциях как в ЯГПУ, так и за его пределами. На факультете действуют 3 докторских диссертационных совета: по филологии, по культурологии и по методике преподавания. Факультет участвует во многих научных грантах. Ежегодно проводятся научные и научно-практические конференции. Послевузовское обучение на факультете осуществляется по 9 специальностям аспирантуры. Благодаря отлаженной системе подготовки научных кадров факультет обеспечивает себя докторами и кандидатами наук. Так, сегодня на факультете работают 12 докторов наук.

В период обучения как студенты, так и аспиранты имеют возможность посещать мастер-классы известных ученых из столичных университетов и специалистов-практиков. За последние пять лет учебные занятия проводили директор вещания первого канала Л. Кривцова, профессора ведущих российских вузов профессора А. Д. Кривоносов, И. А. Стернин, П. А. Лекант, В. В. Леденева и др.

В ежегодной студенческой научной конференции в 2010 году приняла участие 184 студента факультета, выступившие с докладами на актуальные темы.

Безусловно, процесс обучения невозможен без должного материально-технического оснащения. Факультет располагает 3 компьютерными классами, лабораторией ТСО, телелaborаторией для подготовки журналистов, ресурсным центром, необходимым для учебного процесса оборудованием: ноутбуками, мультимедийным проектором, интерактивными досками. Установлено программное обеспечение процессов обучения по специальностям «Журналистика», «Реклама», «Издательское дело». С помощью специализированных программ студенты указанных специальностей выполняют курсовые и дипломные проекты, направленные на производство продукта их профессиональной деятельности: концепции радио- или телепрограммы, рекламных материалов, макетов издательской продукции. Перспективы развития факультет видит в дальнейшем развитии материально-технической базы и обеспечении учебного процесса не только новой печатной литературой, но и электронными учебниками собственного производства.

Большое внимание деканат уделяет внеучебной деятельности студентов. Студентам факультета русской филологии и культуры предлагается интересная жизнь вне процесса обучения. Сформировано студенческое самоуправление во главе со студенческим деканом, студент факультета русской филологии и культуры является председателем университетского союза студентов. Студенты играют в КВН, участвуют во всех университетских мероприятиях, поют, танцуют, шутят, личностно развиваются, проявляя разнообразные таланты. В прошедших в 2010 году

конкурсах «Мистер ЯГПУ» и «Лучшая роль в театральной постановке» высшие награды завоеваны студентами факультета. В прошедшем в 2011 году в ЯГПУ конкурсе команд КВН команда факультета русской филологии и культуры заняла 1 место.

Считается, что студенты факультета русской филологии и культуры не очень успешны в области спорта. Это совершенно не соответствует истине. Только в 2010-2011 учебном году на университетских лыжных гонках и в легкоатлетической эстафете студенты факультета заняли вторые и третьи места.

Перспективы в сфере внеучебной деятельности заключаются в дальнейшем совершенствовании системы студенческого самоуправления, формировании свободного, образованного человека, умеющего жить в обществе и уважительно относящегося к общечеловеческим ценностям.

Русская литература в теоретическом и прикладном аспектах

Т. С. Злотникова (Ярославль)

«Уроки» классической драматургии: 75 лет после М. Горького
(Выполнено по гранту РГНФ 11-03-00828а)

Интерес и внимание к классике (что не синонимично, ибо внимание может проявляться без всякого личного интереса) имеют волнообразный характер. Это общеизвестное представление присутствовало и в сознании тех людей, которые впоследствии стали классиками; так, А. П. Чехов, по воспоминаниям собеседников, планировал, что после смерти его «читать будут лет семь». Внешние обстоятельства – политические, экономические, нравственно-психологические, религиозные – определяют своего рода схему приливов и отливов внимания к классикам. Особое место в причинах внимания к классикам в течение какого-то времени занимали юбилеи, которые в современной жизни утратили свой патетический и обязательный характер, оставив в качестве мотива обращения к наследию корифеев только конкретные жизненные причины.

Алексея Максимовича Горького, со дня смерти которого в 2011 году исполняется 75 лет, отечественная культура, «перекормленная» идеологически детерминированными, обязательными обращениями к нему, отинула в последние 20 лет. Редкими стали постановки пьес, исследования творческого наследия – и это при условии, что вне России Горький остается одним из популярнейших, прежде всего, драматургов. Лишь немногие режиссеры, отважно исследующие противоречивый духовный мир многочисленных персонажей драматурга, ставят сегодня его пьесы, привлекая, между прочим, огромный интерес публики и критики. В программе же современной школы Горький оттеснен прежде запрещенными авторами, а

интерпретация его произведений отличается в работах недавних школьников архаичной прямолинейностью.

Тем не менее, Максим Горький, давно уже переставший восприниматься *только* или *вообще* как «буревестник революции», являвшийся полемистом и возмутителем *эстетического* спокойствия, сегодня может и должен изучаться как индикатор нравственно-психологических проблем эпохи. В этом его качестве мы видим возможность найти и исследовать в его как входящих в образовательные программы, так и «внепрограммных» произведениях следующие проблемы: поиск / ожидание понимания и сочувствия («На дне»), падение общественного и гендерного статуса («Последние»), растерянность перед жизнью («Фальшивая монета»).

Особенность изучения «уроков» классической драматургии заключается в том, что самая популярная как объект театральной интерпретации и, пожалуй, одна из самых противоречивых как объект авторского отношения к ней пьеса Горького «На дне» (1902) предлагается к осмыслению в контексте других драматургических («Последние» - 1907, «Фальшивая монета» - 1913), публицистических (статьи «О цинизме», «Разрушение личности») и эпистолярных текстов, позволяющих расширить представление о хрестоматийно известном произведении.

Требованием времени ощущалась постановка вопроса о человеке и человечности, о взаимоотношениях людей, о взаимопонимании – конец шестидесятых годов дал «На дне» Г. Волчек в «Современнике». Поколение, к которому принадлежала Волчек, вошло в жизнь и в искусство со стремлением, формула которого была подарена отнюдь не «буревестником революции», но изгоем, - «дойти до самой сути». Трезвость и реалистичность мышления «детей 1956 года» не привели ни к цинизму, ни к отрицанию традиционных нравственных и жизнеустроительных ценностей. Тем не менее, в спектакле последовательно опровергались наслоения, пришедшие из литературоведческих и театральных трактовок; главной тенденцией этого спектакля стала полемически заостренная альтернатива романтизации персонажей и обстоятельств – подчеркнутая обыденность. На сцену

«Современника» на смену прежним горьковским многозначительным и торжественным интонациям и жестам пришел обыкновенный быт.

Разве романтические герои, какими они пришли к 100-летию драматурга, ходят спотыкаясь, пьют водку во время патетических монологов, бывают лысыми или просто некрасивыми? Лохмотья обитателей «дна» - это их обыкновенная одежда, просто другой нет; и водка, карты, грязь, темнота – их тяжкий крест, а не эпатирующие зрителей «выразительные средства». Эти черты, далекие от поверхностного изображения «романических» босяков, обрели актуальный смысл. Спуская горьковских персонажей со ставших традиционными котурнов, режиссер тем самым доводила до обнаженной остроты интерес к «человеку просто».

Философия понимания, философия милосердия – это другая грань, нашедшая воплощение в постановке «На дне» в «Современнике». Получив «прививку» эстетики *очуждения* от ставшего важным участником театрального процесса нашей страны Б. Брехта, независимо от того, ставились ли его пьесы в конкретном театре, новое поколение актеров и режиссеров по-новому же восприняло заигранные горьковские пьесы.

Очуждение обыденности, обретение первичного, цельного и непосредственного ощущения проявлений гуманизма стало особенностью работы над самой, пожалуй, популярной и самой спорной пьесой советского классика – «На дне». К концу 1960-х годов отошел в прошлое и стал достоянием учебников литературы такой важный когда-то для Горького конфликт отторгнутых от общества парий и благополучных буржуа, наполнявший когда-то его пьесу взрывчатой силой. Ему на смену выдвинулся казавшийся философски нагруженным спор о человеке и качестве любви к нему. Прежде этот спор персонифицировался в Сатине и Луке как антагонистах.

В спектакле Г. Волчек проблема отношения к человеку нашла решение в связи с Лукой. Парадоксальным оказался параллельно обозначившийся спор Горького с самим собой, поскольку для автора Лука был вредным утешителем. Горький огорчался, видя, как рецензенты первого спектакля Художественного театра «перетолковывали» пьесу: «понимать

не хотят. Я теперь соображаю, кто виноват? Талант Москвина-Луки или же неумение автора? И мне – не очень весело». Впоследствии в статье «О пьесах» он вывел своего рода типологию утешителей, искренне заинтересованных, корыстных, играющих на чужом страдании. Самыми вредоносными, отнеся к ним и Луку, Горький называл тех, кто «утешает только для того, чтобы им не надоедали своими жалобами, не тревожили покоя ко всему притерпевшейся холодной души». В «Современнике» же стало видно, что среди грубого, крикливого быта ночлежки, невнимательных и раздраженных людей Лука-И. Кваша, единственный из всех, умеет быть немешающим во время разговоров; он совсем немного говорит, но – он слушает, внимательно и степенно переводя взгляд с одного на другого. Настя, Анна, Васька Пепел – духовно слабые, но не закосневшие люди – находят утешение в самой возможности быть выслушанными. Лука угадывает их потребность, и тогда из проповедника, каким его привыкли видеть прежде, он превращается в исповедника. В логике, обозначенной некогда Ю. Юзовским, жизненная позиция (которую иногда, но неточно называет жизненной философией) Луки в спектакле «Современника» совпала с его нравственно-философским значением, близким к высказанной по иному поводу мысли писателя: «Все мы голодны любовью к человеку, а при голоде и плохо выпеченный хлеб сладко питает». Спектакль при этом давал возможность ощутить не только вкус «хлеба» (любви к человеку), но и привкус «плохой выпечки». Входя в ночлежку, этот Лука то ли гладил по голове, то ли отстранял скатившегося ему под ноги человека. В этом обозначилась его жизненная, вполне обыденно проявлявшаяся философия: гладя, отстранять.

К. Станиславский в своем спектакле – ровеснике пьесы – последовательно включал персонажей в общий поток жизни, то есть, присоединял к чему-то находившемуся вне ночлежки. Г. Волчек подчеркнула положение *на дне*. Люди здесь были окончательно оторгнуты от внешнего, сегодняшнего, и осталось – только прошлое. Трагичность жизни, переставшей быть жизнью, стала для них обыденностью. Дикое существование *на дне* – это их ежедневная жизнь; этим

ощущением снимался обычный для многих постановок «На дне» налет маскарадной дерзости с костюмов, занятий, речей, повадок.

Для того чтобы убрать котурны, режиссер дала многим персонажам спектакля конкретные, бытовые действия, оправдывая, таким образом, их непрерывное «словоговорение». Лука берется подметать пол в ночлежке во время важного разговора с Пеплом; Клещ все время что-то мастерит в своем углу; Сатин, произнося монолог о человеке, держит в руках стакан с водкой и говорит как бы между глотками, как бы между делом. Если длительные разговоры чеховских героев могут начаться буквально с предложения «давайте пофилософствуем», то горьковские философствуют только по ходу жизни. Это непереносимое условие было забыто и упущено во многих постановках «На дне», где казалось, что персонажи специально собрались для интеллектуально общения. В этом спектакле, как пытался когда-то сделать Станиславский (об этом написал Ю. Юзовский - «обычность служит для возникновения у актеров и у зрителей ощущения... потока жизни»), формировалась картина обыденности во всем ее целостном и неотвратимом качестве.

Судя по текстам пьес и публицистическим высказываниям, Горького заботила проблема конечности не только физического существования человека, но его социально-культурных функций. Философский и психологический аспекты проблемы формирования и разрушения личности составили основу конфликта горьковской драмы «Последние» в трактовке О. Ефремова (Московский художественный театр). В статье «О цинизме», созданной примерно в то же время, что и пьеса «Последние», Горький писал: «я не утверждаю, что мещане грязнят жизнь сознательно; разврат больного ума и изношенного тела – с одной стороны результат дегенерации с пресыщения благами жизни, с другой – выражение жуткого отчаянья, вызванного близостью общественной катастрофы». Цинизм членов семьи Коломийцевых Ефремов видел как оборотную сторону прекраснотупости Якова. Режиссер выстроил цепь символических мизансцен, по очереди сажая в кресло, принадлежащее умирающему Якову, всех персонажей, вплоть до фонтанирующих жизненными силами Ивана и Александра.

Так материализовалась центральная мысль спектакля, мысль об их общей – даже при чем-то физическом здоровье – обреченности.

Разрушение дворянских традиций и жизненных устоев предстало в спектакле Ефремова через разрушение личности. Сценографическое решение (разрушение традиционного павильона, дробление пространства дома) соответствовало атмосфере жизни, где не было ни родственных привязанностей, ни уважения к возрасту, ни сочувствия болезни, ни теплоты, ни дружеских чувств.

Крайняя степень падения и вырождения русского дворянства пять лет спустя после горьковской пьесы, в 1912 году, была отмечена А. Н. Толстым в «Хромом барине». Там эта тема сконцентрировалась в натуралистически оформленном символе: из-под накладных волос проститутки в грязном притоне, где оказывается князь Краснопольский, выползает клоп. Эта психоэмоциональная коллизия ведет далее снова к Горькому, у которого Клим Самгин сознает, что единственная женщина, которую он «любил» (кавычки не случайны), - тайный осведомитель полиции.

Разрушение социального класса у Горького, а вслед за ним у театральных интерпретаторов второй половины XX века, предстает через разрушение личности. Сегодня очевидной представляется параллель пьесе Горького в романе М. Арцыбашева «Санин» (1907, роман – «ровесник» пьесы «Последние»). У одного из критиков, откликнувшихся на появление романа Арцыбашева (1908), встречаем такое рассуждение: «По-санински думают и поступают все деклассированные, аморальные дегенераты... Люди эти, будучи выброшены из своего социального класса – Санин дворянский последыш, - не становятся членами другого класса или какой-нибудь устойчивой группы... Родственных чувств эти антисоциальные люди не признают; друзей у них не бывает, а находятся только собутыльники. Со слабыми они нахальны, сильных боятся, перед теми и другими рисуются и лгут».

В проблеме разрушения личности О. Ефремов открыл существенную вариацию, вынесенную из подтекста в открытый текст: новое звучание темы женщины, благородной темы

русской культуры, принявшей в начале XX века откровенно извращенный вид. Женщина теряла свои извечно-прекрасные черты - по мнению одних, естественная даже в самых порочных проявлениях, по мнению других, порочная даже в самых естественных. Такой она стала занимать все большее место на театральных подмостках и в книгах начала XX века, когда на смену изящно-изломанным героиням И. Шпажинского, М. Чайковского и других драматургов «второго ряда» пришли «страстные» женщины с «таинственными» комплексами и пороками в пьесах вроде «Искупления» и «Высшей школы» И. Потапенко.

Упомянув многочисленные выдающиеся свойства Василисы Премудрой, Горький в статье с симптоматичным названием «Разрушение личности» писал о появлении вместо доброго гения страны – «кобыл», как их называли в «журналах и газетах последнего времени», наделенных «неутомимую жаждою исключительно половой жизни, различными извращениями в половой сфере». Действительно, пьеса «Последние» - своеобразный документ времени (1907): тема женщины, теряющей свои извечно-прекрасные черты, - по мнению одних, естественной даже в самых порочных проявлениях, по мнению других, порочной даже в самых естественных, - вернулась в обостренном звучании. Отсюда становится понятным отчетливо-дидактичный выбор имен для героинь пьесы: глупенькая и поруганная (изнасилованная) Вера, изуродованная (горбатая, поскольку ее в детстве уронил заподозривший измену жены отец) Любовь, развращенная наглая Надежда – три сестры, и их мать, вовсе не мудрая, растерянная Софья. Горькая ирония Горького.

Горький пришел к «Фальшивой монете» после мощных эмоциональных и социальных всплесков «Мещан» и «На дне», «Дачников» и «Варваров», «Последних» и «Врагов». Художественные открытия, связанные с пониманием обыденности как концентрированной метафоры, с соблазнительной для сценического воплощения противоречивостью человеческих характеров, совершились в первое десятилетие его драматургической карьеры. В «Фальшивой монете» ощущается не только усталость

драматурга, для которого уже нет тайн в области человеческой психологии, но и усталость сочинителя, изобретающего сюжетные коллизии. Мелодраматизм ситуаций – история с гибелью ребенка и тюремным заключением одной героини, обнаружение отцовства другого, смерть едва ли не на глазах у публики – производят достаточно странное впечатление.

Тот ли мастер писал эту пьесу, что сочинял жесткие диалоги и по-настоящему трогательные монологи прежде? Где его чувство меры, изменяющее в сценах, словно списанных с городского «жестокого романса» и наполненных избитыми дамскими страстями либо нарочитой таинственностью? Где умение соединить в единой, подспудно назревающей интриге взаимоотношения людей – здесь нет взаимоотношений, да, пожалуй, и людей? Дидактика, наконец, выпирает в названии пьесы, причем символический предмет крайне невнятно «плавает» в сюжетной канве, отдаленно напоминая истории столь сильно раскритикованного Горьким Достоевского.

Думается, не сама по себе «Фальшивая монета», но ее контекстуальное пребывание в художественном поле творчества Горького важно как свидетельство особенностей духовной жизни предвоенного, тревожного 1913 года. Возможно, ее следует воспринимать не как самостоятельный opus, равно значимый в ряду истинных горьковских шедевров, - но как своеобразный *знак, итог душевных метаний и размышлений о природе милосердия, особенностях его адресата и субъекте его осуществления*. Доброта и фальшь, поиски истины – и опасность встретить фальшивые ценности, фальшь в любви («Варвары»), в семейных отношениях («Последние»), наконец, фальшь как нравственно-философская категория («На дне») – вот те источники, из которых у Горького могла возникнуть пьеса в духе бульварного романа, столь любимого притиуткой Настей...

Женские судьбы в «Фальшивой монете» вызывают к милосердию. Драматургу очень хочется, чтобы публика жалела Полину, за которой стоит мрачная тайна в духе уже упоминавшегося Стриндберга. Полина проклинает дом, где она живет. Ее поведение сопровождается ремарками «беспокойно», «волнуясь», «оглядывается вокруг, почти с ужасом, шепчет».

Она – настоящая героиня мелодрамы: ее преследует прошлое в лице «р-р-рокового» Стогова («Я – твоя судьба...»). Ей вслед, считая, что она уходит к любовнику, старый одноглазый муж бросает традиционное «Прочь! Змея!». И пока другие персонажи обсуждают вымышленный мир книг и быстро поглощаемого кинематографа, Полина бросается под товарный поезд.

В горьковской пьесе немало реминисценций, которые связывают ее не только с его собственными прежними сочинениями. Здесь есть интертекстуальные связи с «Грозой» А. Н. Островского (жизнелюбивая Клавдия и трепетно-мрачная Полина как развитие ситуации Варя - Катерина); в отблесках пожара можно увидеть не столько психологические влияния чеховских «Трех сестер», сколько продолжение символики Г. Ибсена из «Привидений». Наконец, мотив зеркала, с которым у безумного Лузгина завязываются сложные отношения, можно увидеть в широком контексте – от шекспировского «Гамлета» до гоголевского «Ревизора», добавив сюда символистскую метафорику.

И всей этой, подчас нарочито сложной, образностью Горький нагрузил пьесу, где по сути дела была высказана самая простая и постоянно важная для него мысль: о любви к ближнему как потребности и невозможности человеческой души. Думается, что *мотив «милосердия для бедных»* отчетливее всего прозвучал в реплике Наташи – дочери двух отцов, печальной, «как гитара»: «Ты меня любишь потому, что здесь больше некого любить, - пока. И за то, что ты любишь меня пока, до завтра, мне хочется обидеть тебя». В этой «достоевщине», в этом открытии безнадежности и определенности психологического состояния сегодня видится художественное оправдание далеко не самой совершенной, но контекстуально весьма значимой пьесы великого драматурга.

Опыт Горького-драматурга включил в себя понятия жизни, веры и души, смысла жизни и предательства, любви, милосердия и долга, правды и лжи, разочарования, разрушения и смерти. Этот опыт вырос не только из текста пьес, хотя в первую очередь – именно из него, особенно, если этот текст внимательно и непредвзято «прочитан»; он вырос из контексте

жизни и из той динамики, которая для этого контекста в последние 75 лет была характерна.

Библиографический список

1. Бердяев Н. Революция и культура // Полярная звезда. – 1905. - № 2.
2. Злотникова Т. Милосердие для бедных: «Праздник мира» Г. Гауптмана в постановке Е. Вахтангова и «Фальшивая монета» М. Горького – нравственные концепты предвоенного года // Русская культура в текстах, образах, знаках 1913 года: Материалы межрегионального научно-теоретического семинара «Культурологические штудии». Выпуск 3. – Киров, 2003.
3. Омельченко А. Герой нездорового творчества. - СПб., 1908.
4. Философов Д. Слова и жизнь. - СПб., 1909.
5. Юзовский Ю. Советские актеры в горьковских ролях. – М., 1964.

Е. С. Романичева (Москва)

Как сделать чтение интересным: от школьного учебника к художественному тексту

...какая книга всего чаще бывает в руках у наших детей в школьном возрасте? Учебник.

И. Ф. Анненский

Школьный учебник почти не имеет степеней свободы, во всяком случае сегодняшний школьный учебник, поэтому-то его развивающая функция минимальна

А. А. Леонтьев

Свой доклад «В защиту русской классики», сделанный на на Первом всероссийском съезде методистов и учителей-словесников (2003), директор Пушкинского дома Н.Н. Скатов закончил словами писателя Валерия Попова: «А читатели у нас гениальные. Они могут и детективчики почитать, и политическую гадость, но если их разбередишь словом – они

сразу почуют» [9: 4]. Прошедшие неполных десять лет показали: к сожалению, не только гениального, а даже самого обыкновенного читателя страна быстро теряет. И во многом это случилось потому, что профессиональное сообщество оказалось не в состоянии ответить на вызов времени. Поясним высказанную мысль и за отправную точку нашего разговора примем тот факт, что обучение литературе сейчас происходит в рамках постоянно развивающейся информационно-образовательной среды с максимальным привлечением всего имеющегося у нас арсенала средств. И здесь мы сталкиваемся с совершенно парадоксальной ситуацией: массовым отказом учителей и учеников в процессе работы с текстом опираться на учебник. Хотя, как говорил И.Ф. Анненский: «...какая книга всего чаще бывает в руках у наших детей в школьном возрасте? Учебник. С учебником, как известно, связано у нас не только умственное, но и эстетическое, и нравственное, и даже религиозное развитие детей и юношей». Образовательная ситуация доходит до абсурда: кто-то гордится тем, что работает без учебника (и это в начале XXI века!), кто-то создает и публикует методические разработки, напрочь игнорируя учебную книгу, кто-то...в общем, можно продолжать до бесконечности. Массовой практикой стало игнорирование учебника и работа исключительно по *методичкам*. И хорошо если их авторы адресуют учителя к работе по учебнику, а если нет? Что же удивляться, что процесс обучения, выстроенный без опоры на учебник, становится менее результативным и эффективным, но зато более длительным и трудным?

Однако попробуем посмотреть на проблему не с точки зрения учителя, с точки зрения ученика и задумаемся над вопросом: *помогает ли ему читать классику школьный учебник?*

К сожалению, это чтение может быть для ученика *неподъемным, травмирующим, не востребуемым, скучным*. Позволим себе воспользоваться терминами белорусских исследователей чтения Е.Ф. Карпиевич и Т.И. Красновой [см. подробнее: 3].

Начнем с первой характеристики. Она определяется тем, что в лучшем случае в прочитанном тексте ученики поняли

только его отдельные фрагменты: они не только не понимают или не знают контекста, что стоит «за текстом», учащиеся зачастую просто-напросто не понимают слова, употребленные в данном тексте. В качестве примера приведем небольшой фрагмент из нового учебника для 5-го класса: «Но не таков был Гаврила Романович Державин, чтобы оставаться рядовым солдатом. Не зря судьба дала ему *звучную фамилию*. Необычайная энергия, воля и *пылкий темперамент* отличали его. За что ни брался Державин – все он *делал горячо, рвением* и упорством *ошеломляя* окружающих. Как офицер *был отмечен за ревностную службу*. *Дослужился до* губернатора, да *не смог ужиться* с неповоротливыми провинциальными чиновниками. *Довелось ему стать* и личным секретарем Екатерины II, но и самой императрице от его *бескомпромисности* скоро стало *невмоготу*. *Высоко взлетал* поэт – и не раз *оказывался на грани царской немилости*» [7, часть 2: 163]. В приведенной цитате нами выделены слова, словосочетания, предложения, в истолковании которых пятиклассники испытали затруднения. Ведь ни для кого не секрет, что на сегодняшний день в актуальном словаре ребенка произошли серьезные изменения: в нем уже нет сотен слов, обозначающих ключевые понятия культурно–исторического сознания нашего этноса и составляющих по сути дела ценностный слой нашего ментального сознания, однако свой учебный текст авторы не сопроводили не единой сноской.

Травмирующим (это вторая характеристика) чтение может быть, если слова узнаются (если узнаются!), но...ни во что не складываются: «**Литература** – искусство слова, одна из форм художественного освоения мира, а также общее название письменных художественных произведений». [7, часть 1: 5]. Таким образом в конце первой (!) статьи учебника, с которой предполагается работа на первом уроке в 5-ом классе, вводится теоретико-литературное понятие *литература*.

Следующая характеристика чтения – *скучное чтение* – определяется не только характером учебной информации: ее не всегда можно «оживить». Скучным для ученика чтение интерпретирующего текста становится потому, что «отношения» с прочитанным изначально (учителем, заданием) выстраиваются

как необходимость принять написанное за некую истину, даже если юный читатель с ней не согласен.

Если к сказанному добавить, что основная масса вопросов, направленных на работу с учебным текстом, носит репродуктивный характер и предъявляется ученику *после* текста, т.е. школьник не знает, зачем он будет читать что-то в учебнике, то причина отторжения сопровождающего художественное произведение учебного текста понятно, а отторжение классики предсказуемо.

Преодолеть сложившуюся ситуацию, как нам представляется, можно двумя способами, причем зачастую они вполне совместимы.

Первый. Классический «бумажный» учебник устаревает, он нуждается в замене новым типом учебной книги, который можно назвать учебником-навигатором, основной функцией последнего «является организация процесса обучения в *информационно-образовательной среде* <выделено нами – *EP*>» [2: 120].

Второй. Необходимо менять формат традиционной учебной книги, т.е. создавать учебники, которые будут представлять собой сценарий/модель процесса обучения. Для этого надо принципиально по-другому выстраивать их методический аппарат.

Методический аппарат большинства действующих учебников, задает следующий алгоритм действий с текстом: прочитать → ответить на вопросы, направленные в основном на воспроизведение и/или усвоение прочитанного. Попутно заметим, что такой алгоритм распространяется как на художественные, так и нехудожественные тексты. Возможно, именно это и заставило известного психолога А.А. Леонтьева с горечью констатировать: «Школьный учебник почти не имеет степеней свободы, во всяком случае сегодняшний школьный учебник, поэтому-то его развивающая функция минимальна» [6: 251]. К сказанному остается добавить: то, что работа с любым текстом оказывается в основном сосредоточена на послетекстовом этапе, не позволяет мотивировать ученика на его чтение. Юный читатель не знает, зачем ему нужно прочитать предлагаемое: оно ни на какие его вопросы не отвечает. Чтение

художественного текста для школьника становится бессмысленным: «Смыслами, – писал Бахтин, – я называю *ответы* на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено смысла...» [1: 350]. А тот факт, что после чтения ученику нужно ответить не на свои, а на вопросы авторов учебника или учителя, которые он ни в коей мере не воспринимает как свои, только усугубляет ситуацию и переводит чтение учебника-хрестоматии в целом в разряд чтения *делового*.

При такой организации работы основной корпус вопросов и заданий, предлагаемый на послетекстовом этапе, поможет учителю организовать обсуждение прочитанного, а ученикам – проверить, уточнить свои гипотезы, обменяться впечатлениями, иными словами, откликнуться на текст.

Попутно заметим, что разработка принципиального нового методического аппарата должна проходить и с опорой на достижения «смежных» методик, в частности, методики обучения русскому иностранному языку, методики РКИ и т.д. Ведь именно в рамках последних достаточно полно и последовательно разработана методика обучения трансактивному и интерактивному чтению, описаны многочисленные приемы работы с текстом. Пример тому – исследования и разработки Е.С. Антоновой, Н.В. Кулибиной, Е.И. Пассова, Н.Н. Сметанниковой и других.

Однако не будем забывать, что, помимо вопросов и заданий, существенное место в учебнике занимает *учебный текст*. В учебниках литературы, как правило, к числу учебных относятся тексты теоретико- и историко-литературного характера. Обучение работе с учебным текстом – поле межпредметного взаимодействия: ведь и на других предметах ученики (даже в большей степени, чем на уроках литературы!) работают с текстом учебника. Причем работают по привычной схеме: прочитай → ответь на вопросы → *а зачем?* Чтобы ученик не задавал себе этого вопроса после знакомства с текстом, необходимо переставить акценты и предварять чтение учебного текста вопросами и учебными заданиями, которые помогут ученикам выстроить гипотезы, спрогнозировать содержание, говоря современным языком, огнестись к тексту и

работе с ним как *вызову*. Думается, что употребление этого слова здесь более чем уместно. Поясним нашу мысль, обратившись к размышлениям лингвиста Ирины Левонтиной, которая говорит, что *вызов* – «это калька с английского *challenge* – одного из самых ярких английских слов, которого нет в русском языке – во всяком случае до недавнего времени не было. Буквально оно означает «вызов», однако имеет гораздо более широкое значение. Слово *challenge* описывает, в частности, следующую ситуацию. Человек берется за выполнение какой-то трудной задачи, на пределе или даже за пределами своих профессиональных или иных возможностей, и трудность задачи подстегивает его, заставляет превзойти самого себя. Восхитительна эмоциональная тональность этого слова: оно выражает эдакий веселый азарт и вкус к жизни» [5:13]

Если в качестве приоритетной рассматривать не воспроизведение материала, предлагаемого для изучения, а его понимание и «присвоение», то под учебным заданием, будет пониматься «предлагаемый обучаемому способ взаимодействия с учебным материалом. Учебное задание определяет тип когнитивного преобразования учебного материала, то есть определяет, «что должен «сделать» учащийся с учебным материалом, чтобы его усвоить». С помощью учебных заданий можно проектировать разные познавательные действия учащегося, например, запоминание, припоминание или более сложные мыслительные операции, такие как анализ, синтез, индукция, интерпретация, обобщение и т.п.» [4: 102].

Если же через методический аппарат учебника будет реализован стратегический подход (термин Н.Н. Сметанниковой [см. подробнее: 9]) к обучению чтению, то читательская грамотность ученика существенно возрастет. Это будет возможно, если в процессе работы с учебным текстом будут применяться следующие стратегии:

1. Работа с таблицей:

Знаю (заполняется до чтения)	Хочу узнать (заполняется до чтения)	Узнал (заполняется по ходу чтения)
--	--	--

и ее концептуальной модификацией:		
Знаю (заполняется до чтения)	Хочу узнать (заполняется до чтения)	Узнал (заполняется по ходу чтения)
Источники (заполняется по ходу чтения)	Что осталось не раскрыто (заполняется после чтения)	

2. Стратегия «Двухчастный дневник»:

Записываем цитаты из текста, которые заинтересовали, вызвали сомнение или озадачили	Даем комментарий: что заставило выписать именно эту цитату? Какой вопрос/мысль возникли в связи с ней?

3. Стратегия ИНСЕРТ, в рамках которой необходимо выполнить предполагает маркировку текста следующими значками: «V» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы.

4. Стратегии «обзор». Эта стратегия может быть пошагово описана следующим образом:

Что знакомо?	Выделите в тексте известную вам информацию. По мере чтения выделите ключевые слова.
Какие темы затронуты?	Обратитесь к названию и ключевым словам, подумайте, какие темы будут затронуты
Какие у вас появляются вопросы?	Сформулируйте предполагаемые вопросы

Как организован материал в главе?	Как выделены в тексте темы, подтемы, микротемы?
Словарь	Выпишите термины (не менее 5), которые вам показались значимыми и дайте им толкование или переведите на другой язык/в другую модальность (картинка, граф-схема, символ и т.д.)

Освоение этих стратегий позволит ученикам не только сделать процесс работы с учебным текстом управляемым, но и связать новую информацию с уже имеющейся, оценить и ранжировать ее.

Думается, что особое место среди стратегий работы с учебным текстом должны занять составление так называемых интеллект-карт, работа над которыми переводит письменный текст в некую граф-схему, работа над которой позволит развивать не только логическое, но и ассоциативное мышление. А тот факт, что современные дети лучше запоминают информацию, представленную в графическом, а не текстовом формате делает эту стратегию работы с текстом чрезвычайно востребованной.

В заключение еще раз подчеркнем: последовательное включение в методический аппарат учебника литературы (а вслед за ним и в другие школьные учебники) заданий, направленных на освоение стратегий чтения, создаст оптимальные условия для формирования для эффективного обучения. Ведь «чтение <...> моделирует деятельность учения, так как развивает умение использовать знания при деятельности чтения, формирует, развивает и совершенствует мыслительные процессы и стратегии, а также языковые знания и умения, необходимые для создания смысла текста. Роль чтения как модели учения подтверждается тем, что стратегии чтения становятся стратегиями учения» [9: 131]. Подчеркнем еще раз: формирование навыка чтения как универсального учебного

действий занимает в процессе обучения очень значимое место и должно быть осознано всеми учителями-предметниками (а не только словесниками) как приоритетная задача.

Подводя итоги, необходимо сказать: настало время создания/разработки новой методологии учебной книги по литературе, которая должна предшествовать созданию конкретных учебников, практикумов и т.д.. Работа с такой учебной книгой позволит если не остановить, то замедлить процесс чтения рационализации чтения, когда приоритетным становится представление о чтении как о механизме получения интеллектуальной информации. Последовательно переходя от чтения учебного текста к чтению текста художественного школьник будет воспринимать чтение не как способ получения информации, а как форму соучастия в мире большого опыта, постоянный диалог с миром

Библиографический список

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979.
2. Иванова Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская – М.: Просвещение, 2011.
3. Карпиевич Е. Ф., Краснова Т. И. Задачи и способы организации работы с текстом // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 5. – М.: Прописи, 2007. С. 9–38.
4. Краснова Т. И. Феномен популярности плагиата в современной высшей школе: кто виноват и что делать // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5. – Мн.: Прописи, 2007. С. 98–108.
5. Левонтина И. Б. Русский со словарем. – М.: ИЦ «Азбуковник», 2010.
6. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М. – Воронеж, 2001.

7. Литература. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений в 2 ч. /авт.-сост. А. В. Гулин, А. Н. Романова. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010.

8. Скатов Н. Н. В защиту русской классики // Русская словесность. – 2004. – № 1. – С. 2–4.

9. Сметанникова Н. Н. Стратегиальный подход к обучению чтению. – М., 2006.

Н. Ю. Русова (Нижний Новгород)

Метапредметные умения и способы их формирования на уроках словесности

В соответствии с проектом Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования [9], метапредметные умения относятся к важнейшим образовательным результатам учебного процесса в средней школе. Кстати, способы наименования указанных результатов за последние 10-15 лет претерпели любопытные метаморфозы, в которых следует разобраться подробнее.

Общеизвестная парадигма знаний, умений и навыков вследствие победного шествия системно-деятельностного подхода уступила место парадигме компетенций и компетентностей. Однако категории *компетенция* и *компетентность* до сих пор не получили исчерпывающего определения, удовлетворяющего большинство представителей педагогического сообщества. Э.Г.Азимов и А.Н.Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий», вышедшем в 2010 г., констатируют:

«КОМПЕТЕНЦИЯ. Совокупность *знаний, навыков, умений*, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений».

«КОМПЕТЕНТНОСТЬ. ...Означает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению

деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений» [1, с.107].

Как видим, понятие компетенции коррелирует с содержанием образования, а понятие компетентности – с личностными качествами обучаемого как образовательным результатом, и оба этих понятия ни в коем случае не синонимичны. Позволим себе привести собственное определение названных категорий, уточняющее их взаимоотношения и не сводимое исключительно к знаниям, навыкам и умениям.

Компетенция – конкретное информационно-деятельностное пространство определенной семантики, последовательно осваиваемое субъектом образования и включающее проблемные и коммуникативные ситуации, фактологическую, теоретическую и художественную информацию, физические и интеллектуальные умения и навыки.

Компетентность – интегративное личностное качество, характеризующее степень обладания определенной компетенцией, т.е. те знания, умения и опыт собственной деятельности, которые позволяют личности выносить суждения, принимать решения и осуществлять действия в соответствующей сфере жизнедеятельности.

Предполагалось, что при получении среднего общего образования субъект осваивает личностную, социальную, общекультурную, интеллектуальную, коммуникативную компетенции и обретает соответствующие компетентности. Однако разработчики нового ФГОСа от этой терминологии, по-видимому, отказываются.

Напомним, что в свое время иерархию образовательных результатов выстраивали, и достаточно убедительно, многие педагоги и методисты. Например, А.П.Тряпицына и ее коллеги (РГПУ им. А.И.Герцена) отстаивали цепочку «грамотность – функциональная грамотность – компетентность (коммуникативная, общекультурная, допрофессиональная, методологическая)» [8], в которой мне весьма перспективной представляется категория методологической компетентности. Б.С.Гершунский предлагал следующую иерархическую структуру, стройно укладывающуюся в русло жизненного

маршрута личности: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [3]. Кстати, в обоих приведенных примерах для именования образовательного результата используется термин *компетентность*, но никак не *компетенция*, и это лишний раз подтверждает высказанную выше нашу точку зрения.

Что касается проекта ФГОСа среднего (полного) общего образования 2011 года [9, с.6-10], то здесь образовательные результаты без лишних интеллектуальных изысков так и названы «результатами освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования», а спустя несколько строк – «требованиями к результатам обучающихся», освоивших названную программу. В ход идут также термины: результаты личностные, метапредметные и предметные. В частности, метапредметные результаты обучающихся включают следующее: «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности» [9, с.6]. Нельзя не отметить, в скобках, расплывчатость и неопределенность таких категорий, как *социальная практика* и *социальная деятельность*, а также то, что деятельность проектная может быть частью деятельности учебно-исследовательской, да и социальной. Впрочем, логическая структурированность проекта ФГОСа, а также точность и ясность его языковой ткани весьма далеки от совершенства.

Извлекая сухой остаток из противоречивого и водянистого многословия данной в проекте стандарта характеристики метапредметных результатов, получим, что они с необходимостью включают:

- ориентировку в социально-политических и экономических институтах и событиях;

- выбор стратегии собственного поведения с учетом принятых в данном социуме гражданских и нравственных ценностей;
- планирование, контроль и коррекцию собственной деятельности, а также выбор соответствующих ресурсов и стратегий;
- владение языком, предполагающее адекватное изложение креативной информации и ее презентацию;
- навыки общения, продуктивного диалога и взаимодействия;
- навыки информационной, познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- познавательную рефлексию.

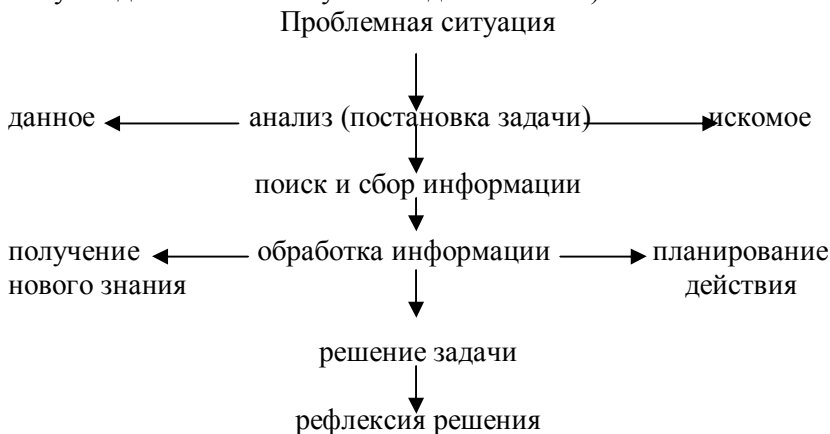
Приведенный перечень недвусмысленно свидетельствует, что достижение метапредметных образовательных результатов предполагает освоение всех упомянутых выше компетенций, т.е. личностной, социальной, интеллектуальной, коммуникативной и общекультурной. Метапредметный результат по своей природе есть результат интегративный. Однако две компетенции в данном случае занимают особое место, являются базовыми: коммуникативная компетенция как необходимое условие достижения метапредметного (да и любого иного!) образовательного результата – и интеллектуальная компетенция как основное содержание последнего.

Разберем базовые компетенции подробнее. С моей точки зрения, коммуникативная компетенция в качестве составных компонентов включает компетенции лингвистическую, языковую и речевую; кроме того, одновременно и основой, и следствием ее являются компетенции личностная, социальная, общекультурная и интеллектуальная. Что касается компетенции интеллектуальной, то ее компонентная структура может быть представлена следующим образом:

- информационная компетенция;

- семиотическая компетенция, в которую, в свою очередь, входит компетенция понятийно-терминологическая;
- методологическая компетенция, включающая компетенции логическую, методическую и рефлексивную;
- художественно-образная компетенция.

Эта структура станет понятнее, если мы вспомним, что категория мышления – основного интеллектуального действия – включает в себя разновидности мышления наглядно-действенного (как реального проигрывания проблемной ситуации), образного (как стереоскопического «свернутого» представления проблемной ситуации и изменений в ней) и словесно-дискурсивного (как репрезентирующего проблемную ситуацию в совокупности понятий и логических конструкций). Полезно также обратиться к алгоритмической схеме поиска выхода из проблемной ситуации, или, что то же самое, к схеме решения задачи (ведь решение задач, в сущности, и есть то, к чему сводится интеллектуальная деятельность):



Опираясь на все вышесказанное, далее будем говорить не о метапредметных умениях (термин слишком узок), не о метапредметных результатах (термин слишком расплывчат), но о метапредметных компетенциях.

Интуитивно каждый учитель словесности представляет свою основную задачу следующим образом: научить ученика читать, писать и говорить (по своей дидактической сложности эти процессы располагаются именно в такой последовательности). Однако в идеале, а на сегодняшний день – в реальной действительности, к указанным образовательным целям следует прибавить: научить мыслить и действовать (заметим, в разных социокультурных ситуациях). Метапредметные компетенции и являются необходимым условием для достижения сформулированных целей.

Каковы способы формирования метапредметных компетенций на уроках словесности, то бишь русского языка и литературы?

1. Дифференциально-интегративный принцип организации содержательных и технологических компонентов учебного процесса позволяет, с одной стороны, дифференцировать содержание отдельных учебных предметов в направлении все большей изоморфности системе накопленного знания, а компоненты образовательных технологий использовать с максимальным эффектом. С другой стороны, современную образовательную практику невозможно представить вне постоянной реализации принципа интеграции, который проявляется в сближении и объединении информационных структур разных предметов в одном учебном курсе, в интеграции различных образовательных целей и технологических приемов в рамках локальной учебной ситуации, в интегративном анализе предметов и явлений действительности [5]. Так воспитывается четкость и последовательность, а также гибкость и вариативность интеллектуальных операций.

2. Условимся называть общенаучной методологической парадигмой систему устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностное содержательное единство схем теоретической и экспериментальной научной деятельности, независимо от степени рефлексии этих схем со стороны исследователя. Основу этой парадигмы составляет массив общенаучной терминологии в совокупности с алгоритмами важнейших интеллектуальных операций (таких, как сравнение, классификация, обобщение,

конкретизация, логический вывод, символизация и проч.). Примеры общенаучных категорий: система – структура – информация – знак – знаковая система – парадигматика – синтагматика – прагматика – текст; модель – моделирование – многомодельное описание; классификация – иерархия – фасет – фрейм; дифференциация – интеграция. **Освоение и присвоение общенаучной методологической парадигмы** оказывает неоценимую помощь как в учебной, так и в исследовательской, проектной, креативной деятельности. Уроки словесности предоставляют массу возможностей для названного освоения; в частности, стоит только вспомнить, как много общенаучных категорий встречается в гуманитарной терминологии (при условии некоторого расширения понятийных объемов). Кстати, значительное количество общенаучных терминов представлено в разработанном мной терминологическом словаре-тезаурусе по литературоведению для школьников [7].

3. Интеграция вербального, вербально-символического и мультимедийного способов репрезентации учебной информации не только повышает информационную компетентность учащихся, но и стимулирует диалогичность учебного процесса, провоцирует креативность высказываний субъектов образования, активизирует образное мышление. Кроме того, это, пожалуй, лучший способ информационного обеспечения результатов учебной проектной деятельности.

4. Многомодельность анализа вербального художественного произведения, предполагающая отбор информации разной семантики (историко-биографической, историко-литературной, структурно-функциональной, лингво-семиотической, религиозно-философской, наконец, информации о репрезентации художественного содержания средствами других искусств) и выстраивание разных систем аналитического описания, формирует важнейшие компоненты семиотической и методологической компетенции. Отрадно, что потенциал интегративного культурологического комментария художественных текстов все чаще активизируется в образовательной практике [4, 6].

5. Репрезентация в учебном процессе и в дидактическом материале специфики и определенных этапов

познавательной, аналитической, исследовательской и творческой деятельности позволяет сделать учащегося соучастником в этой деятельности и тем самым способствует формированию исследовательских умений, методологической компетентности, способности быть собеседником в «диалоге культур». В частности, одним из способов такой репрезентации может быть наглядное изображение парадигматических отношений внутри терминосистем (синонимические, иерархические, причинно-следственные и прочие межпонятийные связи – см. [7]).

6. Освоение метапредметных компетенций невозможно без **методологической и семиотической культуры преподавания**. Методологическая культура предполагает логическую непротиворечивость, последовательность и обоснованность, а также методическую грамотность и постоянную рефлексию учебного процесса. Семиотическая культура подразумевает единое, непротиворечивое и уместное использование знаковых элементов одной (или нескольких) знаковых систем и установление однозначного соответствия между этими элементами и их вербальным описанием. В идеале каждая дидактическая ситуация должна иметь свой словарь, фиксируемый и осваиваемый учащимися.

7. Весьма существенна активизация **диалогического принципа организации учебного процесса**, причем на разных уровнях и в разных пространствах. Иначе говоря, важен не только диалог учителя с учениками и учеников между собой, но и диалоги времен, культур, наций, менталитетов [2, 4].

8. Точно так же не следует забывать об активизации **игрового вектора**. Выделим четыре условных типа дидактической игры, которые способствуют освоению метапредметных компетенций.

- *Игра-театр* (чтение стихов, рассказ от лица героя, инсценировка, составление сценария, ролевые и деловые игры). Задача играющего – перевоплощение. Функции игры этого типа многообразны; к ним относится многоуровневое постижение литературного произведения, освоение изобразительно-стилевых языковых средств, конкретизация абстрактных понятий, перенос знаний в новую ситуацию,

интеграция знаний из разных предметных областей, повышение коммуникативной и креативной компетентности и многое другое.

- *Игра-соревнование* (парная; командная; фронтальная, где все против одного, и т.п.). Задача играющего – победа. Используется главным образом для закрепления и контроля навыков и умений, а также развития таких компонентов личностной и социальной компетенции, как коммуникативность, толерантность, умение взаимодействовать и сотрудничать.
- *Игра-загадка* (всевозможные упражнения на поиск ответа, загадки, задачи, кроссворды, головоломки). Задача играющего – нахождение правильного ответа, решение, разгадка. Используется для закрепления знаний, формирования навыков, контроля, воспитания интеллектуальной компетентности. При организации желателен вектор необычности, юмора, информационной интеграции.
- *Игра-труд* (придумывание кроссворда, оформление декораций, изобретение наглядного пособия и т.п.). Задача играющего – изобретение и изготовление предмета игрового назначения. Как любое творчество, способствует освоению практически всех необходимых компетенций.

9. Мощным стимулом для освоения метапредметных компетенций как средства мысли и действия представляется репрезентация на уроках словесности **реальных современных режимов функционирования языка и словесного искусства**. Разумеется, не следует забывать о нормативности и эстетической значимости вербального дидактического материала, но слишком большой разрыв между изучаемым в классе и тем, что ребенок слышит, читает и говорит вне школьных стен, резко снижает учебную и креативную мотивацию. Это относится не только к необходимости осовременивания литературно-художественного материала, но и к тому, что на уроках русского языка целесообразно заниматься в числе прочего редактированием и корректурой текстов,

насыщенных разного рода ошибками —логическими, речевыми, грамматическими, орфографическими и пунктуационными, как оно и бывает в реальной жизни.

10. Наконец, **креативное высказывание и креативный текст должны стать и базовой целью, и базовым критерием образовательного процесса по русской словесности.** В сущности, между ЕГЭ и компетентностной структурой образовательного результата наличествует непреодолимое противоречие: никакая «часть С» ЕГЭ по русскому языку не позволяет в достаточной мере оценить коммуникативную компетентность выпускника. На измерение же с помощью ЕГЭ метапредметных компетентностей нечего даже и надеяться.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2010. – 448 с.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
4. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: Учебное пособие.– М.: Флинта: Наука, 2002.– 368 с.
5. Русова Н.Ю. Дидактический материал: теория и практика моделирования: Монография. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. – 220 с.
6. Русова Н.Ю. Кванты русской культуры: Культурологический комментарий поэтических текстов: Учебно-методическое пособие. – М.: ООО «Издательство «Вербум-М»», УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2008. – 408 с.
7. Русова Н.Ю. От аллегии до ямба: Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 304 с.

8. Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантной образовательной системы. Центр педагогической информации. – СПб., 1992. – С.37-42.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (проект)//<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>.

В. А. Коханова (Москва)

Художественный текст как объект преподавания: методические аспекты

Художественный текст – главный объект преподавания при изучении целого ряда филологических дисциплин: на отдельных уроках русского языка и обязательно на уроках литературы в школе, на лекционных и практических занятиях по теории и истории языка и литературы, при изучении интегративных курсов, спецкурсов и спецсеминаров в вузе. Между тем эффективность образовательного процесса во многом зависит от учета множества факторов, связанных как со спецификой художественного текста, так и с особенностями его восприятия.

Рассмотрим, прежде всего, сущностные черты художественного текста, играющие важную роль в филологическом образовании и, самое главное, в личностном становлении обучающихся.

Описанию характерно-специфических особенностей художественного произведения посвящены труды М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, В.В. Кожина, Ю.М. Лотмана, Б.В. Томашевского, Ю.Н. Тынянова, Д.Н. Шмелева, Б.М. Эйхембаума и др.

Чаще всего среди сущностных признаков художественного текста ученые отмечают:

1. его построение по законам ассоциативно-образного мышления;

2. преобразование жизненного материала в авторскую модель вселенной;
3. присутствие многомерной действительности, наличие подтекстного, интерпретационного плана;
4. содержательность формы художественного текста, которая является способом выражения эстетического идеала писателя;
5. коммуникативно-эстетическую функцию [1, 114-115].

Однако в данной статье акцент сделан на те особенности художественного текста, которые определяют эффект его воздействия на читателей, а в нашем случае на обучающихся. Неоднократно подчеркнутая Ю.М. Лотманом «смысловая насыщенность искусства», «принципиальная множественность прочтений художественного текста», способность «концентрировать огромную информацию на «площади» очень небольшого текста», способность «коррелировать с читателем и выдавать ему именно ту информацию, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [2, 35-36] подчеркивают определенную уникальность художественного текста как объекта преподавания, который в литературном образовании, а, если точнее, то и в образовании вообще, не может иметь адекватной замены.

Трудно переоценить тот колоссальный образовательный потенциал, который содержит художественный текст. Перечислим хотя бы некоторые из факторов, которые подтвердят мысль о необходимости обязательного прочтения и изучения художественных произведений в системе современного образования.

Действительно, каждый законченный автором художественный текст представляет собой картину мироздания. Более того, сообщение писателя о своем видении мира в художественном произведении дано в занимательной сюжетной форме, в основе которой лежит некое событие (или цепь событий), изначально интересное читателю, так как ожидание, проживание и переосмысление событий и воспоминания о них являются важнейшей частью жизни каждого человека.

Помимо того, литературное произведение – это запечатленные в символической художественной системе поиски ответов на ключевые вопросы человечества и каждого человека в отдельности, и уже поэтому они имеют отношение к каждому из нас.

Можно взглянуть на художественный текст и с позиции нового, уточненного современной наукой, представления о реальности, которое признаёт существование Тонкого Мира и утверждает принцип творения одним из основных во Вселенной [3, 86].

Что представляет собой с этой точки зрения художественный текст?

Сначала о главном его отличии от нехудожественных текстов. Основная цель и направленность учебно-познавательной (нехудожественной) литературы – это обращение к интеллектуальной сфере, к логическому мышлению, а если точнее, то к ментальному телу читателя. В то время как уже самые первые книги со времен изобретения письменности служат основным носителем энергии высших тонких планов – буддхического и атмического, то есть содержат **ценностно-смысловую направленность**. Литературное произведение побуждает читателя самостоятельно интерпретировать художественный текст, то есть искать в нём свои смыслы, а усвоение художественного произведения на учебных занятиях – это **выработка индивидуальных смыслов** и обмен ими.

По сути дела, главное, что требуется от учащегося при прочтении и изучении текста – это **самоопределение по отношению к изучаемому объекту**, то есть к художественному произведению. Главная образовательная особенность художественного текста – это способность вызывать резонансную реакцию соотнесения у читателя. Внутреннее волнение, резонанс, душевный отклик, вызываемые творением писателя, – первая ступень на пути к постижению его смысла.

Кроме того, художественный текст является образной интерпретацией мировосприятия писателя – человека, обладающего развитым творческим потенциалом, то есть прямым контактом с энергией тонких планов. В качестве

основных инструментов он использует слово и образ, которые признаны в науке понятийно несчерпаемыми, а потому они способны оказывать мощнейшее воздействие на тонкие структуры человека.

Зрительные образы, возникающие при наблюдении внешнего мира, преимущественно вызывают вибрации средних тел – от каузального до эфирного, а чаще всего лишь ментального и астрального; если при этом и возникают отклики высших тел, то лишь опосредованно, как результат последующей медитации, преобразующей ощущения средних.

Сила воздействия *художественного образа* на читательское сознание намного ярче, тоньше, чем сила логического рассуждения, а значит и последствия для развития читателя значимее и серьезнее.

Слово, как и образ, вызывает вибрационный отклик на всех тонких планах, а некоторые слова как будто специально существуют для обозначения высшего духовного плана – атмического. Таковы многие абстрактные понятия и фундаментальные философские и этические категории (*истина, красота, доброта справедливость, Бог, любовь, благо* и т.п.). Исключительная абстрактность слова самого по себе и его сопричастность высшим энергиям Космоса приводят к тому, что художественный текст получает, иногда независимо от воли его автора, отражение на всех планах, включая высший – атмический.

Есть произведения с акцентированными низшими телами: астральным, эфирным, есть с отчетливой акцентуацией высших тел; но встречаются художественные тексты, которые в разное время и для разных читателей поворачиваются то одним телом, то другим, и здесь спешить с выводами и однозначными оценками не следует. Например, сатира, будучи не в силах найти настоящий идеал, уничтожает ложный и в этом смысле уже способствует формированию истинных ценностей.

Языковое, словесное выражение текста представляет собой символическую систему, которая может быть прочитана на любом из тонких планов, при этом читателем присваивается разное содержание, в зависимости от положения его центра восприятия.

Следовательно, чтобы художественное творение было правильно прочитано, атмическое тело читателя должно быть настроено с ней в резонанс. И, собственно, для этого проводятся учебные занятия, призванные помочь в умении резонансно воспринимать художественный текст.

Отметим, что воздействие произведения на читателя бывает парадоксальным по эффекту: сильные (большой энергии) воздействия могут не оказать никакого влияния или оказаться разрушительными, а слабые, но **резонансные**, то есть соответствующие структуре, тенденциям внутреннего развития человека, могут быть чрезвычайно продуктивными в плане развития.

Следовательно, изучаемые произведения должны воздействовать, прежде всего, на резонансную сферу психики обучающегося. Под **резонансной сферой** мы понимаем *совокупность сознательных и бессознательных представлений человека о себе, о других людях и об окружающем мире, которая воспринимается им как объективная реальность.*

Если произведение воздействует на резонансную сферу, тогда не нужны дополнительные искусственные усилия для создания речевых ситуаций, упражнения для развития мышления, речи, потому что для обучающегося насущнейшей потребностью становится диалог, ради которого он употребит весь свой внутренний потенциал. В этом случае страстное желание высказаться, быть понятым и услышанным в диалоге станет мощнейшим развивающим фактором.

Важно лишь, чтобы для работы на учебных занятиях для изучения, восприятия и воздействия были выбраны именно такие художественные произведения, которые могут вступать во взаимодействие с резонансной сферой учащихся.

По сути дела здесь необходимо ввести такое понятие, как **резонансный текст**, понимая под этим термином *художественное произведение, обладающее такими идейно-художественными особенностями, которые вызывают отзвук, резонанс, вибрацию тонких (духовных) тел читателя и соответствуют тенденциям внутреннего развития человека.*

По результатам исследований учёных, вступает в контекст с внутренним миром человека, вызывает резонанс тонких тел то, что связано:

1. с актуальными в данный момент для него потребностями (А. Маслоу);
2. с жизненной миссией, предназначением данного конкретного человека, информация о которой зафиксирована в тонких структурах его атмического тела;
3. с биографической, перинатальной и надличностной сферами психики человека (С. Гроф, К. Уилбер);
4. с архетипами общечеловеческого и национального характера (К. Юнг, Д. Кэмпбелл);
5. с проблемами общечеловеческого характера, а потому актуально для любого человека, независимо от эпохи, возраста, половой, расовой и национальной принадлежности и прочих частных подробностей.

Из всех вышеперечисленных факторов в образовательном процессе можно учесть, предусмотреть и заранее заложить в учебные программы лишь два последних, в то время как три первых всегда индивидуальны, имеют специфику, характерную для каждого конкретного человека, которую в системе коллективного обучения учесть довольно трудно, а порой и невозможно.

Таким образом, важнейшей задачей преподавателя становится *подбор* для учебных занятий *резонансных художественных текстов*, которые могут стать одним из оснований для диалога (между писателем, героем произведения и читателем, между учителем и учащимся, преподавателем и студентом, между обучающимся и культурой другой эпохи), без которого на учебных занятиях по филологическим дисциплинам не имеют смысла другие виды деятельности.

Итак, каковы же возможности художественного текста как главного объекта преподавания и что может дать обучающемуся его прочтение и изучение?

В методической науке давно утвердилась мысль, что чтение есть творческий процесс, так как в произведении закреплён творческий акт художника, поэтому читатель включается в деятельность, во многом адекватную деятельности

писателя. Раскрывая для себя мир переживаний и представлений писателя, в известном смысле, обучающиеся могут повторить тот путь, каким шел создатель произведения.

Чтение и осмысление художественных текстов в зависимости от индивидуальных особенностей читателя позволяет постигать мир и человека как по горизонтали, имея в виду его историческую ретроспективу, так и по вертикали, подразумевая движение от познания физической реальности плотной материи к постижению реальности Тонкого Мира.

Сопоставление себя и героя, событий его жизни и своей, иногда отождествление с собой и совместное проживание описанных действий, обретение опыта, прожитого героем, могут отложиться в памяти как личный, персональный путь, так как художественный текст содержит возможность расширения поля жизненного опыта, а также познания сфер, недоступных в реальности.

Литературное произведение может обеспечить уникальный диалог, попирающий материалистические ограничения времени и пространства, – диалог с ярчайшими представителями человечества (писателями, философами, учеными, историческими деятелями и др.), с героями разных эпох и народов, с культурой и обычаями разных стран.

Но, самое главное, писатель выступает в художественном произведении как *проводник*, связывающий читателя с высшими планами мироздания, творчески реализованный человек, который владеет «кодом», «ключом», открывающим канал в тонкие планы. Знакомство с его творением дает возможность почувствовать присутствие тонких планов в окружающей жизни, на миг сдвигать центр восприятия читателя, позволяет иначе увидеть мир, чем он видится в его обыденном положении. Энергия его художественного текста может вступить во взаимодействие с высшими тонкими телами читателя, помогая ему в становлении системы собственных ценностей, а иногда просто жить, открывая прямой канал в сильные энергетические потоки тонких планов. В последнем случае человек даже может начать им служить, и тогда художественное произведение расширяет для него свой первоначальный смысл, становясь источником постоянных

мысленных обращений, в которых ее главные герои и сюжеты приобретают широкий спектр значений и становятся центрами личных ассоциативных полей.

Для того чтобы в последующем *самоопределиться*, то есть *обрести собственное отношение и увидеть собственный смысл* в изучаемом объекте, обучающийся должен проделать следующее:

1. постоянно соотносить изучаемый объект с самим собой, с собственным жизненным опытом, взаимоотношениями с окружающими, с иррациональными пристрастиями;
2. рефлексировать собственный жизненный статус;
3. мысленно перевоплощаться, проигрывать ситуации и роли;
4. познавать через собственные чувства и переживания.

Результатом подобного рода деятельности может стать новая целостная собственная теория мира, включающая и модели собственного поведения. Познание художественного текста, таким образом, сливается со смыслообразованием, с выработкой собственного отношения.

Таким образом, художественный текст как объект преподавания на учебных занятиях является *главным основанием* для диалога, самоопределения и самореализации, то есть для последующего создания обучающимися собственных текстов в виде устных и письменных высказываний, так как, по утверждению М.М. Бахтина, гуманитарная мысль и рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках. Кроме того, учебное занятие, на котором изучается художественный текст, может стать пространством для обретения личностного опыта для всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Валгина Н.С. Теория текста. – М., 2003.
2. Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб., 1998.
3. Энтони Мерстон. Введение в теософию. Тонкие планы. – М., 1998.

**Штрихи биографии писателя в аспекте школьного изучения
(Борис Зайцев и церковь Николая Чудотворца
в Булонь-Бийянкур, Париж)**

События последних десятилетий, происходившие в нашей стране, помимо всего прочего, открыли много новых источников информации и значительно скорректировали наши представления о культуре XX века, в том числе это касается и русской литературы. Особенно, тех ее авторов, которые оказались в эмиграции и значительный период их творчества прошел там.

Возможность более подробно познакомиться со связанной с этим периодом биографией писателя, прочитать неопубликованные материалы, побывать в местах, связанных с его жизнью, иногда по-новому, в несколько ином ракурсе раскрывает нам то сокровенное, что, может, не всегда лежит на поверхности уже давно знакомого литературного произведения.

Борис Константинович Зайцев (1881 – 1972) воспринимается и оценивается сегодня как писатель религиозный. Сам он определял себя так: «... светский, но православный» [1]. Необходимо отметить, что таковым писатель стал именно в эмиграции, когда духовные ценности русской культуры стали для наших соотечественников наиболее зримы, т.к. это была единственная связь с утраченной ими родиной. В годы эмиграции Зайцев опубликовал 30 книг на русском языке и более 800 текстов в периодических изданиях.

Как отмечают многие исследователи русской эмиграции, самым весомым итогом деятельности русского зарубежья т.н. первой послеоктябрьской волны (1917 – 1939 гг.) стало выполнение им великой культурно-исторической миссии – сохранение русской культуры. [2; С.5.]. «Ни одна эмиграция в истории не получила столь повелительного наказа продолжать и развивать дело родной культуры, как зарубежная Русь. И русская эмиграция, имеющая в своих рядах цвет русской интеллигенции, обладающая культурным достоянием, всегда стремилась воссоздать Россию и ее культуру на чужой земле».

[3; С.121.] Воссоздание русской культуры осуществлялось, прежде всего, через всемерное поддержание в русской среде начал православия, традиций русской православной церкви, особо бережное внимание к истории российской культуры. В частности, в «русском Париже» были созданы Русский Богословский институт, Женские богословские курсы, Русская консерватория им. Рахманинова, Русское генеалогическое общество, общество «Икона», русские церковные и другие хоры. И это далеко не все, что можно было бы назвать.

Особо важное место здесь занимал храм, жизнь его прихода. Поистине, как выразился в одной из статей последний регент церкви, о которой пойдет речь ниже Н.П.Спасский, храм был «местом духовной встречи русских людей».[4]

В биографии писателя достаточно часто упоминаются те места, в которые паломничал Борис Зайцев, что несомненно доказывает высокую потребность в сильных религиозных переживаниях, необходимых для творчества. Но была и обыденная религиозная жизнь, постоянная духовная практика, необходимая каждому христианину. Несомненно, что Зайцев был прихожанином одного из парижских православных храмов. Немногие в России знают, что это был приход церкви святого Николая Чудотворца в Булонь-Бийянкур.

Храм Николая Чудотворца в Булонь-Бийянкур появился в пригороде Парижа в 1926 году. Здесь находился знаменитый автомобильный завод Рено, на котором работало множество русских рабочих. В одно время их насчитывалось до трех тысяч. Храм был необходим, поэтому инициативная группа членов «Русского союза во Франции» обратилась к митрополиту Евлогию с просьбой послать в Бийянкур священника для служения в большие праздники. Первым церковным помещением стал зал при ресторане, и, поскольку такое соседство не соответствовало предназначению храма, спустя какое-то время церковь переехала в пустой барак. В 1930 году на пожертвования прихожан была построена деревянная церковь. На торжестве освящения церкви отец Георгий, настоятель православного русского прихода в Париже, сказал: «Русское беженство, потеряв все, продолжает верить в скорое воскресение

святой Руси, работает не покладая рук и строит во всем мире православные храмы». [5]

В 1943 году, когда Бийянкур подвергся бомбардировкам, храм был полностью разрушен. Чудом уцелело большинство икон и церковной утвари. Приход приютила протестантская церковь, а затем он переселился в частное помещение, расположенное около разрушенного храма.

В 1946 году началась работа по реконструкции храма, а точнее – к 1952-1953-м годам церковь практически была построена заново. Таким можно видеть этот храм и теперь. Это скромная кирпичная постройка под двускатной островерхой крышей с синей луковичной главой, увенчанной крестом. Над входом находится большая икона святого Николая Можайского [6]. В 2002 году над храмом вновь нависла угроза. Дом, который стоял перед храмом, снесли, и Никольский храм оказался стоящим практически на строительной площадке, где возводили новую высотку. Очень близка была вероятность, что храм тоже снесут. Но церковь удалось спасти, и теперь она считается достопримечательностью города.

Первым настоятелем церкви был протоиерей Иаков Ктитарев. При нем в приходе шла активная просветительская работа, проходили концерты духовной музыки, действовали церковно-певческие курсы и детская школа. С 30-х годов сохранились объявления и небольшие афиши, в которых сообщается о концертах русской и церковной музыки, беседах «с картинами и проекционным фонарем». Регентом хора с 1930 года был П.В. Спасский, который позже, с 1949 года, стал регентом Александро-Невского собора.

Прихожанами этой церкви и были писатели Б.К. Зайцев, И.С. Шмелев, актриса Е. Рощина-Инсарова, художник Г.Н. Слободзинский, певица Н. Карандакова. Все они входили в духовный кружок, который существовал в это время при церкви. В архиве Н. Зайцевой-Соллогуб сохранилась фотография [7], на которой мы и сегодня можем видеть их просветленные лица. В первом ряду – С.А. Слободзинская, художница, жена художника Г.Н. Слободзинского, священник о. Георгий Сериков, настоятель церкви в 40-х годах, Б.К. Зайцев с женой. Благодаря страданиям и потрясениям революции, как писал сам Зайцев, он

открыл для себя неведомый прежде материк – «Россию Святой Руси» Еще в 24 году русский писатель написал о своей жизни в эмиграции следующие строки: «В нелегких условиях, причудливо мы живем. Может быть, и бесправные, но нищи ли мы внутренне? Вот это вопрос. И ответ на него, мой: нет, не нищи. Святыни бывают различные, и различна их иерархия. Но бесспорно среди них место Родины. У кого есть настоящая Родина и чувство ее, тот не нищ. ... Многое видишь теперь по-иному, иначе оцениваешь» [8; С. 4]. В эмиграции, вдали от родины, тема Святой Руси становится главной в творчестве художника.

В романе «Дом в Пасси» (1935), написанном как раз в то время, когда он был прихожанином храма в Булони, воссоздана жизнь русской эмиграции во Франции. Драматические судьбы русских изгнанников, выходцев из различных слоев общества, объединяет мотив «просветляющего страдания». Центральный персонаж романа – монах Мельхиседек, подвигающийся в миру. Он воплощает православный взгляд на мир, на происходящие вокруг события, на проблему зла и страдания: «Последние тайны справедливости Божьей, зла, судеб мира для нас закрыты. Скажем лишь так: любим Бога и верим, плохо Он не устроит». [9]

Иконное убранство храма также несет в себе следы истории жизни прихода. Важно отметить, что программа состава икон в иконостасе не совсем традиционна для России, но очень актуальна именно для эмиграции. Это связано, прежде всего, с тем, что среди образов общехристианских святых, важное место занимают образы святых именно русских. В первую очередь, – это, конечно, образ святого Сергия Радонежского. Думается, что программа иконостаса стала таковой не случайно. Это не могло не обсуждаться в приходе, и участие в этом процессе Б. Зайцева несомненно.

Двухъярусный иконостас, находящийся в церкви, выполнен В.А. Цевчинским, членом и бывшим секретарем Общества «Икона».

Им же написана и наружная икона св. Николая Можайского.

Цевчинский Валентин Александрович (1906 - 1992)

Во Францию прибыл в 1924 году, работал механиком, параллельно занимался живописью. После войны закончил курсы иконописания в иконописной школе общества «Икона» при храме в Аньере.

Основные работы:

Иконы для украинской церкви в Париже (1954),
для мелькитской церкви св. Иоанна (Атланта, Джорджия, США, 1957),

для францисканского монастыря в Пенсильвании (1958),
арабской греко-католической церкви св. Петра в Израиле.(1959).

Занимался реставрацией икон.

Был секретарем общества «Икона» с 1949 по 1954 год.

В 1964 году под его руководством в Париже были созданы специальные центр и школа, где он преподавал иконописание и где устраивались выставки В.А. Цевчинского и его учеников [10; С. 309 – 311]. Можно говорить как о своеобразной авторской манере художника, так и о цельности иконостасной композиции.

Схема расположения икон в иконостасе:

Местный ряд: Царские врата с традиционным изображением Благовещения и четырех евангелистов. Над вратами – сюжет Тайной Вечери, выполненный в симметричной композиции с образом Христа в центре. По сторонам от Царских Врат образы Спаса Вседержителя и Богоматери Грузинской. Северные и Южные врата украшены образами Архангелов Михаила и Гавриила. Далее, в иконостасе находится «местная» икона Николая Чудотворца.

Деисусный чин:

В центре – «Спас в Силах», справа от Спаса: Богоматерь, архангел Михаил, апостол Петр, святой Иоанн Богослов, святой Сергей Радонежский; слева – Иоанн Креститель, архангел Гавриил, апостол Павел, апостол Андрей Первозванный, преподобный Серафим Саровский.

В церкви также находятся иконы Г.В. Морозова, Е.П. Озолиной, Н.Г. Спасской и других членов общества «Икона». Самые старые из них – это иконы, сохранившиеся еще от первой

деревянной церкви: это иконы св. Николая (в митре), икона «Богоматерь Нечаянная Радость», написанные Вадимом Морозовым, отцом известного иконописца общества «Икона». Есть иконы, принесенные в храм прихожанами и происхождение их неизвестно.

Приход живет активной жизнью и сегодня. В храме много новых икон. Ряд из них принадлежит Н.Г. Спасской.

Наталья Григорьевна Спасская – иконописец, член общества «Икона» в Париже. Училась живописи в у Г.Н. Слободзинского (1896 – 1967) в Булонь-Бийянкуре, в 1972 – 1973 годах училась иконописанию у Г.В. Морозова, с 1980 по 1984 – у Л.А. Успенского в школе при Западноевропейском экзархате в Париже. Автор многих икон в храмах, в т.ч. и в храме св. Николая Чудотворца в Булонь-Бийянкур. В частности, ее кисти принадлежат «Выносной крест с Распятием», который экспонировался на выставке общества «Икона» в 1988 году, иконы «Рождество Христово» и «Вход Господний в Иерусалим». Ее усилиями также был восстановлен наружный образ св. Николая Можайского.

В храме по-прежнему поет прекрасный хор. Регент хора – Н.П. Спасский, сын первого регента Никольской церкви – П.В. Спасского.

Н.П. Спасский является также основателем Общества ревнителей церковного пения, генеральным секретарем ассоциации изучения русского литургического пения во Франции, вице-председателем общества «Икона» в Париже.

По-прежнему в церкви идет приходская жизнь, помимо служб, в приходе читаются просветительские лекции, хор церкви выступает со своими программами русской духовной и народной музыки. Храм остается непотопляемым островком русской жизни среди разросшегося Парижа и достойно несет свою миссию по сохранению и преумножению русской культуры.

Библиографический список

1. Зайцев, Б. Дни. – Москва-Париж, 1995. – С.79.
2. Аронов, А.А. Воспроизводство русской культуры в условиях эмиграции (1917 – 1939 г.г.):

- культурологический аспект. Автореф. на соиск. уч. степени доктора культурологии. – М., 1999.
3. Абданк-Коссовский, В. Русская эмиграция // Возрождение, 1956, №52.
 4. Спасский, Н.П. По случаю 75-летнего юбилея основания прихода св. Николая в Булонь-Бийянкур // Русская мысль, № 43, 20-26 ноября, 2003.
 5. В. Освящение храма в Бийянкуре // Возрождение, 1928 г.
 6. Ее размеры – 230 X 160 .
 7. Копия фотографии с разрешения хозяйки была любезно предоставлена автору Н.Н. Спасским.
 8. Зайцев, Б. Слово о Родине // Зайцев Б. Избранное. – М., 1998. – С.3-11.
 9. Зайцев, Б. Дом в Пасси // Зайцев Б. Избранное. – М., 1991.
 10. Вздорнов, Г.И., Залеская, З.Е., Лелекова, О.В. Общество «Икона» в Париже. – Москва – Париж, 2002.
- Автор благодарит Н. Г. и Н. П. Спасских за помощь в подготовке данной публикации.

С. Г. Макеева (Ярославль)

Литературное чтение в условиях перехода начальной школы на новые стандарты

Принятию новых образовательных стандартов предшествовала активная дискуссия о роли литературного чтения в жизни детей. Тон дискуссии был задан Национальной программой поддержки и развития чтения, отражающей обеспокоенность общества тем, что литературное чтение теряет своё значение в духовно-культурной жизни россиян. Падение интереса к чтению вызвано комплексом причин: отсутствием государственной пропаганды чтения как составной части культурного образа жизни; вытеснением книги полимодальными мультимедийными формами представления и восприятия информации; снижением качества современной детской литературы и сворачиванием деятельности специализированных

книжных издательств (тираж издательства «Детская литература» упал за последние 15 лет с 80 до 3 тысяч) в результате коммерциализации книжного рынка; ухудшением комплектования детских библиотек; забвением семейного чтения (если в 70-е годы домашним чтением занимались 80% семей, то сегодня – всего 7%).

На понижении читательской культуры общества сказались помимо социально-экономических причин и собственно педагогические. В поисках «альтернативных подходов» к методике обучения чтению младших школьников началось вытеснение «старых» научных школ, связанных, прежде всего, с именами В.Г.Горецкого, Н.Н.Светловской, и пересматривание целевых приоритетов школьного курса литературы. Произошло размывание устоявшегося круга классного чтения и разрушение системы руководства внеклассным чтением учащихся.

Ожидание новых образовательных стандартов основывалось на убеждённости в том, что «в России всегда были сильны традиции чтения», и обновление стандартов призвано «продолжить эту традицию» [2. С.6]. Однако ФГОС второго поколения вызвал в целом неоднозначное отношение.

Казалось бы, можно только приветствовать обозначившееся повышенное внимание к воспитательному потенциалу литературного чтения, реализация которого должна выразиться в духовно-нравственном развитии учащихся как главном личностном результате образования. На уроках литературного чтения предусматривается «формирование представлений о мире, российской истории и культуре», «понятий о добре и зле», «осознание значимости чтения для личного развития» [3].

Что же тогда тревожит? Курс литературного чтения наряду с русским и иностранным языками, интегративным модулем информационно-компьютерных технологий отнесён к филологической области. Она, в свою очередь, отграничена от образовательной области «Искусство и культура», в содержание которой включены изобразительное искусство, художественный труд, музыка, дизайн. С одной стороны, можно посчитать такое разграничение формальным, условным, а, с другой стороны,

напрашивается мысль о сужении эстетической значимости курса литературного чтения до риторической и об утрачивании им ведущих позиций в развитии у детей эстетического восприятия окружающей действительности.

Поясним нашу позицию. Восприятие художественного произведения осуществляется в процессе его эстетического переживания в единстве эмоций формы и эмоций содержания. Эстетически переживается не только то, что привычно считается красивым. Эстетической оценке через художественную форму её выражения подвергаются самые различные явления. Такой эстетический взгляд на мир, присущий художественной литературе, не может не оказывать влияния на мировосприятие ребёнка-читателя.

При этом художественное восприятие действительности не ограничивается её наличным состоянием. Искусство, как определял его Л.С.Выготский, есть «требование, которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни» [1. С.195]. Классическая отечественная литература, провозглашая идею красоты как великой силы, которая спасёт мир, утверждала тем самым силу эстетического идеала в жизни человеческого общества. В наше время чтение художественной литературы помогает противостоять разрушительному процессу деидеализации общественного сознания.

Необходимо подчеркнуть, что специфика воспитательного влияния литературно-художественного чтения на формирование ценностного сознания состоит как раз в том, что эстетическое отношение включено в этическое. Мир в его эстетическом переживании не противостоит человеку как нечто отчуждённо объективное, а открывается в «очеловеченности», «родстве» (М.Пришвин). Видение эстетического в окружающем и чувствительность к нему есть проявление этического отношения. «Поэтическое» выступает в смысле «по-этическое» (К.Кедров), что обуславливает нравственно-эстетический потенциал художественной литературы.

Недооценка любой из сторон этого двуединого потенциала чревата ущемлением воспитательного влияния литературы. В 90-е годы XX века оно сводилось в основном к художественно-эстетическому развитию учащихся в

противопоставление решению задач нравственного воспитания как «морализированию». Это заметно ослабило нравственно-ориентирующую функцию литературного чтения. Установка на её усиление в новых образовательных стандартах не должна, в свою очередь, обернуться игнорированием эстетической природы воспитательного потенциала литературно-художественного чтения. В заданном стандартом перечне коммуникативно-речевых, текстовых умений (умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении) эстетический вклад литературного чтения никак не просматривается. Не подчёркивается, что благодаря курсу литературного чтения младшие школьники начинают постигать художественную литературу как искусство слова. Через чтение художественных произведений развивается эстетическая восприимчивость детей к поэтическому слову, обнаруживаются их собственные творческие задатки, формируется способность мыслить словесно-художественными образами.

В этой же связи возникают вопросы относительно оценки качества уроков литературного чтения. Проблема заключается в том, что реализация компетентного подхода к образованию предполагает направленность оценочных процедур, прежде всего, на проверку того, что учащиеся умеют делать. Применительно к литературному чтению отработке и проверке подлежат в основном умения по анализу литературного текста на основе отдельных литературоведческих знаний (определять жанр произведения, выделять фрагменты текста и устанавливать последовательность событий, владеть элементарными приёмами интерпретации). Однако содержание образования, согласно отечественной дидактической теории, складывается не только из знаний и умений, но и опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к содержанию образования. Без переживания возникшего отношения, без творческой переработки художественных впечатлений невозможно полноценное восприятие произведения художественной литературы, а значит и обеспечение качества литературно-художественного чтения. Между тем, дело идёт к тому, что определение успешности

курса литературного чтения будет осуществляться без достаточного внимания к таким его результатам, как попытки литературно-творческой, художественной деятельности, любовь к чтению художественной литературы. В практике проведения современных уроков по литературному чтению остаётся всё меньше времени и пространства для нравственно-эстетического отклика детей на прочитанное через графическое иллюстрирование, драматизацию, поэтическое самовыражение. Выхолащивание из художественного восприятия игры творческого воображения и работы чувств оборачивается последствиями эмоциональной глухоты детей, духовной неразвитости.

Другой аспект проблемы компетентностного подхода к начальному курсу литературного чтения состоит в том, что на смену задаче формирования полноценного навыка чтения выдвинута задача более высокого уровня: формирование читательской компетентности учащихся. Но когда и кто будет заниматься чтением как видом речевой деятельности в смысле обучения технике чтения? Не стоит питать иллюзий по поводу того, что современные дети приходят в школу, уже «читающими»: существует значительная разница в уровне подготовленности городских и сельских школьников, учащихся центральных и периферийных школ. Это грозит усугублением ситуации с отбором детей в «элитные» классы и школы.

Вопросы оценки качества освоения учащимися курса литературного чтения выражаются в поиске новых диагностических средств. На смену проверке техники чтения приходит тестирование по литературному чтению, и неизвестно ещё, что хуже. Процедура проверки полноценности навыка чтения (правильности, сознательности, выразительности, беглости) при всех своих издержках позволяла слышать живое чтение ученика, чувствовать его эмоциональную реакцию и более-менее гибко выяснять восприятие прочитанного. Этих возможностей лишены тесты по литературному чтению, которые зачастую к тому же не сориентированы на художественную природу литературного произведения и сведены в проверке уровня восприятия текста к малосущественной фактической информации. Тесты по литературному чтению начинают

использоваться в начальной школе и для итоговой аттестации - «прообраза ЕГЭ». Поэтому для «натаскивания» учащихся на выполнение тестов получают распространение сборники тестовых материалов, всякого рода «литературные тренажёры». Низкое качество этих материалов заметно даже неспециалистам, но, как говорится, «спрос рождает предложение». Если учебники подвергаются серьёзной экспертизе, то издаваемые во множестве «дидактические материалы» имеют свободный доступ к учителям, родителям. Последние в свободное время занимаются теперь вместе с детьми не внеклассным чтением, а решением тестовых заданий.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология искусства. 2-е изд. М., 1968. 576 с.
2. Национальная программа поддержки и развития чтения и её реализация в начальной школе России // Начальное образование. 2008. №1. С. 6-13.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт (начальное образование) М., Просвещение 2010

Г. Ю. Филипповский (Ярославль)

«Повесть временных лет» как база формирования культурной компетенции учащихся средней школы

«Повесть временных лет» - первый начальный текст русской литературы, созданный как литературно-историческая эпопея ранней Руси в начале XII века с опорой на летописание XI века и народную и христианскую легенду Руси изначальной [1]. Тема истоков является в ПВЛ ведущей и трижды повторена в летописном заглавии этого текста: «Се повести временных лет, откуда есть пошла Русская земля, кто в Киеве первее княжити и откуда Русская земля стала есть» [2]. Так звучит это заглавие в двух самых старых и авторитетных рукописных списках ПВЛ - в Лаврентьевской пергаменной рукописи 1377 года и в Ипатьевской рукописи XV века [3].

В школьной программе ПВЛ как целое не изучается, однако, многие тексты из этой древнерусской эпопеи включены как учебный материал в начальной школе и в 5-7 классах. Речь идёт о сказаниях начальной летописи о княгине Ольге, о князе Владимире Святославиче (о подвиге воина-кожемяки, о белгородском киселе) и о крещении Руси, фрагменты из Поучения князя Владимира Мономаха и, конечно, текст легенды о смерти Олега от коня, в частности, в знаменитом переложении А. С. Пушкина - «Песнь о вещем Олеге». Кроме того, в материалы об основах православной культуры включены эпизоды ПВЛ об основании Киева, призвании варягов на Русь, о создании славянской грамоты св. Кириллом и Мефодием, братьями-первоучителями славян, и о приобщении Руси к новой книжно-письменной культуре, о св. Борисе и Глебе и св. Феодосии Печерском. Таким образом, значительный массив текста ПВЛ оказывается востребованным в школьном изучении и привлекается для формирования культурной компетенции учащихся, духовно-нравственного воспитания основ патриотического сознания юных граждан Отечества.

Конечно, первое, о чём следует говорить - это развитие и формирование читательской компетенции [4] в рамках более общей культурно-филологической компетенции учащихся. Краткие рассказы - легенды ПВЛ с простым и занимательным сюжетом предлагают хороший материал для выработки знаний, умений и навыков школьного чтения рекомендованных программой эпизодов ПВЛ. Рассказы из истории Руси будят любознательность, пытливость, ментальные навыки, развивают простейшие формы анализа литературного текста.

Разумеется, «Повесть временных лет» как не только литературный, но и исторический текст несёт школьнику совокупность знаний о людях и событиях Древней Руси, о первых временах христианской культуры Руси, включая развитие просвещения и книжности, строительство храмов и монастырей, оплота новой культуры, и о роли князей в этом культурном строительстве, как, впрочем, и в градостроении, основании и развитии новых городов и центров Руси [5]. Знания о новой культуре Руси, впрочем, часто контрастируют с рассказами о дохристианских, языческих традициях Руси.

Обсуждение текстов ПВЛ в школе приучает детей к сопоставлению, сравнению, например, христианских и языческих культурных традиций в рассказах о княгине Ольге: будучи ещё язычницей, она мстит древлянам за гибель своего мужа князя Игоря. Затем, став уже христианкой, Ольга отказывается от традиций родовой мести, и уговаривает своего сына Святослава принять христианство, чтобы править затем Русью по образцу цивилизованной Византии, что затем сделает сын Святослава князь Владимир - креститель Руси. Текст ПВЛ, работа в школе с этими текстами прививает умение аналитически мыслить, сравнивать и сопоставлять, приучает к сравнительному подходу в работе с литературным материалом: на самом деле, сами монахи-летописцы, например, Нестор, Сильвестр, Лазарь - редакторы 1, 2 и 3 редакции ПВЛ, пересказывая древние языческие легенды Руси, вносят здесь же свои критические комментарии уже как христиане-книжники. Так, пересказав знаменитую ныне легенду об Олеге, волхве, его предсказании и смерти Олега от коня, летописец тут же добавляет длинную проповедь против волхвования и чародейства, историю об Аполлонии Тианском - книжный, переводный с византийского источника текст. Или же, в начале ПВЛ в легенде об основании Киева, о трёх братьях и сестре Лыбеди летописец-монах пускается в рассуждениях, кто же был в действительности Кий - перевозчик через Днепр или князь, где приводит аргументы в пользу каждой из двух легендарных версий о Кие. Практически нигде монахи-летописцы в ПВЛ не дают простой пересказ тех или иных древних легенд Руси, чтобы не добавить свой критический или аналитический комментарий. Так христианское мировоззрение авторов ПВЛ не только констатирует, но и спорит с языческим мировоззрением народных авторов древних легенд ПВЛ [6]. Так новое спорит со старым, так книжность спорит с фольклором, при том, что взаимодействие, связи несомненны.

Для школьного воспитания, формирования аналитической компетенции важно не просто знание, но и умение дискуссии, спора, противопоставления разных позиций, взглядов, точек зрения на один и тот же эпизод, факт, явление и событие. Речь идёт не просто о выработке критического

мышления, анализа и сопоставления, но о примерах подобных умений и навыков существовавших уже в Древней Руси, тысячу лет назад: этими умениями и навыками для ведения полемики, критики старого и утверждения нового культурного мышления прекрасно владели составители ПВЛ, что и демонстрирует текст этого произведения [7].

Или, например, гендерная парность (мужчины и женщины) очевидна уже в самых старых легендах ПВЛ: о трёх братьях и сестре Лыбеди, о князе Игоре и Ольге, а если говорить о христианской легенде, - это житийный рассказ о Феодосии Печёрском и его матери, которая не хотела отпускать сына в монастырь и всячески этому препятствовала. Борьба матери и сына, где побеждает не мать и не сын, а христианское начало, новая культура: Феодосии рования социально-политической компетенции учащихся. Здесь опять же важен образ Владимира Мономаха - одного из величайших древнерусских полководцев, легендарная фигура нашей истории. И очень важен эпизод из его «Поучения», его биографии им самим рассказанной, об одном из фактически поражений, которое сам Мономах признавал за Победу [10]. Победа, считал он, не всегда бывает военной, но часто - ещё важнее победа духовная, одержанная и над неприятелем, и над самим собой. Так, Мономах уходит из Чернигова, который он защищал с горсткой храбрецов, чтобы князь Олег с противными половцами не грабили и не убивали людей и монахов окрест Чернигова. Мономах договаривается уйти, чтобы христианское милосердие и жизнь людей торжествовали, что бы ни думал вошедший в Чернигов Олег и его половцы.

Культурно-нравственные, культурно-этические, культурно-правовые компетенции учащихся получают наглядные иллюстрации, образцы, примеры прежде всего в текстах «Повести временных лет», которая вполне может стать исторической энциклопедией знаний, умений и навыков, культурной компетенции современного школьника.

Библиографический список

1. Лихачёв Д. С. Повесть временных лет // Д. С. Лихачёв. Великое наследие. М., 1975.

2. Памятники литературы Древней Руси XI и XII вв. М., 1978.
3. Полное собрание русских летописей I, - II. М., 1962.
4. Лихачёв Д. С. Об общественной ответственности литературоведения // Д. С. Лихачёв. О филологии. М., 1989. С. 24.
5. Древнерусская литература XI-XVII вв. Под ред. В. И. Коровина М., 2003. С. 44-57.
6. Прокофьев Н. И. О мировоззрении русского средневековья и системе жанров русской литературы XI-XVI вв. // Литература Древней Руси, М., 1975 Вып. I. С. 5-39.
7. Кусков В. В. История древнерусской литературы. М., 2006
8. Слово о полку Игореве. Сб. статей. М.-Л., 1950.
9. Орлов А. С. Владимир Мономах. М.-Л., 1946
10. Филипповский Г. Ю. Динамическая поэтика русской литературы. СПб., 2008.

*Теория и практика анализа и интерпретации
художественного текста*

Н. Н. Иванов (Ярославль)

Второй план в повести А. Платонова «Котлован»

Планы Андрея Платонова о «общей жизни», проблематика, своеобразная поэтика активизировали второй план его книг, но как? Попытаемся показать это на материале повести «Котлован».

Идеи А. Чижевского, В. Вернадского, И. Павлова, «Философия общего дела» Н. Федорова вдохновили юношу-идеалиста Климентова; он боготворил труд и «чудесные» машины, полагая, что разум и энергия человека трансформируют природу, преобразят общество, приблизят мечты о земном рае. Поиск «всеобщего, долгого смысла» жизни – лейтмотив творчества Платонова. Однако его книги выразили не только грезы о городе солнца, но и сомнения в большевистском эксперименте. Культовая архитектура 1920–30-х годов – конструктивизм, «сталинские» классицизм и ампир, «храмовые» сооружения социализма (башня Татлина, новое здание библиотеки им. В.И.Ленина, комплекс ВДНХ), набережные, мосты – призывали формировать зримый образ «города солнца» и представление о месте человека в новом мире. Обобщить современные писателю реалии «нового мира» на фоне разных традиций позволили образы-символы повести «Котлован» – дом, котлован, башня. Пирамиды, вавилонская башня, готические соборы – вся высотно-ориентированная архитектура магична; визуализируя подсознательные архетипы, она моделирует обретение священного центра и возвышение человека, символизирует порыв к Небу, но и дерзкое, опасное приближение к Творцу. Жилища, по Л.Фейербаху, обусловили мироощущение своих обитателей. Советские башни–храмы, здания–дворцы поднимали человека физически и ментально над «огороженным способом» жизни «мелкоимущественного города» к новым высотам Бытия.

Религия убеждает ясностью символов, причастностью к тайному смыслу знаков. Без «санкций» религии социальные проекты мертвы. Религию человекобожия усмотрел С.Н. Булгаков в делах российских революционеров [2], через социализм реанимировавших старинные соблазны России, что было основанием энтузиазма и трудовых подвигов более мощным, чем рабский труд ГУЛАГа. Видимо, первые советские стройки давали на сокровенном уровне психики ощущения гармонии личности и государства, полноты и цели индивидуального бытия (их искал Воцев), подобные религиозному чувству. Рано или поздно инженер Прушевский достроит башню, и туда «войдут на вечное, счастливое поселение трудящиеся всей земли» [4,с.21].

Платонов, как и его современники, развивал утопические мотивы «всесильного» мозга, трансформации «мёртвой» природы в одухотворённую материю в русле философом Вернадского, Чижевского, Циолковского, цивилизаторских проектов фантастов Ж. Верна и Г. Уэллса. На этой волне во второй половине 1920-х появились книги о неведомых цивилизациях и полётах в Космос, о подобных атлантах новых людях: «Аэлита» Алексея Толстого, «Голова профессора Доуэля», «Человек - амфибия» А. Беляева, «Плутония», «Земля Санникова» В. Обручева, другие. Инженер Прушевский строит башню для «трудящихся всей земли»; архитектор Василий Буженинов (рассказ А.Н. Толстого «Голубые города») чертит «голубой город», пригрезившийся ему в небе на исходе Гражданской войны. В восемнадцатом году они пошли умирать, чтобы где-то на грани видимого мира «жить стало большим счастьем и земля стала желанным местом жизни» [6,с.12]. За это воевал в Гражданскую и Климентов–Платонов, поэтизировавший звезду в ранних рассказах, публицистике. Однажды М.Горький назвал умонастроение Платонова «анархическим» [5]. Но, как и автор «Котлована», Алексей Максимович верил, что революция раскрепостила творческие силы дорогих обоим «трудящихся всей земли».

Сюжетные мотивы «Котлована» перекликаются с Библией, мифами, фольклором, литературой. Создание «монументального нового дома» накладывается на библейский

мотив строительства башни «высотой до небес» и наказания людей Господом за небрежение Его властью. Башня – символ культуры. Раздумья персонажей о «веществе» жизни, «смысле существования», о теле и душе, о зарастающих животной шерстью людях созвучны библейскому преданию о сотворении Богом человека из праха земного. Странствия Вошева апеллируют к мифологическим, сказочным мотивам вхождения в мир, судьбы, странствиях по земле, поиска истины и обретения чудесных даров. История девочки-сиротки Насти соотнесена с тезисом Ф.М. Достоевского о неприятии всемирного счастья на слезе ребенка. Социалистический рай большевики воздвигли на смерти ребенка: новое (Настя), родившись из старого, культуры (мать Насти – «буржуйка» Юлия), захоронено в котловане. Диалоги об истине – аллюзия Евангельского спора Христа и Пилата.

По поручению активиста Чиклин в пустом храме раскуривал трубку от свечи (как царь Петр), беседуя с попом. Трубка – от беса, атрибут атеистической «этики». Но в действе Чиклина, в дыме табака вместо благовоний угадывается и сакральный для коммунистов порыв: ритуальный перенос огня, «освящение» новым огнем испытанной веры, кощунственное низвержение старых и утверждение новых «святынь». Храм пуст, реальность безбожия звучит в реплике попа: «Я не чувствую больше прелести творения – я остался без Бога, а Бог без человека» [4, с.75,76].

Внутренний разлад Платонова выразил «сокровенный человек» – почти юродивый герой-бродяга, соответствующий фольклорному типу искателя «инога царства». Таковы автобиографичные Филат («Ямская слобода»), «усомнившийся» Макар из одноименного рассказа, Фома Пухов («Сокровенный человек»), Саша Дванов («Чевенгур»), а в «Котловане» – Вошев. Он должен встретить владеющих правдой редких людей, найти себя в судьбах страны, народа, человечества, понять связь живого и мертвого, приобщиться к великой тайне Бытия. Она связала бы для него сакральным смыслом букашек и семена в траве, людей, солнце и свет звезд. С другой стороны, в контексте навеянных мировой культурой и русской философией и наукой (Чижевский, Вернадский, Циолковский, Федоров, Вавилов) идей

о труде и творческой энергии, о планетарности, нескончаемости жизни, «завоевании» Вселенной Платонов оценил большевистский мессианский переворот. Глазами Вощева и с высоты его запросов–вопросов, на фоне обострения внутренней драмы он реализовал раздумья о «смысле существования», «веществе», «чувстве» жизни, природе самого человека. Иронизировал над якобы всемогущей техникой, механикой (механический завод); придал издевательски–сатирические тона повествованию о коллективизации, насытил бредовыми выкладками активиста идеи культурной революции.

Путем нехитрых вычислений над первым абзацем повести установим: Вощев и Платонов – ровесники века. «Котлован» начат в 1929 году, Вощев уволен с завода в «день тридцатилетия личной жизни» [4,с.4]. $1929 - 30 = 1899$ (дата рождения Платонова). Тридцатилетие – расцвет жизненных сил мужчины, а Вощев – слабосилен. Созидательный труд продолжает дело жизни, природы, солнца. Механический труд большевиков (индустриализация, мертвые заводы) разворачивается вне истины. Истина, сила и «вещество» жизни – равновелики счастью (он хотел «выдумать что-нибудь вроде счастья»). Тело Вощева без истины «слабнет», но искал он ее не в себе («Своей жизни я не боюсь, она мне не загадка» [4,с.6]), а в природе, людях. Вощев то в поле, то на дне оврага, а небо над ним светит «вопрошающе (...) мучительной силой звезд» [4,с.5]. Дав поискам Вощева направление не внутреннее, но внешнее, Платонов, думается, полемизировал с философским, нравственным тезисом позднего Толстого о Царстве Божьем «внутри» нас.

Известны две версии фамилии Вощева: от слов «воск» и «тщетность». Воск: гибкий, мягкий, податливый, восприимчив к воздействиям, легко деформируется. Как и Платонов, он искренне верит внешним призывам, ищет Царство Божие вовне. Существеннее, глубже для понимания образа Вощева другой оттенок фамилии: «вотще», «тщетно». Такую типологию развивают этика, философия персонажа (тщетно согласовывал внутреннее и внешнее, природу и людей) и экспрессия пейзажных деталей, лирико-романтические акценты, интонации письма.

«Скучно собаке, она живет благодаря одному рождению, как и я» [4,с.5]. В философии биодицеи эта самооценка – оправдание жизни биологическим началом (жить – чтобы жить), в отличие от теодицеи: живя, человек раскроет свою божескую сущность. В ряде мистических учений разница человека и животных состоит в том, что животному все дано от рождения, а человек должен все познать сам. Вощев, как собака, лишен способности к развитию изначально. «Лучше б я комаром родился ...» [4,с.36], – думает он. «Умерший, палый лист лежал рядом с головою Вощева (...) этому листу предстояло смирение в земле» [4,с.7]. Деталь оттенила идею ненужности, бесприютности «сокровенного человека». Лист – рядом с головою, священной сущностью человека. Характеристики листа метонимически, метафорически и символически переносятся на обладателя головы. Лист Вощев подобрал, «он сберегал всякие предметы несчастья и безвестности» [4,с.7], они станут игрушками для Насти, которая сама найдет «смирение в земле».

Вне прошлого и культуры Вощев существует среди людей и природы, будто только что создан, как Адам, которого, правда, Творец «забыл» наделить истиной и веществом существования, оставил на полпути между комаром, собакой и человеком. В его руках упавшая мертвая птица – символ прерванного полета, несостоявшейся жизни.

Прушевский и, как ни странно, Чиклин имеют прошлое. Инженер «плакал, перечитывая открытку сестры» [4,с.53]. В его прошлом были мать, любовь и Христос. В детстве ему «было тоскливо и задумчиво» [4,с.19], теперь он «не знал, как ему жить одному» [4,с.19]. Прушевский живет во «флигеле во фруктовом саду» [4,с.22]. Ему, умному и душевному интеллигенту чеховского типа, посвящены самые лиричные страницы повести. Чеховские ассоциации подспудно рождают обилие аналогий, раздумий о бескрылой русской интеллигенции рубежа веков, дотянувшей до 17 года (не всех расстреляли или замучили в ГУЛАГе, не все эмигрировали), а затем совсем бескрылой и бесполезной. Из котлована виден город. Не тот ли это город, «который виден только в хорошую погоду» («Вишневый сад»)? Да и сам вишневый сад, нет ли здесь его следов?

Интеллигенты Чехова истину, гармонию искали в книгах, мечтах, спорах, любви, но не в храме. Инженер, «не старый, но седой от счета природы человек», не понимает целостность мира и тайну Божьего творения. Его «внимательный и воображающий» ум, «ощущающий ум», «самодействующий разум» поражен «стеснением сознания», испытал «конец дальнейшему понятию жизни» [4,с.22]. На таком изошренном, но механическом и нетворческом фундаменте будет возведен «монументальный новый дом». В основании социализма – старые, бесплодные идеи. Прушевский, представитель беспомощной русской интеллигенции, бессилён соединить человека и материю, одухотворить, оплодотворить природу. «Весь мир он представлял мертвым телом» [4,с.16]. Этот ум не созидает, а расчленяет естество жизни. И не зря вместе с Прушевским - Чиклин, «старший» в артели землекопов, претворяющий идеи инженера: «упраздня старинное природное устройство, Чиклин не мог его понять» [4,с.16] (как и Прушевский), «не чувствуя мысли, грузно разрушал землю ломом» [4,с.20]. Оба – из прошлого, более того, оба любили Юлию, мать Насти, и, допуская, эта девочка – ребенок одного из них.

Из одного архетипа имя Чиклина и былинного Никиты Кожемяки, сила которого происходила из Матери–земли. Направление силы Никиты Чиклина – иное. Ей «некуда было деваться», если прекращался «исход ее в землю» [4,с.25]. Платонов развил символику землекопа–гробовщика: в котловане найдены гробы, два Никита забрал для Насти (дочери?). Когда она умерла, Чиклин сделал ей постель на будущее время, «выдолбил в вечном камне» «гробовое ложе» с крышкой – гранитной плитой, как мавзолей Ленина, защищавшей от пока не преобразованного земного праха. Над ней вознесется башня, построенная Прушевским (отцом?). Печальны и грустны воспоминания Никиты о «солнце детства», когда жизнь «была вечностью среди синей, смутной земли, которой Чиклин лишь начинал касаться босыми ногами» [4,с.42]. Теперь рядом с «потухшей пекарней и постаревшими яблоневыми садами» (сказочные символы: очаг, хлеб, мировое древо, райский сад) он дышит «воздухом ветхости и прощальной памяти» [4,с.42].

«Нынешний царь» [4,с.43], пролетариат, он разрушает землю детства лопатой и ломом. Соотнесенность детства и настоящего рождает образ тлена, ветхости жизни Чиклина.

Вопросом об устройстве «всего мира» [4,с.27] Вощев привел Прушевского в уныние. Во имя «тайны жизни» Вощев хотел «напрячь свою душу, не жалеть тела на работу ума» [4,с.7]. Неужели он мог преобразовать физическое в духовное, добыть истину «из праха земного»? Тело – вместилище ли души, человек – храм ли для духа? Какова природа «сущности жизни», «вещества существования». Эти мотивы вдохновляли искателей Святого Грааля.

Библиографический список

1. Андрей Платонов: Воспоминания современников. Материалы к биографии. М.: Современный писатель, 1994. – 295 с.
2. Булгаков С. Н. Религия человекобожия в русской революции // Новый мир.1989. №10. С. 221–229.
3. Малыгина Н. М. Художественный мир Андрея Платонова. М.: МПУ, 1995. – 96 с.
4. Платонов А. А. Котлован. Ювенильное море: Повести. М., 1987.
5. Суждения Горького приводятся по работе В.Чалмаева «Творческий путь и художественное новаторство Андрея Платонова»//Русская литература XX века. Очерки. Портреты. Эссе. Ч.2. Сост. Е.П. Пронина. М.: Просвещение, 1996. С. 20–55.
6. Толстой А. Н. Собр. соч. в 10т. Т.6. М.: Художественная литература,1986.
7. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. М.: Локид, 1999. – 560 с.

**Изучение цветовой символики художественных произведений как развитие творческих способностей учащихся на уроке литературы
(на примере изучения повести А.П.Платонова «Котлован» в 11 классе)**

Воспитание творческой личности - одна из важнейших задач современного преподавания литературы. Решение этой задачи связано с организацией особой, творческой деятельности учащихся. В определении творчества многие методисты опираются на идеи известного психолога Л.С.Выготского, который понимал творчество как «создание нового, все равно будет ли это какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке»[3, 85]. В этом смысле творчество перестает быть «уделом избранных» и становится «нормальным и постоянным спутником детского развития» [3, 23].

Творческая деятельность учащихся при изучении литературы складывается из:

- 1) литературно-творческих заданий;
- 2) творческих сочинений;
- 3) заданий, развивающих творческого интерпретатора литературных произведений;

Одним из эффективных средств развития творчества на уроках литературы является изучение цветовой символики художественных произведений, так как оно способствует активизации познавательной деятельности учащихся, а также повышает интерес учащихся к предмету. Изучение цветосимволики таит в себе большие возможности для серьезной умственной деятельности учащихся, для углубления их исследовательского отношения как к тексту оригинала, так и к создаваемой на его основе интерпретации. В данном виде деятельности учащиеся испытывают потребность в дополнительной информации (сведения из области литературоведения, культуры, религии, искусства) и сами начинают поиск нужного материала; читают дополнительную

литературу (справочную, научно-популярную, критическую литературу), чаще обращаются за консультацией к учителю – это создает условия для формирования навыков (опыта) самообразования.

В изучении цветовой символики художественных произведений можно выделить следующие этапы:

- подготовительный: первичное чтение, фрагментарное чтение, непосредственное восприятие текста, осмысление, анализ текста;
- исполнительский анализ – интерпретация художественного текста, дополненный составлением словаря цветовых символов (цвет, свет, оттенки цвета и т.п.);
- презентация подготовленной цветовой картотеки, которая мотивирует обращение школьников к тексту произведения;

При выборе художественного материала необходимо придерживаться определенных критериев: сохранение авторского замысла, авторской концепции, атмосферы произведения. Изучение темы «Функция цвета в повести А.П.Платонова «Котлован» в 11 классе обусловлена тем, что данное произведение вызывает в современном школьнике особую трудность, страх интерпретировать текст неправильно, ошибочно, тем более, что данное программное произведение написано, как говорят дети, «очень неясно, из текста повести невозможно точно понять, что думают и чувствуют его герои, чего они хотят и чего они опасаются». Таким образом изучение цветовой символики поможет детям творчески осмыслить произведение, с новой стороны открыть метафорическое мышление А.П. Платонова.

В процессе исследования повести «Котлован» была составлена картотека примеров обращения А.Платонова к цветовым образам (при анализе цвета в повести мы опирались, как на образец, на монографию С.М. Соловьёва «Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского»). Систематизация и анализ картотеки позволили нам понять взаимосвязь цветовой символики с концепцией произведения. Картотека цветов составляет 46 карточек. Частотность обращения А.П. Платонова к отдельным цветам не одинакова:

Цвет	Количество употреблений	Количество употреблений (%)	Цвет	Количество употреблений	Количество употреблений (%)
Жёлтый	11	23,9	Серый	2	4,3
Белый	10	21,7	Бледный	2	4,3
Красный	5	10,9	Зелёный	1	2,2
Синий	4	8,7	Вишнёвый	1	2,2
Чёрный	4	8,7	Рыжий	1	2,2
Розовый	2	4,3	Коричневый	1	2,2

Картоотека показала, что самым частотным цветом «Котлована» стал жёлтый (можно провести аналогию в использовании жёлтого цвета в произведениях Ф.М.Достоевского и в «Котловане» А.П. Платонова). У А.П. Платонова встречаются 11 упоминаний жёлтого цвета. Среди них 7 относятся к персонажу, которого автор всюду называет «мужик с жёлтыми глазами» не давая ему ни имени, ни иной характеристики. Для писателя жёлтый — это цвет горя и несчастья. В этом читатель убеждается с самого первого упоминания — появления в романе забитого мужика с жёлтыми глазами, который не от хорошей жизни убежал с хутора и для которого новое положение, кажущееся неважным, всё же лучше прежнего. Сразу же в его портретной характеристике появляется только одна деталь: «глаз хуторского жёлтого цвета». Далее Жачев выбирает этого безответного мужика для выражения своей классовой ненависти в качестве «наличного виноватого буржуя». Когда он бьёт его, «жёлтые глаза мужика только зажмурились от муки, но сам он не сделал себе никакой защиты и молча стоял на земле» [5]. Впоследствии читатель убеждается в ожидаемой несчастной судьбе этого персонажа. Несмотря на то, что мужик уже давно живёт на котловане, он остаётся чужим для строителей «светлого» будущего. Всего один раз Платонов использовал жёлтый цвет для описания одежды, включив его в сложный эпитет с отрицательной оценкой — «жёлто-тифозный»: «Надев свой ватный, жёлто-тифозного цвета пиджак, который у Чиклина был единственный со времён покорения буржуазии, обосновавшись на ночь, как на зиму, он

собрался пойти походить по дороге и, совершив что-нибудь, уснуть затем в утренней росе» [5, 12].

Автор дважды пользуется эпитетом жёлтый в пейзажных зарисовках, которые следуют после эпизода похорон в деревне. Платонов не столько описывает состояние природы или зрительные ощущения, сколько выражает общее настроение. Цветовой штрих «работает» у него на выражение идеи и внутреннего состояния героев. Обращает на себя внимание, что солнце зашло «в стороне от колхоза» и жёлтое сияние солнца вряд ли может бороться с описаниями окружающей черноты почвы, сплошной тьмы, сырости, тишины и последней листвы — символами умирания: «Вскоре на земле наступила сплошная тьма, ...но верх был ещё светел — среди сырости неслышного ветра и высоты там стояло жёлтое сияние достигавшего туда солнца и отражалось на последней листве склонившихся в тишине садов» [5, 62]. Даже активист ощущает всеобщую угнетённость, подчёркнутую скорбью «вечерней жёлтой зари, похожей на снег погребения», и чувствует необходимость развеять эту тоску организованным весельем. Лишь один раз автор использует жёлтый цвет в качестве позитивного: когда Прушевский представляет себе город будущего.

Белый цвет в повести имеет четыре смысловые разновидности. Первым из них можно считать традиционное восприятие белого как символа света. Крах «проекта» «общепролетарского» дома в «Котловане» не означает для А.П.Платонова полного отказа от поисков для человечества путей к лучшей жизни. Он показывает «встречу Прушевского с иным миром». В небольшом фрагменте текста А.Платонов выражает надежды на лучшее: рисуя город будущего, он использует в городском пейзаже белый цвет: «Прушевский тихо глядел на всю туманную старость природы и видел на конце её белые спокойные здания, светящиеся больше, чем было света в воздухе» [5, 34], «Как остров, стоял среди остального новостроящегося мира этот белый сюжет сооружений и успокоено светился» [5, 71]. Светлый образ «иногo» мира сохраняется даже там, где, казалось бы, погибли все надежды. К своим мечтам Платонов возвращается снова и снова.

Другую смысловую нагрузку несёт эпитет «белый» в сочетании с существительными «глаза» (3 раза) и «тело» (1 раз): «Оба глаза лошади забелели в темноте, он поглядела ими обоими и переступила ногами шаг вперёд, не забыв ещё от чувства боли жить», «Елисей, когда сменилась музыка, вышел на среднее место, вдарил подошвой и затанцевал по земле, ничуть при этом не сгибаясь и не моргая белыми глазами», «Мать приоткрыла свои глаза, они были подозрительные, готовые ко всякой беде жизни, уже побелевшие от равнодушия, и она произнесла для своей защиты...», «Тело Вощева побелело от усталости, он почувствовал холод на веках и закрыл ими тёплые глаза». Мы видим, что автору важно изобразить не зрительную, видимую картинку, а внутреннее состояние героев.

Третий тип использования Платоновым белого цвета встречается всего два раза и не несёт в себе какого-либо смысла цветности, а носит назывной характер и в соединении с существительными «бумажка», «свет» приобретает оттенок языкового штампа: «Чиклин подступился к первой избе и зажёл спичку, чтобы прочитать белую бумажку на двери», «Мужик разинул рот и закричал от горя смерти, жалея свои целые кости от сотления в прах, свою кровавую силу тела от гниения, глаза от скрывающегося белого света и двор от вечного сиротств».

Особое употребление белого писателем — это не как цвета непосредственно, а как его отсутствие (3 раза). Это «бледный» как разновидность белого цвета: «Козлов спал с открытым ртом, горло его клокотало, будто воздух дыхания проходил сквозь тяжёлую тёмную кровь, а из полуоткрытых бледных глаз выходили редкие слёзы — от сновидения или неизвестной тоски» [5,42]. Несмотря на традицию широчайшего использования красного цвета для обрисовки психологического состояния героев в русской литературе, А.Платонов очень скупно использует этот цвет — 5 раз: «Мимо кузницы, с сознанием важности своего будущего, ступали точным маршем босые девочки... на задумчивых, внимательных головах вольно возлежали красные береты», «Вынув поминальные листы... активист стал метить знаки по бумагам; а карандаш был у него разноцветный, и он применял то синий, то красный цвета, а то просто вздыхал и думал, не кладя знаков до своего решения»,

«Кулаков, дескать, нету, а красный лозунг от этого висит» [5,4]. Можно утверждать, что красный цвет здесь — эпитет социальный, выражающий принадлежность к классу (красные береты юного поколения, красный лозунг). И особенно выразителен цвет красно-синего карандаша, который разделил людей в «классово-расслоечной» ведомости. Лишь в двух случаях из пяти красный цвет служит средством характеристики персонажей. Это супруга Пашкина, женщина с «невозможным телом», которое «расхарчевали», как говорит инвалид Жачев. «В кабинет Пашкина вошла его супруга — с красными губами, жующими мясо». Здесь красные губы, жующие мясо, — знак сытости (даже своего рода плотоядности), вопиющей в соседстве с измождённостью строителей общепролетарского дома. Эта портретная деталь выделяется эпатажной крикливостью, указывающей на новых «хозяев жизни». Она особенно контрастна на фоне портрета «угрюмого», «ничтожного всем телом», измождённого Козлова, ослабшего от непосильной работы. Таким образом, красный здесь усиливает отталкивающее впечатление от вульгарной телесности, животности, грубой мясистой во внешности жены Пашкина. Мы видим, что А.Платонов использует красный цвет в качестве эпитета, создающего отрицательное психологическое состояние читателя.

Четыре упоминания чёрного цвета связаны с описанием деревни “после раскулачки”. Они расположены на сравнительно небольшом отрезке текста. Дважды — это чёрная земля, почва, что кажется традиционным. Но у Платонова чёрный контрастирует с белым снегом, цветом крови, тусклым солнцем и сопровождается тишиной, безмолвием. И чёрные тени деревни от лунного света также глухо безмолвны, а ощущение холода сохраняется от замерзающей реки. Таким образом, даже природа замерла, застыла, почернела, будто ощущая трагедию деревни. Чёрной рисует автор бесхозную кузню, то есть цвет здесь приобретает символическое значение упадка и заброшенности. Один из персонажей повести Елисей считает побелённость кузни с её копотью признаком хозяйского отношения: «Снег падал на холодную землю, собираясь остаться в зиму; только вокруг хлебов снег растаял и земля была черна, потому что

тёплая кровь коров вышла из-под огорож наружу и летние места оголились», «Эту кузню надо запомнить, побелить, — спокойно думал Елисей за трудом. — А то стоит вся чёрная — разве это хозяйское заведение?» [5,63]

Для автора синий цвет — цвет ясности, романтической привлекательности, воспоминаний детства или мечты о будущем. Он использует его четыре раза. Здесь синий — «синяя ночь», «синяя земля», «синее лето» — знаки первоизданности вечной природы, самого естества жизни, оказавшейся на грани уничтожения в ходе социального эксперимента — возведения «общепролетарского дома»: «Уже наставал вечер, вдалеке подымалась синяя ночь, обещающая сон и прохладное дыхание, и — точно грусть — стояла мёртвая высота над землёй»[5,41]. Здесь же мы видим и единичное использование позитивных — зелёного и жёлтого — цветов, которые вместе с синим и белым создают яркую, по-детски радостную картину будущего, передают многоцветность самой жизни, какой она первоизданно видится ребёнку. Но увидеть её может только интеллигент Прушевский, единственный, кто сохранил память о прошлой счастливой жизни, пытаюсь не потерять её. Именно он помнит прошлую любовь, пытается сохранить связь с родными, находит новое счастье в том, чтобы учить детей. Употребление этих цветковых эпитетов близко к традиционному фольклорному использованию цвета. Откровенная живописность картины с яркими контрастными сочетаниями цветов обнаруживает предельный трагизм происходящего в настоящем.

А.П. Платонов в «Котловане» использует розовый цвет дважды. «Сельские часы висели на деревянной стене и терпеливо шли силой тяжести мёртвого груза; розовый цветок был изображён на облике механизма, чтобы утешать всякого, кто видит время»[5,22]. Здесь розовый цвет среди эпитетов «мёртвый», «терпеливый» в сочетании со словами «груз», «механизм», «сила тяжести» звучит диссонансом. Автор прямо указывает его функцию — утешать всякого. Второе использование этого цвета относится к описанию цвета щёк. И снова мы видим у Платонова прямое противопоставление с союзом «но». Таким образом, здесь розовый — цвет не здоровья, а волнения, «живой» души. Однако Прушевский — один из

немногих «живых» людей в «Котловане», и именно он является носителем «живого» цвета»: «Вощев видел, что щёки у инженера были розовые, но не от упитанности, а от излишнего сердцебиения, и Вощеву понравилось, что у этого человека волнуется и бьётся сердце»[5,54].

Мы видим, что А.Платонов очень скупно использует цвета. Его письмо — это живопись отдельным цветовым штрихом на почти бесцветном фоне. И этот штрих психологически мотивирован, направлен. Ему придаётся множество сложных оттенков, бытовых и психологических подтекстов.

Цвет используется для дополнительной характеристики людей, с ним связанных. Поэтому даже единичное употребление цвета у Платонова значимо. Так, например, цветовой эпитет «коричневые» в малопривлекательном портрете инвалида Жачева придаёт добавочные ощущения «животности» его существа. Думается, что не случайно оно соседствует с описанием пионерок, на лицах которых выражается «счастье детской дружбы» и «осуществление будущего мира».

Рыжий цвет выглядит оксюморонным словосочетанием, подчёркивая противоречивость довольства убитого человека, которого «никогда не целовали при жизни»: «Козлов продолжал лежать умолкшим образом, будучи убитым; Сафронов тоже был спокоен, как довольный человек, и рыжие усы его, нависшие над ослабевшим полуоткрытым ртом, росли даже из губ, потому что его не целовали при жизни»[5,71]. Эпитет «вишнёвые», как и другие «разноцветные» эпитеты, связан с романтической тоской по свободе, по жизни, полной ощущений и красок. Но такая жизнь для героев была возможна либо в прошлом, либо в видениях, мечтах и грёзах о будущем, так не похожем на настоящее, лишённое красок: «...Чиклин, тоскуя по ночам, выходил на базарную площадь и опрокидывал торговые будки или вовсе уносил их куда-нибудь прочь, за что томился затем в тюрьме и пел оттуда песни в летние вишнёвые вечера»[5,39]. Эпитет «вишнёвые», как и другие «разноцветные» эпитеты, связан с романтической тоской по свободе, по жизни, полной ощущений и красок. Но такая жизнь для героев была возможна

либо в прошлом, либо в видениях, мечтах и грёзах о будущем, так не похожем на настоящее, лишённое красок.

В достижении различного и самого разнообразного «психологического воздействия на читателя путём изменения условий использования одного и того же цвета заключается могущественная сила изобразительности» [1, 128]. Особенность колористического дарования Платонова — в малом и скупом использовании цвета. Цветовой штрих используется с предельным многообразием подтекста, отчего один и тот же цветовой тон приобретает многозначность.

Проведённое с учениками исследование по использованию цветových символов позволяет сделать следующие выводы: использование цвета в повести А.Платонова «Котлован» важно, несмотря на его сравнительную малочисленность. Главный мотив произведения — преобладание смерти над жизнью. Поэтому герои повести наделены «слепотой» или «дремлющим зрением», как называет его сам Платонов. Изображаемый писателем мир немногочетен.

Работа по изучению цветовой символики в повести А.П. Платонова «Котлован» обеспечила ребятам увлекательнейшее филологическое Чтение, которое позволило развить их творческие способности и сформировать исследовательские навыки, при этом обеспечило выполнение трёх необходимых дидактических задач – актуализацию ранее полученных знаний, вовлечение учащихся в познавательный процесс и организацию практической деятельности.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С., Андреев М.Л., Гаспаров М.Л. Категории поэтики в смене литературных эпох. // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. - М.,1994.
2. Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. - М.,1968.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1987.
4. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. - М.,1976.
5. Платонов А.П. «Котлова» - М., 1998.

6. Соловьёв С.М.»«Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского». – М, 1973

А. В. Смирнова (Ульяновск)

**Мотив семьи как «малой церкви» в комедии Н. В. Гоголя
«Женитьба» (особенности изучения комедии
на уроках литературы)**

Внимание к духовной, религиозной концепции произведений Н.В. Гоголя все больше входит в процесс изучения творчества автора в школе. Понимание произведений Н.В. Гоголя без обращения к религиозным ценностям, которые имели серьёзное значение для автора, не создаст объективной картины, так как истинный смысл, заложенный писателем, ускользнёт от осознания. За смехом и, на первый взгляд, лёгкой весёлостью открываются важные этические, нравственные вопросы.

Обращение к изучению комедии «Женитьба» достаточно чётко обозначено В.Г. Маранцманом. Несмотря на то, что произведение не включено в список основных, а содержится в программе внеклассного чтения, работа восьмиклассников над ним позволит им «заполнить произведение собственными этическими проблемами, душевными волнениями»[8, 96]. Сложный возраст восьмиклассников, когда они переходят из состояния детства к самостоятельной жизни, что часто сопровождается и трудностями первой любви. Напряжённости этого состояния нередко сопутствуют кризисные моменты, серьёзные переживания. В связи с этим оказывается важным изучение комедии в рамках того этического канона, который автор заложил в своё произведение. Понимание моральной ценности семьи, прививаемое именно с этого возраста, сыграет положительную воспитательную роль.

На этапе подготовки к восприятию выясняем, что женитьба, свадьба имеют свои традиции и обычаи. В ходе беседы узнаем от учащихся, с какими традиционными обрядами, этапами свадьбы знакомы они. Далее, корректируя и дополняя

ответы учеников с целью представления целостной логичной картины процесса замужества, рассказываем ученикам о последовательности и свадебных обычаях, принятых на Руси.

Важно отметить, что с распространением христианства началось формирование традиционного русского свадебного обряда, окончательно завершившееся только к 16 веку, при том, что сама религия была принята в 9 веке. К моменту христианизации Руси все свадебные обряды были тесно связаны с языческими верованиями древних славян. Основным нововведением христианства стало обязательное церковное освящение брака. В 16 веке окончательно сложился полный свадебный ритуал с четко определенными этапами. Начальный этап традиционного свадебного ритуала состоял из сватовства, осмотра хозяйства жениха, смотрин невесты, сговора, богомолья (обручения) и запоя. Далее следовало венчание, которому предшествовали девичник и молодечник. Венчание традиционно завершалось многочисленными свадебными пирами (столами). Как правило, на Руси свадьбы играли в периоды, когда прекращались сельскохозяйственные работы, осенью, начиная с Покрова дня (1 октября по старому стилю) и зимой от Крещения до Масленицы. В последующей работе данная информация станет значимой в интерпретации текста комедии [7, 64].

Приступая к анализу непосредственно произведения, знакомимся со списком действующих лиц, выявляем черты характеров героев, их социальную и нравственную позицию.

Агафья Тихоновна – купеческая дочь, полная сирота, девушка на выданье. Говоря о её характере, обращаемся к комментариям В. Воропаева [3, 534], в которых обращается внимание на то, что «одной из важных причин развития действия является честолюбие героини пьесы: Агафья Тихоновна стремится из купчих в дворянки».

Кочкарёв предстает перед нами не иначе, как «бес-искуситель» [4, 5]. Причины неугомонных хлопот Кочкарёва можно объяснить, скорее всего, тем, что он сам не доволен своей семейной жизнью («Ну послушай на кой <...> ты меня женила?» [2, 249]) Он во что бы то ни стало, стремится поженить Подколесина. Для объяснения этого можно обратиться к письмам Н.В. Гоголя, которые отчасти могут истолковать такое

поведение Кочкарёва. Так в письме к матери от 26 февраля 1827 года автор отмечал: «Обыкновенно человеку, как говорят, порядком повеселившемуся всегда хочется сделать участником других, особливо ближайших к нему» [3, 535].

Фёкла – сваха. Выявляя её социальную роль, необходимо привлечь дополнительную информацию и показать ученикам, каково было значение свахи в обществе. Судьба сватовства полностью зависела от них.

Уточняем у учащихся, каковы характеры героев-женихов. Учитывая, что большинство из них раскрывается в процессе сватовства, выявляем, в чем состоит основной конфликт пьесы, после чего предлагаем учащимся поработать в группах (каждая из групп работает над образом одного из женихов, кроме Подколесина). Над характером Подколесина предстоит поработать всем классом. Итак, каждая из групп, отвечает на вопрос, как сватается их герой.

Экзекутор Яичница отлучился лишь «на одну минутку из департамента» [2, 258], чтобы посмотреть на невесту и прикинуть, выгодная ли это партия.

Анучкину требуется жена, которая умела бы говорить по-французски, хотя сам он не единого слова на этом языке не понимает.

У Жевакина свои виды на невесту, поскольку он позиционирует себя как «аматёра со стороны женской полноты» [2, 260].

Далее обращаемся к выдержкам из «Выбранных мест из переписки с друзьями» Н.В. Гоголя. Предоставляем ученикам возможность в течение некоторого времени ознакомиться с отдельными письмами произведения, затем просим их ответить на вопросы: в чем автор видел суть семейной жизни; какова роль мужчины и женщины в браке.

Очевидно, что понимание Гоголем семейной жизни тесно связано с христианским миропониманием. Муж и жена, вступая в брак, ждут «друг от друга того, чего нет у обоих», а именно «крепости воли» [1, 320]. «Душа жены – хранительный талисман для мужа, оберегающий его от нравственной заразы; она есть сила, удерживающая его на прямой дороге, и проводник, возвращающий его с кривой на прямую» [1, 8].

Внимание к христианским основам понимания брака, обращает нас к мотиву семьи как малой церкви. А церковь не может созидаться «на время» – она создается навсегда. Муж в христианской семье – глава жены на тех же основаниях, что и Христос – глава Церкви.

Говоря с учениками о том, что истинная, счастливая семья – это малая церковь, уточняем, что же необходимо в понимании христианской религии (а значит и Н.В. Гоголя, как глубокого приверженца духовных основ) для создания такой семьи.

Единение двух любящих во имя Господа – безусловно, фундамент, основа православной семьи. Истинно христианская семья есть такого рода союз мужа, жены, детей, родителей, когда отношения внутри него строятся во образ союза Христа и Церкви.


Семья, в которой любовь как взаимное желание спасения друг друга и помощи и в которой один ради другого себя во всем стесняет, ограничивает, отказывается от чего-то, для себя желаемого, – это и есть малая Церковь.

Для продолжения работы, связанной с анализом линии взаимоотношений Агафьи Тихоновны и Подколесина, спрашиваем у учащихся, почему люди создают семьи, решают пожениться. Очевидно, что большинство отметит, что люди, любящие друг друга, стремятся соединиться в семейной жизни.

Просим далее проследить по тексту и отметить основные фразы, которые дают ответ на вопрос, почему же хотят пожениться герои.

В ходе дальнейшей работы обращаемся к ранее осмысленному материалу и выявляем, следуют ли Агафья Тихоновна и Подколесин религиозным заветам и традициям, создавая свою семью. Для большей наглядности просим учащихся заполнить таблицу, которая позволит поэтапно сравнить движение событий в комедии с логикой традиционной христианской женитьбы.

Свадебные христиан	обычай	События комедии «Женитьба» Н.В. Гоголя
Сватовство.		Кочкарев выступает в роли

	свата.
Осмotra хозяйства жениха, смотрины невесты.	Узнаём о хозяйстве невесты из уст Фёклы, а затем Яичницы.
Сговор.	Кочкарев стремительно решает вопрос сговора. «... он просит руки вашей, желает объявить, что он без вас не может жить...Спрашивает только согласны ли вы его осчастливить» [2, 288].
Богомолье (обручения).	Кочкарев: «Ну, бог вас благословит! Согласен и одобряю ваш союз... Ну, Иван Кузьмич, поцелуй свою невесту. Теперь ты можешь это сделать» [2, 289].
Запой.	
Девичник и молодечник.	
Венчание.	Подколесин: «Я хочу, чтобы сей же час было венчание». Агафья Тихоновна: «Как сейчас? Уж это, может быть, очень скоро» [2, 289].

Подводя итоги и синтезируя полученные знания, предлагаем ученикам сделать вывод и ответить на ряд следующих вопросов: почему не состоялась женитьба; в чем автор видит ценность семейной жизни; почему Н.В.Гоголь написал комедию при том, что затронул такие серьёзные вещи.

Подчёркивая изначальную нечистоту происходящего, Н.В. Гоголь вкладывает в уста Подколесина знаменательную фразу: «Вот опять пропустил мясоед...» [2, 234] А значит, все действие вплоть до намерения немедленно венчаться происходит в пост, что совершенно недопустимо в христианской традиции.

В этой стремительности действия мы видим пропуск значительных этапов подготовки к свадьбе. «Женитьба» - не в шутку будет сказано, самое таинственное произведение Н.В.

Гоголя. Кажется, простенькая комедийная история - собрался молодец под венец, а потом взял и выпрыгнул в окошко... [4, 5].

Изначальное отсутствие между героями «небесной любви» [5; 11], о которой Н.В. Гоголь говорит в «Божественной Литургии» не ведёт их к положительному финалу. И Агафья Тихоновна и Подколесин за время всего действия не произносят реплик, фраз, в которых бы объяснялось их желание создать семью по любви, мы не видим их духовного единения.

Мысль Поколесина о том, что «это на всю жизнь» заставляет его выпрыгнуть в окно. Понимание им того, что брак - «навсегда» (а именно таково положение церкви в этом вопросе) не позволяет герою польститься на приданное и бездумно жениться. Без любви «женитьба не женитьба, а лишь акт суеты, пустоты, кружения на месте» [6, 352]. О понимании Подколесиним духовных ценностей говорит и его фраза о том, что «молиться всё равно, и какой бы ни было церкви» [2, 289]. Последний монолог Подколесина обладает неким «отрезвляющим» действием: он выходит из всей суматохи, хлопот именно с пониманием, что так легко и спонтанно семьи не создаются. Оставшись наедине со своими мыслями, не подстрекаемый Кочкарёвым, он наконец понимает, что семья требует более серьёзного подхода, если она создаётся навсегда.

Список литературы

1. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями. – М.: Патриот, 1993.
2. Гоголь Н.В. Женитьба// Повести; Драматические произведения. – Л.: Худож. лит., 1983.
3. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 9т. – М.: Рус. кн., 1994. Т1.
4. Горнова О. Свадьба пела и плясала, хотя и не состоялась// Нижегородские новости. – 2 марта 2007.
5. Гуминский В. Гоголь о любви и браке: к юбилею писателя // Роман-журнал XXI век. - 2009. - № 3.
6. Золотусский И.П. Прыжок Подколесина// Монолог с вариациями. – М.: Советская Россия, 1980.
7. Лотман Ю. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). – Спб.: «Искусство — СПб», 1994.

8. Маранцман В.Г. Литература. Методические рекомендации 8 класс. – М.: Просвещение, 2004.

*Л. А. Гусева (Ярославль),
С. Н. Лапина (Любим)*

Роль слова в формировании образа художественного пространства: интерьерная лексика в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»

Язык Л.Н. Толстого – неисчерпаемая тема для исследования. Любой аспект лингвистического анализа его произведений таит в себе массу интересных наблюдений, доступных не только искушенным филологам, но и начинающим читателям серьезной литературы, к числу которых отнесем старшеклассников и студентов.

Как известно, обязательными категориями текста являются локально-темпоральная отнесенность и антропоцентричность [2, 75]. Единство этих трех начал художественного текста отражается в семантике термина *хронотоп*, введенного в активный научный обиход М.М. Бахтиным. Анализируя разные виды хронотопов, характерных для тех или иных периодов истории мировой литературы, исследователь отмечает, что «в отличие от Достоевского, в творчестве Л.Н. Толстого основной хронотоп – биографическое время, протекающее во внутренних пространствах дворянских домов и усадеб» [1, 403].

Именно внутреннее пространство помещения, или интерьер, создаваемый писателем на страницах «Войны и мира» является предметом наших наблюдений.

Для Л.Н. Толстого характерно экономное использование интерьерной лексики. По словам Н.М. Фортунатова, «у Толстого нет нейтральных деталей, которые занимали бы его, так сказать, сами по себе, одной лишь живописной стороной и внешними эффектами» [4, 70]. В подтверждение этой мысли Н.М. Фортунатов приводит пример авторской правки одного из эпизодов романа «Тысяча восемьсот пятый год», когда Пьер Безухов приезжает к Анатолию Курагину: «Игра уже кончилась,

но гости еще не разъезжались. Пьер скинул плащ и вошел в первую комнату, *где посередине стояла статуя скаковой лошади во весь рост*». Очень, казалось бы, пластическая деталь. Подобный интерьер Толстой мог видеть сам. И все-таки он решительно вычеркивает эту часть фразы и вносит свою поправку: «...где стояли остатки ужина и один лакей, думая, что его никто не видит, допивал тайком недопитые стаканы». Коротенькая жанровая сценка, появляющаяся в момент правки, несет в себе смысл гораздо больший, чем простая наглядность живописной подробности» [4, 70 – 72].

Но, несмотря на скупое использование интерьерной лексики, в работе Л.Н. Толстого со словом нет однообразия. Например, слово *гостиная*, не утрачивая основного значения – комната для приема гостей, приобретает дополнительные, контекстуально обусловленные смыслы.

Первая фраза II-й главы в первой части романа: «*Гостиная* Анны Павловны начала понемногу наполняться», – прямо соединяет название комнаты с ее функцией – приемом гостей. Этому значению не противоречит и подробное описание тех людей, которые наполняли гостиную. А вот внутреннее убранство гостиной Анны Павловны представить себе сложно. Лишь несколько раз используются существительные, обозначающие предметы мебели: *стол, диван, стул, кресло*; упоминается *серебряный самовар* (утварь). Но уже следующее предложение конкретизирует представление читателя о *гостиной*: «Приехала *высшая знать Петербурга*...». *Гостиная* – это место светского общения, для нее характерны определенные правила. Организацией этого общения и занималась Анна Павловна. «*Все гости совершали обряд приветствования никому не известной, никому не интересной и не нужной тетушке. Анна Павловна с грустным, торжественным участием следила за их приветствиями, молчаливо одобряя их*». Общение в *гостиной* определяет иерархия присутствующих: «*Анна Павловна приветствовала его поклоном, относящимся к людям самой низшей иерархии в ее салоне*». Люди становятся атрибутами *гостиной*. Поэтому на Пьера указывает неодушевленное местоимение: «*при виде чего-нибудь слишком огромного и несвойственного месту*».

О гостиной как особом хронотопе писал М.М. Бахтин: «В романах Стендаля и Бальзака появляется существенно новая локальность свершения событий романа — **«гостиная-салон»**... Конечно, не у них впервые она появляется, но только у них она приобретает полноту своего значения как место пересечения пространственных и временных рядов романа. С точки зрения сюжетной и композиционной здесь происходят встречи..., создаются завязки интриг, совершаются часто и развязки, здесь, наконец, что особенно важно, происходят диалоги, приобретающие исключительное значение в романе, раскрываются характеры, «идеи» и «страсти» героев.

Здесь создаются и гибнут политические, деловые, общественные, литературные репутации, начинаются и рушатся карьеры, вершатся судьбы высокой политики и финансов...; здесь достаточно полно представлены (сведены в одном месте в одном времени) градации новой социальной иерархии; наконец, здесь в конкретных и зримых формах раскрывается вездесущая власть нового хозяина жизни — денег.

Здесь сгущены, сконденсированы наглядно-зримые приметы как исторического времени, так и времени биографического и бытового... Эпоха становится наглядно-зримой и сюжетно-зримой» [1, 402].

Л.Н.Толстой, представляя гостиную как место светского общения, преодолевает ее пространственные границы, позволяет читателю не только войти в гостиную, но и взглянуть на нее со стороны. Гостиная оказывается частью (атомом, элементом) других пространств. Для достижения этого эффекта используется, например, ряд сравнений. Вспомним ставшее уже хрестоматийным сравнение гостиной с прядильной мастерской: *«Как хозяин прядильной мастерской, посадив работников по местам, прохаживается по заведению, замечая неподвижность или непривычный, скрипящий, слишком громкий звук веретена, торопливо идет, сдерживает или пускает его в надлежащий ход, — так и Анна Павловна, прохаживаясь по своей гостиной, подходила к замолкнувшему или слишком много говорившему кружку и одним словом или перемещением опять заводила равномерную, приличную разговорную машину»*.

Это сравнение открывает нам широкие возможности для толкования. Во-первых, *гостиная* – это место деятельности, а хозяйка гостиной – организатор, говоря современным языком – менеджер. Во-вторых, актуализируются ассоциативные связи слова *веретено*: нити судьбы, нить разговора. В греческой мифологии *мойры* – богини судьбы. По одной из версий, это дочери богини Ананке (необходимости), вращающей мировое веретено. В римской мифологии им соответствуют *парки* [3, 366, 423]. Гостиная Анны Павловны – в экспозиции романа, нити сюжета и нити человеческих судеб еще только начинают раскручиваться. Конечно, благодаря сравнению задается снижение образа (комедийный прием): гостиная уподобляется мастерской, фрейлина – хозяйину мастерской, а высшая петербургская знать – работникам (ткачам). Можно говорить и о пушкинских аллюзиях: в «Сказке о царе Салтане» – «*Три девицы под окном Пряли поздно вечерком*»; «*А ткачиха с поварихой, С сватьей бабой Бабарихой Около царя сидят И в глаза ему глядят*». Реальность, достоверность сравнению придает, казалось бы, незначительная деталь – рукоделие княгини Болконской: «*прошптала маленькая княгиня, втыкая иголку в работу...*».

За сравнением гостиной с прядильной мастерской следует сравнение Анны Павловны с метрдротелем, который «*подает как сверхъестественно-прекрасное тот кусок говядины, который есть не захочется, если увидеть его в грязной кухне, так в нынешний вечер Анна Павловна сервировала своим гостям сначала виконта, потом аббата, как что-то сверхъестественно-утонченное*».

Эти сравнения создают пространственную парадигму, актуализирующую в лексеме *гостиная* некий отвлеченный смысловой инвариант. Слово и то место, которое оно обозначает, становится принципиально открытым для интерпретации. Этот инвариант можно понять как переход, балансирование между организованным порядком и какими-то сбоями, нарушениями ритма; между кухонной грязью и изысканной утонченностью.

Цепь сравнений продолжает точка зрения Пьера: «*у него, как у ребенка в игрушечной лавке, разбегались глаза*». Пьер в

гостиной оказывается единственным персонажем, который не соответствует месту. Да еще вскользь упомянутая «одна пожилая дама с исплаканным, худым лицом, **несколько чужая** в этом блестящем обществе». Передняя – вот то место, с которого начинает свои действия эта дама. Интересно, что именно она сыграет неожиданно важную роль в судьбе Пьера и вернет ему права наследника графа Безухова.

Говоря о князе Андрее, автор соединяет его с образом *гостиной*: «**в гостиную** вошло новое лицо. Новое лицо это был князь Андрей Болконский... Ему, видимо, все бывшие **в гостиной** не только были знакомы, но уж надоели ему так, что и смотреть на них, и слушать их ему было очень скучно... Пьер со времени входа князя Андрея **в гостиную** не спускавший с него радостных, дружелюбных глаз, подошел к нему и взял его за руку». Нарочитое (троекратное на протяжении одной страницы текста) соединение имени князя Андрея со словом *гостиная* в одном контексте не может быть стилистической случайностью. Князь Андрей – представитель высшего света, естественный атрибут *гостиной* как того места, где разворачивается светская жизнь. В этом указании на место князя Андрея уже скрыт намек на причину его дальнейших неудач: представитель высшего света ограничен в общечеловеческих возможностях.

Человеком *гостиной* является и маленькая княгиня: «заговорила княгиня таким капризно-игривым тоном, каким она говорила с Ипполитом **в гостиной** и который так, очевидно, не шел к семейному кружку, где Пьер был как бы членом».

Таким образом, можно говорить о следующих значениях слова *гостиная*, которые актуализируются в тексте романа: 1) комната для приема гостей; 2) формы и приемы салонного общения; 3) социально-иерархическая структура; 4) место человека в общественной иерархии.

На фоне точечного использования слов, обозначающих элементы интерьера, заметным явлением становится концентрация таких слов в определенном месте романа. Кончина старшего графа Безухова и его дом глазами Пьера; обряд посвящения в масоны. Обратимся к описанию полевой «квартиры» Ростова и Денисова, которую им устроили солдаты: «Они стояли биваками. Денисов с Ростовым жили в вырытой

для них солдатами **землянке**, покрытой сучьями и дерном. **Землянка** была устроена следующим, вошедшим тогда в моду, способом: прорывалась **канавы** в полтора аршина ширины, два глубины и три с половиной длины. С одного конца **канавы** делались **ступеньки**, и это был сход, крыльцо; сама **канавы** была **комната**, в которой у счастливых, как у эскадронного командира, в дальней, противоположной **ступеням** стороне лежала на **4 колях** **доска** – это был **стол**. С обеих сторон вдоль **канавы** была снята на аршин земля, и это были две **кровати и диваны**. Крыша устраивалась так, что в середине можно было стоять, а на **кровати** даже можно было сидеть, ежели подвинуться ближе к **столу**. У Денисова, жившего роскошно, потому что солдаты его эскадрона любили его, была еще доска в фронте крыши, и в доске этой было разбитое, но склеенное стекло. Когда было очень холодно, то к ступеням (в **приемную**, как называл Денисов эту часть **балагана**) приносили на **железном загнутом листе** жар из солдатских костров, и делалось так тепло, что офицеры, которых много всегда бывало у Денисова и Ростова, сидели в одних рубашках».

Концентрация интерьерной лексики важна не только сама по себе (описательный фрагмент), но и как сигнал к сюжетному повороту. Дальнейшие события привели к резкому ухудшению в делах Денисова, нарушившего ради любящих его солдат правила распределения провианта. Описание землянки служит оправданием действий Денисова. Изменилось и положение Ростова: он вышел из-под опеки Денисова. Это этап в становлении Ростова как военного человека, командира. В самом описании мы видим и существенное для стилистики Толстого внимание к техническим подробностям, и толстовскую иронию – не нарочитую (субъективную, продиктованную эстетскими претензиями автора), а обоснованную объективной реальностью (предметным рядом): *канавы была комната, роскошно жил, даже можно было сидеть, ежели подвинуться ближе к столу.*

Выразительной становится и отдельная интерьерная деталь: трофейное знамя в углу штабной избы, где нет никакой мебели, детский стульчик, на котором сидит князь Андрей в комнате своего сына, сундук, на котором поверяют друг другу

свои тайны Наташа и Соня; диван, о котором пишет Жюли княжне Марье.

Интерьерная лексика, таким образом, функционально «нагружена», как и само пространство, которое моделирует Толстой: здесь люди живут, принимают гостей, воюют, переживают сложные психологические моменты в своей жизни. Пространство отражает социальное положение человека, его жизненные устремления. Лексика обозначает элементы пространства, необходимые для развития действия. Фиксирует наше внимание на социальном положении и психологическом состоянии человека. Выполняет композиционную и сюжетообразующую функции.

Библиографический список

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975. — С. 234-407.
2. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учеб. пособ. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.
3. Мифологический словарь / Гл. ред. Е. М. Мелетинский. — М.: Сов. Энциклопедия, 1990. — 672 с.
4. Фортунатов Н. М. Творческая лаборатория Л. Толстого. — М.: Советский писатель, 1983. — 320 с.

А. К. Котлов (Кострома)

Насколько традиционна современная «традиционная» русская проза?

В критике и литературоведении, размышляющих о процессах, которые характеризуют развитие современной литературы, по-прежнему употребительны словосочетания «традиционная литература» (в противовес «экспериментальной») [4, 12], «традиционная проза» [9]. При этом большинство исследователей, понимая условность данного термина [см.: 9], утверждают, что он включает в себе «и содержательные, и формообразующие, в целом – стилевые особенности явления» [9, 45].

Антитезой «традиционализму» обычно мыслится «авангардизм» (в их различных модификациях). (В «Современном толковом словаре» «традиционализм» определяется как «обобщенное наименование художественных направлений, противостоящих радикальным устремлениям авангардизма» [12].) Следовательно, в область «традиционализма» вбираются элементы художественных систем как «классического», так и «неклассического» характера. Если, по определению Н.Л. Лейдермана и М.Н. Липовецкого, в XX веке пересекаются два «типа культуры» – «классический» и «неклассический» («модернистский») [7, 12], то в данном случае их границы оказываются далеко не идентичными условным пределам «традиционного» и «нетрадиционного» (авангардного).

Как видим, указанное диалектическое противостояние-единство возводится к более общему взаимодействию «классических» и «неклассических» художественных систем [7, 17]. По словам В.Е. Хализева, «XX век как бы поставил точки над *i* в распределении функций между формами искусства, ориентированными на неклассический и классический типы видения мира»: «В этой культурно-художественной ситуации искусство, ориентированное на воплощение классического видения мира, ставит перед собой задачу освоения реальности (конечно же, с ее глубочайшими коллизиями и небывалыми ранее катастрофами) и одновременно – сохранения и возрождения традиций прошлых столетий: защиты попираемых культурных и непосредственно-жизненных ценностей» [15, 252–253]. «Напряженное взаимодействие» двух противоборствующих систем, на взгляд В.Е. Хализева, и рождает произведения XX века, могущие быть причисленными к «большой литературе». Причем для любых новаторских преобразований «“классическая парадигма” в составе литературного процесса» является «извечно необходимой питательной почвой художественного творчества» [15, 253]. Не случайно В.И. Тюпа афористично заметит, что «классический литературный текст» «выступает как точка динамического равновесия поляризирующихся подтекстов» (подчеркнуто автором. – А.К.) [14, 115]. По сути, о том же размышлял

Г.Д. Гачев: «Миросозерцание Нового времени дает почву для идеи непрерывного изменения, процесса. Рожденные им идеи тяготеют к бесконечности. И поставить точку, “закруглить”, вырваться из суеги и калейдоскопического мельтешения идей, представлений, осколков зрительных форм, красок и т.д., – художнику Нового времени дает силу именно причащение к традиции – жанру, сюжету, образу: они служат той песчинкой, которая, будучи брошена в раствор, производит вокруг себя бурную кристаллизацию и уплотнение» [3, 214].

При этом во многих исследованиях отмечаются различные генетические соответствия «традиционной литературы», например, с реалистической традицией. Так, Л.Х. Насрутдинова, рассматривая «многообразие тенденций в рамках постреализма», указывает на «сочетание канонов традиционной художественной системы реалистического произведения с элементами постмодернизма» [8, 7]. А С.И. Пахомова, обращаясь к поэтике Л. Петрушевской, относимой ею также к постреализму, видит в ее творчестве (как и в творчестве А. Битова, Саши Соколова, В. Маканина, Т. Толстой) «общую особенность»: «черты традиционно-реалистической поэтики сочетаются с постмодернистскими признаками» [10, 7]. (В.Е. Хализев вообще предлагал термин «постмодернистский реализм» для выражения странного ухода «маятника» литературного развития «в сторону» [15, 253].)

Таким образом, нельзя не видеть, что «традиционность» отечественной прозы рубежа XX–XXI веков, получающей иногда характеристику «реалистической», в целом весьма иллюзорна. «Системный плюрализм», возникший, по словам Ю.Б. Борева, в русской литературе XX века [13, 8], в еще большей степени определяет бытие нашей современной словесности, чем раньше. Н.Б. Иванова закономерно отмечает следующее: «Осколочность, фрагментарность, мозаичность и минимализм, центонность, игра с чужими стилями окрашивают не только постмодернистскую, но и традиционную прозу и поэзию» [6, 9].

Рассмотрим, к примеру, «фрагментарность» художественного текста, в какой-то степени абсолютизированную постмодернизмом в силу самого

представления о мире как о бесконечном хаотическом пространстве.

Некий «каталог мыслей», текущих в сознании героя произведения, пусть и далекий еще от «потока сознания», становится неотъемлемой приметой и современных «традиционных» прозаических текстов. Сопоставим несколько фрагментов, объединенных одной темой – заброшенный деревенский дом (кстати, один из наиболее «банальных» образов «традиционной прозы»). (Описание, безусловно, уже по своей структуре склонно к «каталогизации».)

«Пастушья звезда» Б. Екимова: «Усадьба деда, а может, вовсе не она, но такая похожая, лежала в ночном оцепененье. Огромные кусты сирени вздымались перед окнами, смутно виделись тяжелые кисти. В полутьме дом стоял словно живой, лишь спящий. Тимофей шагнул во двор через поваленные ворота и разом узнал узкую веранду, по-старинному – галерею, что тянулась вдоль стен. Могучие груши обступали двор, родники из подножия холма, верно, сочились и теперь, камышовые заросли хоронили их» [5, 340].

«Дом в деревне» А. Варламова: «Дом стоял в поле. Он был сложен из растрескавшихся от времени толстых бревен, на высоком подклете, с крытым двором и пятью окнами, выходившими на коровий прогон. Со всех сторон его окружала ничем не закрытая линия горизонта, уходившая за дальние холмы и леса, и казалось, что дом как будто нарочно поставлен в самом центре идеальной окружности и всё вращается вокруг него» [1, 234].

«Малая жизнь» Р. Сенчина: «Они направились к кудринской избушке. Сосед сунул руку в отверстие в заборе, двинул слегу, открыл калитку. Посреди двора большая лужа талого снега, всюду толстые сухие стволы крапивы, полыни, истлевшие листья лопуха. Валяются гнилые доски и жердины; рухнувший, будто огромным кулаком прихлопнули, навес-дровяник...» [11, 263]

Во всех трех «разнопоколенческих» текстах, при всех стилистических нюансах, прозаический текст приобретает определенный ритм, сопутствующий по-разному выраженной лирико-субъективной интонации (для лирического

стихотворения, по словам Г.Д. Гачева, «достаточен просто каталог» [3, 44]). Естественно, проза в данном случае еще не претендует на кардинальную «лиризацию», однако нельзя не ощутить гармоническую согласованность колонов. Дыхание литературного XX века чувствуется в этом лирико-эпическом синтезе, ставшем одним из откровений в русской прозе от А. Белого до В. Распутина.

Почему же «каталогизация», абсолютизированная постмодернизмом, в более «мягких» вариантах окрашивает и «традиционную» прозу? Современный прозаик видит мир в развитии, в течении, часто хаотическом, и некий «итог» этого движения все отдаленнее, все более неопределенны его очертания. Вследствие этого и появляется «импрессионистичность» текста, усиленная, безусловно, кинематографическим эффектом. Так, если у Екимова и Варламова «монтажность» художественного мышления еще не столь ярко выражена, то у Сенчина – представителя более молодого поколения писателей – очень часто наблюдается «раскадровка» картины, то, что называется «клиповостью» мышления. (Например: «С трудом повернулся ключ в заржавленном замке, отпала стальная дужка. Филиппев впустил Сергея в темные, захлапленные сенки. Внутренняя дверь не заперта, приколочена слегка гвоздем; дернули хорошенько — открылась» [11, 263]).

Однако четко разграничивает прозу Сенчина с его более старшими коллегами и то, что если в первых двух фрагментах наблюдается мифологизация создаваемого пространства, то у молодого прозаика происходит «демифологизация» реальности. Обращенность к макромиру сменяется вниманием к микромиру, действительность «препарируется», что подчеркивается натуралистической детализацией. «Абстрактное» искусство, по мнению Г.Д. Гачева, фиксирует «рассечение человека материей современного быта» [3, 45]. В какой-то мере эту же манипуляцию с реальностью осуществляет и постмодернизм. Живой, несмотря на запустение, видится усадьба екимовскому герою, «дыхание» мира окружает варламовский дом, в то время как в описании «малой жизни» русской деревни у Сенчина чувствуется в первую очередь запустение. Аналитизм

постмодернистской эстетики воздействует на сенчинскую прозу, как показывают наблюдения над его поэтикой, в большей мере, чем на прозу его старших собратьев.

Герой Сенчина, художник, приехавший в деревню, кажется, найдет в себе в финале повести «Малая жизнь» зыбкую душевную основу самоопределения – семью, пока еще чужую, с пока еще чужими детьми: «Говоря это, он чувствовал, что снова приблизился к пропасти и вот делает широкий, последний шаг... Но вдруг оказалось, что там, впереди, - тоже опора, и он не падает, не летит вниз, а стоит на *чем-то*, его *что-то* держит. И пропасть исчезла, появилась дорога. Дорога – дальше и дальше, и по ней надо идти... Он оглядывается, он смотрит по сторонам, и там тоже дороги, *петляющие, разбитые*, со спусками и подъемами. *Такие же, как и его...* И Сергей толкнулся, готовясь сделать следующий шаг» (выделено нами. – А.К.) [11, 399].

Но неопределенность случившегося, сновидческий, призрачный характер происходящего, а также образ болота, возникающий в сознании читателя, когда герой словно перебирается с одной шаткой кочки на другую, – печальный символ действительности, оставляющей Сергею «хлипкую» надежду на будущее. Да и сам мотив пути рождается через образ дороги, уходящей пока в никуда. Такими же «петляющими, разбитыми» он видит и жизненные дороги окружающих его людей.

Герой Сенчина лишь нащупал в своей душе нечто похожее на религиозное чувство, если в значении слова «религия» увидеть один из возможных смыслов, открываемых этимологией: «...Начинается забвение своего “я”, себя как чего-то корыстного и особого; “я” словно рассасывается; забываются и мои особые цели, заботы, мысли, и вот уже я – просто как все, и приемлем для всех; т.е. это и есть связывание (re-ligia) всех существ в одно мировое тело, которое бессмертно, – и через это ты чувствуешь и свое бессмертие, и непринужденную переселяемость своего “я” – во что угодно: в дерево, в комара, в барса, в другого человека...» [3, 33] Сознание героя Сенчина мифологизировалось через причащение к другим «я», к традиционным ценностям (и в этом плане повесть своим

финалом сближает текст с «традиционализмом», но – лишь отчасти).

Пастух Тимофей, вернувшийся на родную землю, в конце рассказа Б. Екимова «Пастушья звезда» сначала, отодвинув все обиды, уверит Алика – сына вороватого хозяина, к которому он нанимался, в принципе, одинокому человечку, жаждущему душевного тепла: «Не горюй! Я далеко не уйду, а тут, поблизу, на той стороне, в Рюмине, наймусь или в Камышах, а может, в поселке. Буду пасть. А ты набегай» [5, 365]. И только после этого «навевает сон золотой» чужому ребенку: «Над огнем, наклонясь, сидел Тимофей, рассказывал, и, послушные ему, из зыбкой глубины озер поднимались сказочные золотые рыбы и вновь уходили. Осторожные ночные птицы вздымались и реяли рядом, овевая лицо, и звали за собой». И вновь – сон, теперь «золотой сон», по словам автора. Но, без сомнения, в отличие от «полусна» сенчинского героя, полный именно тем одухотворенным религиозным чувством, о котором говорилось выше. Традиционность екимовского текста налицо: художественная емкость модернистского символа сплетается с особой религиозностью чувства, присущего классическому реализму и его модификациям.

«Пограничное» положение по отношению к героям Екимова и Сенчина занимает повествователь Варламова в «Доме в деревне». С одной стороны, в подзаголовке «Повесть сердца» автор сразу же указывает на попытку своего героя совершить подобно платоновскому Саше Дванову «путешествие с открытым сердцем». (Правда, и финал романа «Чевенгур» может бросить печальную тень на варламовское повествование.) Как и герой Сенчина, городской житель переживает свой «роман» с деревней. С другой стороны, жизнь рассказчика в сельском доме станет лишь эпизодом в его судьбе, хотя и далеко не самым ординарным. Герой Варламова все равно остается чужим для мира: «А деревня живет своей жизнью. Или вернее своей смертью умирает...» [1, 312]. Именно подобное противоречие фиксируется в одном из заключительных фрагментов повести Варламова: «...Я перестал относиться к деревенскому дому как дому. Он стал для меня просто местом, куда можно приезжать – рыбачить, ходить по лесу за грибами или ягодами. А ощущение

обетованной земли и обретенной родины пропало. Оно осталось во мне как одно из самых дорогих и сокровенных воспоминаний, и я не испытываю неловкости за свои выпренные чувства. Они были наивными, но искренними, и я благодарен судьбе за то, что это сердечное умиление у меня было» [1, 311]. А. Вяльцев, рецензируя повесть Варламова «Теплые острова в холодном море» (2000), не случайно отметит, что герои произведения «неизменно мрачны, но их серьезность свидетельствует об уязвимости и неустойчивости, что как-то странно для традиционалистской позиции» [2]. Однако некоторая апокалиптичность повествования в повести «Дом в деревне», связанная с крушением надежды обрести «обетованную землю», не мешает повествователю сохранить ощущение отнюдь не безрезультатности неудавшейся затеи стать деревенским жителем.

Таким образом, рассмотренные нами «мутации» творческого метода становятся залогом неких эволюционных процессов в литературе и искусстве в целом. Писателей, чье творчество при первом приближении не выявляет резких модификаций, не столь явно мутабельно, и можно отнести к «традиционалистам», хотя их творческие индивидуальности весьма разнообразны и часто находятся в далеко не однозначных отношениях с той или иной традицией.

Библиографический список

1. Варламов А.Н. Повесть сердца. – М.: Астрель: АСТ: Полиграфиздат, 2010. – 381 с.
2. Вяльцев А. Трагическая готовность к обиде. Повесть Алексея Варламова в журнале «Москва» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vremya.ru/2006/39/10/146976.html> (дата обращения 14.06.2011).
3. Гачев Г.Д. 60 дней в мышлении (Самозарождение жанра). – М.; СПб.: Летний сад. – 480 с. («Российские пропилеи»).
4. Гордович К.Д. Современная русская литература: курс лекций; материалы для самостоятельной работы студентов. – СПб.: Петербургский институт печати, 2007. – 312 с.

5. Екимов Б.П. Пиночет. Повести и рассказы. – М.: Вагриус, 2000. – 416 с.
6. Иванова Н.Б. Современная русская проза: метасюжет развития // Современная русская литература: Проблемы изучения и преподавания: Сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля – 1 марта 2007 г. Пермь: В 2 ч. – Ч. I / Отв. ред. М.П. Абашева. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2007. – С. 5–11.
7. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950-1990-е годы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 т. – Т.1: 1953–1968. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
8. Насрутдинова Л.Х. Между реализмом и постмодернизмом: Переходные явления в русской прозе конца XX века. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. – 140 с.
9. Нефагина Г.Л. Русская проза конца XX века: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
10. Пахомова С.И. Константы художественного мира Людмилы Петрушевской. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. – 120 с.
11. Сенчин Р.В. Ничего страшного. – М.: Зебра Е, 2007. – 400 с. (*Направление движения*).
12. Современный толковый словарь изд. «Большая Советская Энциклопедия» (онлайн версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-56558.html> (дата обращения 14.06.2011).
13. Теория литературы. Том IV. Литературный процесс. – М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2001. – 624 с.
14. Тюпа В.И. Между архаикой и авангардом // Классика и современность / Под ред. П.А. Николаева, В.Е. Хализева. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – С. 109–120.
15. Хализев В.Е. Классическое видение мира и культурно-художественная ситуация XX века // Классика и современность / Под ред. П.А. Николаева, В.Е. Хализева. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – С. 248–253.

Пути освоения европейской традиции исторического романа в русской литературе первой половины XIX века

Исторический роман возник в 10-е годы XIX века и сразу же приобрел большую известность. Его популярность связана, прежде всего, с именем Вальтера Скотта. В России первое знакомство с прозаическими произведениями шотландского писателя происходит в те же 1810-е годы, однако пик его славы приходится на 1820-е. Главной заслугой В. Скотта считалось создание нового жанра - исторического романа, вобравшего, по мнению критиков, главные эстетические устремления той эпохи.

По творчеству В. Скотта написано большое количество работ. Можно назвать следующих исследователей: Р. Самарин, Б.Г. Реизов, А. Долинин, С.А. Орлов, А.А. Бельский, Д. Дайчес, Д.М. Урнов, Н.Я. Дьяконова, И.О. Шайтанов, Г. Лукач, М.М. Бахтин и др.. Исторический роман, по мнению Скотта, должен, наряду с политическими событиями, изображать частную жизнь частных людей – сочетать широкое политическое действие и любовную интригу, реальных исторических лиц и лиц вымышленных. Под влиянием творчества В. Скотта создавались многие первые русские исторические романы М.Н. Загоскина. Ф. Булгарина, Н.А. Полевого, И. Лажечникова, А.С. Пушкина. Многие исследователи обращались к изучению традиции В. Скотта в русской литературе начала XIX века. Например, работа Ф. Стрелого Перович, в которой она сравнивает исторические произведения А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя с историческими романами В. Скотта. В диссертации содержится множество интересных наблюдений над текстами, а также собран большой историко-литературный материал. Цель исследовательницы - «осознать философское и художественное своеобразие русского исторического романа в пору его становления» [10, 4]. С. Петров в своей работе «Русский исторический роман XIX века» прослеживает традицию исторических романов В. Скотта в русской литературе, в том числе и на примере романов М.Н. Загоскина.

Вполне соизмеримым с романами В. Скотта считал "Юрия Милославского" С. Т. Аксаков, писавший в "Московском вестнике": "Если б романы Вальтера Скотта были написаны на русском языке, и тогда бы "Юрий Милославский" сохранил свое неотъемлемое достоинство. Это небывалое явление на горизонте нашей словесности" [1, 310].

По мнению Я.Л. Левкевича, зависимость «Юрия Милославского» от романов В. Скотта видят в композиционном сходстве и в стремлении воспроизвести местный колорит. Загоскин почти не цитирует исторических деятелей, в романе нет эффектных исторических сцен, не обусловленных движением сюжета. Следуя методу В. Скотта, Загоскин стремится раскрыть нравы через жизнь народа, которую он списывал с современности, так как считал, что «домашний простонародный быт того времени почти ничем не отличался от нынешнего» [3, 19]. Народные сцены органически входят в структуру романа, связаны с сюжетом. Обряд свадьбы, эпизоды, рисующие веру крестьян в колдунов и нечистую силу, плутовство колдуна — все это переплетено в один сюжетный узел с приключениями героя. Обращаясь к историческим фактам, Загоскин часто пользуется рассказом «от автора», но наряду с этим пытается, на основе опыта В. Скотта, применить новые приемы слияния «правды и вымысла». Исторические факты он вводит в повседневный быт народа. Между тем, усвоив приемы В. Скотта, Загоскин остался далек от глубокого историзма английского писателя. По мнению С. Петрова, для В. Скотта роман был средством воспроизвести историю посредством вымысла, то у Загоскина история служит для обоснования определенных политических идей и прежде всего идеи православия и соединения всех сословий вокруг престола. Загоскин, в отличие от В. Скотта, поставил своей задачей изобразить историческую эпоху, а не представить в своем романе современников, переодетых в очень приблизительные исторические костюмы. Для изображения в романе он взял не весь период Смутного времени, а только заключительный его этап с конца 1611 по конец 1612 года, когда было собрано народное ополчение под руководством Минина и Пожарского и польские интервенты были изгнаны из Москвы. Но при этом

события одного года не вырваны механически из того исторического периода, часть которого они составляют: Загоскин дает почувствовать всю панораму времени. Он ссылается на предшествующие факты, называет имена исторических деятелей, не участвующих в развитии романной интриги, его рассказ рассчитан на то, что читатель уже знаком с эпохой Смутного времени в фактическом и собственно историческом плане из исторических трудов.

М. Загоскину, как и В. Скотту, удалось показать историю домашним образом. Юрий Милославский – главный вымышленный герой, история – фон всех событий, происходящих в его жизни. Но он же и участник этих событий, М. Загоскин делает его «исторически активным», чтобы показать дух, нрав простых людей того времени, нелегкого времени для России. Но М.Н. Загоскину не удалось стать русским В. Скоттом. В. Муравьев отмечает, что уже современная критика находила в "Юрии Милославском" и недостатки: «Она отметила, что образ главного положительного героя романа Юрия Милославского получился бледным, его роль в сюжете романа чисто служебная. Пушкин в перечне удавшихся автору характеров не называет Юрия Милославского. Правда, он и не говорит о нем, как о неудаче, видимо, принимая во внимание, что именно этот персонаж соединяет собой разнородные эпизоды в единый роман» [5, 4]. Недостатки "Юрия Милославского", включая сюда и некоторые анахронизмы, языковые и стилистические ошибки, Пушкин называл "мелкими погрешностями". И действительно, они мелки по сравнению с принципиальными художественными открытиями Загоскина в жанре исторического романа, которые оказали решающее влияние на дальнейшее развитие этого жанра в русской литературе. В отличие от В. Скотта в романе М. Загоскина явно ощущаются симпатии к русским людям, много риторизма.

Значение «Юрия Милославского» как первого русского романа повлияло на пушкинскую оценку и смягчило ее. А.С. Пушкин задумывает роман «Арап Петра Великого». В романах В. Скотта реализм в показе исторических событий достигается сплетением их с судьбой простых, ничем не

замечательных людей. Пушкин выбирает в качестве «простого», «массового» человека реальное историческое лицо — своего предка, потому что судьба его была типичной для петровского времени. Таким образом, в отличие от М.Н. Загоскина, углубляется историзм романа. А.С. Пушкин не закончил свой роман. Я.Л. Левкович предполагает, что, углубившись в работу над романом, Пушкин почувствовал узость и односторонность своей концепции Петра I. Изучение архивных материалов настолько увлекло Пушкина, что, отложив роман, он начал писать «Историю Пугачева» в 1833 году. «История Пугачева» появилась в печати, и лишь после этого Пушкин активно принимается за роман «Капитанская дочка», который также написан в духе Вальтер-скоттовского романа. Но в «Капитанской дочке» историзм Пушкина углубляется. Пушкин 30-х годов «мыслит человека в его социальной функции, как проявление исторических закономерностей» [2, 323]. Социологизм мышления Пушкина приводил его к последовательному отталкиванию от романтических принципов. Достоинство исторического романа для него определяется не только внешними признаками реалистического метода — умением препарировать исторический материал таким образом, чтобы характеры и нравы раскрывались в их повседневных проявлениях и вымысел был органически слит с историей. Определяющим становится критерий исторической правды, т. е. углубление и раскрытие социальной сущности исторического процесса.

Как отмечает В.Я. Малкина, сравнение «Капитанской дочки» с романами Вальтера Скотта проводилось неоднократно. Наиболее подробной и фундаментальной является работа Д.П. Якубовича. Он нашел и описал огромное количество частных переключек, сходных мотивов, сюжетных ситуаций и т.п. между «Капитанской дочкой» и различными романами Вальтера Скотта - «Уэверли», «Роб Роем», «Пуританами», «Вудстоком», «Приключениями Найджела» и др.

Б.Г. Реизов считает, что В. Скотт создал единый роман с двумя интригами. Это нововведение принесло большие результаты, но сразу подверглось критике: «Французский

читатель, привыкший к классическим единствам в драме, с трудом переносил двойную интригу; необходимость переходить все время от одной системы событий к другой утомляла внимание и расхолаживала» [9, 95]. Так появляется роман В. Гюго «Собор Парижской Богоматери» В. Гюго. Автор совсем отказывается от исторических событий и тем устраняет все препятствия к свободному воспроизведению истории. Многие исследователи обращались к изучению творчества В. Гюго, можем назвать Е.М. Евнину, Г. Манна, Н.И. Муравьеву, М.С. Трескунова и др. Б.Г. Реизов отмечает, что в «Соборе Парижской Богоматери» показано одно историческое событие, не играющее никакой роли в сюжете, - приезд послов для заключения брака дофина и Маргариты. Кардинал Бурбон упоминается один раз, Образ Людовика XI возникает дважды. Все остальное – чистый вымысел и, вместе с тем, чистая история, но не событий, а нравов, по мнению Б.Г. Реизова. Точнее было бы говорить о философии истории. «Собор Парижской Богоматери» можно было бы назвать романом «символическим». Исторические романы французских писателей-романтиков были менее популярны в России, чем романы В. Скотта, но «Собор Парижской Богоматери» Гюго произвел на многих впечатление.

Современники сразу почувствовали новизну манеры В. Гюго по сравнению, скажем, с вальтер-скоттовской. История воспринимается В. Гюго как смена культурных ориентиров, а не череда правителей. И Людовик XI, бывший одним из центральных героев в «Квентине Дорварде» В. Скотта, в «Соборе Парижской Богоматери» оказывается персонажем второстепенным.

Хотя, конечно, многие сочли В. Гюго если не подражателем, то продолжателем шотландского писателя. Другое дело, что оценки разошлись. Н.А. Полевой считает, что В. Гюго намного превзошел В. Скотта, В.Г. Белинский, напротив, чрезвычайно высоко оценивает В. Скотта и чрезвычайно низко - В. Гюго.

Особо хотелось бы остановиться на статье Н.А. Полевого «О романах Виктора Гюго и вообще о новейших романах», так как там содержится подробный разбор «Собора Парижской Богоматери». Главное достоинство романа, по

мнению критика, - философская глубина, то, что В. Гюго «облек в формы романа огромную идею. Гений его сознал себя вполне в первый раз, и сознание его было истинно гениальное» [7, 129]. Н.А. Полевой обращает внимание на изображение и функции исторических реалий в «Соборе»: «Роман В. Гюго не есть собственно исторический. Очерки главной идеи автору надо было обставить подробностями и оцветить историческими красками. <...> История видна здесь, как богатая рама, выработанная гениальным резчиком». [7, 133-134]. Первоначально Полевой отрицал идеи художественного контраста, выдвинутые Гюго в предисловии к драме «Кромвель (1827)». Полевой писал: «Мысль соединить в изящном произведении два противоположные элемента в равной мере, или почти в равной, кажется нам необдуманною и ложною» [8, 86]. Но позднее Полевой принял тезисы Гюго относительно «контрастного» изображения жизни как соответствующего «духу времени», поняв, что романтизм — это «отпечаток... разрушительного, дикого порыва» [7, 123]. Но соединение противоположных элементов он признавал только на почве романтизма. В творчестве Пушкина и в особенности Гоголя такое смешение он не признавал законным и эстетически оправданным.

В.Я. Малкина в своей кандидатской диссертации «Поэтика исторического романа. Проблема инварианта и типология жанра: на материале русской литературы XIX – начала XX века» сопоставляет повесть Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» с романом В. Гюго. Оба произведения написаны в форме авторского повествования, т.е. никаких приемов «фиктивного автора» (Д.П. Якубович), например, форм мемуаров, записок и т.д., в них нет. При этом читатель сразу, без всяких предисловий и описаний, оказывается в центре событий, происходивших много лет назад.

По мнению исследовательницы, обращает на себя внимание драматизированность повествования, особенно заметная в сравнении с эпичностью В. Скотта и А. Пушкина. У В. Гюго и Н.В. Гоголя преобладает именно «повествование сценами». Такой способ повествования как раз и позволяет соединить временную дистанцию с погружением вовнутрь

эпохи, помочь читателю оказаться **внутри** изображенного мира. Т.е. наблюдатель, с чьей точки зрения изображаются события, находится не вовне, как у В. Скотта и А.С. Пушкина, а внутри изображенного художественного мира. Так, в «Соборе Парижской Богородицы» это либо один из персонажей (Клод Фролло, Грегуар), либо тот, кто мог бы стоять в толпе в ратуше или на площади и т.п.

Гоголь также создает сцены, которыми он передает точки зрения персонажей, а вовсе не свою собственную. В «Тарасе Бульбе» нет функции повествователя, рассказывающего о событиях с точки зрения, находящейся за пределами изображаемой эпохи.

Итак, роман В. Гюго имел в России большой резонанс. Для тогдашнего русского общества это произведение очень хорошо вписывалось в современную литературную ситуацию, но вписывалось совершенно особым образом: одновременно и следуя традиции, и преобразуя ее. «Собор Парижской Богородицы», с одной стороны, продолжил линию вальтер-скоттовского исторического романа, с другой - положил начало совершенно новому типу. Он был одним из первых произведений «неистовой» французской словесности, но в то же время во многом следовал предшествовавшей романтической традиции. И тогдашний российский читатель заметил все эти особенности, в большинстве своем по достоинству оценив оригинальность и философскую глубину «Собора Парижской Богородицы». Слава Виктора Гюго стала такой же всеобщей, как прежде Вальтера Скотта. Но стоит отметить, что традиция В. Скотта оказалась ближе русским писателям начала XIX века. Возможно, благодаря авантюристности сюжетов, свободным обращением с историей, широте вымысла и изображения характеров. Традиция романов В. Гюго, напротив, не была так популярна. Исторические романы В. Гюго отличались философичностью, масштабом мысли, не были рассчитаны на массового читателя, в отличие от романов В. Скотта. Соединение традиций обоих писателей не представляется нам возможным, так как типы героев романов В. Скотта и В. Гюго совершенно разные: у В. Скотта это герой - авантюрист, а у В. Гюго это герой-философ. Мы считаем, что изучение русского

исторического романа не должно опираться лишь на традицию романов В. Скотта, необходимо учитывать обе традиции - и В. Скотта, и В. Гюго.

Библиографический список

1. Аксаков, С. Т. Полное собрание сочинений [Текст] : [в 6 т.]. – СПб.: издание Н. Г. Мартынова, 1886. - Т. III.
2. Гуковский, Г. А.. Пушкин и проблемы реалистического стиля [Текст]. - М., 1957.
3. Загоскин, М. Н.. Юрий Милославский, или Русские в 1612 году. [Текст]. - М.: Гослитиздат, 1956.
4. Левкович, Я. Л. Принципы документального повествования в исторической прозе пушкинской поры — В кн.: Пушкин: Исследования и материалы. [Текст]. - Л., 1969.
5. Муравьев, Вл. Благородное чувство любви к отечеству Вступительная статья //Загоскин, М.Н. Юрий Милославский, или Русские в 1612 году. [Текст]. – М.,1986.
6. Петров, С. М. Русский исторический роман XIX века [Текст]. - М., 1964.
7. Полевой, Н.А., Полевой, Кс.А. Литературная критика [Текст]. - Л., 1990.
8. Полевой, Н.А. Нынешнее состояние драматического искусства во Франции [Текст]. - М., 1830.
9. Реизов, Б. Г. Французский исторический роман в эпоху романтизма [Текст]. - Гослитиздат, Л., 1958.
10. Стролого Перович, Ф. А.С. Пушкин и Н.В. Гоголь как исторические романисты: сопоставительный анализ «Капитанской дочки» и «Тараса Бульбы»: Автореф к. филол. наук [Текст]. - М., 1998.
11. Якубович, Д.П. «Капитанская дочка» и романы Вальтер Скотта // Пушкин. Временник пушкинской комиссии. - Т. 4-5. [Текст]. - М.; Л.: АН СССР, 1939.

Тема личности в творчестве Чака Паланика

Американский писатель украинского происхождения Чарльз Майкл («Чак») Паланик стал широко известен в последние годы не только у себя на родине, но и в России. На сегодняшний день опубликовано более 10 романов писателя.

Центральной темой своего творчества сам писатель считает тему личности, или, как он говорит, «поиски себя». «Вся эта идея очень в американском стиле: поиск и создание себя заново по своей мечте или самовосприятию, или по неприятию, как угодно. И подобное мне всегда виделось самой американской литературной техникой или тематикой»[1]. В своих романах Паланик показывает, что глобализация ведет к потере человеком собственной идентичности, превращая людей в безликую массу, движимую единственным импульсом – потреблять. Главную роль в этом процессе, по мнению писателя, играет масс-медиа. Он показывает в своих романах, что решающую роль в современном обществе играют СМИ и реклама, которые контролируют деятельность и сознание человека, поработывая, лишая воли, воображения и способности развиваться (роман «Колыбельная»).

«Несовершенный, безнравственный – вот мир, в котором я живу. Так далеко от Бога – вот люди, с которыми я остался. Все хотят власти... Те немногие, кто меня знает, – все меня ненавидят. Мы все ненавидим друг друга. Мы все друг друга боимся. Весь мир – мне враг», говорит герой «Колыбельной»[2, 263]. Человек отчуждается от общества, погружаясь в себя, в водоворот собственных страхов и зависимостей, которые только усугубляют проблемы, но не решают их.

Герои Паланика в романе «Удушье» придумывают разные виды зависимостей, чтобы уйти от проблем: наркотики, секс, алкоголь и т.д. Автор считает, что все это «люди используют потому, что слишком бояться создать свой мир. Гораздо проще оставаться в застое, чем сделать этот шаг и сказать: «Это то, что я собираюсь сделать со своей жизнью, сделать этот выбор, это обязательство, и в конечном итоге

сделать свой вклад в мир. Гораздо проще сидеть на наркотиках или вести себя антисоциально»[4].

«В моих книгах персонаж всегда изымается из ложного довольства и изоляции, и возвращается в общество - недоделанное, неприятное, хаотичное, но крайне более полноценное общество. Потому что еще один американский миф гласит: стоит взять и скрыться друг от друга, и мы будем всем довольны...И вот, мы добираемся в это уединенное место, чтобы быть в одиночестве, и оказываемся куда несчастнее, чем прежде...Так что мои книги всегда о возвращении людей в общество, - людей, которые получили эту изоляцию и теперь ее ненавидят»[1]. Это возвращение в общество показано поразному. Роман «Невидимки» - это «обратная история Золушки». Главная героиня обретает себя, лишая себя лица выстрелом в голову. Потеряв свою красоту и известность, она обретает свое «истинное лицо». Как отмечает Т.Е. Савицкая, «в основе романа - универсальный прием смены «я» (изменения пола, эксплуатации новой личности, маски), обнажающий глубинный механизм кризисной самоидентификации современного индивида»[5, 130]. Бегство героев от собственного облика – это своеобразное убежище от разочарования и скуки.

Одиночество – один из важнейших пунктов в книгах Паланика. Все его герои страдают от одиночества. А своеобразным символом одиночества, бегства в никуда выступает мотив путешествия, который встречается во многих его романах («Бойцовский клуб», «Колыбельная», «Невидимки» т.д.).

Паланик черпает большую часть своего вдохновения в религии. Почти во всех его романах мы встречаем христианские образы и мотивы, которые он переосмысливает и пересоздает. По мнению писателя, христианство служит реальной социальной цели и объединяет людей в современном разобщенном мире. В большинстве его книг люди достигают этого же объединения с помощью нового «религиозного» форума в группах «12 шагов», группах поддержки, а в романе «Призраки» - в колонии писателей. Благодаря подобным объединениям люди чувствуют себя нужными, чувствуют поддержку и обретают смысл существования.

Не менее важным фактором объединения является для Паланика семья. По его мнению, все идет из семьи, из детства, очень важного момента в жизни человека. Но в Америке много несчастливых семей, которые только кажутся благополучными. Герой «Удушья», Виктор говорит о своей матери: «Я просто хочу, чтобы рядом был кто-то, кого можно спасать. Чтобы рядом был кто-то. Кому я нужен. Кто не может жить без меня... Я имею в виду, в мире, где больше нет Бога, разве мамы не стали для нас новым богом? Последний священный оплот – неприступный и непреодолимый. Материнство – последнее волшебство, которое осталось в мире»[3, 132].

Однако не все герои Паланика смиряются с существующей действительностью, некоторые пытаются бороться, чтобы не просто существовать, а жить ради чего-то, с како-то целью. Так, герой «Удушья», Денни, собирает камни, собираясь строить из них что-нибудь, сам еще пока не зная, что. Но автор считает, что цель не важна, главное – сам процесс, в течение которого человек изменяется и приобретает опыт.

Подводя итог, можно сказать, что тема личности в творчестве Чака Паланика предстает как поиски героями самих себя, своей идентичности, смысла собственного существования. Писатель затрагивает глубинные проблемы человеческой личности, заставляя задуматься над их решением.

Библиографический список

1. Паланик о Книгах и Реальности. Интервью-монолог для сайта www.powells.com // <http://www.kodges.ru/46013-chak-palanik-sobranie-proizvidenij.html>
2. Паланик Ч. Колыбельная. М.: АСТ: АСТ МОСКВА 2008 - 285 С.
3. Паланик Ч. Удушье. М.: АСТ: АСТ МОСКВА 2008 - 318 С.
4. Switzerhttp C. From Destruction to Creation. Chuck Palahniuk discusses Choke and his writing with [turtleneck.net](http://www.turtleneck.net) // www.turtleneck.net/summer01/leathersatchel/palahniuk.htm
5. Савицкая Т. Е.. Инженеры современных душ. Знакомьтесь: Чак Паланик // Обсерватория культуры, 2007, вып.6, С.126-131

**Изучение проложных легенд Н. С. Лескова
на занятиях по филологическому анализу текста**

Введение курса «Филологический анализ текста» в программу педагогических университетов связано с необходимостью усиления внимания к тексту как явлению словесной культуры, углубления у студентов представления о тексте как сложном многоаспектном феномене. Как подчеркивает Н. С. Болотнова, «выдвижение текста в качестве главного объекта не только филологии, но и гуманитарного знания в целом обусловлено вниманием к личности человека, к концепции антропоцентризма» [4, с. 8]. Антропоцентризм в современном гуманитарном знании связан с идеей диалогизации как особой формы взаимодействия. Представление о диалогической природе текста, восходящее к концепции М. М. Бахина («текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом)» [2, с. 264]), разделяется большей частью создателей современной теории художественного текста. Так, М. М. Гиршман отмечает, что «одним из важных событий второй половины XX-го и начала XXI-го века является <...> встреча развивающейся в это время теории литературного произведения и философии диалога<...>позволившей философии диалога проявиться в качестве одного из возможных языков описания и осмысления специфики словесно-художественного произведения» [5, с. 539]. По мнению В. И. Тюпы, полноценный литературоведческий анализ текста прежде всего предполагает «направление познания на intersubъективную заданность произведения в качестве целостности» [17, с. 25]. Между тем, несмотря на разработанность теории диалога в целом и вопроса о диалогичности литературного произведения в частности (Гиршман [5], Земская [7], Плеханова [13]), проблема формирования у студентов-филологов представлений о диалогической природе художественного текста еще не нашла достаточного отражения в методической литературе.

Рассмотрим один из возможных подходов к решению данной проблемы, обратившись к произведениям Н. С. Лескова.

Среди современных исследователей творчества Н. С. Лескова получила широкое распространение идея о том, что диалогичность является одной из важных особенностей индивидуального стиля писателя. Так, О.В.Евдокимова подчеркивает, что «взаимодействие «своего» и «чужого» - фундаментальный художественный принцип» [6, с. 13] Лескова, тексты которого представляют собой «сплошной поток говорения о том, что говорят другие» [6, с. 21]. Говоря о диалогичности текстов Лескова, необходимо учитывать, не только осуществляемый автором диалог с читателем, что свойственно любому речевому высказыванию, но и сознательный диалог писателя с предшествующими текстами, что выразилось в насыщенности сочинений Лескова «прямыми или скрытыми цитатами, реминисценциями, образами культурной памяти» [6, с. 5]. Ярким примером подобного рода диалога являются проложные легенды, создаваемые писателем на протяжении 1880-х гг.

Вопрос об изучении проложных легенд Лескова в школе и вузе получил в методической литературе достаточно одностороннее освящение. Созданные на основе текста Пролога, сборника кратких житий святых, патериковых легенд и поучений, эти произведения писателя по идеологическим причинам долгое время не вписывались в сферу интересов советского образования. Сегодня подобная проблема исчезла, но сохранилась тенденция рассматривать легенды Лескова исключительно с точки зрения их соотносительности с средневековыми текстами. Так, И. Н. Минеева [11] предлагая рассматривать повесть Н. С. Лескова «Гора» в ходе спецкурса «Традиции средневековой книжности в творчестве Н.С. Лескова», акцентирует внимание студентов на особенностях авторского осмысления древнерусского текста. Н. Н. Старыгина в основу изучения легенд «Лев старца Герасима», «Легенда о совестном Даниле», «Повесть о богоугодном Дровоколе» кладет вопрос о своеобразии решения в произведениях темы праведничества [8, с. 186].

Подобный анализ, подчеркивающий идейное своеобразие легенд Лескова, оставляет в тени вопросы о внутренней взаимосвязи элементов «своего» и «чужого» в текстах писателя, механизмы формирования смыслового объема произведения, принципиальной множественности значений. Необходимость решения названных проблем предполагает использования метода интертекстуального анализа. Как отмечает Н. С. Болотнова, «интертекстуальность сегодня рассматривается как важнейшая текстовая категория, связанная с диалогичностью текста» [4, с. 472]. При использовании интертекстуального анализа объектом наблюдения становятся не просто заимствования и различные литературные влияния, а «семантические трансформации, совершающиеся при переходе от текста к тексту и сообща подчиненные некоему единому смысловому заданию» [16, с. 11]. Использование этого метода сопряжено с рядом трудностей – он требует определенной культурологической и литературоведческой компетенции учащихся. В связи с этим для формирования у студентов навыков интертекстуального анализа, позволяющего наглядно продемонстрировать диалогическую природу художественного текста, целесообразно выбрать небольшое по объему произведение. В качестве примера рассмотрим легенду Н. С. Лескова «Прекрасная Аза».

Работу с текстом произведения уместно начать с рассмотрения авторского примечания к первой публикации легенды, позволяющего выявить источники заимствования. В нем Лесков обратил внимание читателей на желательность ее прочтения в контексте нескольких литературных произведений. Прежде всего, писатель отметил, что *«рассказ об египтянке Азе составляет этюд, приводимый <...> из систематического обозрения Пролога»* [10, с. 596] (В основе текста «Прекрасной Азы» лежит проложное сказание «Слово о девице, сотворившей милость надъ хотевшим удавиться должникъ ради»). Кроме того, Лесков подчеркнул взаимосвязь между текстом «Прекрасной Азы» и стихотворением В. В. Крестовского «Гитана», а также поэмой Я. П. Полонского «Келиот» [10, с. 596].

Для определения своеобразия межтекстового диалога, целесообразно воспользоваться методом мотивного анализа, который в современных исследованиях «сближается с интертекстуальным и контекстологическим, опираясь на них». Мотивный анализ показывает, что, проводя параллели между средневековой легендой, «Гитаной» Крестовского и «Келиотом» Полонского, Лесков эксплицирует присутствующий в этих произведениях мотив женщины. Во всех текстах, к которым обращается писатель, семантизация мотива женщины обусловлена рефлексией над проблемой соотношения в женщине духовного и телесного начала.

В стихотворении «Гитана» Крестовский демонстративно акцентирует в образе женщины телесное начало: *«Но взамен грошей да пищи / Есть лобзанья без ума, / Прелесть тела — хочешь, нищий, / Вместо хлеба — я сама!»* [9, с. 42]. Текст построен на эпатажном отождествлении физической любви, символом которой является гитана, и любви духовной, выраженной в христианском учении. Поэт уподобляет плотскую любовь духовной, вкладывая аллюзию на евангельский текст «прощаются грехи ее многие за то, что она возлюбила много» (Евангелие от Луки 7:36-50) в уста героини, предлагающей себя молодому нищему в ответ на просьбу о подавании: *«Пусть позор — моя дорога / В замогильные края / Мне за то простится много, что / Любила много я»* [9, с. 42].

Посвящая «Прекрасную Азу» «поэту, муза которого внимала душевной борьбе «Келиота»» [10, с. 596], Лесков акцентирует основной конфликт поэмы Полонского - фанатичную борьбу келиота с плотскими соблазнами, олицетворение которых для героя является женщина. В структуре поэмы представление готовящегося к совершению пострига молодого человека о женщине как носительнице «в соблазн одетой любви» [14, с. 67], а женской красоты как «греховной тьмы» [14, с. 104] опровергается. В кульминации поэмы авторский идеал выражается словами героинь, лишенных телесного начала, - женщин-призраков. В их образах Полонский концентрирует идею о нравственной силе и благородстве женской красоты: *«Красота явилась мне не для того, / Чтоб соблазнить меня, она / Была строга и холодна... / Куда /*

Девались грешные мечта / При виде этой красоты! / И стало стыдно мне, когда / Очнулся я...» [14, с. 160] Не подвижническая жизнь, а воспоминание героя о погибшей девушке, ставшей жертвой его фанатизма, приводит в финале текста к духовному возрождению келиота.

Привлечение в качестве диалогизирующего фона для легенды «Прекрасная Аза» текстов Крестовского и Полонского позволяет Лескову подчеркнуть своеобразие своего решения проблемы соотношения духовного и телесного начала в женщине. В свойственной ему манере писатель привлекает и для выражения собственных идей «чужой» текст. Так, полемизируя с Крестовским, Лесков отмечает: *«Поэт <...> смешивал «любовь многу» с частым или «многим» прегрешением. Он так понимал, что грешить со многими — это, собственно, и значит «любить много» <...> Творческая фантазия и до сих пор остается бессильною, чтобы дать нам изображения такого женского лица, к «многим грехам» которого почтительная рука могла бы позволить себе приблизить евангельский текст <...> Аза египтянка из Пролога дает нечто такое <...> В этом смысле легенда об Азе есть находка»* [10, с. 596].

Проложная легенда «Слово о девице, сотворившей милость надъ хотевшим удавиться должникъ ради» строится на соотнесении двух эпизодов: эпизода спасения героиней «некоего эллина» от долгов, обусловившего ее превращение в «блудницу», и эпизода чудесного вознесения души девушки на небо после ее смерти. Создаваемый в тексте женский образ подчеркнуто телесен, но тело героини - это не «прелестное» тело гитаны, а тело оскверненное и униженное. Такое восприятие человеческой телесности характерно для поэтики ранней христианской литературы: «в Библии восприятие человека ничуть не менее телесно, чем античное, но только для нее тело – не осанка, а боль, не жест, а трепет, не объемная пластика мускулов, а уязвляемые потаенности недр» [1, с. 64]. Взятое героиней на себя телесное и моральное унижение является в структуре текста таким же важным средством ее духовного спасения, как и отказ от собственного имущества в пользу запутавшегося в долгах эллина. Земное унижение Азы необходимо для ее спасения от унижения «онтологического»,

что соответствует библейской заповеди: «Да хвалится брат униженный высотой своею, а богатый – унижением своим, потому что он преидет, как цвет на траве» (Иак. 1, 9-10) [3].

Роль «тематического ключа» (по терминологии Пиккио [12]) к тексту, проясняющему своеобразие решения в легенде проблемы духовного и телесного начала, выполняет появляющийся в завязке образ виноградника. Конкретная деталь, характеризующая место действия, *«во единъ же отъ днѣи сквозе виноградь свои проходящее, иже остависта еи родители ея»* [15], отсылает в то же время к библейскому образу-архетипу, формирует символическое смысловое пространство текста.

Одним из метафорических значений образа виноградника является его уподобление человеческой душе. Образ виноградника в Священном писании связан с реализацией идеи о том, что человек в течение жизни «возделывает» свою душу, трудится в «винограднике», чтобы впоследствии принести его плоды на суд Бога (притча о злых виноградарях, мат. 21. 33-41). «Слово о девице» построено на разворачивании данного библейского образа-символа: плодом жизни героини становится прощение ее грехов Богом и чудесное спасение души через таинство крещения: *«приведе же к неи ина два светая ангела и вземши несоша ю въ церковь»* [15]. В основе «Слова» лежит свойственный ранней средневековой литературе парадокс: видимая потеря египтянкой виноградника (в буквальном смысле вызванная продажей родительского сада за долги и в переносном – превращением честной девушки в блудницу) в свехреальном плане оказывается его подлинным возделыванием.

Сохраняя свойственную средневековому тексту символику, Лесков использует в ключевых эпизодах текста, характеризующих состояние героини до и после падения, образ виноградника: *«Аза <...> выкупалась и, освежённая, покрывшись лёгким покрывалом, тихо возвращалась к себе назад через свой виноградник <...> Вечер после знойного дня был прелестный; работники, окончив своё дело, ушли, и виноградник был пуст»* [10, с. 290]; *«Все, знавшие Азу, от неё отвратились - она погибала. Иногда она приходила в свой бывший виноградник, под то самое дерево, на ветвях которого*

хотел удавиться избавленный ею незнакомец, и вспоминала его рассказ, и всегда находила, что не могла поступить иначе, как она поступила <...> это радовало Азу и давало ей силу терпеть её унижение» [10, с. 296].

Перерабатывая средневековую легенду, Лесков использует заложенную в первоисточнике идею о сложной взаимосвязи в человеке духовного и телесного начала, не сводящейся к простому противопоставлению. Образ «прибрежной» блудницы Азы, воплощающий как будто идею телесного соблазна и греха, в структуре текста выступает как носитель представления о высшей нравственности и подлинном христианстве. Утрата «прекрасной» Азой внешней красоты («*Я уже больше не "прекрасная Аза" - я страшна даже самым потерянными людям!*» [10, с. 296]) позволяет Лескову рельефнее показать красоту ее души. Смирненное перенесение героиней телесного унижения оказывается непременным условием ее духовного возрождения. Символом изменений, произошедших в душе Азы, становится облачение ангелами ее «уязвленного тела» в «светлые ризы».

Встраивая «Прекрасную Азу» в парадигму текстов, связанных с широко обсуждаемым во второй половине 19 века в России «женским» вопросом, писатель вступает в полемику с выраженными в произведениях В. В. Крестовского и Я. П. Полонского идеями о сущности женщины. Лесков отрицает односторонний взгляд на женщину как носительницу преимущественно телесного или духовного начала. На основе средневековой легенды писатель создает амбивалентный образ главной героини, «праведной блудницы», телесность которой является не препятствием, но непременным условием духовного нравственного возрождения. Глубина образа главной героини легенды создается Лесковым не столько благодаря привнесению отсутствующих в проложном сказании психологических характеристик и реалистических мотивировок, но, прежде всего, путем включения повести в широкий диалогический контекст.

Использование Лесковым символической библейской образности демонстрирует последовательное структурирование писателем текста легенды. Восходящие к тексту Священного писания образы, выполняя функцию лейтмотивов, объединяют

фрагменты повествования в единое целое, рожают ощущение искусности и совершенства текста. Христианские символы, которыми насыщен текст Лескова играют роль тематических маркеров, акцентирующих интересующие писателя темы. Символы бытия, которыми оборачиваются бытовые детали, создают образ человека разомкнутого как вниз, в направлении греха, так и вверх – в направлении божественно-сверхчеловеческих возможностей.

Легенда Н. С. Лескова «Прекрасная Аза» является ярким примером текста, представляющего собой сложное художественное единство, особенности семантики и стиля которого формируются на основе диалога нескольких литературных систем. Использование писателем интертекстуальных приемов письма, явной и скрытой цитации, способствует созданию диалогического контекста легенды.

Рассмотрение легенды с использованием методов интертекстуального и мотивного анализа показывает, что писатель создает такую интертекстуальную систему, в которой отдельные тексты сочетаются на разных уровнях смыслопорождения через мотивы событийного сюжета. «Центр тяжести» смещается в этом случае с события на слово, на ассоциативное сцепление возникающих смыслов. Параллелизм текстов выдвигает на передний план такие семантические пласты в цитирующем и цитируемых произведениях, которые вне интертекстуального кода едва уловимы из-за сравнительно невысокой степени их структурирования. Интертекстуальные связи, воплощенные в аллюзиях, цитатах, эпитафиях становятся ключом к подтекстовой информации, содержащейся в художественном тексте.

Являясь средством ведения литературной полемики, интертекстуальные отсылки позволяют Лескову привлечь для осмысления выбранной проблемы разного рода тексты, имеющие точки соприкосновения с авторским замыслом, что значительно расширяет семантический диапазон произведения. Осмысление легенды в диалогическом контексте демонстрирует учащимся, что видимая простота произведения является во многом обманчивой, скрывая за собой многослойный текст,

ориентированный на комбинирование разноплановых семантико-стилистических систем.

Изучение проложных легенд Н. С. Лескова с привлечением методов интертекстуального и мотивного анализа не только закрепляет навыки анализа художественного произведения у студентов-филологов, но и формирует у учащихся представление о диалогической природе художественного текста, помогает им осмыслить генеративную природу и смысловой объем литературного произведения. Кроме того, подобная методика позволяет изучать механизм формирования художественных образов и общего эстетического смысла текста на основе анализа конкретных языковых средств.

Библиографический список

1. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы [текст] / С. С. Аверинцев. – М., 1997. -352 с.
2. Бахтин М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве// Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [текст] / М. М. Бахтин. - М., 1979.С. 262 – 280.
3. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета [текст]/ Библия. - М., 1990. – 845 с.
4. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста [текст] / Н. С. Болотнова. – М., 2009. – 520 с.
5. Гиршман М. М. Литературное произведение: Теория художественной целостности [текст] / М. М. Гиршман – М., 2007. – 560 с.
6. Евдокимова О. В. Мнемонические элементы поэтики Н. С. Лескова. [текст] / О. В. Евдокимова. - СПб., 2001. – 325 с.
7. Земская Ю. Н. Теория текста [текст] / Ю. Н. Земская. – М., 2010. – 224 с.
8. История русской литературы второй половины XIX века [текст]/ - М., 2001. – 256 с.
9. Крестовский В. В. Собрание сочинений [текст]. В 2 т. Т. 2. / В. В.Крестовский. – СПб., 1886. – 203 с.
10. Лесков Н. С. Собрание сочинений [текст]. В 11т. Т. 8 / Н. С.Лесков. – М., 1958 - 633 с.

11. Минеева И. Н. Традиции древнерусской книжности в творчестве Н. С. Лескова [электронный ресурс] / И. Н. Минеева. - http://russianliter.ru/spetsseminar_po_russkoi_literature_xix_xxi_vv.html
12. Пиккио Р. Древнерусская литература [текст] / Р. Пиккио. – М., 2002. – 352 с.
13. Плеханова Т. В. Дискурс-анализ текста [текст] / Т. В. Плеханова. – М., 2011. – 368 с.
14. Полонский Я. П. Полное собрание стихотворений [текст]. В 4 т. Т. 4. / Я. П. Полонский. – СПб., 1896. – 432 с.
15. Пролог, вторая половина (март—август). — 6.XII.1643 (15.XII.7151—6.XII.7152). [электронный ресурс] / <http://sobornik.ru/>
16. Смирнов И. П. Порождение интертекста: Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б. Л. Пастернака. СПб., 1995 – 189 с.
17. Тюпа В. И. Анализ художественного текста [текст] / В. И. Тюпа. – М., 2009. – 306 с.

М.Г. Пономарева (Ярославль)

Структура художественного образа истории в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»

Любое историографическое произведение, даже вводя в научный обиход новые реалии, все равно обречено на работу с фактами, уже вошедшими к тому времени в состав исторического дискурса. Определяя специфику текста истории, ученые все чаще отмечают, что историческое письмо (историографическое или художественное) изначально существует только как нарратив. И даже более того, что факт может войти в историю, только став основой нарратива. Ю.В. Шатин проводит следующим образом разграничение между историографическим письмом и историческим дискурсом: «Историографическое письмо, превращаясь в дискурс, преодолевает индивидуальные системы текстопорождения, формирует устойчивые конструкторы, обладающие большой

инерционностью. Признаками складывания исторического дискурса можно считать преодоление жанровых рамок и появление эпигонских повторов... Граница между письмом и дискурсом пролегает в области измерений и может быть уподоблена соотношению плоскостных и объемных фигур. Объем историческому дискурсу придает "захватывание" им сфер, прямо не относящихся к историографии и не только не связанных с концептуальными построениями историков, но в какой-то мере эти построения формирующих» [19, 61].

Историографическое письмо, превращаясь в дискурс, преодолевает индивидуальные системы текстопорождения, формирует устойчивые конструкты, обладающие большой инерционностью. В историографическом дискурсе «всякое усиление дискурсивного начала» «усиливает авторское присутствие в тексте и, напротив, ослабление его превращает текст в чистый нарратив, где присутствие лиц в рассказе обнаружить невозможно» [21, 106]. Но эта закономерность не работает в художественном тексте, в котором происходит постоянное взаимодействие исторического дискурса и художественного. В художественном тексте происходит сложное взаимодействие «элементов» вымышленных и подлинных (например, перераспределение фактов биографии между героями, как у Н.М. Карамзина в «Наталье, боярской дочери»). Более того, меняется причинно-следственная связь между отдельными фактами: в логику исторического дискурса вторгается логика построения художественного нарратива. Ю. Шатин и Ю. Троицкий считают, что «парадигмы художественности, пусть и в меньшей мере, чем для текстов художественных, свойственны историческому дискурсу не только в плане стиливого выражения, но и в плане способа мышления и представления исторической фабулы».

В любом случае исторический нарратив теснее, чем многие другие, связан с внетекстовой реальностью, так как может сохранить самоидентификацию только в том случае, если мельчайшими составляющими его элементами будут подлинные факты. Именно поэтому невозможно назвать историческим дискурсом произведение о вымышленных персонажах, лишенное даже минимального исторического антуража. Любой

исторический нарратив, даже произведения альтернативной истории, должен содержать фактическое «зерно». С другой стороны, это не предполагает тождественности факта и его художественного образа.

Если же речь идет о художественном историческом дискурсе, то дискурсивное начало в нем определяется, как кажется, прежде всего жанровыми конструктами. На это нас настраивает и длительная практика анализа как зарубежного, так и отечественного исторического романа или повести, т.е. исторический роман исследуется прежде всего как роман, а историческую повесть – как повесть. Хотя очевидно, что характер самого исторического фактографического контента может и должен определять исторический художественный дискурс. Достаточно вспомнить отказ Пушкина переделывать трагедию «Борис Годунов» в «историческую повесть или роман наподобие Вальтер Скотта»¹. Вполне естественно, что любой талантливый художник видит исторический сюжет в той или иной жанровой форме. Но если этот аспект часто попадает в поле исследовательской рефлексии, то мы найдем очень мало примеров систематического рассмотрения взаимодействия исторического и художественного дискурсов. При этом под историческим дискурсом мы будем вслед за А.С. Лаппо-Данилевским понимать «более или менее цельную концепцию истории человечества, целой страны или нации, концепцию,

¹ По приезде в Москву в 1826 г. из ссылки Пушкин читал трагедию друзьям (10 сентября у Соболевского, 29 сентября у Вяземского, 12 октября у Веневитиновых). Бенкендорф, узнав об этих чтениях, затребовал у Пушкина рукопись трагедии (письмом 22 ноября, которое Пушкин получил в Михайловском). Трагедия была передана на рассмотрение Ф. Булгарину, который написал отзыв о ней и сделал из нее выписки. Записка Булгарина была представлена Николаю I, который наложил на нее резолюцию: «Я считаю, что цель г. Пушкина была бы выполнена, если б с нужным очищением **переделал комедию свою в историческую повесть или роман наподобие Вальтер Скотта**». Резолюция эта, подсказанная замечаниями Булгарина, была сообщена Пушкину 14 декабря 1826 г. В ответ на нее Пушкин отказался переделать свое произведение, и потому отпала возможность его напечатать.

получившую свое выражение в каком-либо произведении исторической литературы" (такое определение историк XIX века дает в неопубликованных записках историографии [10, 81]) Историческая концепция не может быть выражена только в виде абстрактной сентенции, она естественным образом предполагает фабулизацию. Этот этап работы писателя над текстом чаще всего практически невозможно выявить. В лучшем случае ученые могут апеллировать к замечаниям писателя в письмах, к отдельным, чаще всего фрагментарным высказываниям или записям в дневниках.

В этом отношении наиболее перспективным становится изучение исторической художественной прозы эпохи романтизма, так как в эту эпоху происходит сближение исторического романа и историографического сочинения на основе постепенно формирующегося принципа историзма. Этот процесс взаимопроникновения художественного и историографического знания хорошо чувствовали современники и позднейшие исследователи. В «Истории Петра» А.С. Пушкина различные исследователи, например, находят элементы и вымысла [20], и действительной истории [13, 2]. «История русского народа» Н. Полевого композиционно часто сближается с историческим романом², в то же время она может рассматриваться как серьезное историографическое сочинение [22]. «История как наука, перестав быть описательной (историей фактов), стала философской (историей идей). В ней повысилась роль личности самого исследователя, его философских и нравственных убеждений. Аналогичные изменения происходили и в романе, который претендует теперь не просто на умелое комбинирование, соединение исторических фактов, а на раскрытие их философской, нравственной значимости» [16 21]. Тьерри, один из французских историографов, так сформулировал задачу, стоящую перед ним: «Я хотел применить

² Можно привести мнение А.С. Пушкина, который указал на то, что Н. Полевой в своем труде отверг академическую сухость повествования ради романической занимательности, дал «живое... изображение Скандинавии и нравов диких ее обитателей».

на практике то, что я советовал другим, и на свой страх и риск проверить свою теорию опытом: словом, я хотел создать произведение научное и вместе с тем художественное, создать увлекательное сочинение при помощи материалов, тщательно и добросовестно изученных» [15, 85].

Труды историков («История герцогов Бургундских» П. Баранта, «История завоевания Англии норманнами» и «Рассказы из времен Мерovingов» О. Тьерри) как бы ожили, наполнились собственно человеческим содержанием и стали живописными, подчас не уступая в этом качестве историческим романам; исторические труды, как исторические романы, стали передавать «картины и лица» – местный колорит и местные нравы. Как отмечает Б.Г. Реизов, научный метод романтических историографов «необходимо включает в себя метод художественный» [15, 108]. «Художественный метод» романтической историографии заключается и в подходе к истории как продукту деятельности человеческого *разума*. С этой точки зрения, история представляет собой уже не только вереницу отдельных событий, но и *ступени* в развитии сознания. История отныне не «священный текст», она обретает способность «устаревать», как только общество поднимается на следующую ступень развития. Впервые в историографическом сочинении речь идет не о точной передаче исторических фактов, а создании единого *текста* истории на основе этих фактов. Именно так можно прокомментировать вывод Б.Г. Реизова о том, что только *повествование* может разрешить задачи, стоящие перед историком [15, 108]. В процессе параллельного развития каждая форма познания (история как наука и литература) обретала новые возможности для дальнейшего изменения.

На основе этой историографической концепции происходит формирование художественной концепции исторического прошлого (художественного образа истории), которая реализуется в самой структуре нарратива: через отбор фактического материала, формирование системы образов, отбор документальных деталей, изображение быта и традиций. В любом случае исторический нарратив теснее, чем многие другие, связан с внетекстовой реальностью, так как может

сохранить самоидентификацию только в том случае, если мельчайшими составляющими его элементами будут подлинные факты.

Исторический дискурс формирует не весь объем исторических фактов, но только те, которые внутренне не противоречат друг другу и отражает устойчивый образ (или ментальную модель) исторического события. Но совершенно очевиден и тот факт, что превращение истории в дискурс требует времени и настойчивого обращения к одной и той же эпохе самых различных историков. Однако есть в истории историографии и те произведения, которые уже едва ли не с момента выхода воспринимались современниками как дискурсивные. Именно так произошло и с «Историей государства Российского» Н.М. Карамзина. Не случайно Пушкин назвал Карамзина Колумбом, открывшим для своих читателей Древнюю Русь подобно тому, как знаменитый путешественник открыл европейцам Америку («Древняя Россия..., найдена Карамзиным, как Америка Колумбом... История государства Российского есть не только создание великого писателя, но и подвиг честного человека»). Князь Петр Вяземский сравнил Карамзина с Кутузовым двенадцатого года: он спас Россию от забвения! Воздействие этой книги на современников и следующие поколения россиян феноменально. За 25 дней было продано 3000 экземпляров. Далекий Иркутск один закупил 400 экземпляров! Великий русский историк С. М. Соловьев вспоминал: «Попала мне в руки и история Карамзина: до 13 лет, т.е. до поступления моего в гимназию, я прочел ее не менее 12 раз» [18, 231]. Сочинение Карамзина стало основой народной исторической образованности на протяжении целого столетия, даже когда существенно обогатились сведения о древней Руси и стали господствовать новые концепции исторического развития России и исторического процесса в целом. "История" перепечатывалась многократно, чаще без примечаний, и полностью, и в сокращенном виде, и отдельными частями, брошюрами в сериях "дешевой библиотеки". Последние словами Пушкина накануне роковой дуэли в письме к А. О. Ишимовой, автору книги "История России в рассказах для детей", излагающей события прошлого с опорой на текст

"Истории государства Российского": "...поневоле зачитался. Вот как надобно писать!" Непосредственно к этому труду Карамзина восходит не только пародийная "История государства Российского от Гостомысла до Тимашева" А. К. Толстого, но и отдельные фрагменты "Истории одного города" (в частности, градоначальник города Глупова Грустилов, умерший, как и Александр I, в 1825 г., охарактеризован как «друг Карамзина» (подробнее о всеобщей популярности «Истории» Карамзина см. в работе Сигурда Шмидта [23, 10-12].

Можно сказать, что русское общество нуждалось в историческом дискурсе и Карамзин очень чутко осознал эту потребность. Однако именно этот факт почти сразу вызвал у части писателей и историков желание опровергнуть его или хотя бы поправить. Можно вспомнить оппозиционную «Историю русского народа» Н. Полевого. В этом же ракурсе В.Д. Денисов анализирует и попытки Н.В. Гоголя в 1833-1834 гг. создать научно-поэтическую историю Украины. Однако работа писателя над «Историей Малороссии» постоянно тормозилась, прежде всего потому, что он был все более «недоволен польскими историками», а к украинским «летописям охладел, напрасно сился в них отыскать то, что хотел бы отыскать. Нигде ничего о том времени, которое должно бы быть богаче всех событиями <...> **И потому-то каждый звук песни мне говорит живее о протекшем, нежели наши вялые и короткие летописи...**» [14, 298–299]. В то время он уже пишет «Гараса Бульбу» – как «поэтический» вызов научным компиляциям, тенденциозным летописям, бездарным псевдоисторическим романам. Его «Отрывок из истории Малороссии», опубликованный в апрельском номере Журнала Министерства Народного Просвещения, по словам В.Д. Денисова, написан «без сухой фактической точности, принципиальной для Карамзина, без перечня дат/событий. Даже «приложения и ссылки» были отложены «за недостатком места»: согласно «идее» поэтической истории, концепция автора воплощалась живым, образным повествованием – исторической «поэмой» о козаках как основе народа, его стержне» [6, 177].

Н.М. Карамзин в пятом томе «Истории государства Российского» (1813) происхождение козаков возводит к

племенам «Торков и Берендеев», обитавших с дохристианских времен «на берегах Днепра, ниже Киева» (где потом жили козаки) [9, 5, 215–216]. «Торки и Берендеи, называясь *Черкасами*, назывались и Козаками; что некоторые из них, не хотев покориться ни Моголам, ни Литве, жили как вольные люди на островах Днепра, огражденных скалами, непроходимым тростником и болотами; приманили к себе многих Россиян, бежавших от угнетения; смешались с ними, и под именем *Козаков* составили один народ, который сделался совершенно Русским, тем легче, что предки их, с десятого века обитав в области Киевской, уже сами были почти Русскими» [9, 5, 216]. В.Д. Денисов, как он говорит, «обнажает» «идеологическую задачу текста: показать козаков не совсем русскими и не совсем разбойниками, «растворив» в них запорожцев. Дело в том, что после предательства Мазепы и образования Задунайской Сечи в Турции запорожцев считали *изменниками*, опозорившими все Малороссийское Козачество, с которым их стали разделять. Но Карамзин видит причины всего в «азиатском варварстве», которое он объясняет генетическим фактором (родом)» [6, 178].

Д.И.Иловайский – другой выдающийся русский историк – в «Истории Рязанского княжества» приходит практически к тому же заключению: в «XV в., с одной стороны, образуется в Рязанском княжестве особый класс служилых людей из передовой украинской стражи, а с другой – в Придонских степях собирается вольница из русских беглецов – разбойников» [7, 203]. Приблизительно то же говорит о казаках Н.И.Костомаров в книге «Русская история в жизнеописаниях ее важнейших деятелей» (гл. XXI). С.М.Соловьев в «Истории России с древнейших времен» высказал мысль, что казачество составляло **слой русского общества**, некогда рапространенный по всей России», а В.О. Ключевский уточняет, что еще «в XVI в. казаками звали наемных рабочих, батрачивших по крестьянским дворам, людей без определенных занятий и постоянного местожительства».

В.О.Ключевский считал, что «первоначальной родиной русского казачества можно признать линию пограничных со степью русских городов, шедших от средней Волги на Рязань и Тулу, потом переламывавшуюся круто на юг и упиравшуюся в

Днепр по черте Путивля и Переяслава... Вскоре казачество сделало еще шаг в своем наступлении на степь, – то было время ослабления татар, разделение Орды. Городовые казаки и прежде всего рязанские стали оседать военно-промысловыми артелями в открытой степи, в области верхнего Дона».

Массы угнанных в полон русских людей были поселены монголами в степной зоне, с тем, чтобы они не только выполняли функции тяглого оседлого населения, но и служили во вспомогательных войсках монгольских ханов. «Наиболее прочная оборона главного улуса хана Батья, – писал А.А.Гордеев, – требовалась в сторону запада от течения Дона и северо-западных границ русских княжеств, так называемого “Черленого Яра”. Полоса эта, богатая всеми средствами для оседлого населения, была непригодна для пастбищ скота. Этот район... и послужил для расселения одной из значительных групп русского, выведенного с их родины, народа». С начала 90-х гг. группой ученых под руководством профессора В.Б.Виноградова проводятся раскопки хазарских и золотоордынских поселений и погребений на территории Краснодарского края. В результате были обнаружены явственные следы непрерывного пребывания здесь многочисленного русского населения, находившегося на положении подданных хазарских каганов и половецких и золотоордынских ханов. Таким образом, мы должны отметить тенденцию последних двух десятилетий: ученые все более склоняются к «удревнению» истории казачества. Кроме того, можно отметить и то, что даже современные историки не оспаривают выводы, сделанные Н.М. Карамзиным.

По Гоголю же, в образовании Малороссии важнейшую роль сыграл географический фактор. Азиатская Великая Степь породила монгольское хищное нашествие, которое, разрушив уже бессильную Древнюю Русь и погрузив в рабство северную и среднюю Россию, дало «происхождение новому славянскому поколению» на юге – в Степи и Приднепровье [2, 42]. Эти места оказались оставлены народом, который «столплялся» на однообразно-мрачных болотистых русских равнинах и начинал смешиваться с «народами финскими», становясь бесцветен, как сама природа. А покинутые земли постепенно заселили

«выходцы из Польши, Литвы, России» [2, 43]. Окончательное отделение и разрыв связей с остальной Россией произошли после завоевания юга «великим язычником» Гедимином [2, 43–44], то есть **«отчизна славян», в отличие от самой России, избежала длительного татарского владычества – и сохранила большую чистоту, культурную самобытность.** Скорее всего, это скрытая полемика с утверждением Карамзина в записке «О древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях» (1811): «Владимир, Суздаль, Тверь назывались Улусами Ханскими; Киев, Чернигов, Мценск, Смоленск – городами Литовскими. Первые хранили, по крайней мере, свои нравы, вторые заимствовали и самые обычаи чуждые» [8, 20]. Итак, Украина стала «землей опустошений и набегов», «землей страха», не имея естественных пограничных преград (степь да поле) – как, впрочем, и «никакого сообщения» между своими частями. И «потому здесь не мог и возникнуть торговый народ», а возник «народ воинственный... отчаянный, которого вся жизнь... повита и взлелеяна войною»: сюда пришли те, чья «буйная воля не могла терпеть законов и власти...» [2, 45–46]. Как видим, Гоголь вводит психологический фактор: сначала на разоренную землю приходят люди самодостаточные, одинокие, отверженные и сами отвергающие любую власть, любое насилие над своей волей, готовые воевать *против всех*.

Исследователями уже изучены самые разнообразные аспекты поэтики повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»: проведено сопоставление двух редакций произведения, определено ее место в контексте творческого пути писателя, сформулированы особенности хронотопа, организации системы образов, выявлены возможные прототипы главного героя и т.д. И все-таки, на наш взгляд, будет вполне уместно обратиться к анализу данного произведения для того, чтобы соотнести между собой сделанные исследователями содержательные выводы.

Как мы уже говорили, написание повести совпадает по времени с работой Гоголя над «Историей Малороссии». В начале 1834 г. он писал М.П. Погодину: «Я весь теперь погружен в Историю Малороссийскую и Всемирную; и та, и другая у меня начинает двигаться <...> малороссийская история моя чрезвычайно бешена, да иначе, впрочем, и быть ей нельзя.

Мне попрекают, что слог в ней слишком уже горит, не исторически жгуч и жив; но что за история, если она скучна!» [14, 350] Очевидно, что Гоголь, даже работая над историографическим сочинением, все равно мыслит прежде всего как художник слова. Исторические события настолько воодушевляют его, что он не может оставаться бесстрастным, и даже более того – он уверен, что история (Малороссии, по крайней мере) и не может быть спокойной и наукообразной. Напомним, что Н.М. Карамзин в «Предисловии» к «Истории государства Российского» требовал от историков представлять читателю «единственно то, что сохранилось от веков в летописях, в архивах», ибо «здравый вкус...навсегда отлучил Деписание от Поэмы, от цветников красноречия, оставив в удел первому быть верным зеркалом минувшего, верным отзывом слов, действительно сказанных Героями веков» [9, 1: 18]. Позиция же Гоголя ближе к представлению об истории романтических историографов, как я уже отмечала. А потому и повесть «Тарас Бульба» в сознании писателя должна была восприниматься не только как собственно художественная и противопоставленная во всем историографическому сочинению. На наш взгляд, именно поэтому в повести действие «вбирает» в себя три века истории Запорожской Сечи. Если в начале произведения он отмечает, говоря о Тарасе Бульбе, что «это был один из тех характеров, которые могли только возникнуть в тяжелый XV век на полукочующем углу Европы...», а, с другой стороны, сыновья героя, как указано, учились при А.Киселе [4, 54], последнем польском воеводе Киева, что заставляет относить рассказ к временам Хмельнитчины – национально-освободительной борьбы 1648-1654. Кроме того, говорится, что Бульба стал полковником, «когда Баторий устроил полки в Малороссии», т.е. в конце 1570-х годов, а само действие повести касается «XVI века, когда еще только что начинала рождаться мысль об унии» – а это рубеж 1580-1590-х гг. Причем обращает на себя внимание и тот факт, что возможность «точной» датировки событий возникает в тех случаях, когда писатель говорит именно о Тарасе Бульбе. Даже когда он привозит сыновей в Запорожскую Сечь, повествователь подробно говорит о том, что «вся Сечь представляла необыкновенное явление: это

было какое-то непрерывное пиршество, бал, начавшийся шумно и потерявший конец свой» [4, 64], но при этом даже в перефразе не вводит отсылки к какому-либо конкретно-историческому времени. Ему важно совсем иное – создать эпический, героический образ Запорожской Сечи, существующей как будто вне линейного временного потока. В.Д. Денисов, споря с И.Я. Айзенштоком, который утверждал, что «указание на возникновение характеров, подобных Бульбе в XV веке, еще не означает датировки действия XV веком», говорит, что «героя нельзя отделять от его характера» и приводит еще одно доказательство – «в черновой же редакции все действие было датировано XV в.» [5, 85]. На наш взгляд, в замечании И.Я. Айзенштока есть и ценное зерно. Дело в том, что все датировки в повести, насколько конкретны бы они ни были, все равно не позволяют точно датировать действие, так как, действительно, могут восприниматься как косвенное замечание повествователя, а не попытка «приземлить» действие: характеры, подобные Бульбе, возникли в XV веке, но это однозначно не означает, что и действие происходит тогда же.

Обратимся к другому примеру. Мы уже говорили, что сыновья Тараса учились в бурсе при Адаме Киселе, но посмотрим, как выстроена эта отсылка: «Эта бурса составляла совершенно отдельный мир: в круг высший, состоявший из польских и русских дворян, они не допускались. Сам воевода, Адам Кисель, несмотря на оказываемое покровительство академии, не вводил их в общество и приказывал держать их пострее. Впрочем, это наставление было вовсе излишне, потому что ректор и профессора-монахи не жалели лоз и плетей, и часто ликторы по их приказанию пороли своих консулов так жестоко, что те несколько недель почесывали свои шаровары» [4, 54]. И опять же говорится о том, что воевода приказывал пороть бурсаков, но ведь не сыновей Тараса, не их друзей, а потому и абсолютизировать это указание на конкретную историческую эпоху тоже нельзя. Эту особенность повествования в «Тарасе Бульбе» необходимо учитывать еще и потому, что присутствие сказовой манеры повествования мы находим во многих повестях Гоголя, в том числе и в цикле «Миргород» (особенно в последней повести, идущей прямо за

данной, – «Повесть о том, как поссорился И.И. с И.Н.»). На наш взгляд, подобные указания, соседствующие в повести с подчеркнутой эпичностью повествования, структурно не выбиваются из общего гиперболизированного повествования, не противостоят ему, а наоборот, поддерживают единую тональность. Гоголь старается «прикрепить» время действия не к конкретной дате, а к целой исторической эпохе, которая позволяет ему создать цельный, самодостаточный и ориентированный на фольклор образ времени. Это соотносится и с ценным замечанием Е.И. Анненковой относительно образа «битвы-пира». Она говорит: «Но «битва-пир» у Гоголя – образ не вполне фольклорный <...> Эпос как будто и усиливает драматизм исторических коллизий и гасит его: своеобразная подчиненность истории фольклорной традиции уравнивает эпохи, нивелирует индивидуальные события; из них извлекается прежде всего некая героическая сущность, основной характеристикой которой является неизменность, устойчивость <...> Герои гоголевской повести ждут и ищут этих высших мгновений. Героичность предстает в повести одновременно и как присущая «тому» удалому веку («это было, точно, необыкновенное явление русской силы»), и как ожидаемая им.

Кроме того, в рамках художественного исторического дискурса история Запорожской Сечи попадает сразу в несколько контекстов, которые играют меньшую роль в собственно историографическом дискурсе. Так, например, изображение разгульной жизни казаков у Гоголя показано о через соединение язычества и христианства, что может быть продемонстрировано на примере образов двух сыновей Тараса Бульбы: если старшего, Остапа, полностью поглощает стихия битвы и он напоминает нам в этот момент былинного богатыря, то Андрий – натура жертвенная, идущая на преступление ради любви к Прекрасной Даме и гибнущая во имя ее. В.Ш. Кривonos считает, что необходимо говорить о присутствии демонического начала в повести, которое ранее не было отмечено исследователями. Сечь – это и есть, с его точки зрения, тот мир, где человек тождествен мужчине. «Мужское» и «женское» выступают в гоголевской повести как вариант «своего» и «чужого».

И это не единственный контекст исторического дискурса, который возникает в произведении. Принципиально важным для нас при этом является не их многообразие, но тот факт, что эпический образ Сечи и привольной жизни казаков не подавляет авторского начала. Возможность соотнесения событий повести с различными реальными событиями (о чем говорилось выше) предполагает ориентацию не просто на фольклорную (героическую) стилизацию истории, но авторский способ осмысления и воспроизведения исторического прошлого. История для Гоголя – это не «история дат», которая «поглощается» эпическим обзором событий прошлого Малороссии. Это история возникновения и развития казачества, процесс, растянувшийся в реальном времени на несколько веков, но сжатый творческой волей художника до рамок повести.

1. Анненкова, Е.И. Повесть «Тарас Бульба» в контексте творчества Н. В. Гоголя [Текст] // Анализ художественного произведения: худож. произведение в контексте творчества писателя: книга для учителя. – М., 1987. – С. 59–73.
2. Гоголь, Н. В. Взгляд на составление Малороссии [Текст] // Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: в 14 т. – Т. 8. Статьи. – [М.; Л.]: Изд-во АН СССР, 1952. – С. 40–49.
3. Гоголь, Н.В. Отрывок из Истории Малороссии [Текст] // Журнал Министерства народного просвещения. – 1834. – № 4. – С. 1–26.
4. Гоголь, Н.В. Тарас Бульба [Текст] // Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: в 14 т. – Т. 2. Миргород. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. – С. 39–172.
5. Денисов, В.Д. К вопросу об исторической основе повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» (1835) [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – СПб., 2010. – № 137. – С.84–94.
6. Денисов, В.Д. Poleмика с Карамзиным в гоголевской статье «Взгляд на составление Малороссии» (1832) [Текст] // Известия ВГПУ. – 2008. – С. 176–180.
7. Иловыйский, Д.И. История Рязанского княжества [Текст]. – М., 1884.

8. Карамзин, Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях [Текст]. – М.: Наука, 1991.
9. Карамзин, Н.М. История Государства Российского [Текст]: в 12 т. / Н.М. Карамзин. – М., 1989 (репринт. воспроизведение первого изд.).
10. Киреева, Р.А. Изучение отечественной историографии в дореволюционной России с середины XIX в. до 1917 г. [Текст]. – М., 1983.
11. Ключевский, В.О. Курс русской истории. Лекция 45 [Электронное издание]. – Режим доступа: [http://litlikbez.com/prikljuchenija-i-istorija-kljuchevskij-v-o-kurs-russkoj-istorii-\(lekcija-1-86\)-page-63.html](http://litlikbez.com/prikljuchenija-i-istorija-kljuchevskij-v-o-kurs-russkoj-istorii-(lekcija-1-86)-page-63.html)
12. Костомаров, Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее важнейших деятелей [Текст]: в 3 т. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
13. Лисунов, А.П. Пушкин-историк Петра («История Петра» в творческом сознании Пушкина 1830-х годов) [Текст]: автореф. дис. на соиск... кандидата филолог. наук. – М.: ИМЛИ, 1997.
14. Переписка Н. В. Гоголя: в 2 т. (Переписка русских писателей) [Текст]. – Т. 1. – М., 1988.
15. Реизов, Б.Г. Творчество В. Скотта [Текст]. – М.-Л.: Худ. литература, 1965.
16. Сафиуллин, Я.Г. Н.А. Полевой как теоретик романтизма [Текст]: автореф. дис. на соиск... кандидата филолог. наук. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969.
17. Соловьев, С.М. История России с древнейших времен [Текст] // Соловьев, С.М. Сочинения / Отв. ред. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриев: в 18 кн. – Кн.1–15. – М.: Мысль, 1993–1995.
18. Соловьев, С. М. Избранные труды. Записки [Текст]. – М., 1983.
19. Троицкий, Ю.В., Шатин, Ю.В. Историографическое письмо как дискурсивная практика [Текст] // Дискурс. – 1998. – № 5/6. – С. 60–65.
20. Шатин, Ю.В. «Капитанская дочка» А.С. Пушкина в русской исторической беллетристике первой половины XIX века

[Текст]: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1987.

21. Шатин, Ю.В. Исторический нарратив и мифология XX столетия [Текст] // Критика и семиотика. – Вып. 5. – Новосибирск, 2002. – С. 100–108.

22. Шикло, А.Е. Исторические взгляды Н.А. Полевого [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1981.

23. Шмидт, С. «История государства Российского» [Текст] // Календарь «Круг чтения». – 1991. – М.: Политиздат, 1990. – С. 10–12.

С.А. Викторова (Ярославль)

Жизнетворческие диалоги Серебряного века: «Арлекиния» Игоря Северянина и «Творимая легенда» Федора Сологуба

В модернистских течениях русской литературы XX века, так же, как и в живописи модернизма, рождение новых стилей и новых художественных форм часто испытывается “превращениями”, “арлекинами”, путем обновления старых форм и традиций, на “другой территории”. Эти приемы были родственными для Ф.Сологуба и И. Северянина.

Первое издание «Громокипящего кубка» появилось на прилавках книжных магазинов в марте 1913 года. Сборник открывала вступительная статья Федора Сологуба, заявившего, что *рожден новый поэт, и он взволнован этим событием.*

"Одно из сладчайших утешений жизни — поэзия свободная, легкий, радостный дар небес. Появление поэта радует, и, когда возникает новый поэт, душа бывает взволнована, как взволнована бывает она приходом весны.

"Люблю грозу в начале мая!"

Люблю стихи Игоря Северянина. Пусть мне говорят, что то или другое неверно с правилами пиитики, раздражает и дразнит, — что мне до этого! Стихи могут быть лучше или хуже, но самое значительное то, чтобы они мне нравились.

Я люблю их за их легкое, улыбочное, вдохновенное происхождение. Люблю их потому, что они рождены в недрах дерзающей, пламенной волей упоенной души поэта. Он хочет,

он дерзает не потому, что он поставил себе литературную задачу хотеть и дерзать, а только потому он хочет и дерзает, что хочет и дерзает. Воля к свободному творчеству составляет ненарочную и неотъемлемую стихию души его, и потому явление его — воистину нечаянная радость в серой мгле северного дня. Стихи его, такие капризные, легкие, сверкающие и звенящие, льются потому, что переполнен громокипящий кубок в легких руках нечаянно наклонившей его ветреной Гебы, небожительницы смеющейся и щедрой. Засмотрелась на Зевесова орла, которого кормила, и льются из кубка вскипающие струи, и смеется резвая, беспечно слушая, как "весенний первый гром, как бы резвяся и играя, грохочет в небе голубом".

О, резвая! О, милая!»

Федор Сологуб. Февраль. 1913 г."

Сборник был подготовлен к печати по совету В.Я.Брюсова. Современники Северянина высоко оценили появление сборника.

Утопический мир волшебной страны Миррэлии создан Северяниным по аналогии с миром Ойле Федора Сологуба, благословившего Северянина на поэтический путь, по существу, давшего ему имя и славу

Роль Сологуба как популяризатора Северянина не исчерпывалась одной вступительной статьей. Как писал в дальнейшем Северянин, Сологуб первым представил его «петербургскому литературному миру на специальном вечере в своем салоне», а весной 1913 года Федор Сологуб, Анастасия Чеботаревская и Игорь Северянин совершили турне по России с литературными концертами.

Существует предположение, что выбор названия первого сборника Северянина, а также отбор стихотворений для книги не обошлись без участия Сологуба. По всей вероятности, Сологуб был и инициатором публикации «Громокипящего кубка» в московском издательстве «Гриф», где сам он много печатался.

Поэтический мир Ойле Сологуба – это «творимая легенда», мечта, в которую можно уйти, спрятаться.

Выдуманный им мир – это еще один из способов «расширения бытия без конца», жизнь в творческой фантазии человеческого «я» и потому для поэта этот мир, быть может, реальнее реального. «Современнейшая жизнь», ничем неограниченная, свободная, «без власти и без норм», существует только в «мечте», в искусстве, в лирике. Потребность в такой мечте, потребность в чуде Сологуб считал неотъемлемым свойством личности, человеческой природы вообще.

Этим обуславливаются два основных начала в творчестве Сологуба, которые можно определить так: пафос мечтательно-фантастического лиризма и пафос иронический (или трагико-иронический). И в прозе, и в лирике Сологуба они взаимопереплетены. «Чудовищное жизни» (А. Блок) и «необходимое» чудо, творимое фантазией – вот два полюса, два устремления в творчестве Сологуба в целом.

Неприятие реального мира порождает утопию. Утопия появляется в творчестве поэта, когда в его сознании разверзается пропасть между миром, каков он есть, и миром, который можно вообразить.

Северянина окружало сразу три мира. *Первый* – реальная действительность. *Второй* мир, созданный воображением поэта вопреки первому, – неоромантический, воссоздавал безбрежный мир природы и был выдержан в идиллических тонах. Это и была, собственно, *неоромантическая утопическая модель мира*, возникшая в творчестве раннего Северянина, имеющая перспективы, хотя и не столь явные, в его зрелом и позднем творчестве. *Третий* мир (о котором мы поговорим далее) – мир поэтической антиутопии Северянина.

Игорь Северянин вслед за Ф. Сологубом считал, что воображение, мечта способны заменить «здешний мир» лирическому герою и поэту.

Сологуб призывал: *«В глубокий час молчания
ночного/Тебе я слово тайное шепчу./Тогда закрой глаза, и
снова/Увидишь ты мою страну.»*

Такая «моя страна» - фантастическая, инопланетная, рисуется в стихотворном цикле Сологуба «Звезда Маир» (1898-1901). Образ блаженного, под иной звездой края Ойле, где все не так как на Земле, конструируется фантазией поэта как некий

Антимир (отсюда утопическая Миррэлия Северянина). Здесь нет «суетных страстей», вражды, уныния и страха смерти, это край «вечной красоты», «святой любви», «праздник мира» и искусств. «Звезда Маир» – это лирическая утопия, в которой мечта сродни сну, забытию, вечному покою. Стихи данного цикла недаром написаны в убаюкивающих, певуче-усыпляющих ритмах, наподобие колыбельной.

«Творимая легенда» Северянина – Миррэлия — страна, несбывшаяся мечта, идеал (поэт назвал утопический мир Миррэлией в честь поэтессы Мирры Лохвицкой). Северянин зачарован утопией Миррэлии, ибо отказывается принимать мир таким, каким он его застал, он не удовлетворяется существующими на данный момент возможностями: он мечтает, фантазирует, предвосхищает, экспериментирует.

Стихотворения Северянина о Миррэлии сквозным мотивом проходят через все его творчество десятых годов, и также объединены в одноименный цикл.

Между тем, в среде футуристов почти не встречались поэты, воспевающие ширь и бескрайность лесов, полей, деревенский быт с детской наивностью и чистотой. Пожалуй, кроме Игоря Северянина, можно назвать еще Василия Каменского, для которого природа родных прикамских лесов, или крымских берегов была не просто темой, а особенной жизненной средой, где ценностные величины — человеческая целостность, где звучит гимн и песнь личности, индивидуальности, естественности, раскованности чувств. Где по-детски, наивно и восхищенно раскрывается упоенное открытие Прекрасной Вселенной. Стихотворения Северянина, посвященные утопической Миррэлии, не отягощены вычурными неологизмами и прочими нововведениями в области стиха.

Утопия Миррэлии, созданная Северяниным, в отличие от его «эпатажных» стихов не была данью моде. Здесь исчезал Северянин-эгофутурист. Мотив поэтизации природы Северяниным в его эгофутуристический период перекликается с поздними стихотворениями поэта простотой стиля, изящностью, красотой, а не «красивостью».

В подобных стихах нет первобытной "мрачной, дикой стихии", о которой писал К. Чуковский. Такие поэты Северянина просты, в них минимум неологизмов, барочных образов, их стиль - классичен, а формы - традиционно восходят к романтической традиции баллады (позднесредневековой) или к сонетам.

В поэтический диалог с Сологубом Северянин вступает, выбрав основанием для этого сологубовскую тему планеты «Ойле».

Его стихотворение называется «Ойле» и эпиграф к нему слогубовский: «На Ойле далекой и прекрасной/Вся любовь и вся душа моя». Северянин входит в условно-игровую среду Сологуба и принимает сологубовские иллюзии за данность: в окне лирический герой Северянина видит планету Ойле, где-то недалеко от Луны. Уже в первой строфе поэт играет звукообразами и светотенями Ойле: то ли в окне планета Ойле отражается, то ли женщина с этим загадочным именем Ойле, напоминающим Ольгу. Вторая строфа уносит лирического героя и читателя в мир иллюзорный, мир сна, причем страна Ойле видится спящему в снегу: *«Дымится снег голубо-фьюлевый/В снегу шалэ»*. По контрасту с холодным снегом страны Ойле второе значение – страсти, любви, мир Ойле в противоположность снегу — теплый, «электрический»: *«Не выключено электричество/В телах, Ойле!..»* – Северянин под занавес вновь повторит заветное слово «Ойле», но уже в качестве эмоционального междометия. Таким образом, стихотворение подтверждает эпиграф.

В предисловии к книге стихов «Пламенный круг» (1908) Ф. Сологуб признавался читателям: *«Рожденный не в первый раз и уже не первый завершая круг внешних преображений, я спокойно и просто открываю мою душу...»*.

Что за «внешние преображения завершал» Сологуб? Первый цикл книги назван им «Личины переживаний». Внешние преображения – те самые личины, которые поэт примеривает, с целью прожить ситуацию личины-маски и, возможно, преобразиться духовно. Сологуб надевает на себя личины Адама, Фрины, палача, собаки, причем «Я» поэта равно «Я» лирического героя (и равно маске-личине). Проживая жизнь

своих героев, Сологуб преодолевает время и пространство, уходит в прошлое, трансформируется в собаку. Именно таким образом поэт утверждает свое «Я», множество раз преображенное, и во времени, и в пространстве за пределами реального мира, в утопической стране Ойле.

В стихотворениях Игоря Северянина «Я» лирического героя равно «Я» маски, но не тождественно «Я» поэта. Таким образом, Северянин дистанцируется от своей поэтической маски, и этот зазор позволяет развиваться иронии – основополагающему принципу антиутопии – третьему миру Северянина. Действительность с реализованным идеалом оценивалась автором резко отрицательно.

Антиутопия Северянина была порождена миром культуры и являла собой мир сложных, игровых отношений. На этой поэтической игре, служившей своеобразной моделью творчества (эпатирования публики, друг друга, балаганного шума, ярмарке красок) рождался иронический, утонченный, изысканный стиль Северянина.

Северянин вобрал в свою поэзию не только сологубовский мечтательно-фантастический лиризм, но и иронию его лирики и прозы, которая обусловила развитие антиутопических мотивов в его творчестве.

Поэт сознательно играл с публикой, зачаровывая ее притягательными мотивами, а потом ввергая в ироническую атмосферу, в мир смеха, если не сатиры. *«И потрясающих утопий /мы ждем как розовых слонов!»*(«Пролог»).

Перед нами антиутопия Северянина. Характерным явлением для антиутопии является квазиноминация. Суть ее в том, что явления, предметы, процессы, люди получают новые имена, причем их семантика оказывается не совпадающей с привычной.

Поэт создавал ее не только для себя, но и для читателей. Читатели, те самые «демимонденки» и «графы», разглядели в ней лишь мишурный блеск, красоту, утонченность форм, линий, самое же главное, без чего этот мир оказался бы пустым, никчемным, поэт завуалировал, спрятал за барочностью стиля, за красивой, эффектной лексикой, многоступенчатыми метафорами. Скрытую издевку над

героями, персонажами этого мира могли увидеть немногие, только те, кто понимал, осознавал суть и сущность эпатажа Северянина.

«Герцог Арлекинский» не был ни кавалером «муаровых дам», ни «графом», увлеченным какой-нибудь «грёзэркой». Арлекинствующий поэт стал ироником в этой стране, паяцем. Поэт создал свою страну «за струнной изгородью лиры» в пику серой убогости, обыденности реального мира, но он не идеализировал своих персонажей - актеров, иначе весь утопичный мир превратился бы в кич.

Поэт сознательно играл с публикой, зачаровывая ее притягательными мотивами, а потом ввергая в ироническую атмосферу, в мир смеха, если не сатиры. Эти творческие принципы и образные мотивы он заимствовал у Федора Сологуба, чьи строки можно было бы назвать неотличимыми от северянинских, если бы они не были созданы намного раньше: *«Я - царевич с игрушкой в руках,/Я — король зачарованных стран./Я — невеста с тревогой в глазах,/Богомолкой бреду я в туман».*

Создание, творение подобных миров - это игра поэтов-демиургов Сологуба и Северянина: *«Я— Бог таинственного мира, /Весь мир в одних моих мечтах/Не сотворю себе кумира /Ни на земле, ни в небесах...»* (Ф.Сологуб). Ирония, и особенно трагическая ирония — всегда предполагает трансформацию, театрализацию, лицедейские перевоплощения: *«Я влюблен в мою игру. / Я, играя, сам сгораю, / И безумно умираю, / И умру, совсем умру. / Умираю от страданий, / Весь измученный игрой, / Чтобы новою зарей / Вывести новый рой созданий. / Снова будут небеса, — / Не такие же, как ваши, — / Но опять из полной чаши / Я рассею чудеса».* (Ф.Сологуб).

Е.В. Никкарева (Ярославль)

Хронотоп старого города в художественной практике В.П. Крапивина

Обращение к проблеме художественного пространства-времени стало одной из отличительных черт литературоведения XX в. Термин «хронотоп» был введен в поэтику М. М. Бахтиным для обозначения взаимосвязи и взаимообусловленности временных и пространственных образов и характеристик мира персонажей в литературном произведении. В современной исследовательской практике неоднократно поднимался вопрос о специфике хронотопа в литературе для детей. Так, О.Н. Челюканова приходит к выводу, что отличительная черта многих произведений детской прозы 50–80 гг. XX века – хронотоп, воссоздающий одновременно несколько пространственно-временных пластов, или симультанный хронотоп. Его своеобразие определяется тем, что художественное время становится универсальным, позволяет спроецировать эмоционально-событийный ряд на любую историческую эпоху [8, с. 88]. Отсюда такая черта художественного пространства, как мозаичность. С этих позиций исследователь рассматривает и композиционную специфику произведений Крапивина: «Пространственно-временные пласты его повестей причудливо сплетаются, формируя разорванное на фрагменты, но тем не менее целостное онтологическое содержание. <...> Космизм – значимая составляющая крапивинской онтологии» [8, с. 89]. О космогонии произведений Крапивина говорят и другие исследователи. Так, единственная монографическая работа – «Топология миров Крапивина» В. Талалаева посвящена структуре крапивинского космоса. М. И. Мещерякова, анализируя романы Крапивина с позиций неомифологизма, указывает на мифологическую основу космогонического крапивинского Мира. «Мифологическую основу этого условно-художественного мира легко заметить и во внешних факторах повествования – нарушении причинно-следственных связей, причудливом совмещении времен и пространств, "двойничестве" и "оборотничестве" персонажей и событий, обнаруживающих "сверхлогический" компонент бытия; и в использовании традиционных образов-символов: дом, хлеб, вода, дорога, детство, старость, любовь,

смерть; и в органическом присутствии мифологического типа мироощущения, исполненного чувства таинственности и высшей логичности мира» [6].

Однако, на наш взгляд, говоря о принципах создания художественного мира прозы В. П. Крапивина, имеет смысл вести речь не только о созданном им космогоническом мире Великого Кристалла, но об особой мифотворческой природе отдельных его конструктов. Так, топоним «старый город», появившийся еще в реалистической прозе Крапивина, в последствии формирует особый хронотоп, а затем и миф о «старом городе».

Материалом для нашего исследования стала опубликованная в 2008–2009 гг. дилогия «Стальной волосок», включающая в себя романы «Бриг Артемида» и «Гваделорка», и примыкающий к ней роман «Бабочка на штанге». Однако, чтобы показать основополагающую для художественного мира Крапивина роль мифа о старом городе, мы будем использовать примеры и из других, в том числе автобиографических, произведений писателя.

Назовем основные признаки этого хронотопа, более подробно останавливаясь на тех из них, которые, на наш взгляд, определяют художественное, а также жанровое мышление писателя.

1. Хронотоп «старого города» обладает устойчивым набором пространственных реалий (топонимов), происхождение которых связано с реалиями Тюмени: «Детство я провел в Тюмени. Это был *город с деревянными тротуарами на центральных улицах, довольно зеленый летом и тонувший в грязи осенью*. <...> По вечерам над крышами Городища и *дальними тополями* горели *очень яркие закаты*. <...> Ведь за Земляным мостом, за *Городищем*, за *таинственными башнями старинного монастыря* были, говорят, еще кварталы, дороги, военный городок со стрельбищами, а уж потом начинались луга и рощицы» (*Далеко-далеко от моря...*) [1]. «Старая» Тюмень обладает рядом устойчивых элементов, которыми Крапивин с небольшими вариациями заполняет пространство «старого города» в своих произведениях. При этом следует отметить, что у крапивинских героев оказывается достаточно ограниченный кругозор. Восприятие города героем фрагментарно, что также связано с точкой зрения ребенка, возможности передвижения которого достаточно ограничены.

А) «Старые улочки с деревянными домами».

Описание родной для Крапивина улицы Герцена (старое название Ляминская) из рассказа «Мокрые цветы», относящегося к

автобиографическому циклу «Шестая Бастионная»: *«Домик с венецианским окном стоит на улице Герцена до сих пор. По крайней мере, пока стоит. Pokосившийся, обшитый досками, но все равно немного сказочный. Когда я подрос, то очень любил ходить мимо него. И мимо других интересных домов на моей улице, и в ближних запутанных переулках. Это были домики с затейливыми крылечками, резными узорами на дверях, кружевными дымниками на печных трубах, тяжелыми, изукрашенными карнизами над большими окнами. На покривившихся воронах с башенками ржавели таблички и овальные знаки старинных страховых обществ. На некоторых знаках был якорь. Это делало нависшие над полынными склонами лога переулки еще более загадочными»* [1]. По набору реалий это описание почти полностью совпадает с описанием улицы в первом романе трилогии «Голубятня на желтой поляне» — «Голубятня в Орехове»: *«Улица была та, где он бегал в детстве. Или почти та. Яр узнавал дома с палисадниками, старые ворота с поржавевшими овальным знаками страховых обществ. Вот старая кривая липа, вот водонапорная колонка, похожая на человечка в матросском берете с помпоном»* [5, с.56]. Эта же улица показана в исторической перспективе в романе «Бриг Артемида»: *«Катались в самом начале Ляминской, там, где улица прижималась к логу. С одной стороны – заборы и ворота с накладными узорами, дома и домики с крылечками и кружевными дымниками на заснеженных крышах»* [3, с.8].

Б) Монастырь или крепость на берегу. Так, в романе «Голубятня в Орехове» из трилогии «Голубятня на желтой поляне»: *«Река плавно поворачивала, и зеленый с желтыми проплешинами обрыв изгибался широченной дугой. На дальнем конце изгиба Яр увидел крепость. <...> В Нейске не было крепости. Был только старый монастырь на обрыве, но туда никого не пускали»* [5, с.63].

В) Река, реже озеро или море. При этом каждый из этих топонимов в тексте имеет различную функцию. Наиболее часто встречается река, выполняющая закрепленную еще мифологическим сознанием архаики роль границы между мирами: между городами в одном пространстве; между гранями Кристалла. В таком случае по ту сторону реки может быть не только «чужое» пространство, но другое течение времени.

Г) Пожалуй, только одна из деталей крапивинского Города не соотносится с реалиями Тюмени, однако она полностью соответствует представлению автора о том, каким этот Город должен быть, —

памятник детям «старого Города» («Девчонкам и мальчишкам планеты Земля», поставленный «как бы в знак союза со всеми ребятами, которые есть на разных материках. Есть и были, в разные времена») [2, с.25]. Это и бронзовый мальчик из одноименной повести, и мальчик и девочка на скамье в романе «Гваделорка», и ржавый трехколесный велосипедик на могучем пне в романе «Бабочке на штанге».

Д) Пустырь – любимое место игр крапивинских героев, поскольку это пространство, наделенное особой энергетикой, связанное с идеей о безлюдных пространствах, которые в силу своей особой природы отторгают всякое зло и могут находиться одновременно в нескольких мирах и вне времени.

2. Пространство «старого города» обладает как реалистическими чертами, так и чудесными свойствами. Так, в нескольких романах Крапивина появляются «закрытые» населенные пункты, такие, как станция Мост в «Голубятне...» или поселок «Колеса» в романе «Бабочка на штанге».

3. Города, созданные Крапивиним, являются, можно сказать, двойниками. Обоснование этому можно найти в повести «Лоцман», в которой излагается теория «отражённого мира». Смысл её сводится к следующему: один мир, одна грань Кристалла может отразиться при определенных условиях в другой грани и начать развиваться в ее пределах самостоятельно. Например, одному из героев «Голубятни...» – скайдермену Ярославу Родину – сначала казалось, что он *топал в старый Нейск. Или двойник Нейска. В этом была хоть какая-то, пускай сказочная, логика: неведомые силы вернули меня в мир детства. Но город оказался не совсем таким, каким помнился Яру. Чем ближе к центру, тем больше было путаницы*» [5, с.178].

4. Хронотоп «старого города» определяется не только пространственными, но и временными особенностями. Время у Крапивина разомкнуто как в прошлое, так и в будущее. Оно течет с различной скоростью (безлюдные пространства) и даже может остановиться (время на Дороге). Внимание к проблемам времени также характерно для произведений научной фантастики.

5. Еще одна черта хронотопа «старого города» – пандетерминизм (бесконечно малое по человеческим меркам событие способно стать толчком к колоссальным изменениям во Вселенной). В «старом городе» взаимообусловленность событий ощущается сильнее, именно потому, что в причинно-следственные отношения оказываются втянуты сразу несколько поколений героев, живущих либо в разных

пространствах, либо в разное время.

6. Хронотоп «старого города» тесно связан с осмыслением Крапивиным истории. Особенно ярко и полно его концепция проявилась в трилогии «Стальной волосок». Роман «Бриг Артемиды» в издательской аннотации даже был отнесен к альтернативной истории, в основе произведений которой лежит так называемое контрафактическое моделирование, выраженное формулой: «Что было бы, если бы...» Такая история также возникает на основе признания теории множественности миров. «Эти параллельные миры соприкасаются и взаимно влияют друг на друга. Искривление хода истории (хроноклазм) в одном мире может вызвать глобальные катаклизмы в другом» [7], в чем также проявляется пандетерминизм художественного мира Крапивина.

Все произведения Крапивина можно определить как «оживающую историю», определяющуюся наличием у главных героев исторической памяти. Так, в первом романе трилогии «Бриг «Артемиды»» читаем: *«Родом [отец Гриши] был из Бухарской слободы, что за рекою. Там жили те, кто обитал в этих местах еще в давние времена – до той поры, когда казаки поставили крепость Турень на месте запустелой столицы обширного ханства. Как появилась крепость, люди здешней крови перебрались за реку»* [3, с.13]. В романе «Гваделорка» речь идет уже о разрушенной крепости, которая в романе «Бабочка на штанге», действие которого минимум на век отстоит от действия в романе «Бриг «Артемиды»», уходит в легендарное прошлое: *«А еще раньше, до всяких улиц? Говорят, была старая крепость...»* [2]. Таким образом, реалия становится изустной легендой, тем самым становясь частью хронотопа «старого города». История творится не политическими деятелями, а такими же, как и герои, мальчишками и тесно связана с историей их семей, а потому воспринимается ими не как статичный набор фактов, но как постепенно развертывающийся нарратив. Так, например, происходит с экспедицией брига «Артемиды», воссоздаваемой с помощью творческого прозрения и логических построений из нескольких деталей и достоверно известных фактов компанией ребят из Турени. Согласно теории нарратива, мир может быть познан только в форме литературного дискурса и Крапивин, создавая свою историю, определяет ее литературоведческим понятием «сюжет» и иллюстрирует это положение: *«Читателю, видимо, понятно уже, что «Бриг «Артемиды», первый роман этой книги (или первая книга этого романа), есть дипломная работа студента Ивана Повилики»* [4].

С концепцией времени и истории тесно связано понимание исторической личности. Исторической оказывается та личность, о которой остается память, складывается изустная легенда. Такие личности связывают поколения и даже после смерти способны влиять не только на ход земной истории, но и на «баланс во Вселенной». С этой точки зрения исторической личностью является Аггейка Полюнов – крестьянский мальчишка, умерший от простуды в восьмилетнем возрасте в середине XIX в., но обладавший удивительной улыбкой, которая продолжала охранять город и после смерти мальчика, благодаря тому, что интуиция художника сохранила ее в веках.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в основе художественного мира В. П. Крапивина мифологическое сознание. Крапивин, как и его герои, обладает мифологическим сознанием, позволяющим не только и не столько конструировать новую реальность (в данном случае художественную), сколько воспринимать существующую особым образом. Мифологизации подвергается «свое» пространство, рождая миф о «старом городе» (Тюмени), основанный на идеализированном восприятии полученных в детстве впечатлений. И именно хронотоп «старого города» является элементом, позволяющим объединить в рамках одного художественного мира реалистические (ранние), автобиографические, фантастические и сказочные произведения В. П. Крапивина.

Библиографический список

1. Крапивин В.П. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusf.ru/vk/>
2. Крапивин, В.П. Бабочка на штанге. Сказка о детях старого города [Текст] // Путеводная звезда. Школьное чтение. – 2009. – № 1,2.
3. Крапивин, В.П. Бриг «Артемиды»: фантастический роман, повесть [Текст] / В.П. Крапивин. – М.: Эксмо, 2008. – (Библиотека командора).
4. Крапивин, В.П. Гваделорка [Текст]: повести / Владислав Крапивин. – М.: Эксмо, 2009. – (Русская фантастика).
5. Крапивин, В.П. Голубятня на желтой поляне: роман, повести [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – (Отцы-основатели: Русское пространство).
6. Мещерякова М.И. Неомифологическая проза в круге детского и юношеского чтения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rusf.ru/litved/fant/me3.htm (дата обращения 25.05.2010).
7. Петухова Е., Чёрный И. Современный русский историко-фантастический роман [Текст]. – М.: Мануфактура, 2003.– С. 38–82.
8. Челюканова О.Н. Симультанный хронотоп в русской детской прозе

С.С. Лобинская

Образ Александра II в романе М. Алданова "Истоки"

Каждый исторический факт
надо объяснять человечески.

Л. Н. Толстой.

Марк Алданов широко известен как автор увлекательных исторических романов. Им было написано 16 исторических произведений, среди них: «Живи как хочешь», «Девятое термидора», «Чертов мост», трилогия «Ключ-Бегство-Пещера», тетралогия «Мыслитель» и др. В них он представил читателю широкую панораму истории России с середины XVIII века до наших дней. Алданов славится умением точно изображать исторические события, мастерски вписывая это изображение в художественное полотно. После выхода в свет романа «Чертов мост» это качество прозы писателя отметил выдающийся историк А.А. Кизеветтер: «Здесь под каждой исторической картиной и под каждым историческим силуэтом вы смело можете поставить: «...с подлинным верно» [11, с. 8].

Наше внимание привлекает один из последних исторических романов М. Алданова - «Истоки». Он посвящен пореформенной России, когда политика Александра II и его правительства, по мнению писателя, дала империи реальный, но упущенный шанс вступить на путь демократического развития. Исследователями этот роман незаслуженно обойден вниманием. Можно отметить лишь содержательное послесловие А. Чернышева [11], кроме того, отдельные замечания о романе есть у Адамовича [1] и Бобко [5].

Действие в романе «Истоки» развивается в России в последние семь лет царствования Александра II. Время в романе обозначено достаточно точно. События начинаются 23 января 1874 г. Хотя эта дата в романе не называется, Алданов описывает (и этого достаточно) общеизвестное историческое событие – свадьба дочери Александра II, Марии Александровны, с принцем

Эдинбургским. Последние события в романе не имеют такой четкой датировки, можно предположить, что это поздняя весна 1881 г., время, когда главные вымышленные герои, Мамонтов и Катя, отправились жить в имение Сергея Николаевича.

Возникает вопрос, почему М.А. Алданов обращается именно к последнему 7-летнему периоду правления императора Александра II? Т.И. Дронова, анализирующая концепцию истории этого писателя, говорит о концепции трагических парадоксов, сформулированной им, основанной на анализе типологически близких ситуаций, повторяющихся в истории. «Точкой отсчета во взгляде писателя в прошлое является недавняя современность – катастрофические события в России начала XX века. Авторская ирония возникает в повествовании как реакция на повторяемость истории, на сходство побуждений политиков, на заблуждения рядовых людей, на неспособность человечества извлекать уроки из минувшего» [7, с.50]. Можно предположить, что Алданов рассматривает этот период как время «большой ошибки». Время, когда самодержавие в диалоге с народом вело себя предельно неразумно. Так, в Поражение в русско-турецкой войне, унижительные условия перемирия, последствия реформы 1861 года – все эти события убеждали народ в слабости самодержавного правления. Ситуация в стране этого периода, описанного в романе, напоминает ту, которая сложилась в стране в начале XX века – проигранная война с японцами и полное игнорирование правительством мнения народа. Таким образом, Алданов указывает на то, что ошибка в управлении страной, сделанная в конце XIX века и приведшая к смерти одного человека - царя, повторяется в начале XX в., и, так как «человечество не может извлекать уроки из минувшего», при повторении исторических событий происходит революция и раскол общества.

Судя по историческим данным, последнее десятилетие правления Александра II считают временем максимального ослабления контроля народа со стороны самодержавия и предоставления многих свобод. После проигранной Крымской войны (1853 - 1856) все слои общества требовали перемен. Именно тогда появились термины "оттепель" и "гласность". Был закрыт Высший цензурный комитет, обсуждение

государственных дел стало открытым. Объявлена политическая амнистия декабристам, петрашевцам, участникам польского восстания 1830-1831. Русский народ интуитивно чувствовал необходимость изменения ситуации в стране, и царь-либерал дал им эту возможность.

На Александра II было организовано семь покушений, повествование в романе «Истоки» начинается с того момента, когда готовится четвертое покушение (подрыв поезда). Алданов показывает читателю максимально реалистично процесс подготовки покушения на Александра II, используя различные ассоциации: в сырной лавке пахнет отходами сточных каналов, холодная сырость и запах туннеля и т.д. Стоит обратить внимание на портретную зарисовку революционеров: «...лица у них были смертельно бледны и глаза горели лихорадочным огнем...» [1, с. 391]. Такое описание можно соотнести с описанием одержимых либо помешанных людей. Возможно, автор иронизирует над тем, что не зрелые, хорошо подготовленные, с военной выучкой люди, типа Александра II, вершат судьбу России, а одержимые подростки-недоучки. Алданов таким образом указывает на бессмысленности разрушительной силы революции, организацию которой допустила самодержавная власть.

В романе автор показывает два возможных пути развития страны: либеральный и революционный. В романе он передает свое отношение к революции через речь одного из персонажей: "Революция это самое последнее средство, которое можно пускать в ход лишь тогда, когда больше решительно ничего не остается делать, когда слепая или преступная власть сама толкает людей на этот страшный риск, на эти потоки крови... Там, где еще есть хоть какая-нибудь, хоть слабая возможность вести культурную работу, культурную борьбу за осуществление своих идей, там призыв к революции есть либо величайшее легкомыслие, либо сознательное преступление" [3, с. 332]. Удивителен тот факт, что у героев произведения нет четкой цели убийства царя. Общеизвестный исторический факт причины появления волнений в народе является последствия реформы 1861 года, которая привела многие крестьянские семья на грань нищеты. «...но с другой стороны, материальное положение, в которое попали крестьяне после освобождения, настолько не

соответствовало их реальным нуждам, что многие из них через несколько лет поставлены были на грань полной нищеты. Императору хорошо известно было, что крестьяне недовольны уменьшением наделов, высокими повинностями и выкупными платежами, но он не считал возможным уступить в этом вопросе. Выступая 15 августа 1861 года в Полтаве перед крестьянскими старостами, Александр категорически заявил: "Ко мне доходят слухи, что вы ищете другой воли. Никакой другой воли не будет, как та, которую я вам дал. Исполняйте, чего требует закон и Положение. Трудитесь и работайте. Будьте послушны властям и помещикам". Этому мнению он остался верен до конца жизни...» [14]. В романе нет описания размышлений царя о причинах множественных покушений на него, волнения в народе представлены только волнениями группировки народолюбцев. Таким образом, Алданов в некотором роде идеализирует образ царя, убийство которого в романе представлено как результат нецеленаправленных действий террористов.

Повествование представлено как сложное переплетение нескольких сюжетных линий. Основная представлена духовными исканиями Мамонтова, художника и революционера, вторая – действиями представителя интеллигенции Михаила Яковлевича Чернякова, третья – жизнью великого самодержца-реформатора, царя Александра II. Кроме того, можно выделить сюжетные линии семьи Дюмлеров, народолюбцев, цирковых актеров. Все эти сюжетные линии, тщательно проработанные Алдановым, сложно выделить в отдельные самостоятельные, так как звено отдельной сюжетной линии может одновременно являться звеном другой. Например, Катя, акробатка цирка, может соединять две линии – жизненных исканий Мамонтова и цирковых актеров, Софья Яковлевна Дюмлер является активным звеном трех: семьи Дюмлеров, Александра II и Чернякова. Таким образом, все линии образуют некую сетку, сплетенную из отдельных сюжетных линий. Еще одной особенностью сюжетной организации романа «Истоки» является введение второстепенных сюжетных линий, реализующихся в рамках одной-двух глав романа, например, линия «железного канцлера» Бисмарка, линия принца и его слуги, вводится линия семьи Ульяновых и т.д.

Наше внимание привлекает один из центральных персонажей романа – царь Александр II. Согласно историческим данным, он родился в 1818 г. в Москве. Военным воспитанием Александра II руководил боевой офицер, умный и требовательный К.К. Мердер. Мальчик любил смотры, парады, военные праздники и сформировался как человек военный. По "Плану учения", рассчитанному на 12 лет и составленному В.А. Жуковским, целью преподавателей являлось "образование для добродетели", ибо "Его Высочеству нужно быть не ученым, а просвещенным". Александр II получил разностороннее образование: владел пятью языками, знал историю, географию, статистику, математику, естествознание, логику и философию. В 1837 Александр II совершил трехмесячное ознакомительное путешествие по стране - "всенародное обручение наследника с Россией" (В.А. Жуковский). Образование завершилось поездкой по европейским государствам, где Александр II познакомился с будущей женой Марией Гессен-Дармштадтской (в православии Марией Александровной), от которой имел шестерых сыновей и двух дочерей. Выросший в обстановке сердечности и взаимопонимания, Александр II был светским человеком, веселым и храбрым, но с отсутствием сильных желаний, постоянства, воли. После смерти в 1855 г. Николая I Александр II вступил на престол. По свидетельству фрейлины А.Ф. Тютчевой, "император - лучший из людей. Он был бы прекрасным государем в хорошо организованной стране и в мирное время... ему недостает темперамента преобразователя".

Эти исторические данные М.А. Алданов переносит в роман «Истоки». Многие герои говорят о царе как о человеке добром, отзывчивом, сдержанном. Автор не анализирует политику царя. Скорее, он пытается понять, почему реформы Александра II воспринимались русским обществом как саботаж. Через речь профессора Муравьева, человека умного и уважаемого, Алданов пытается донести до читателя ответ на этот неразрешимый вопрос. По сравнению с Николаем I русский народ воспринимает Александра II доброжелательно - то ли чувствует, что новый царь желает добра народу, хочет сделать их жизнь лучше, не используя насилие, то ли использует врожденное чувство очаровывать всех. Так, Муравьев скажет в

романе: «...ненависти к царю у меня нет. К его отцу была, а к Александру Николаевичу нет... Никакой ненависти к нему не чувствую, - твердо повторил он, точно подумав и проверив себя. – Скажу, что плохо его понимаю, это да...» [3, с.135]. В речи профессора звучит оправдание Александра II и его политики, которая при этом остается непонятой и непризнанной: «...полного застоя нет, Россия растет и цивилизуется. Но, к сожалению, совершенно верно то, что темп ее движения вперед за последнее десятилетие очень замедлился. Вот это мне и не понятно. Александр II был одним из величайших реформаторов в истории. Если говорить правду, то по сравнению с его реформами реформы Петра уходят на второй план.

- Ну, нет, - вмешался Черняков. – Наш Питер особь статья. Недаром – Великий.

- Если бы Александр II при осуществлении своих реформ тоже потоками проливал кровь, то и его, должно быть, прозвали бы Великим...» [3, с.136].

Алданов в тексте романа показывает Александра II таким, каким его рисуют историки – нерешительного, часто отступающего от задуманного, часто меняющего свои планы. Именно поэтому он часто показывает его глазами других людей. Наглядным примером служит описанный в романе процесс принятия конституции. Лорис-Меликов готовил проект новой реформы и должен был прочесть доклад. На этот момент царь, конечно, колебался принимать или нет решение о конституции. Но эта нерешительность демонстрируется на уровне внутреннего монолога, так как Александр II любил всей душой традиционную самодержавную форму правления: «Да, он [Меликов] либерал, он стоит за умаление самодержавия. Ему легко: не его оно, самодержавие, а мое, моих предков, и решаю я...» [3, с. 95]. Подобные колебания свойственны любому человеку, но, будучи самодержавным правителем, уже давно осознавшем необходимость перемен, Александр решил принять конституцию задолго до этого доклада : «...однако я уже думал и думал, больше думать нечего...» [3, с. 95]. Но рациональности в принятии Александром каких-либо решений окружающие не видят, предполагая, что все решения император принимает в соответствии с настроением. Так же мыслит и

Лорис-Меликов после прочтения доклада: «Теперь или никогда! Завтра может *перерешить*...» [3, с. 96].

Показательной сценой является беседа Александра II с Бисмарком о необходимости франко-германской войны. Русский император не хочет этой войны и любыми способами готов запретить канцлеру вести военные действия. Разговор с ним Александр II начинает с анализа газетной статьи о предстоящем объявлении войны Франции Германией, инспирированной Бисмарком «...меня сегодня, князь, очень обрадовал император. Он сообщил, что слухи о вашем намеренье объявит войну Франции решительно ни на чем не основаны. По-видимому, вы опять стали жертвой клеветы, которую так часто распускаю о вас ваши враги...» [2, с. 114]. Император, задавая достаточно дружеский тон беседы и не давая сказать ни одного слова канцлеру, продолжает, указывая на твердость своего решения: «Я так и думал, что вы никакой войны не хотите, как не хотели ее и в 1870 году... и это мне тем более приятно, что при всей моей испытанной любви к императору и к Германии Россия не могла бы остаться равнодушной в случае нового нападения на Францию. Русской общественное мнение этого не потерпело бы – *с силой* сказал царь...». Алданов уверен в том, что современники неправильности оценивают его личность императора. В подтверждение этого он описывает реакцию «железного канцлера» на сказанное Александром: «Бисмарк с перекосившимся от злобы лицом помолчал еще с полминуты. Он и раньше допускал возможность такого ответа царя, но считал ее *маловероятной*. Теперь ему стало ясно, что в Петербурге принято окончательное решение, иначе царь, которого *он хорошо знал*, говорил бы не *так твердо*» [2, с. 114].

При знакомстве с историческим деятелем М. Алданов использует один и тот же прием – опосредованное введение героя в романное повествование. Сначала читатель узнает о царе «издали», по слухам. Так, Мамонтова будят праздничный салют в честь бракосочетания дочери Александра II, княжны Марии Александровны с герцогом Эдинбургским. В отличие от других произведений, Алданов с первых страниц романа располагает читателя к дружеской беседе с этим персонажем, демонстрируя свое отношение к нему. Так, Софья Яковлевна

скажет об Александре II: «...Александр II величественен, добр и прост. Все послы говорят, что не видели такого величественного монарха...» [2, с. 30].

В поезде, направляющемся в Берлин, царь представлен уже как официальное лицо. Он анализирует статью «Норддойтч Алльгемайне Цайтунг» о дружественных отношениях России и Германии. В этой сцене нет портретной зарисовки, читатель не может представить себе героя, но автор не перестает в нем видеть обычного человека со своими привычками, пристрастиями и т.д. Например, во время комментария цели поездки он замечает, что «...Александр II недолюбливал газеты...», что он «имел давнюю репутацию *charmeur* и действительно очаровывал на своем веку множество самых разных людей, однако он чувствовал, что тут никакие чары не помогут» [2, с. 106]. Тут же читатель узнает о том, что Александр II не любил написанный от руки текст и требовал готовить для него печатный вариант. Все полезные, на его взгляд, идеи, которые приходили ему в голову, Александр II фиксировал в своей записной книжке. У него был изящный почерк. При описании несессера, автор невзначай говорит о том, что у царя была страсть к красивым вещам и т.д.

Сам того не замечая, читатель постепенно включается в жизнь великого русского самодержца. Опосредованно, через речь других людей, мы узнаем о его личности, о его связи с княгиней Долгорукой и искренних чувствах к ней, через речь придворных мы узнаем о реакции царицы Марии на эту связь и т.д. Марк Александрович рисует не официальный «портрет» исторической личности, а приписывает ему качества, характерные для обычного человека. Описывая внутреннюю речь и привычки «великого», Алданов делает более понятным внутренний мир героя, дает представление не только о его внешности («человеке внешнем»), но и о том, что он скрывает по каким-либо причинам, чего не видят другие («человек внутренний»). Е.Г. Эткинд в своей книге отмечает, что у каждого русского классического писателя собственное представление о внутренней доминанте характера человека: у Достоевского это «рождение в сознании неодолимо растущей и подчиняющей себе всего человека идее», у Толстого это «борьба

между духовной и греховно-плотскими силами внутри тела и души» [13, с. 26]. У Алданова это борьба между свободным человеком и политиком, постоянно происходящая в душе героя. Так, показывается, что Александр II осознает свою величественность и то, что к моменту его приезда все готовятся: «...царь догадывался, что этот город [Варшаву] для него почистили и убрали...» [2, с. 106]. С другой стороны, «лишь только Александр II снял свой мундир, ему показалось, что он стал свободным человеком, точно его самого давила та нечеловеческая власть, которую он имел в России» [2, с. 116].

Стоит также отметить фактографичность описания Александра II. Можно отметить сходство между ним и тем, как этого человека описывали современники. Так, фрейлина Тютчева, которая была лично знакома с Александром с 1853 г., писала: "Черты лица его были правильны, но вялы и недостаточно четки, глаза большие, голубые, но взгляд мало одухотворенный; словом, его лицо было маловыразительно и в нем было даже что-то неприятное в тех случаях, когда он при публике считал себя обязанным принимать торжественный и величественный вид. Это выражение он перенял от отца, у которого оно было природное, но на его лице оно производило впечатление неудачной маски. Наоборот, когда великий князь находился в семье или в кругу близких лиц и когда он позволял себе быть самим собой, все его лицо освещалось добротой, приветливой и нежной улыбкой, которая делала его на самом деле симпатичным. В ту пору, когда он был еще наследником, это последнее выражение было у него преобладающим; позднее, как император, он считал себя обязанным почти всегда принимать суровый и внушительный вид, который в нем был только плохой копией. Это не давало ему того обаяния, каким в свое время обладал император Николай, и лишало его того, которое было дано ему природой и которым он так легко мог бы привлекать к себе сердца". «...Наследнику Александру Николаевичу было тогда лет 12; он был ловкий, статный мальчик, всегда окруженный избранными ему товарищами...» - пишет в своих воспоминаниях А.Ф. Каменская [7].

Также встречаются воспоминания, создающие психологический портрет царя Александра II в сопоставлении с

его отцом, Николаем: «...Император Александр II во многом составлял противоположность своему отцу. Отец отличался суровым и непреклонным характером, сын был мягок и доступен влияниям. Отец не получил в свою пору хорошего образования, сын же был тщательно воспитан и подготовлен к предстоящему высокому делу правления государством...». Алданов наделяет Александра II теми же чертами характера и портретными характеристиками. Все герои романа, которые знают царя лично, отмечают в нем доброту, заботливость, тактичность, внешнюю красоту и статность. Абсолютно ясно, что автор романа питает симпатию к этому персонажу. Сравнивая создаваемые в романе портретные зарисовки царя и психологический портрет с воспоминаниями современников об Александре II, можно утверждать, что Алданов был хорошо знаком с воспоминаниями современников о царе-«освободителе», в то же время он не повторяет ни одно из них, даже меняя порой отдельные акценты. Если современники отмечали меланхоличность натуры Александра II, то Алданов пишет, что «в состоянии бешенства был страшен, хуже отца... должно быть, таков был и дед Павел» [2, с. 107]. Одна характеристика, впрочем, не отменяет другой, но современники не упоминают об этих вспышках гнева, по всей видимости, стараясь сохранить для истории несколько идеализированный портрет правителя. Однако об этой импульсивности говорят многие неожиданные для современников действия императора, который был способен мгновенно изменить мнение на тот или иной вопрос.

Таким образом, М.А. Алданов, создавая портрет царя, старается быть максимально точным. Однако при этом он не вводит в повествование документальных фрагментов, чтобы не нарушать целостности художественного повествования. С другой стороны, мы не можем назвать его портретные зарисовки и исключительно документальными: не приписывая героям новых привычек или черт характера, Алданов все равно остается прежде всего художником, предлагающим свою концепцию того или иного этапа исторического развития страны.

Библиографический список

1. Адамович, Г. Одиночество и свобода : литературно-критические статьи [Текст]. – СПб. : Logos, 1993. – 286 с.
2. Алданов, М. А. Истоки : избранные произведения [Текст] : в 2 т. – М. : Известия, 1991. – 576 с.
3. Алданов, М. А. Истоки: Избранные произведения в двух томах [Текст]. – Т. 2. – М.: Известия, 1991. – 512 с.
4. Андроникова, М. И. Об искусстве портрета [Текст]. – М. : Искусство, 1975. – 326 с.
5. Бобко, Е.И. Традиции Л. Н. Толстого в исторической романистике М. А. Алданова [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2008. – 24 с.
6. Жирмунский, В. М. Введение в литературоведение [Текст] : курс лекций. - СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. - 438 с.
7. История русской литературы XX века: В 4 –х кн. – Кн. 2: 1910-1930 годы. Русское зарубежье. Учеб. пособие / Под ред. Л. Ф. Алексеевой. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 45 – С. 60
8. Канаева, Л. Царское село Александра II [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/6812.php>
9. Малкина, В.Я. Поэтика исторического романа [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 24 с.
10. Пушкин, А. С. Капитанская дочка [Текст]. – М. : Наука, 1964. – 284 с.
11. Чернышев, А. Гуманист, не веривший в прогресс [Текст] // Алданов, М. А. Собр. соч. : в 6 т. – Т. 1. – М. : Правда, 1991. – С. 3-48.
12. Чернышев, А. Четыре грани таланта Марка Алданова [Текст] // Алданов, М. А. Исток : в 2 т. – Т. 2. – М. : Известия, 1991. – С. 494-507.
13. Эткинд, Е. Г. Психопоэтика «Внутренний человек» и внешняя речь [Текст] : статьи и исследования . – СПб. : Искусство-СПб, 2005. – 704 с.

14. Биографический указатель. Александр П [Электронное издание]. – Режим доступа: http://www.hrono.ru/biograf/bio_a/alexand2.php

А. С. Бокарев (Ярославль)

Анализ стихотворения С. Гандлевского «Что ж, зима. Белый улей распахнут...» на уроке литературы в 11-м классе

В 2008-м году участникам всероссийской олимпиады по литературе было предложено для анализа стихотворение Сергея Гандлевского (род. 1952) «Что ж, зима. Белый улей распахнут...» [2, с. 31]. Имя поэта, входившего в 70-е годы прошлого века в литературную группу «Московское время» (наряду с А. Цветковым, Б. Кенжеевым, А. Сопровским и др.), вплоть до начала 90-х гг. не было известно ни широкому читателю, ни специалисту-филологу: стихотворения авторов этого круга, как и произведения многих других представителей «литературного андеграунда» второй половины XX века, в СССР не могли быть напечатаны. Однако к концу 80-х гг. ситуация изменилась: произведения С. Гандлевского были не только опубликованы, но и заслуженно отмечены литературными премиями, среди которых «Малый Букер» (1996), «Анти-Букер» (1996) и Национальная премия «Поэт» (2010). В настоящее время С. Гандлевский – одна из самых значительных фигур отечественного литературного процесса, его творчество все чаще становится объектом и критики, и литературоведения. Все это ставит перед учителями-словесниками необходимость ознакомления школьников с творческой индивидуальностью поэта и его наиболее репрезентативными стихотворениями. «Что ж, зима. Белый улей распахнут...» как раз одно из таких.

Первое, что обращает на себя внимание в стихотворении Гандлевского, – это его субъектная организация. Как правило, авторское сознание, являющееся в лирике эстетическим центром высказывания, выражено в тексте с помощью личных местоимений «я», и – реже – «мы». Однако есть другая традиция – традиция бессубъектного письма, когда «я» оказывается либо вообще невыраженным, либо выражает себя косвенно. В связи с

этим, предваряя разговор о стихотворении Гандлевского, уместно спросить школьников, *какие русские стихотворения без «я» им известны?* Вероятно, в числе других текстов они вспомнят и хорошо знакомую им элегию А.С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...» [3, с. 445]. Отказ от прямой экспликации «я» смещает в ней смысловые акценты: косвенные местоименные формы и притяжательные местоимения «делают у Пушкина субъекта речи субъектом состояния: светел не “я”, а мое состояние – печаль (она же “полна тобою”); “ничто” не тревожит не меня, а моего “унынья”; горю и люблю не “я”, а мое “сердце”» [1, с. 32]. Однако если во времена Пушкина стихотворения «без “я”» были относительно редки, то в поэзии второй половины XX века оформилась тенденция к уменьшению доли высказываний от собственно «я» и преобладанию способов высказывания от «мы», безличных и косвенных форм высказывания (при которых субъект речи смотрит на себя со стороны – как на «ты», «он», неопределенное лицо, состояние, отделенное от носителя и др.) [1, с. 390-391]. Большое количество стихотворений С. Гандлевского (по нашим подсчетам, 38 % от опубликованных на настоящий момент) характеризуется либо полным отсутствием «я», либо (что чаще) сочетанием высказывания от «я» с косвенными формами выражения субъекта. Таким образом, отсутствие напрямую выраженного «я» – одна из основных черт его поэтики.

Начать анализ стихотворения Гандлевского можно вопросом о том, *какая ситуация возникает в воображении читателя при обращении к начальной строке стихотворения?* Пейзаж, который она содержит, предстает перед нами как увиденный кем-то (например, из окна), а не существующий сам по себе, что говорит о наличии воспринимающего субъекта, которым и констатируется наступление зимы, несмотря на его грамматическую невыявленность. С ним связан следующий вопрос: *какие языковые единицы передают отношение субъекта к увиденному?* Показателем того, что пейзаж дан именно через восприятие лирического субъекта, является наличие междометного слова «что ж», а также предельно индивидуального образа «белый улей», в котором совмещены метафора (динамическая картина падения снега уподоблена

открытому улью) и метонимия (имеется в виду не «белый улей», а улей с белыми хлопьями, т.е. цвет содержимого показан как цвет содержащего). Не менее сложен и образный строй второго стиха. Природа «насыщенной светом тьмы» оксюморонна (тьма и свет несовместимы), однако визуальные ассоциации, вызываемые этим образом, вполне конкретны: неяркий свет, исходящий от только что выпавшего снега, освещает темноту еще не наступившего зимнего утра. Обратим внимание, что свет у Гандлевского именно «тихий»: прилагательное, в своем языковом значении указывающее на низкую степень интенсивности звука, а не явления, которое может быть воспринято только визуально, осложняет здесь возможность автоматической перцепции описываемого и активизирует эстетическое чувство читателя.

Субъект, о котором до сих пор шла речь, в стихотворении не единственный. Так, в первой строфе присутствует «коллективный» субъект, выражающий себя через прямую речь: «Спозаранок проснутся и ахнут, / И помедлят и молвят: “Зима”» [2, с. 31]. Таким образом, перед нами два разных сознания и две точки зрения на происходящее. Здесь уместен вопрос: *какое чувство вызывает у «коллективного» субъекта наступление зимы?* Определить его несложно – это удивление перед неожиданностью совершившейся перемены. *Что позволяет говорить о том, что лирический субъект испытывает сходные чувства?* Удивление в равной степени характеризует обоих субъектов, но у лирического субъекта оно несколько иной природы. Это удивление перед эстетическим совершенством пейзажа, имплицитно проявленное через окказиональный образ «белый улей» и сложную образную природу второго стиха («Тихим светом насыщена тьма» [2, с. 31]) – о них речь уже шла выше. Такое подчеркнуто индивидуальное видение мира и обращение со словом обнаруживают творческий характер мышления субъекта, а согласно античным представлениям, импульсом любого творчества является именно удивление перед красотой и совершенством мира.

Общность отношения к происходящему двух разных сознаний открывает новые возможности в субъектной организации второй строфы стихотворения. Отсюда новый

вопрос: *с помощью каких грамматических средств проявляет себя лирический субъект во второй строфе?* Школьники должны определить, что авторское «я» объективируется грамматически с помощью перволичных форм множественно числа – глагола «выпьем», употребленного в значении повелительного наклонения, и притяжательного местоимения «наши». Это свидетельствует о том, что лирический субъект мыслит себя частью определенного целого. «Наши писания» дают возможность предположить, что имеется в виду дружеский круг литераторов, однако подразумеваемое «мы» здесь – скорее люди вообще. Общность состояния (удивление), его общечеловеческий характер делают возможным появление субъекта, в котором как бы сливаются лирический и «коллективный» субъекты первой строфы.

Далее стоит обратить внимание учащихся на резкую смену настроения во второй строфе стихотворения. Первоначальное удивление сменяется ощущением скуки, тоски, монотонности течения жизни – таким образом демонстрируется тонкость границы между двумя, казалось бы, полярными состояниями человека (удивление – скука). Этими чувствами мотивированы последние строки, в которых высказано желание преодолеть устоявшийся порядок жизни, нарушить ее монотонность. Имплицитно ощущение скуки отражено и в визуальном ряде стихотворения, с которым связано задание *определить, каким образом соединение тьмы и света, выявленное в начале стихотворения, на ассоциативном уровне повторено во второй строфе?*

Визуальные образы зимнего пейзажа и бытовой ситуации – чаепития – оказываются сходны между собой по цветовому решению. Чай ассоциативно связан с черным цветом («тьма»), рафинад – с белым («зима», «белый», «свет»). Кроме того, рафинад погружается в чай, происходит оксюморонное соединение «тьмы» и «света», при котором степень интенсивности последнего снижается (рафинад в чае сереет), и мы получаем эффект «тихого света», как в начале стихотворения. Организованный таким образом ассоциативный план свидетельствует, с одной стороны, об особенностях художественного зрения поэта, в сознании которого есть образ

соединения светлого и темного, и он способен его разглядеть в чем угодно – в пейзаже или в чае; с другой стороны, эта особенность подкрепляет чувство скуки и монотонности, которое выступит еще рельефней, если мы обратимся к интертекстуальному фону произведения.

Очевидных подтекстов у стихотворения Гандлевского не так много, и все они – пушкинские. Отметим 43-ю строфу четвертой главы «Евгения Онегина» («В глуши что делать в эту пору?» [4, с. 256]), а также стихотворения «Зимнее утро» [3, с. 453] и «Зима. Что делать нам в деревне? Я встречаю...» [3, с. 452]. Отдельно следует остановиться на последнем, адресовав учащимся вопрос: *какие текстуальные совпадения и способы работы с материалом дают возможность сближать два произведения?* Прежде всего, начало обоих стихотворений единообразно: и Пушкин, и Гандлевский открывают свои тексты сходными синтаксическими конструкциями («Зима» – «Что ж, зима»). Кроме того, время в обоих стихотворениях разворачивается от утра к вечеру, обнаруживается подобие некоторых ситуаций (ср. «Я встречаю / Слугу, несущего мне утром чашку чаю...» [3, с. 452] и «Выпьем чаю за наши писанья...» [2, с. 31]), отдельные визуальные образы имеют оксюморонный характер (ср. «Свеча темно горит...» [3, с. 452] и «Тихим светом насыщена тьма...» [2, с. 31]). Наконец, и в том, и в другом стихотворении выражено ощущение скуки (ср. «По капле, медленно глотаю скуки яд...» [3, с. 452] и «Так и тянет шепнуть: “До свиданья”. / Вечер долог, да жизнь коротка» [2, с. 31]). Одним из способов ее преодоления для лирического субъекта Пушкина выступает творчество, однако «спор с лирою» он проигрывает, и тоска еще более усугубляется. То же мы можем предположить и в стихотворении Гандлевского, особенно если посмотрим на него в контексте всего творчества поэта. Вдохновение отнюдь не всегда сопутствует его герою («Не мори меня творческим голодом, / Так оно получилось само» [2, с. 80]), а Муза оказывается враждебной, так как от нее исходит угроза немоты, прекращения стихового движения (см. стихотворения «Самосуд неожиданной зрелости...» [2, с. 80-81], «Косых Семен. В запое с Первомая...» [2, с. 104-105] и др.). То есть для лирического субъекта Гандлевского творчество, как и

для пушкинского героя, не может быть надежным средством преодоления скуки. Все это делает финал анализируемого текста логичным и художественно оправданным. На него и следует обратить внимание школьников.

Какие ассоциации вызывает синтаксический облик финального стиха? Какой художественный эффект порождает именно такая его синтаксическая структура? Завершающая стихотворение строка «Вечер долог, да жизнь коротка...» [2, с. 31] по своему синтаксическому облику напоминает пословицу (ср. «Горька работа, да хлеб сладок», «Жизнь прожить – не поле перейти» и т.п.). Она является обобщением всего высказывания и выявляет трагическое противоречие между субъективным восприятием времени («вечер долог») и его реальной сущностью («жизнь коротка»). Пословицы как выражения, претендующие на формулирование каких-то важных жизненных истин, – результат деятельности коллективного сознания, и, выбирая аналогичную им форму, Гандлевский тем самым усиливает обобщение.

Завершая анализ, необходимо вернуться к субъектной организации текста и отметить, что она также подчинена авторской интенции обобщения: отсутствие довлеющего лирического «я» позволяет читателю увидеть описываемые чувства и состояния как общечеловеческие, а в силу этого свойственные каждому.

Библиографический список

1. Бройтман, С.Н. Поэтика русской классической и неклассической лирики / С.Н. Бройтман. – М. : Рос. гос. гуманит. унт-т , 2008.
2. Гандлевский, С.М. Порядок слов: стихи, повесть, пьеса, эссе / С.М. Гандлевский. – Екатеринбург : изд-во «У-Фактория» , 2000.
3. Пушкин, А.С. Сочинения. В 3-х т. Т. 1.– М. : Худож. лит. , 1985.
4. Пушкин, А.С. Сочинения. В 3-х т. Т. 2.. – М. : Худож. лит. , 1986.

*Современные образовательные технологии:
традиционное и новое*

Л. В. Байбородова (Ярославль)

**Содержание и формы взаимодействия преподавателей
вуза и педагогов-практиков**

Цель любого взаимодействия — это взаимообогащение, взаимовлияние, стимулирующее развитие взаимодействующих сторон. Указанные процессы особенно ярко проявляются при взаимодействии науки и практики, и, в частности, преподавателей вуза и учителей школы. Необходимость такого взаимодействия очевидна. Без этого невозможно качественно подготовить специалистов, способных успешно решать современные проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения. Теоретическую и методическую подготовку, полученную в вузе, студенты подтверждают в школе, применяя сформированные умения и навыки в реальной практической деятельности и конкретных условиях. Благодаря педагогической практике студенты приобретают опыт профессиональной деятельности, у них формируются педагогически важные компетентности под руководством учителей школ. В то же время взаимодействие педагогов школ со студентами стимулирует профессиональный рост учителей и классных руководителей. Будущие педагоги ставят перед ними новые проблемы, выдвигают нестандартные идеи, предлагают методические решения, которые появились в последние годы и приобретены студентами на занятиях в вузе.

Руководителю школы сложно обеспечить инновационное развитие учреждения, если он не опирается на достижения науки, педагоги школы не сотрудничают с представителями педагогического вуза, ведущими учеными, которые разрабатывают перспективы развития образования в стране и регионе. В свою очередь, именно школа, практические работники выявляют и актуализируют педагогические проблемы, требующие научного обоснования и решения. Благодаря запросам школы, педагогов-практиков выявляются наиболее значимые и приоритетные направления научно-исследовательской

деятельности в вузе. Школа является потребителем научных идей, и востребованность материалов, разработанных учеными, является ярким свидетельством значимости научной школы, практической полезности продуктов, созданных преподавателями вуза. Иначе говоря, наука без практики мертва, практика без науки бесплодна.

Типы позитивного взаимодействия учителей школы и преподавателей педагогического вуза могут быть различными: односторонняя или взаимная помощь, сотрудничество, соглашение (договор). Наиболее эффективным для обеих взаимодействующих сторон является сотрудничество, которое характеризуется следующими признаками: стремление лучше узнать и понять интересы друг друга, понимание общих целей и задач взаимодействия, уважение интересов друг друга, внимание к предложениям друг друга, готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами, осуществление постоянных контактов, активность и инициатива в их установлении, координация и согласованность действий, подстраховка, помощь, поддержка друг друга, способность приходить к согласию по спорным вопросам, учет мнения друг друга при решении проблем и организации совместной работы, изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга.

Благоприятные условия для сотрудничества преподавателей вуза и учителей школы возникают при создании филиалов кафедр на базе образовательных учреждений, проведении совместной научно-исследовательской работы в региональных лабораториях, проблемных группах и т.п.

Содержание взаимодействия педагогов вуза и школы, ученых и практиков определяется следующими факторами:

а) перспективами развития образования, планируемыми реформами и преобразованиями педагогической практики;

б) актуальными проблемами, которые возникают и разрабатываются на федеральном уровне;

в) региональными потребностями и заказом органов образования на научно-методические разработки;

г) потребностями образовательных учреждений, отдельных групп практических работников;

д) ресурсами, достижениями научных школ и ученых педагогического вуза.

Основными направлениями взаимодействия педагогов вуза и школы являются:

- подготовка и повышение квалификации педагогических кадров;
- научно-исследовательская работа;
- учебно-методическая работа;
- аттестация педагогических кадров;
- экспертиза деятельности образовательных учреждений.

Разнообразные направления взаимодействия вуза и образовательных учреждений можно отметить в Ярославской области: подготовка и повышение квалификации кадров по разным программам и для разных специалистов; организация педагогической практики студентов и проведение работниками школ занятий для студентов; семинары-практикумы для студентов и преподавателей вуза на базе школ по наиболее актуальным проблемам, совместная исследовательская деятельность и методическая работа преподавателей и учителей школ.

Около 15 лет назад был создан Центр региональных исследований, в структуру которого вошли на разных этапах деятельности 8 лабораторий. По заданию Департамента образования Ярославской области ученые университета и учителя школ проводили научно-исследовательскую и научно-методическую работу по наиболее актуальным проблемам образования в Ярославской области. Результаты деятельности лабораторий представляются в различных формах: концепции, учебно-методические пособия, методические рекомендации, подготовка и проведение научно-практических конференций, подготовка сборников этих конференций.

Так, например, с 1996 года по заданию Департамента образования разрабатываются различные аспекты научно-методического сопровождения сельской малочисленной школы. С 2008 года созданы базовые площадки, что позволяет скоординировать научно-методическую работу по проблемам воспитания и обучения сельских школьников, придать ей более системный характер, обеспечить условия для распространения инновационных методических материалов в сельских муниципальных районах области.

Педагоги более 20 школ различных сельских муниципальных районов и ученые вуза участвуют в разработке педагогических средств, повышающих эффективность образовательного процесса в сельских школах, в том числе малочисленных. Среди этих средств особое внимание уделяется разновозрастным группам (РВГ), в которых воспитательный и образовательный потенциал обучения значительно возрастает при создании соответствующих условий. Разработаны учебно-методические материалы для организации обучения в РВГ по всем учебным дисциплинам. Учебно-методические пособия по данной проблеме сегодня активно используются в практике многих сельских школ.

С 2003 года организована совместная научно-методическая работа преподавателей вуза и четырех сельских школ по индивидуализации образовательного процесса, по результатам которой в настоящее время внедряются научно-методические разработки по предпрофильному и профильному обучению, сопровождению индивидуальной образовательной деятельности сельских школьников, проектированию индивидуальных образовательных программ и маршрутов.

С 2005 года под руководством преподавателей ЯГПУ приступила к научно-методической деятельности группа педагогов по разработке системы средств повышения воспитательного потенциала учебного процесса в сельской школе. Особое место в этом поиске уделяется использованию ресурсов социума села, организации взаимодействия детей и родителей в учебном процессе, интеграции средств учебной и внеучебной деятельности детей. В настоящее время подготовлены методические рекомендации по организации образовательного процесса в начальной школе, которые предусматривают интеграцию, вариативность, проблемность, реализацию рефлексивно-деятельностного подхода в обучении и воспитании младших школьников.

С 2007 года действует проблемная группа педагогов по разработке вопросов организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в сельских школах, где такие дети интегрируются в среду общеобразовательной школы.

Третий год ведется исследование по решению проблем обучения и развития одаренных детей на селе.

За годы совместного поиска и труда преподавателей вуза и учителей сельских школ подготовлено более 450 публикаций по проблемам воспитания и обучения сельских школьников, из них более 50 книг, 14 сборников материалов научно-практических конференций, авторами и соавторами многих работ являются учителя сельских школ.

С 2011 года осуществляется разработка научно-методических материалов для педагогов сельских школ с целью оказания помощи в реализации концепции и стандарта федерального государственного образовательного стандарта общего образования по следующим темам:

- педагогическое сопровождение нравственного выбора и формирования ценностной ориентации школьника;
- модели организации внеурочной воспитательной работы в сельских школах;
- воспитание демократической культуры обучающихся;
- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам и обязанностям человека;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к труду и жизни;
- формирование самостоятельности и социальной ответственности школьников.

В последние годы распространенной формой взаимодействия университета и школы является открытие филиалов кафедр на базе образовательных учреждений. Одна из главных целей создания филиалов — обеспечить более тесное взаимодействие преподавателей вуза и педагогов школ при организации педагогической практики студентов. В то же время решаются и другие задачи: проведение совместной научной и методической работы, организация обмена опытом, проведение конференций и семинаров по актуальным проблемам образования, профориентационная работа, выявление перспективных педагогов школ для выполнения кандидатских диссертаций, подготовка научных кадров.

Можно особо выделить взаимодействие преподавателей вуза с конкретными образовательными учреждениями и педагогами. Специалисты вуза руководят инновационной деятельностью конкретных школ по отдельным направлениям, разработкой концепций и программ развития образовательного учреждения, организуют курсы повышения квалификации по запросу конкретной школы, готовят учителей к аттестации, осуществляют научное руководство квалификационными работами. Имеется опыт создания общественных лабораторий и проблемных групп педагогов, которые проводят научно-методическую работу под руководством ученых вуза. Результаты этой работы используются как педагогами образовательных учреждений, так и преподавателями вуза при проведении практических занятий со студентами в школе и вузе.

Важным направлением в деятельности филиалов является привлечение студентов к проведению исследований по теме своей курсовой или выпускной работ, а также по предложению (заказу) образовательного учреждения как вариативного задания на период практики.

Вышеизложенное не исчерпывает многообразие содержания и форм взаимодействия педагогов университета и образовательных учреждений. Это лишь некоторые основные аспекты такого взаимодействия. Современная ситуация перехода вузов и школ на новые образовательные и профессиональные стандарты предполагает поиск путей совершенствования взаимодействия учреждений и специалистов, определения содержания их совместной деятельности с учетом перспектив развития школьного и профессионального образования. Одной из важнейших совместных проблем, требующих решения, остается отбор и подготовка педагогических кадров, что требует выявления эффективных форм профориентационной работы, в частности, возобновления деятельности педагогических классов на базе школ и муниципальных районов.

Работа с детской книгой в период обучения грамоте

Каковы причины отсутствия у современных школьников интереса к чтению? Многие исследователи полагают, что данная проблема обусловлена издержками процесса обучения грамоте. Так, Н.Н. Светловская, с чьим именем связана современная методика обучения чтению, замечает: «Будучи оторвано от чтения книг, обучение грамоте, к сожалению, достаточно часто порождает у обучающихся стойкое нежелание учиться читать» [Начальная школа. - 1994. - №6]. Современная школа, будто бы обучая детей читать, отлучает их от чтения книг, т.к. в процессе обучения нарушает оба позитивно действующих, т.е. работающих на формирование читателя, объективных закона: Закон знания книг и Закон деятельностного формирования читательской культуры. А если эти законы обучающими нарушаются, то в силу вступает третий объективный закон обучения чтению – Закон провоцирования обучением нежелания читать [4]. А вместе с тем, новый образовательный стандарт для начальной школы предписывает осуществлять формирование читательского навыка младших школьников в связи с развитием интереса к чтению и потребности читать произведения разных видов литературы посредством организации читательской деятельности (доступного общения с детской книгой).

Мы разделяем мнение Н.Н. Светловской о том, что нельзя тормозить у детей реализацию умения читать *книгу*, самостоятельно говорить с книгой-собеседником, которая интересуется их, что уже в период обучения грамоте (не только в букварный, но и в добукварный период) дети могут учиться думать над книгой, предугадывать события, о которых в ней говорится [4]. Согласно теории формирования читательской самостоятельности, период обучения грамоте является подготовительным этапом в процессе формирования типа правильной читательской деятельности. Основной целью этого этапа является развитие интереса первоклассников к книге и ее самостоятельному чтению. Для достижения данной цели необходимо, чтобы книга, по возможности, ежеурочно

привлекалась учителем к решению задач первоначального обучения чтению даже в условиях различной подготовленности детей. В качестве учебного материала авторы современных букварей и азбук используют высокохудожественные тексты произведений лучших детских писателей или отрывки из этих произведений, что дает возможность, не ограничивая школьников чтением букварных текстов, органично включать в урок чтение и рассматривание соответствующих книг.

В контексте урока высказанное положение может реализоваться, во-первых, посредством работы с группой книг, предполагающей задания, связанные с поиском книги среди других по ее внешним признакам: названию, обложке, размерам. Возможны также задания, направленные на поиск знакомых букв и слов в названиях книг, на поиск книг с одинаковыми названиями, или в названиях которых первая и последняя буквы одинаковые (КОЛОБОК). Необходимо предусмотреть знакомство первоклассников с разными типами книг: книгой-сборником, книжкой-малышкой, книжкой-раскладушкой, книжкой-панорамой, книжкой-раскраской и т.д., книгами разных авторов (например, А. Усачев «Грибок-теремок», В. Сутеев «Терем-теремок», В. Бианки «Теремок», Е. Чарушин «Теремок»). Дети будут не только учиться ориентироваться в мире книг, выбирать книги, действовать с ними, но и активно применять полученные знания о буквах, тренироваться в запоминании букв и слов. В конце занятия каждому ребенку должна быть предоставлена возможность подойти и полистать («почитать») любую понравившуюся (привлекшую внимание) книгу.

Во-вторых, совместное с учителем чтение и рассматривание отдельно взятой книги играет важную роль при обучении младших школьников чтению книг. При этом дети будут учиться определять, о чем книга, рассматривая иллюстрации, прогнозировать ее содержание. Иллюстрации книги могут служить основой (картинным планом) для рассказывания.

И наконец, книжная страница читаемой и рассматриваемой книги может выступать в роли учебного материала. Своего рода, модель книжной страницы, содержание

которой соответствует теме, задачам урока, возможностям учеников, учитель способен создать сам. При работе с таким дидактическим материалом учащиеся по иллюстрации определяют, из какой книжки эта страничка, какой эпизод на ней изображен, чтением расположенного рядом с иллюстрацией текста проверяют свою догадку, напишут на страничке название произведения. Чтение текста является одним из самых важных моментов при работе с книжной страницей. При этом задача «прочитать» ставится перед всеми, чтобы актуализировать имеющиеся у одних детей знания и умения, а у других усилить мотивацию в их приобретении. Расположенный на странице текст прочитывается неоднократно: до и после работы с ним. Работа с текстом предполагает выделение в нем букв, слогов, слов. Чтение текста первый раз осуществляется хором под руководством педагога. При повторном чтении даже не читающий пока самостоятельно ребенок невольно будет «наткаться» на выделенные буквы, слоги и слова, узнавать их. На первых этапах обучения дети больше имитируют чтение, подражая педагогу либо читающим сверстникам, ориентируясь на иллюстрацию, отражающую содержание написанного. Но совсем скоро школьники, нередко озаряемые догадкой, начинают читать осознаннее. А использование в качестве учебного материала смешанных текстов (слова и картинки) способствует этому. Подобные книжные странички можно с успехом использовать уже на безбуквенной степени обучения, когда текстов для чтения в азбуке еще нет, а читающие дети в классе есть. Так, «Русская азбука» (В.Г. Горецкий и др.) дает возможность использовать на уроке в качестве такого дополнительного материала книги с русскими народными сказками и странички из них.

В современной практике обучения грамоте может успешно использоваться разработанная Е.В. Дьячковой методика работы с книжкой-игрушкой как средством формирования у первоклассников интереса к книге-собеседнику и чтению-беседе с книгой. С.Н. Вачкова, М.В. Тришина и др. расширили возможности дидактической игры и книжки игрушки при обучении детей читать книги. Они выделяют книжки-игрушки трех типов: 1. Книжка-конструктор, т.е. система,

включающая отдельные части, составляющие сущность книги (карточки с иллюстрациями, последовательно воспроизводящими сюжет литературного произведения, помещенного в книге; карточки с отдельными словами, словосочетаниями, из которых ребенок может сам составить текст произведения и совместить его с иллюстрациями). 2. Книжка-картинка с черно-белыми иллюстрациями, из которой изъят текст. Этот текст предлагается ребенку на карточках. 3. Книжка-малышка с оформленной обложкой и текстом, но без иллюстраций. Они вынесены на карточки.

Работа с подобного рода книжками может осуществляться как на уроке, так и во внеурочное время индивидуально или в группах. К примеру, работу с книжкой-игрушкой К.И. Чуковского «Телефон», к обложке которой прикреплен пластмассовый телефонный диск, можно организовать так: после того, как ребенок вспомнит всех персонажей, звонивших автору, учитель предлагает ему карточки, где названия героев даны под номерами. Первоклассник должен прочитать названия персонажей, а затем, слушая чтение учителем всего произведения и пользуясь лежащей перед ним карточкой, «помогать» учителю в чтении. Когда произведение будет прочитано, учитель может предложить ученику игру с телефонным диском, объяснив ее правила.

Разновидностью книжки-игрушки является книжка-самоделка, изготавливать которую могут сами дети (индивидуально или коллективно) на интегрированных уроках и внеклассных занятиях. Для этого учитель раздает заготовки, а сюжет, иллюстрации и текст дети создают самостоятельно. Так, в случае коллективного выполнения книжки-сборника загадок каждый ученик класса работает над своей страничкой, на которой пишет свою загадку, а с обратной стороны рисует отгадку.

Большое значение в процессе приобщения учащихся к миру книг имеет организация в классе зоны свободного взаимодействия детей с книгами. Это так называемый уголок книг, с помощью которого учитель сможет знакомить первоклассников с доступным кругом детского чтения,

книжными новинками, стимулировать детскую читательскую активность посредством системы продуманных заданий, предполагающих самостоятельный подбор книг на определенную тему, поиск книги на выставке, нахождение в ней ответа на поставленный вопрос и т.д.. Подобные задания могут выполняться на переменах или в урочное время, на этапе свободной самостоятельной работы первоклассников.

Библиографический список

1. Джежелей О.В. Формирование основ читательской самостоятельности на уроках внеклассного чтения в 1 классе : Автореф. канд. дис. – М., 1975
2. Дьячкова Е.В. Система работы с книжкой – игрушкой как средство формирования интереса к чтению: Автореф. канд. дис. – М., 1993.
3. Дьячкова Е.В. Индивидуальная работа по чтению с использованием книжки-игрушки //Начальная школа, 1992, №2.
4. Светловская Н.Н, Пиче-оол Т.С. Как помочь детям, которые не хотят учиться читать. – М., 2007.

И. И. Мельникова (Ярославль)

Работа с художественным текстом при изучении методики классного и внеклассного чтения

Стандарты высшего педагогического образования по специальностям «Педагогика и методика начального образования» и «Олигофренопедагогика» предусматривают подготовку студентов к организации и проведению целого ряда учебных предметов, в том числе, уроков классного и внеклассного чтения. Специальности эти не относятся к филологическим, а значит, не предполагают вступительных испытаний по литературе, хотя обе образовательные программы содержат большой блок филологических дисциплин. Учитывая невысокий исходный уровень литературной подготовки, к моменту изучения методики большинство студентов оказывается неготовым к работе с

художественным текстом. Опросы и анкетирования, проводимые в течение нескольких лет, неизменно демонстрируют узкий литературный кругозор и низкий уровень читательских умений у студентов, которые готовятся к работе с младшими школьниками или учащимися коррекционных школ. Среди типичных проблем можно назвать незнание детской и юношеской литературы, авторов произведений, входящих в круг детского чтения, неумение анализировать художественный текст, неспособность выразительно исполнить художественное произведение. Все это сильно осложняет овладение методикой классного и внеклассного чтения. Поэтому в учебных планах названных специальностей курс литературы всегда предшествует изучению методики и создает основу для формирования профессиональных компетенций в области работы с художественным текстом.

В то же время уроки классного чтения существенно отличаются от уроков литературы и требуют от учителя не столько литературоведческих умений, сколько способности подойти к художественному тексту как источнику нравственных ориентиров и ценностных установок.(3) И если курс литературы формирует готовность к литературоведческому анализу текста, то выявление и реализация его воспитательного потенциала находится всецело в области методики преподавания чтения. Многолетний опыт работы со студентами педагогического и дефектологического факультетов показывает, что успешность анализа текста с позиций воспитательного чтения определяется не только специальными филологическими и педагогическими компетенциями, но и наличием четких ценностных и нравственных ориентиров у самих студентов. Для последних поколений молодежи характерно отсутствие таких ориентиров или их явное несоответствие традиционным ценностям отечественной культуры. Это заставляет преподавателей методики поставить вопрос об актуальности поиска путей формирования ценностно-смысловой сферы будущих педагогов. Мы с сожалением констатируем, что реакция студентов-нефилологов на художественный текст мало чем отличается от реакции их потенциальных учеников. Они с трудом определяют проблему и идею даже очень простых

произведений, ошибаются в трактовке мотивов и эмоциональных переживаний героев, затрудняются в определении значений некоторых слов и фразеологизмов. В результате практические занятия по методике классного и внеклассного чтения превращаются в своеобразный мастер-класс, где студент долгое время выступает в роли ученика, и только потом становится способным пробовать себя в роли учителя. Проблема формирования ценностно-смысловой сферы будущих учителей усугубляется в связи с введением новых стандартов общего и высшего образования: первые требуют от учителя готовности к духовно-нравственному развитию учащихся, способности средствами разных учебных дисциплин формировать их личностные качества, а вторые сокращают срок пребывания студента в вузе и даже не упоминают компетенций, связанных с нравственным развитием и становлением будущего учителя.(3;4) Таким образом, мы наблюдаем явное противоречие в социальном заказе на подготовку педагогов по стандартам бакалавриата и требованиями новых школьных стандартов.

Преодолеть это противоречие предстоит разработчикам новых образовательных программ в педагогических вузах, которые должны предусмотреть возможности формирования у выпускников четкой системы нравственных ценностей и ориентиров средствами учебной и внеучебной деятельности. Центральное место в ряду дисциплин, способствующих решению этой сложной задачи, должны занимать гуманитарные (в том числе, филологические и педагогические) дисциплины. Традиционные для профессиональной подготовки учителей начальных классов и олигофренопедагогов курсы методики преподавания русского языка, классного и внеклассного чтения, по-видимому, должны выполнить интегрирующую функцию. А это, в свою очередь, означает целенаправленное усиление личностно-развивающей потенциала курса методики, основанного на изучении особенностей ценностных ориентаций, характерных для современной молодежи.

Данные социологических исследований, проведенных в 2007-11 годах, подтверждают наши наблюдения и констатируют явное смещение ценностей молодежи в сторону витальных,

отсутствие патриотизма, стремления к созданию прочной семьи, снижение ценности дружбы, любви, творчества. Молодые люди демонстрируют желание иметь высокий материальный достаток, свободу от ответственности и устойчивых отношений, стремление к постоянным переменам, отсутствие национальной идентичности. Из нематериальных ценностей присутствует образование, которое рассматривается как необходимое условие для успешной карьеры. Отмечается также подвижность и изменчивость ценностных ориентаций молодежи, что позволяет надеяться на возможность их корректировки. О необходимости этой корректировки все громче и настойчивее говорят педагоги, социологи, политологи. (1)

В самом деле названные ценностные ориентиры не характерны для российской ментальности, традиционно ориентированной на духовную (нематериальную) сторону жизни, на ценность мастерства, творчества, добрых и ответственных отношений между людьми, уважения к предкам. Именно эти ценности заложены в произведениях фольклора и классической русской литературы, традиционно включаемых в школьные Книги для чтения. Не удивительно, что современные студенты педагогических вузов затрудняются в выявлении воспитательного потенциала подобных произведений или подходят к нему формально (учит «быть добрым», «не быть жадным», « уважать старших», «любить природу») . В то же время, именно рассмотрение этих текстов с педагогических(методических) позиций позволяет естественным образом поднять те « вечные» вопросы, без которых невозможно духовно-нравственное становление личности: Для чего живет человек? Что хорошо, а что дурно? Что делает человека счастливым или несчастным? Какую роль играют в нашей жизни другие люди, общество, природа, культура? Необходимость ставить и решать воспитательные задачи уроков чтения становится для студентов стимулом для осмысления собственной жизненной позиции и системы ценностей. Таким образом, процесс коррекции ценностных ориентиров осуществляется в контексте решения профессиональных задач и формирования профессиональных компетенций. Роль художественного текста в этом случае заключается в том,

чтобы пробуждать, мотивировать ценностно-ориентировочную деятельность студента. В то же время, литература, входящая в круг детского чтения, как правило, дает ясные и недвусмысленные ответы на основные мировоззренческие вопросы, что может подтолкнуть (и часто подталкивает) будущих педагогов к примитивному морализаторству при интерпретации художественного текста на уроке чтения. И здесь может помочь установка, целенаправленно формируемая при изучении литературы – художественный текст не может быть « плоским» и простым, в нем всегда есть глубина и объем, которые открываются в процессе анализа композиции, сюжета, системы образов, языка. Поэтому целесообразно начинать работу по составлению конспекта урока чтения с краткого литературоведческого анализа текста. Формулирование идеи произведения позволяет вплотную подойти к определению его воспитательного потенциала для детей определенного возраста. И здесь литературоведческие умения должны уступить место педагогическим, чтобы выстроить урок в русле воспитательного(а не литературного) чтения. Работа с текстами разных жанров и разной тематики позволяет (при соответствующей направленности педагога) затронуть все нравственно значимые вопросы человеческого бытия, а значит, открывает простор для педагогической организации ценностно-ориентировочной деятельности студентов . Таким образом, работа с художественным текстом на практических занятиях по методике классного и внеклассного чтения имеет определенную специфику, связанную с задачами соответствующих уроков в начальной общеобразовательной и коррекционной школах. Эти задачи ориентируют учителя, прежде всего, на духовно-нравственное воспитание учащихся через текст произведения и требуют сочетания литературоведческого и аксиологического подхода к его анализу. Осуществление такой работы при правильном педагогическом руководстве и подборе текстов способно стать средством решения важнейшей проблемы современного педагогического образования – проблемы рассогласования ценностных ориентиров будущих педагогов с теми ориентирами, которые они должны формировать у учащихся.

Библиографический список

1. Баева Л.В. Ценности молодежи «эпохи перемен»: взгляд из России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF8/baeva2.pdf>
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., Просвещение, 2009. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Квалификация (степень) бакалавр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>

Е. М. Болдырева (Ярославль)

Работа над теоретико-литературными понятиями в рамках подготовки к ЕГЭ по литературе

Многочисленные методические исследования, в которых предлагаются системы работы над теоретико-литературными понятиями предлагают в основном серию различных видов деятельности, которые позволят одиннадцатиклассникам повторить и систематизировать свои знания по теории литературы и успешно справиться с выполнением заданий ЕГЭ. К сожалению, опыт подготовки школьников к ЕГЭ и опыт проверки Ярославском регионе ориентируют современного преподавателя литературы на стратегию намеренно прагматического и утилитарного характера, поскольку трехлетняя практика и подготовки школьников к ЕГЭ, и учебы экспертов предметной комиссии, и проверки заданий части «С» приводят далеко не к утешительным выводам. Несмотря на то, что теория литературы – пожалуй, самая значимая составляющая единого государственного экзамена (именно на

знание теоретико-литературных терминов ориентировано большинство заданий части «В», особенно анализ лирического текста, и один из критериев части С5 оценивает именно теоретико-литературную компетентность), в отношении ее изучения именно в рамках ЕГЭ возникает значительное количество проблем. Современные программы по литературе в значительной степени ориентированы на формирование теоретико-литературной грамотности (взять хотя бы комплект рабочих тетрадей по литературе для средних классов под редакцией Бунеевых, где при анализе каждого произведения актуализируются такие понятия, как композиция, сюжет и его элементы, речевая характеристика, различные жанры и др.), но статистика показывает, что к 11 классу все понятия забываются, а систематически повторять все элементы, указанные в Кодификаторе элементов ЕГЭ, не позволяют учебные часы. Кроме того, многие специалисты уже поняли, что настоящая теория литературы и та теория литературы, которая представлена в сборниках ЕГЭ, порой сильно отличаются друг от друга. Какие же проблемы возникают с теоретико-литературными понятиями в заданиях ЕГЭ?

1. Искажение устойчивых классических формулировок-определений термина («средство образности, основанное на использовании большого количества синонимов», ответ – градация).
2. Неполнота формулировок-определений, игнорирование существенного качества понятия («средство художественной образности, помогающее автору описать героя», ответ – эпитет, «назовите поэтический прием, который передает напряженность, драматизм ситуации», ответ – эпитет).
3. Разные определения одного и того же понятия (внутренний монолог: «прием, заключающийся в прямом воспроизведении мыслей и переживаний персонажа», «монолог, который герой произносит про себя и который характеризует его состояние»).
4. Нечеткость и расплывчатость определения термина («образное средство, дающее образную характеристику предмету», ответ – эпитет, «к какому

традиционному поэтическому жанру близко это стихотворение», «Какой художественный прием использует Тургенев для изображения состояния Фенечки?» притом, что абзац занимает полстраницы и приемов там далеко не один, «как в литературоведении называют обмен репликами героев драматургического произведения», ответ очевиден – диалог, но разве это термин только драматургического дискурса и т.д.)

5. Невозможность дать один вариант ответа на вопрос, несколько вариантов ответа («какое средство психологического изображения героев использует Гоголь, характеризуя и молодых чиновников, и чиновника-старика», ответ – речь, хотя во фрагменте представлены и портретные характеристики, и интерьер; использование в разных сборниках как синонимов терминов «просторечье», «разговорная речь» и «бытовая лексика», «повтор» и «кольцевая композиция» и др.)
6. Литературоведческая неграмотность ответа в соотношении с вопросом (определение размера предполагает указание стопности (не просто ямба, а пятистопный), которая отсутствует в правильном ответе).
7. Наконец, важной проблемой для экспертов региональных комиссий является оценка сочинения в части С5 и разграничение 0 – 1 – 2 и 3 баллов, «недостаточного», «достаточного» и «высокого» уровня владения теоретико-литературной терминологией.

Таким образом, при подготовке к ЕГЭ по литературе для учителя – репетитора оказывается более значимым, к сожалению, не вопрос о литературоведческой компетентности ученика, а другие проблемы: как обезопасить учащихся от неточностей и ошибок ЕГЭ, как «натаскать» их в соответствии с требованиями этого экзамена и, наконец, как сориентировать учащихся и экспертов на единое понимание критериев оценки теоретико-литературной компетентности учащихся в части С5.

Следовательно, мы можем предложить следующую систему видов деятельности, в большей степени прагматическую, нежели научно-методическую, которая позволит учащимся избежать «подводных камней», связанных на ЕГЭ с теорией литературы.

1. Составление словаря теоретико-литературных терминов, включенных авторами ЕГЭ в Кодификатор элементов.
2. Транспонирование терминов в художественные системы тех произведений, которые также входят в кодификатор элементов ЕГЭ. Так, например, при изучении конфликта можно рассмотреть специфику его реализации в «Грозе» А.Островского (Катерина – Кабанова. Кабанова -- Дикой, Дикой – Кулигин и др., чтобы, когда дети получали вопрос, они имели конкретное представление в том или ином элементе теории литературы, который имеет отношение к данному тексту).
3. Определение круга тех терминов, которые имеют отношение к определенному роду литературы: так, ребенок должен понимать, что если речь идет о драме, его могут спросить о ремарке, диалоге, внесценических героях, а если об анализе лирического произведения, то речь пойдет, скорее всего, о тропах и стилистических фигурах.
4. Выполнение упражнений «узнай термин по определению» (в отличие от ЕГЭ по русскому языку, где важным оказывается не точное воспроизведение определение теоретической дефиниции, а понимание ее механизма, «узнавание» в тексте, часть «В» ЕГЭ по литературе построена именно на вопросах подобного характера).
5. Одним из способов «обезопасить» себя от вопросов, связанных с лирическим текстом, становится составление подробного «каталога» всех стихотворений, включенных в Кодификатор элементов ЕГЭ. В этом случае у каждого стихотворения заранее определяется стихотворный размер, фиксируются все имеющиеся там тропы и стилистические фигуры (и выявляются все потенциально возможные «контекстные» вопросы С4, поскольку аспектов для сопоставления у каждого стихотворения ограниченное количество). Этот тип деятельности насколько эвристически

продуктивен (учащийся совместно с педагогом проанализирует ВСЕ стихотворные тексты ЕГЭ, выявит в них основные темы и мотивы, обозначит необходимые параллели), настолько и прагматичен: известно, что определение стихотворного размера – одна из самых сложных тем для школьников, здесь они по крайней мере будут сориентированы на приоритетные для данного автора версификационные модели (А.Пушкин – практически всегда ямб, В.Маяковский, кроме одного стихотворения из списка, – тоническая система стихосложения и др.

6. Этот вид работы не имеет отношения к классическим методическим штудиям, он, по сути, абсурден, и продиктован жестокой реальностью ЕГЭ: анализ учителем многочисленных пособий по подготовке к ЕГЭ, фиксация всех ошибок и проблемных моментов и предупреждение учеников о подобном рода «эксцессах».
7. Наконец, нельзя обойти вниманием тот критерий сочинения С5.1. С5.2 и С5.3, где эксперты оценивают уровень владения теоретико-литературными знаниями. В первый год проверки этот критерий вызвал достаточное количество расхождений экспертов, поскольку есть темы, явно ориентированные на форсированное использование теоретико-литературных терминов («Мастерство Маяковского-сатирика», «В чем заключается художественное своеобразие пьесы М.Горького «На дне»»), а есть такие, которые не ориентируют учащихся на воспроизведение определенного комплекса понятий («Как А.Пушкин относится к героям своего романа «Евгений Онегин»?», «Что означает для А.Солженицына понятие «герой-праведник»?»). Кроме того, экспертам на практике оказывается сложно провести границу между понятиями «высокий уровень владения теоретико-литературными знаниями» (3 балла) и «достаточный уровень» (2 балла), «не обнаруживает достаточный уровень» (1 балл) и «не владеет теоретико-литературными знаниями» (0 баллов). В этом случае экспертам одной комиссии важно четко определить, что они будут понимать под каждой достаточно уклончивой формулировкой критериев. Невладение теоретико-литературными знаниями (даже при отсутствии терминов в

сочинении!) – это игнорирование условной природы искусства, рассуждение о литературных героях, как о живых людях. Что касается демонстрации высокого уровня теоретико-литературной компетенции (даже если сама формулировка темы не «провоцирует» экзаменуемого на использование терминологии, то полезным оказывается прием выявления спектра достаточно универсальных терминов, которые каждый учащийся должен уметь использовать в каждом сочинении, о чем бы он ни писал: проблематика, автор, повествователь, конфликт, сюжет, персонаж, жанр, пейзаж, интерьер и др. Мы, конечно, понимаем, что подобный способ приближается к методам подготовки к ЕГЭ в ситуации цейтнота (по сути, «натаскивания»), но, к сожалению, именно по этой дороге проходит путь отечественного литературного образования.

Е. В. Синотина (Ярославль)

Тестовые задания в системе подготовки учащихся к итоговой аттестации по литературе

Переход к новой форме итоговой аттестации в средней школе требует целенаправленной работы учителя и обучающихся. Критерием готовности к экзамену должны стать знания историко-литературных и теоретико-литературных понятий, умение самостоятельно анализировать художественный текст, сопоставлять его с другими произведениями сходной проблематики и давать ответы на вопросы с разной степенью развёрнутости. Работу по решению тестовых заданий необходимо начинать в 5-6 классе.

В данной статье представлен опыт по разработке тестовых заданий для 6 класса, приближенных к формату ГИА и ЕГЭ по литературе, и методические рекомендации по работе с тестами. Тесты соответствуют учебникам по литературе под редакцией В.Я.Коровиной, Т.Ф.Курдюмовой. При составлении заданий мы учитывали и возрастные особенности шестиклассников, и уровень их литературной и речевой подготовки.

Кратко охарактеризуем содержание и структуру тестовой работы. В вариантах заданий предложены фрагменты текстов, важные для раскрытия проблематики произведения, его идеи. Соответственно и вопросы касаются каких-то ключевых художественных деталей, особенностей авторского стиля. Тесты состоят из двух частей (В и С).

Вопросы В1-В2 проверяют знание содержания произведения: Как левша оказался в Англии? Кто из героев дослужился до тайного советника и имеет две звезды? Назовите героя, который в скором времени изменит жизнь семьи Мерцаловых; вопросы могут проверять и знание жизни и творчества автора: Как называется цикл повестей, в который входит «Барышня-крестьянка»? Какие события жизни поэта и его друга соединились в этом стихотворении? («И.И.Пушину»).

Вопросы В3-В4 связаны с умением анализировать художественный текст, определять тропы или другие художественные приёмы, используемые в предложенном отрывке. Например: Как называется приём иносказания, используемый в баснях? Как называются созвучия окончаний стихотворных строк? Какой приём художественной выразительности использует поэт в сочетании слов: «двор уединённый», «печальным снегом»? Какой приём звукописи, основанный на повторении одинаковых согласных звуков, использует автор: «Ласкаясь к солнечным лучам, / Летают облака!»? (Баратынский).

Для лучшего усвоения теоретико-литературных понятий мы использовали разные формулировки вопросов: Какой приём художественной выразительности использует автор в сочетании слов «поля пустые»? Как называются художественные определения, помогающие автору выразить своё отношение к предмету или явлению? Какие эпитеты использует автор в последней строчке стихотворения? Всего в тестовые задания включено 45 различных терминов.

Вопросы В5-В6 предполагают ответ в объёме 1-3 предложения по данному фрагменту. Как правило, это вопросы, связанные с оценкой поступков героев, определением приёмов создания образов: Что делал цветок, чтобы не жить печально? Почему листья цветка были такими красивыми? (А.Платонов

«Неизвестный цветок»); Почему бабушка долго сердилась на внука? Какое впечатление произвёл на мальчика подаренный бабушкой «пряник конём»? (В.Астафьев «Конь с розовой гривой»).

В заданиях части С ученикам необходимо дать развёрнутый ответ (4-8 предложений) на проблемный вопрос, связанный с выявлением авторской идеи, смысла названия произведения. Какие чувства испытал Владимир Дубровский при встрече с родным домом, няней и отцом? Что высмеивает Чехов в рассказе «Толстый и тонкий»? Почему главный герой рассказа назван то незнакомцем, то доктором, а его фамилию читатель узнаёт только по записи аптекаря: «По рецепту профессора Пирогова»?

Приведём один из вариантов тестовых заданий по стихотворению Н.Некрасова «Железная дорога» (фрагмент стихотворения «Славная осень...»).

Ответом к заданиям В1-В4 является слово или сочетание слов

В1. Как называется изображение природы в художественном произведении?

В2. В каких словах первой строфы выражено восхищение осенней природой?

В3. Какой приём художественной выразительности использует поэт в строках:

«Лёд неокрепший на речке студёной / **Словно как тающий сахар лежит**»;

В4. Какой приём звукописи, основанный на повторении одинаковых гласных звуков, использует автор: «**Всюду родимую Русь узнаю... / Быстро лечу я по рельсам чугунным, / Думаю думу свою**»?

В5. Как называются художественные определения, помогающие автору выразить отношение к предмету: «здоровый, ядрёный воздух», «лёд неокрепший»?

В6. Как называется созвучие окончаний стихотворных строк?

Ответ на задание С1 должен быть объёмом 4-8 предложений.

С1. Какой предстаёт родина в 1 части стихотворения Н.А.Некрасова «Железная дорога»? Ответ обоснуйте.

Вариант тестовых заданий по сказке-были М.Пришвина «Кладовая солнца» (фрагмент, когда Митраша после ссоры с Настей идёт на поиски Палестинки).

Ответом к заданиям В1-В4 является слово или сочетание слов

В1. Почему Митраша шёл по лесной тропе один, без Насте?

В2. С каким произведением устного народного творчества, основанного на вымысле, сближается этот эпизод?

В3. Какой приём художественной выразительности использует автор: «редкие, корявые и заплесневелые ёлочки»?

В4. Как называется описание природы в художественном произведении?

Ответ на задания В5-В6 должен быть объёмом 1-3 предложения.

В5. Как природа предупреждает мальчика об опасности?

В6. Каково авторское отношение к герою в этом эпизоде?

Ответы на задания С1-С2 необходимо дать в виде связного текста в объёме 4-8 предложений.

С1. Почему Пришвин назвал своё произведение «Кладовая солнца» «сказкой-быльё»? Ответ обоснуйте.

С2. Как вы думаете, почему первоначальное название произведения «Друг человека» М.Пришвин изменил на другое - «Кладовая солнца»? Ответ обоснуйте.

В тесты части С мы включили вопросы на сопоставление двух произведений со сходной проблематикой одного или двух авторов, например: В чём сходство и различие в развитии сюжета в повестях А.С.Пушкина «Дубровский» и «Барышня-крестьянка»? Кто из русских писателей XX века раскрывает в своём произведении тему школы и роли учителя в жизни героя? Эти вопросы, как и задания ГИА 9 класса, проверяют умение проводить сопоставительный анализ и делать необходимые выводы.

Некоторые вопросы тестовых заданий части С достаточно сложны для учеников 6 класса, например: Каковы главные ценности Маши Троекуровой и Владимира Дубровского? Что сближает сказ о левше с произведениями устного народного творчества? Однако мы сочли необходимым включить эти вопросы, поскольку они касаются нравственных

уроков классики и традиций русской литературы, ответ на эти вопросы требует особой подготовки на уроке.

Время, отводимое на работу, не регламентировано, в среднем оно составляет 20-30 минут, ведь планирование по литературе не предусматривает выделение целого урока на письменную проверку знаний по каждой теме. Мы также оставляем за учителем право оценивать правильность и полноту выполненной работы.

Рассмотрим возможные *приёмы и формы работы с тестовыми заданиями*.

- *Тематический контроль знаний в письменной форме.* Тестовые задания содержат 2-3 варианта по каждому произведению. Это даёт возможность учителю, во-первых, использовать тесты выборочно; во-вторых, предложить их учащимся на заключительном этапе работы с текстом или после анализа конкретного эпизода произведения; в-третьих, дать один вариант теста для решения дома, а другой – на оценку в классе.

- *Включение тестовых заданий в урок по анализу художественного произведения.* Вопросы тестов можно включить в беседу по художественному произведению, предложить подготовить устные развёрнутые ответы на вопросы.

- *Использование тестовых заданий для подготовки к итоговому сочинению по произведению.* Выполнение заданий части С не может в полной мере заменить работу над сочинением-рассуждением после изучения какой-то важной темы. Если тест призван научить сжато и аргументировано высказывать своё мнение по предложенной теме, ориентируясь на заданный объём, то сочинение-рассуждение даёт ученику свободу творческого самовыражения по предложенной теме. Для этого можно предложить следующие задания:

1. Напишите сочинение-рассуждение по одному из вопросов части С. Для сочинения можно предложить такие вопросы: Что помешало счастью Владимира Дубровского и Маши Троекуровой? Почему левша не имеет имени, и даже прозвище его пишется с маленькой буквы? Какие приёмы характеристики героев использует автор в рассказе «Бежин луг»?

2. Составьте развёрнутый план к сочинению по одному из вопросов части С, например:

С1. Почему повесть называется «Барышня-крестьянка»?

С2. Какие качества Лизы Муромской и Алексея Берестова раскрылись в любви?

• *Организация самостоятельной творческой деятельности учащихся:* подготовка вопросов для викторины, конкурса на самого внимательного читателя, на лучшего знатока теории литературы, проведение самостоятельных исследований. Примеры заданий:

1. Перед вами тест, какие ещё вопросы можно предложить на знание текста, теории литературы? Дополните тест своими вопросами.

2. Составьте небольшой тест самостоятельно по любому эпизоду изученного произведения, включив в него вопросы на знание содержания и художественных особенностей произведения.

3. Составьте кроссворд по произведению А.Пушкина «Дубровский».

4. Составьте вопросы для викторины по творчеству И.Крылова.

5. В тестовом задании по стихотворению (например, А.Пушкина, М.Лермонтова) предлагается определить роль приёмов художественной выразительности в создании главных образов (или передаче настроения лирического героя). Проведите небольшое исследование о роли изобразительных средств в другом стихотворении поэта (по рекомендации учителя). Исследования можно провести и на основе других тестовых заданий: О каких жёнах декабристов, последовавших за мужьями в Сибирь, упоминает автор в этом стихотворении? (Н.Некрасов «Дедушка»), Что сближает сказ о левше с произведениями устного народного творчества? (Н.Лесков «Левша»).

Преимущество использования тестовых заданий по литературе в 6 классе состоит в том, что, *во-первых*, обеспечивается системное усвоение предметных знаний и умений; *во-вторых*, есть возможность проверить уровень знания материала и литературного развития каждого ученика; *в-третьих*, обеспечивается целенаправленная подготовка к

итоговой аттестации по литературе; *в-четвёртых*, создаются условия для творческой деятельности учащихся.

Н. В. Лукьянчикова (Ярославль)

Научно-методическое сопровождение повышения квалификации учителей-словесников: диалоговые технологии в преподавании литературы

Современную школу трудно представить без использования инновационных образовательных технологий в процессе обучения. Под образовательными технологиями мы понимаем систему деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенную на конкретной идее в соответствии определенными принципами организации и взаимосвязи целей, содержания и методов. В опыте работы школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды технологий, среди которых особой популярностью пользуются компьютерные, тренинговые, игровые технологии. Однако литература является той дисциплиной, в преподавании которой новые технологии целесообразно применять далеко не всегда, с учетом конкретной темы, специфики литературного материала. Не весь арсенал имеющихся в современной методике технологических приемов может быть эффективно реализован на уроках литературы.

Представляется актуальной разработка системы применения диалоговых технологий в преподавании литературы как в высшей, так и в средней школе. Диалоговые технологии нацелены на создание особой коммуникативной среды, предполагающей расширение рамок взаимодействия на уровнях «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – книга», «ученик – книга» в процессе решения учебно-познавательных задач. Использование диалоговых технологий необходимо в связи с тем, что общество требует от выпускника школы прежде всего не умения воспроизводить полученные знания, действовать по определенной инструкции, не выходя за определенные рамки, от современного школьника, студента, молодого специалиста ожидают умения работать во

взаимодействии с преподавателем, с группой, с коллективом в процессе выработки и принятия решений, активно участвовать в формировании общекультурных и профессиональных компетенций. Заученная информация, воспроизведенные чужие размышления не являются крепким основанием для построения собственной аксиологической системы. Наиболее действенно формирование такой системы происходит в столкновении мнений, точек зрения, позиций, иными словами, в диалоге. Отстаивая собственное мнение, школьник видит, что существуют другие точки зрения по спорному вопросу, сталкивается с иной логикой, другим способом понимания ситуации. Вместе с тем низкая дискуссионная культура, нетерпимость к инакомыслию, навязывание своей точки зрения требуют от учителя специальной работы по формированию диалоговых умений.

К сожалению, в последнее время в преподавании литературы наметилась крайне тревожная тенденция: знания стали заслонять личность ученика. Это связано с требованиями единого государственного экзамена, который не нацелен на проверку читательских компетенций (сформированность потребности в регулярном чтении (потребность в чтении может быть разноаспектной: чтение с целью поиска новой информации, удовлетворения эстетических потребностей, удовлетворения гедонистических потребностей (удовольствие, досуг)); владение различными техниками чтения, выбор данных техник в зависимости от вида текста, читательской задачи, коммуникативной ситуации; способность к сознательному, мотивированному выбору книги; готовность к поиску информации о книге, об авторе; способность адекватно воспринимать прочитанное, критически оценивать, осознавать художественную картину мира). Вместо этого дети ищут метафоры, эпитеты, оксюмороны и так далее, иногда не понимая, зачем им это нужно. Возникает сомнение в необходимости чтения вообще при изучении литературы.

Изучая литературное произведение, учитель должен использовать любую возможность обратиться к личностному опыту ребёнка, вовлечь его в размышление не только над

литературоведческими проблемами, но и над общечеловеческими.

Современному школьному учителю в этой непростой ситуации важно чувствовать поддержку литературоведов и методистов, делиться конкретными проблемами и собственными находками с коллегами не только в рамках учебно-методических объединений школы, но и с более широким учительским сообществом. Эту возможность учителям Ярославской области предоставляет программа повышения квалификации «Актуальные проблемы русской филологии XXI века», которая реализуется факультетом русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Помимо важнейших лингвистических, литературоведческих и культурологических проблем, в рамках программы обсуждаются вопросы, предполагающие обращение к частным методикам обучения русскому языку и литературе, а также к инновационным технологиям.

В данной статье нам хотелось бы рассмотреть возможности работы с использованием диалоговой технологии – учебной дискуссии – в решении ряда методических вопросов: при изучении литературно-критических статей, в процессе анализа фрагмента художественного произведения, при обсуждении литературоведческой проблемы.

Среди диалоговых технологий выделяют:

- учебная дискуссия,
- конференция,
- диспут,
- дебаты,
- форум,
- заседание экспертной группы,
- круглый стол.

Дискуссия как вид спора имеет четкую цель: развитие критического мышления обучающихся в процессе формирования коммуникативной культуры. Она содействует решению ряда развивающих и воспитательных задач, среди которых наиболее значимыми оказываются развитие устной публичной речи, способность концентрироваться на сути проблемы, определение системы аргументации, умение четко формулировать вопросы, работать в команде, воспитание

толерантности. Мы полагаем, что ее разумно применять на уроках литературы при изучении критических статей в старших классах. Как правило, уроки работы над критической статьей не вызывают энтузиазма у школьников, кажутся им скучными, неинтересными, критическая статья остается не только неосмысленной, но зачастую и непрочитанной, ее изучение ограничивается формальным конспектированием. Учебная дискуссия, на наш взгляд, может помочь ребенку понять, в чем заключается сущность такого явления, как литературная критика, осознать позицию критика с учетом той системы аргументов, которую он выдвигает. Все это способствует более глубокому, многоплановому прочтению художественного текста. В процессе подготовки к занятию ученики знакомятся с текстами (фрагментами текстов) критических статей, которые будут использоваться на уроке.

Любая учебная дискуссия должна быть жестко структурирована и предполагает очень четкое соблюдение регламента на каждом этапе работы. Основные этапы:

- Ознакомление с правилами дискуссии
- Ознакомление с проблемой
- Ориентационный этап
- Оценочный этап
- Этап консолидации
- Рефлексивный анализ, подведение итогов

Каждый из них мы прокомментируем в ходе занятия. На первом этапе урока учитель объясняет (напоминает) детям цель (аргументированно сформулировать свою точку зрения на обсуждаемую проблему и осознать систему аргументации оппонента) и принципы проведения дискуссии (равноправные отношения всех участников полемики, уважение и дружелюбие при высказываниях, обязанность говорить кратко и обоснованно). Педагог обращает внимание ребят на обязательное соблюдение правил поведения в дискуссии: выслушивать соображения каждого, даже если с ним не согласен; критиковать идеи, а не людей; изменять свою точку зрения под воздействием убедительных аргументов; стремиться не победить, а прийти к наилучшему решению. Затем

происходит распределение учеников по группам. Количество групп формируется в соответствии с количеством критических статей, с которыми будем работать на уроке. Оптимально группа должна включать в себя не более 6-7 человек, потому что большее количество участников приведет к пассивности некоторых из них. Это можно сделать даже простой жеребьевкой. Необходимо помнить, что на уроке с использованием дискуссии нужна еще одна группа – «Эксперты», в задачу которых входит анализ аргументированности выступлений каждой группы в течение урока и определение наиболее доказанной концепции в финале занятия.

На следующем этапе формулируется проблемный вопрос, предлагаемый для обсуждения, формулировку вопроса дети узнают только на уроке. Специфика формулировки этого вопроса заключается в том, что учитель в процессе подготовки должен вычленить тот аспект произведения, на котором останавливали свое внимание все критики, по-разному интерпретируя его.

Каждая из групп, подбирая аргументы, работает с одной из статей. Задача ребят – встать на позицию критика, даже если они с ним не во всем согласны, и подобрать убедительные доказательства его точки зрения, опираясь на текст статьи. Данный этап предполагает индивидуальную работу каждого члена группы. Дети самостоятельно формулируют и записывают на листочках по три аргумента, которые кажутся им наиболее доказательными. Вам дается три минуты. Работа должна быть ограниченной по времени (не более 5 минут), задача учителя – следить за жестким соблюдением регламента. Данная технология, как видим, не оставляет ни одного ребенка в классе незадействованным. У детей не остается выбора: делать или не делать – от каждого из них зависит успех группы.

Далее происходит обсуждение аргументов в группе. Детям нужно за 5 минут подготовить по 3 выступления от группы, продумать их стратегию (определение позиции критика) и тактику (кто будет озвучивать коллективное мнение, какие из предложенных аргументов выбрать, в какой последовательности их изложить). Каждое выступление должно в максимально

сжатой форме донести до оппонентов позицию того критика, чью статью изучали ребята. Напомним ученикам, что в соответствии с законами риторики последнее выступление должно быть наиболее сильным, убедительным. Следующий этап – самый сложный для ребят и учителя – это собственно дискуссия. Задача учителя – не только строго следить за соблюдением регламента, но и не позволять школьникам отклоняться от темы обсуждения, не давать дискуссии перерасти в личностный конфликт. Каждая группа по очереди (очередность выступлений всякий раз меняется) в течение одной минуты высказывает подготовленный тезис. Две другие группы слушают и могут в зависимости от услышанного поменять характер своего выступления. «Эксперты» не забывают о своей основной функции: постоянно отмечают для себя, чье высказывание показалось им наиболее удачным. После каждой серии выступлений группы в течение 30 секунд получают возможность обсудить дальнейшую тактику с учетом того, в какую сторону развивается дискуссия. На этапе консолидации учитель предлагает детям высказаться по теме в режиме свободного диалога (около 5 минут). Цель диалога – подведение итога полемики. Учитывая весь спектр точек зрения на обсуждаемую проблему, ребята выбирают позицию критика, которая кажется им наиболее адекватной. Сейчас можно отойти от точки зрения того критика, которую защищали, и выбрать ту позицию, которая самим детям кажется наиболее аргументированной.

В это время «эксперты» готовят решение по итогам дискуссии. Сложность работы этой группы заключается в том, что ребята должны выбрать наиболее убедительно сформулированную в ходе дискуссии позицию, вне зависимости от того, согласны ли они сами с прочтением произведения этим критиком. Задача учителя – напомнить детям о том, что личные отношения в классе не должны влиять на их оценку. Исход дискуссии может быть любым, отсутствие решительной победы одной точки зрения нормально и даже правильно для самой технологии. Важно не то, что победит тот или иной критик, а то, что дети попытались глубоко проникнуть в их систему

аргументации, поучаствовать в диалоге с критиками и друг другом.

В соавторстве с кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Н. Ю. Букаревой мы разработали систему изучения литературной критики в школе с использованием технологии учебной дискуссии. Возможности применения технологии:

1. «Раскол в нигилистах»: Критическое осмысление романа И.С. Тургенева «Отцы и дети».

Материал для дискуссии: статьи Д. И. Писарева «Базаров», М. А. Антоновича «Асмодей нашего времени», Н. Н. Страхова «И. С. Тургенев «Отцы и дети»».

Проблемный вопрос: «Образ Базарова – художественная удача И. С. Тургенева: за или против?»

2. «Гроза» А.Н. Островского в критике.

Материал для дискуссии: статьи Н. А. Добролюбова «Луч света в темном царстве», Д. И. Писарева «Мотивы русской драмы», Н. Ф. Павлова «"Гроза" (драма в 5-ти действиях А. Н. Островского)».

Проблемный вопрос: «Катерина – сильная личность: за или против?»

3. Критическое осмысление комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»

Материал для дискуссии: статьи И. А. Гончарова «Миллион терзаний», А. С. Белого «Осмеяние смеха».

Проблемный вопрос: «Современная и классическая интерпретация комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»: Кто является главным героем пьесы?»

Опыт работы в рамках данной технологии при изучении литературной критики показывает, что очевидными ее плюсами являются: возможность включить в работу каждого ребенка; возможность организации как индивидуальной, так и групповой и коллективной деятельности; формирование коммуникативных компетенций; формирование толерантности.

С точки зрения литературного развития технология позволяет продемонстрировать, что критика – живое явление, в которое можно включиться и самому ученику; организовать знакомство с более широким объемом дополнительной

информации; проследить углубление (порой неожиданное) представлений о художественном произведении. Отметим также сложности в организации:

1. формулирование проблемного вопроса;
2. организация диалога;
3. проведение предварительной работы по отбору фрагментов статей, которые являются наиболее важными, показательными.

Учебная дискуссия вполне может быть использована при работе над анализом художественного текста (фрагмента художественного текста). Вариант такой работы был организован нами в 10 классе при изучении романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в процессе анализа восьмой главы романа. Для дискуссии мы сформулировали проблемный вопрос: «Как характеризует Татьяну ее заключительное решение: «Я вас люблю (к чему лукавить...)?» Варианты для обсуждения групп: Татьяна – личность героическая, окруженная ореолом высокой жертвенности, дающая пример нравственности, народной правды - или - Татьяна – очень искренняя, правдивая натура, но при этом покорившаяся судьбе, обстоятельствам (я другому *отдана*)? В процессе спора ищем аргументы для подтверждения той и другой точек зрения в романе. Но в качестве помощников могут быть использованы и фрагменты работ В. Г. Белинского («Сочинения Александра Пушкина. Статья 8»: «Вот истинная гордость женской добродетели! Но я другому отдана, - именно отдана, а не отдалась! Вечная верность – кому и в чем? Верность таким отношениям, которые составляют профанацию чувства и чистоты не освящаемые любовью, в высшей степени безнравственны...») и Ф. М. Достоевского («Пушкин» (очерк): «Да, верна этому генералу, ее мужу, честному человеку, ее любящему, ее уважающему и ею гордящемуся. ..она сама поклялась ему быть честною женой его. Пусть она вышла за него с отчаяния, но теперь он ее муж, и измена ее покроет его позором, стыдом и убьет его. А разве может человек основать свое счастье на несчастье другого? Счастье не в одних только наслаждениях любви, а и в высшей гармонии духа»). В этом

случае цитаты из критических статей могут стать аргументами в процессе обсуждения.

Технология учебной дискуссии может быть использована при обсуждении теоретико-литературной проблемы. В качестве примера рассмотрим понятие «Постмодернизм» (включая такие термины, как цитатность, реминисценция, аллюзия, интертекст и др.). В качестве материала для обсуждения проблемы могут быть использованы классические романы и современные произведения, созданные авторами на основе интертекста: Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание» - Б. Акунин «Ф.М.»; М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени» - А. Брусникин «Герой иного времени». Проблемный вопрос: «Произведение, построенное на основе интертекста, имеет самостоятельное художественное значение или может рассматриваться только как подражание, пародия – вторичный текст?» В процессе обсуждения ребята находят аргументы в защиту той и другой позиции.

В идеале учитель литературы стремится к тому, чтобы школьники, прочитав произведение, в процессе его обсуждения на уроке были готовы к диалогу не только с автором произведения, но и с литературным критиком, с современниками писателя, со школьным учебником, с учителем, друг с другом. А для этого ученик должен понимать, что существование разных, порой противоположных, точек зрения на проблематику, характеры героев, художественную ценность произведения – это нормально, естественно, более того, свидетельствует о глубине и многоплановости данного текста.

И. В. Вьюшина (Ярославль)

**Единое гуманитарное образовательное пространство
как интегрированная дидактическая система**

(практика интегрированной подготовки учащихся к ГИА и
ЕГЭ по русскому языку)

«Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства - воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного

гражданина России. В этой связи процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих *инструментальную основу учебной деятельности учащегося*, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Поэтому воспитание в школе не должно быть оторвано от процесса образования, усвоения знаний, умений и навыков, а, напротив, должно быть органично включено в него.

Литература — одна из основ гуманитарного образования в средней школе, определяющая уровень интеллектуального, эмоционально-нравственного развития школьника, его культуры, его способности владеть родным языком, искусством речи и мышления. Изучая литературу, школьник приобретает не только опыт ее понимания, этического и эстетического самоопределения, творческого самовыражения, но и сведения о развитии литературного языка и умение пользоваться им как важнейшим *инструментом сознания*», - так характеризуется перспективная цель современного образования и его «гуманитарной основы» в «Фундаментальном ядре содержания образования».

Но уже сейчас, еще до вхождения во ФГОС, учителя, работающие с учащимися в режиме подготовки к ГИА и ЕГЭ, оказались на «передовой» формирования УУД. Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и, в конечном счете, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. *умение учиться*.

Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной

деятельности, которые включают: 1) учебные мотивы, 2) учебную цель, 3) учебную задачу, 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Существенное место в преподавании школьных дисциплин должны занять и так называемые метапредметные учебные действия. Под метапредметными (т.е. «надпредметными» или «метапознавательными») действиями понимаются умственные действия учащихся, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью, - будь то определение стратегии интерпретации текста, запоминание фактического материала или создание алгоритма выполнения задания.

Важно отметить, что русский язык и литература по-разному способствуют формированию УУД. Литература, будучи «смысло-ориентированным» предметом, создает условия для «вчувствования», проживания, поиска способа самовыражения учащихся и соответственно в большей мере работает на формирование личностных и коммуникативных универсальных действий. Русский же язык, в свою очередь, являясь фундаментальной основой образования вообще, работает на формирование всех групп УУД в полной мере. Именно поэтому сейчас особенно важно организовать «глубинное» взаимодействие преподавания данных дисциплин не только на уровне использования материала одного предмета на другом (межпредметные связи), но и формирование общего понятийного и методического аппарата, арсенала общих требований к преподаванию данных дисциплин **для формирования единого гуманитарного образовательного пространства, функционирующего как целостная дидактическая система.** Это более высокий и качественно новый уровень организации учебного материала и образовательного процесса в целом. Решению данной проблемы во многом способствует интеграция.

К сожалению, на современном этапе мотивация к изучению литературы, а значит и интерес к чтению, существенно снижается. В этих условиях интегрирующим фактором преподавания гуманитарных дисциплин,

способствующим мотивации учеников на чтение и отработку навыков анализа текста, естественно становится русский язык. Подготовка к ГИА и ЕГЭ по русскому языку, отработка модели построения сочинения на основе предложенного текста, предполагает создание системы общих форм и приемов работы, универсальной системы заданий, интегративных «метапредметных» подходов к преподаванию русского языка и литературы.

В опыте работы учителей гимназии №3 г. Ярославля традиционно достаточно активно используется интегративный подход к преподаванию русского языка, литературы и риторики. Причем, акцент делается не на подготовку отдельных интегрированных уроков, а на создание **системы взаимодействия** учителей-предметников.

В среднем звене на этапе создания рабочих программ по русскому языку, риторике и литературе учителя выявляют «поля взаимодействия», темы и проблемы, требующие интегративных подходов, общий понятийный аппарат, продумывают возможные формы взаимодействия, общие приемы работы и т.д. Уже в 5 классе учащиеся должны научиться не только «переносить» необходимые знания и умения с предмета на предмет, но и активно использовать «инструментарий» учебных действий для решения задач в рамках разных учебных дисциплин.

Способом взаимодействия на этом этапе могут быть **интегрированные уроки**, например: «Лексические особенности басен И.А. Крылова», «Смысл финала рассказа И.С. Тургенева «Муму»: от повествования через описание к рассуждению» (5 класс); «Мастерство Н.В. Гоголя в создании образов героев. «Внешнее» и «внутреннее» в описании человека», «Стилистическая роль имен прилагательных. Особенности стиля поэмы М.Ю. Лермонтова «Песня про... купца Калашникова» (8 класс) и т.д.

Даже отдельные интегрированные уроки, представляющие собой продуманную систему работы, способны помочь учащимся воспринимать русский язык как «фундамент для развития мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, как основу для решения учебных и

жизненных задач»; а в литературе «черпать» бесконечно разнообразный материал не только «для сердца и ума», но и для демонстрации закономерностей развития языка. При подобном подходе к преподаванию гуманитарных предметов учащимся не будут страшны ни поиск примеров изобразительно-выразительных средств, ни сочинение на лингвистическую тему, связанное со стилистической ролью того или иного языкового явления, в рамках ГИА по русскому языку.

Еще более разветвленным, на наш взгляд, может стать взаимодействие преподавания русского языка и литературы в старших классах. Продолжая формировать навыки анализа текста и разнообразные подходы к его интерпретации, учитель литературы должен иметь ввиду и формы работы, способствующие формированию учебных действий по созданию текста сочинения части С ЕГЭ по русскому языку. Формами взаимодействия в данном случае могут стать определенные типы универсальных заданий, опирающихся на требования к выполнению работы части С.

Данное задание (часть С) проверяет сформированность у учащихся отдельных коммуникативных умений и навыков:

- 1) анализировать содержание и проблематику прочитанного текста;
- 2) комментировать проблемы исходного текста, позицию автора;
- 3) выражать и аргументировать собственное мнение;
- 4) последовательно и логично излагать мысли;
- 5) использовать в речи разнообразные грамматические формы и лексическое богатство языка;
- 6) практическую грамотность – навыки оформления высказывания в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и лексическими нормами современного русского литературного языка.

Таким образом, третья часть экзаменационной работы проверяет состояние практических речевых умений и навыков и дает представление о том, владеют ли выпускники школы монологической речью, умеют ли аргументированно и грамотно излагать свою точку зрения, что немаловажно не только для

успешной учебной деятельности, но и для дальнейшего профессионального образования выпускника.

Отработке данных умений и навыков, причем не только в 10-11 классах, а гораздо раньше (8-9), на наш взгляд, могут способствовать следующие типы универсальных заданий:

- сформулировать основную проблему данного произведения (фрагмента, отрывка, эпизода) и предложить концептуальный комментарий текста;

- сформулировать позицию автора критической статьи (статьи учебника) по поводу заявленной проблемы;

- на основе предложенного текста (эпизода, критической статьи, статьи учебника и т.д.) составить план-алгоритм авторских рассуждений по заявленной проблеме;

- работа с «деформированным текстом»: соберите из предложенных фрагментов текстов двух разных («полярных») авторов систему авторских рассуждений каждого, исходя из авторской позиции по одной и той же проблеме;

- докажите или опровергните авторскую позицию (текста, статьи, высказывания и т.д.) по данной проблеме, приводя не менее двух аргументов;

- «превратите» данный эпизод в аргумент, доказывающий справедливость вашей позиции по заявленной проблеме;

- аргументом в доказательство какой из сформулированных проблем может стать данный эпизод (фрагмент статьи учебника, точка зрения критика и т.д.);

- восстановите логику рассуждений автора сочинения, дополнив его аргументами (сформулировав проблему, заявленную в эпизоде) и т.п.

На этапе знакомства с требованиями к сочинению части С ЕГЭ по русскому языку и при закреплении навыка создания текстов подобного типа возможно (даже необходимо) проведение интегрированных уроков. Так, например, по

завершении работы по анализу романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» нами был проведен урок «От текста - к литературному аргументу».

Поводом для проведения подобного интегрированного урока (русский язык – литература) в 10 классе является необходимость продемонстрировать учащимся «потенциальную» готовность литературного произведения быть отражением «вечной» проблемы; наглядно представить процесс «превращения» примера из художественного текста в литературный аргумент.

Выбранный в качестве литературного материала роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» не только наглядно демонстрирует возможность одновременного существования в произведении множества проблем, но и задает возможность их разностороннего толкования.

Логика урока, основанного на исследовательских и поисковых методах и формах работы, позволяет учащимся самостоятельно двигаться от размышлений о проблематике романа и публицистического текста к «оформлению» литературного аргумента; а творческая составляющая урока (чтение по ролям, экспресс-анализ эпизода) дает возможность прочувствовать наглядность примера. Важно отметить и тот факт, что данный урок – это лишь начало поиска, который «наводит на размышления», «шевелит ум» (Д.И. Писарев) (смотри технологическую карту урока).

При подготовке этого урока из множества проблем романа И.С. Тургенева (многие из них были названы и прокомментированы учениками в начале урока) выбрана не самая очевидная, даже скорее второстепенная, – влияние музыки на человека, ее роль в процессе формирования личности. Сделано это было именно для того, чтобы продемонстрировать воочию такое странное «сближение», такую неожиданную параллель... Текст А. Батыгина выводит учащихся на размышление о самих себе, а примеры из романа «Отцы и дети» дают возможность, как это не странно, посмотреть на себя со стороны.

В 11 классе возможна совместная работа (интегрированный урок, или система уроков) по соотношению

проблематики литературных произведений с проблемами, заявленными в текстах ЕГЭ по русскому языку. Так, на обобщающем уроке по творчеству Е. Замятина учащимся было предложено подобрать на страницах романа «Мы» примеры, подтверждающие позицию автора одного из четырех текстов (по разным, но созвучным роману проблемам), разобранных и прокомментированных на уроке русского языка («воздействие природы на человека» по В. Пескову, «последствия воспитания человека в условиях тоталитарного государства (несвободы)» по В. Шаламову, «технический прогресс и его последствия» по Е. Абрамяну, «музыка и ее роль в воспитании человека» по А. Батыгану). Подобная работа не только способствует формированию навыка аргументации собственной позиции по заявленной проблеме, но и демонстрирует «широту и глубину» проблематики классических произведений, разноаспектность художественного анализа действительности мастерами художественного слова.

Так, ничего не изобретая, но выстраивая систему взаимодействия, можно способствовать формированию универсальных учебных действий, не только реализующих подготовку к ГИА и ЕГЭ по русскому языку и углубляющих представление о возможных формах интерпретации текста, но и усиливающих мотивацию к изучению литературы.

Библиографический список

1. «Фундаментальное ядро содержания образования», Москва, 2010.
2. Учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2011 года по русскому языку, часть 1-3, ФИПИ, Москва, 2011.
3. Материалы выступления Синотиной Е.В., учителя русского языка и литературы МОУ СОШ №36 г. Ярославля, Педагогический марафон – 2011.

**Интерпретация произведения литературы на
прототекстуальном уровне:
поиск методических моделей**

Стремление к полноте восприятия учащимися произведения литературы требует разнообразить совершаемые ими на уроке учебные действия–операции (компетенции), среди которых интерпретации мы отводим особую роль. Говоря об интерпретации (истолковании) художественного произведения на прототекстуальном уровне, мы предполагаем, что совершаемые школьниками младшего и среднего звена разнородные действия приведут к обогащению восприятия. Попробуем на материале разнородных литературных текстов уточнить приемлемые методические модели и скорректировать условия восприятия текста.

Если развитие эмоциональной сферы младших и средних школьников обеспечивает относительно сходные активные реакции на сюжетно-событийный план, то глубинное содержание текста учащиеся воспринимают индивидуально, непредсказуемо. Их восприятие фрагментарно; чутко, тонко видя детали, дети не всегда понимают подтекст, мотивы действий персонажей. Поэтому эмоциональные реакции школьников могут подвести их к рациональному осмыслению текста, если при анализе произведения сочетать образно-эмоциональные реакции и содержание, жанровую сторону. Зачастую предлагаемые к сказкам одни и те же по характеру вопросы и задания обезличивают работу и создают у читателя размытое представление о художественности или жанре.

Однажды А.Ахматова сказала о М.Ю. Лермонтове: «Он подражал в стихах Пушкину и Байрону и вдруг начал писать нечто такое, где он никому не подражал, зато всем уже целый век хочется подражать ему. Но совершенно очевидно, что это невозможно, ибо он владеет тем, что у актера называют «сотой интонацией» [1.Т.2,с.134]. Возможно, «сотая интонация» - самое важное в словесном искусстве. Попытаемся обозначить ее в

школьных, хрестоматийных, но незаменимых в детстве сочинениях Лермонтова.

Нравственный опыт ребенка безмерно обогащает уже первая встреча с творчеством Лермонтова. Считаем, что ранние поэтические сопереживания лишь выиграют, если прикоснуться к глубинным ментальным архетипам, обусловившим целостность душевного мира Лермонтова–художника. Часто педагоги, ориентируясь на сложные академические подходы к лирике, путаются в уровнях анализа стиха. Зачем усложнять работу? Полезнее сокращать расстояние от слова Лермонтова к читателю, вызывая у него целостное восприятие текста, обилие образных, смысловых ассоциаций, воспитывая чувство языка и культуру чтения, умение видеть многообразие идеального мира. Порой изначально неплохие задания учебников для начальной школы упускают важные стороны лирики. Так, один из «продвинутых» учебников после стихотворения «На севере диком стоит одиноко...» предлагает детям любопытные вопросы. «Какое впечатление оставляют картины природы: безлюдности, заброшенности, сказочности, красоты, величия? Это стихотворение о природе?» [5, с.123]. Действительно, какое? Если в русле предлагаемых определений думать о картинах природы, к чему вторая часть вопроса, которая или не требует ответа вовсе, или отрицает первую, их следовало бы поменять местами. В вопросах такого рода не учтено самое «простое» и главное – предмет лирики. Картины ли природы здесь, какие здесь образы, уж не сосны ли и пальмы? Считаем, что в детском чтении продуктивнее использовать традиционный филологический анализ произведения, когда анализ образности, художественных средств, поэтических приемов подчинен решению «чтецкой сверхзадачи» [3, с.24 – 27]. Как? Идя от приемов к эмоциональной стороне произведения, апеллируя к содержанию, предмету лирики – миру авторских переживаний, к образу лирического героя. Рассуждать надо не о картинах природы, а об эмоциях, образных картинах души поэта, о тонкой связи чувств и художественных форм их воплощения в словесной живописи, цветописии, пейзаже и проч. «Какой прием лежит в основе созданных поэтом образов? Важно ли для смысла стихотворения то, что поэт одухотворяет и сосну, и

пальму?» [5,с.123], - читаем далее. Ответ лишь один - бесспорно, важно. Как и умение видеть прием одухотворения, правильнее - олицетворения. Но в нем ли дело? Распознавать в художественном тексте поэтические приемы совсем неплохо, но лучше показать функции приемов в системе с другими средствами создания образности, с авторской позицией. Вектор анализа: от видимого, внешнего, материального (приемы) к невидимому, идеальному - душе поэта. От природных образов – к душе. Природные компоненты, одухотворенные (если это очень кому-то хочется) сосна и пальма – поэтические символы душевной жизни, две символические крайности, два полюса духовных устремлений лирического героя. В этом стихотворении видим типологию выражения Лермонтовым глубинных переживаний: как и в стихотворении «Сон» («В полдневный жар в долине Дагестана»), здесь те же формы («роль» сна) авторского обращения к невидимому, непостижимому. Мотив, который Лермонтов варьирует здесь и в других стихотворениях («Парус», «Утес»), – «сюжет сюжетов», метасюжет его лирики, всего творчества. Образы снов как видения сокровенного мира. Условный рассказ о душе, образ душевной жизни. Сосна и пальма символизируют крайности духовного бытия. То, что В. Розанов называл в поэзии Лермонтова «божественным» и «демоническим», а Д.С. Мережковский - «сверхчувственностью» в отношении «человеческого отпадения от божественного единства природы» [2]. «Описания» природы в поэзии всегда условность. Бывает, что общение с природой откликается в нас необъяснимыми чувствами. «Природа» в лирике ведет к медитации, созерцанию природы душевной, сопереживанию. «Всегда природа представляется Лермонтову созданием Бога... ангелы входят в его поэзию, как постоянный привычный образ, как знаковые, живые лица» (4. С. 343). Утес и тучка, сосна и пальма ... а за ними - встречи и расставания, мечты и надежды, сложные людские судьбы. Эти идеи Лермонтов, художник крайностей, чья душа соединяла несоединимое, божественное и демоническое, выразил зрительно, зримо, как на своих детских и юношеских акварелях.

В стихотворении «На севере диком стоит одиноко...» крайности вызвали к жизни антитезу, наблюдаемую на всех уровнях образности. В нем только два четверостишия: одно - о сосне, другое - о пальме, точнее, о том, что за ними спрятано. Антитеза дает обилие поэтических ассоциаций: старость и молодость, утро жизни и ее вечер, явь и сон, и еще, и еще. Отметим «температурный» контраст: север дикий и пустыня далекая. Голая вершина и утес горячий, он такой потому, что опален солнцем. Поэт обыграл и вертикально-горизонтальные характеристики пространства: утес здесь и в стихотворении «Утес» навевает ассоциативный ряд: горы – вершины – дух – невидимая природа. Сосна и пальма – два образных полюса духовных устремлений, в стихотворении «Парус» - небо и вода, но в обоих - две стороны духа стремятся достать друг друга. *Лирику пронизывают единые* Мотивы этого метасюжета узнаем в символике сказки «Ашик – Кериб», когда о переживаниях главного героя сказано: «грустен, как зимнее небо» (реминисценция стихотворения «На севере диком...»), и в акварелях Лермонтова с изображением гор, и в сцене появления Печорина (глава «Максим Максимыч») на «фоне» гор, утреннего пейзажа, восхода солнца. Отметим и такой архетип: «утес горячий» – это не от камня - алатыря, белого горячего? Сколько за ним ощущений и ассоциаций? Лермонтову знакомо первозданное мифологическое мироощущение (у природы живая сущность). В сказке «Ашик – Кериб» земля и мать (возвращение зрения матери) связаны на уровне глубинной символики, мифологической архаики, женское начало: земля – мать. Выразительным целям служат стойкие цветовые образы. Лазурь в стихотворениях «Парус» и «Утес». «Луч солнца золотой» - это небесное, горнее, то, что над человеком. Золотой - божеский, божественный, небесный, просветленный. Под ним - «струя светлей лазури». Подсознательное, но не темное затаенное, а просветленное. Глубока символика паруса. Парус на бескрайней поверхности моря - странствие души в океане безбрежности. Парус, наполненный ветром - это душевный порыв. Буря - обновление. Ассоциации не трудно продолжить. Намеченный здесь путь раздумий о сочинениях Лермонтова не сложен и, полагаем, весьма эффективен.

Библиографический список

1. Ахматова А. А. Сочинения. В 2 т. Т.1, 2. - М., 1990.
2. Мережковский Д. С. М. Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества // Д. С. Мережковский В тихом омуте. Статьи и исследования разных лет. - М., 1991.
3. Минералова И. Г. Практикум по детской литературе. - М., 2001.
4. Михаил Юрьевич Лермонтов. Его жизнь и сочинения: сборник историко-литературных статей / Составитель В. Покровский. – М., 1916.
5. Чуракова Н. А. Литературное чтение. Часть II. Учебник для 3 класса (I - IV). - Самара, 2001.

***Е. А. Астахова,
Г. Н. Спиридонова (Ярославль)***

Межтекстовые сопоставления на уроках литературы

Сопоставление — один из основных приемов анализа художественного текста или нескольких текстов. Не только литературоведы, но и методисты давно уже увидели в сопоставлении замечательный инструмент понимания, восприятия и анализа (интерпретации) любого литературного явления.

Между тем, как показывает наша личная практика и опыт проведения Единого экзамена по литературе, школьники испытывают немалые затруднения при выполнении видов заданий, ориентированных на сопоставление. Результаты выполнения части С (повышенный и высокий уровень сложности; задания с развернутым ответом) свидетельствуют о том, что учащиеся несколько лучше справляются с заданиями С1 и С3, требующими ответа на конкретный вопрос, который касается проблематики художественного произведения, чем с заданиями С2 и С4, в которых необходимо привлечение литературного контекста. Это объясняется тем, с нашей точки зрения, что у школьников слабо сформировано умение сопоставлять художественные произведения между собой,

поскольку задачи такого типа не вошли еще в повседневную практику школьного урока литературы. Рассуждать о той или иной литературной проблеме в границах одного произведения детям привычнее и проще, чем устанавливать связи между литературными явлениями и фактами.

Мы проанализировали задания типа С-2 в КИМах 2011 г. и выяснили, что они предполагают следующие аспекты сопоставления эпических и драматических произведений разных авторов:

- по принципу проблемно-тематического единства,
- по типологии персонажей,
- по сюжетно-композиционному сходству,
- по идейно-эмоциональной общности [3].

Таким образом, навык сопоставления должен формироваться у школьника с опорой на **знание** им проблематики произведения, его основных тем и мотивов, идеи, пафоса, сюжета, композиции, системы персонажей и, соответственно, **умение** выявлять и оценивать данные элементы художественного целого, формулировать авторскую позицию.

Создание учеником собственного сопоставительного текста – большая методическая проблема, требующая особой организации учебной деятельности со стороны учителя. Мы глубоко убеждены в том, что задания сравнительно-сопоставительного характера надо предлагать учащимся на всем протяжении их школьного учебного пути. Они формируют представление о литературе как особом виде искусства и одновременно художественном процессе, явления которого существуют не изолированно, а в разнообразных идейных, мировоззренческих и эстетических связях между собой. К тому же такой вид учебной деятельности расширяет кругозор детей, активизирует мыслительную деятельность, приучает школьников к аналитическому, а не репродуктивному освоению литературного материала, развивает устную и письменную речь, стимулирует к поиску самостоятельных решений.

В своей статье мы предлагаем некоторые организующие модели сопоставительной деятельности на уроке литературы, которые, по итогам нашего эксперимента в восьмом классе, считаем наиболее эффективными.

- **Решение сопоставительной задачи по плану, предложенному учителем**

Эта модель особенно важна на начальных этапах работы по созданию собственного сопоставительного текста. Чтобы ученики не чувствовали своей беспомощности, им надо помочь в «конструировании» ответа. Мы считаем, что лучше всего в этом случае использовать **вопросный план**: он поможет школьникам логично выстроить свое высказывание, отобрать из художественных текстов необходимые факты, цитаты, эпизоды. И в то же время позволит максимально проявить самостоятельность при ответе.

Так, сравнивая тексты Жития Александра Невского и Жития Сергия Радонежского, мы просим ребят сопоставить авторов-повествователей двух агиографических текстов. Ставим перед учениками вопрос: Что общего между повествователями, и чем они отличаются? Предлагаем воспользоваться при ответе следующим планом:

1. Как понимает каждый из повествователей свою задачу?
2. Как каждый из повествователей относится к своему герою?
3. Как авторская задача и отношение к герою влияют на отбор повествователем жизненного материала?

Просим ребят, отвечая на вопросы, обращаться к текстам произведений: выбрать 1-2 цитаты, подтверждающие аргументы, использовать краткий пересказ особенно важных эпизодов и житийных фактов. Обращаем внимание на то, что их рассуждение должно заканчиваться обобщающим выводом, который и будет ответом на поставленный вопрос.

Предлагаемый учителем **план** может быть и **тезисным**. В этом случае учащиеся менее самостоятельны, их рассуждение строится по заведомо определенному руслу, а степень свободы проявляется в отборе аргументов и доводов, в индивидуальных способах привлечения текста произведения и литературных фактов.

Заметим, что работа с планом не обязательно может завершаться написанием сочинения. Однако наличие письменной версии ответа все-таки предпочтительней: это

дисциплинирует учеников, вырабатывает у них осмысленное отношение к логической структуре сопоставительного высказывания.

- ***Решение сопоставительной задачи по плану, предложенному учеником***

По мере приобретения опыта сопоставительной деятельности ученики могут самостоятельно предлагать варианты планов для индивидуальной или коллективной работы. После обсуждения некоторых принципиальных моментов в классе (*С какими произведениями будем сравнивать? Кто авторы этих произведений? Что будем считать предметом сопоставления?*), задаем учащимся домашнее задание - составить свой план ответа на предложенный вопрос (вопросы).

Эта организующая модель, по сравнению с предыдущей, более трудоемка, так как обязательно потребует не только коллективного обсуждения плана на уроке, но и корректирующего вмешательства учителя в этот процесс. Между тем у нее есть и видимые преимущества: учащиеся более самостоятельны в выборе аспектов сопоставления и мотивации сопоставления, более свободны в отборе литературного материала, в подходах к анализу проблемы. Кроме того, обсуждение в классе провоцирует столкновение мнений, создание дискуссионной ситуации на уроке, что само по себе является положительным моментом образовательного процесса, хотя и более затратным с точки зрения учебного времени.

- ***Решение сопоставительной задачи с опорой на перечень теоретико-литературных понятий***

Мы уверены, что работа с теоретико-литературными понятиями и терминами должна сопровождать любую учебную ситуацию, в том числе и сопоставительный анализ художественных текстов. Учитель-словесник знает: если термин или понятие не вошли в активный лексический запас ребенка, каждая новая встреча с этим понятием будет для него очередным откровением. Поэтому мы считаем, что должна быть продуманная система, направленная на освоение учащимися терминологического минимума школьного литературоведения, которая бы связывала введение понятия с его дальнейшим

закреплением и повторением. Ученики должны знать: любое высказывание на литературную тему не может обойтись без специального языка науки, как это происходит на уроках математики, физики или биологии. Со временем учащиеся и сами начинают понимать, что использование термина не усложняет, а упрощает задачу говорящего или пишущего. Но к этому пониманию их еще нужно подготовить. К примеру, мы предлагаем для устного ответа вопросы:

Как разные герои романа «Капитанская дочка» выдерживают испытание на человеческое достоинство? В каких произведениях русской литературы поставлена тема человеческого достоинства, и чем эти произведения созвучны роману Пушкина?

В ходе предварительной беседы мы выясняем, какие литературоведческие термины нам могут помочь в поиске ответа на вопрос. Помогаем учащимся наводящими вопросами, если они испытывают затруднения. В конце концов, совместными усилиями список терминов составлен: *роман, персонаж, герой, герои-антагонисты, антитеза, система персонажей, конфликт, сюжет, композиция, эпизод, повествование, рассказчик, эпиграф, авторская позиция.*

Просим учащихся использовать в своем ответе эти понятия по своему усмотрению, руководствуясь принципами уместности и целесообразности.

• ***Решение сопоставительной задачи с использованием ключевых слов и выражений***

Эту модель мы предлагаем использовать избирательно и только в тех случаях, когда ребенок затрудняется в создании собственного текста. Такие дети есть в любом классе, а значит – им надо помочь. Просим учащегося сделать сравнительный анализ с использованием ключевых слов в формате письменной самостоятельной работы в классе или в формате устного ответа на вопрос домашнего задания. Например, к заданию:

Сравните детство главных героев комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» и романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка»: Что между Петрушей и Митрофанушкой общего и в чем разница? – предлагаем следующие ключевые слова и выражения: *поместное дворянство, семейное воспитание,*

недоросль, безделье, невежество, пренебрежительное отношение к учёбе, баловать, любовь родителей, чрезмерная опека, мудрость и строгость отца, материнская жалость, учитель и воспитанник, мягкий авторский юмор, острая сатира на дворянские нравы, писатель-классицист, писатель-реалист.

Ученики могут произвольно обращаться с предложенным словарным рядом, используя его полностью или частично. В слабых классах мы прибегали к подобной модели неоднократно, потому что столкнулись с неспособностью (даже восьмиклассников!) внятно, осмысленно сформулировать самостоятельно несколько предложений на заданную тему. Мы считаем, что этот способ создания собственного текста, мягко направляет мыслительный процесс ученика, способствует развитию речи, однако в классах посильнее подобная модель не может быть частой в силу заданности и прогнозируемости результата ученической рефлексии.

• ***Решение сопоставительной задачи с использованием интегрирующего тезиса***

В этом случае мы ставим перед учениками задачу и предлагаем (после предваряющей беседы) готовый вариант основного тезиса. Их цель – вспомнить произведения, на которых «работает» этот тезис, и выстроить в соответствии с ним собственную систему аргументов с опорой на самостоятельно избранные художественные тексты. К примеру, задаем ученикам вопросы:

Можно ли назвать Тараса Бульбу любящим отцом? В каких произведениях русской литературы звучит тема отцовства, и что общего у этих произведений с повестью Гоголя «Тарас Бульба»?

Предлагаем следующий тезис: «Главный герой повести Гоголя не только храбрый воин, вожак запорожских казаков, но и отец, всем сердцем любящий своих детей, гордящийся ими, желающий им добра, мечтающий видеть в них настоящих мужчин, не знающих трусости, не способных на предательство, готовых защищать родину, как и подобает казаку. Тарас может быть нежным отцом, но «нежбы» в отношениях к Остапу и Андрию не признает: он требователен к сыновьям, строг с ними и даже суров, но всегда справедлив. Таким и должен быть

настоящий отец. Тараса Бульбу можно сравнить с ... (имя героя) из произведения ... (имя автора + название произведения)».

Учащиеся вспоминают литературных героев, которых можно сопоставить с гоголевским Тарасом Бульбой, разворачивают доводы в пользу схожести персонажей и имеющейся между ними разницы, предлагают собственные мотивации для сравнения. При этом в ответе (он может быть как письменным, так и устным) школьники прибегают к различным видам пересказа, обращаются к средствам авторской психологической характеристики персонажей, делают отсылки к наиболее показательным эпизодам произведений, формулируют творческую позицию сопоставляемых писателей, исходя из художественных фактов.

Эта модель сопоставительного анализа активизирует, прежде всего, работу учеников с текстом художественных произведений.

- ***Решение сопоставительной задачи с использованием образцового текста***

Мы используем два варианта работы с образцовым текстом, условно называем их «пассивный» и «активный». В первом случае прибегаем к образцовому тексту на финале решения сопоставительной задачи. Когда ученики уже написали свои работы, а учитель сделал их анализ в классе, читаем образцовый вариант, принадлежащий перу известного литературоведа (критика) или сделанный самим учителем. При этом в ходе коллективной работы выясняем, почему этот учебный текст соответствует необходимым критериям и может считаться образцовым.

Во втором случае знакомим ребят только с частью образцового текста: это может быть текст с недостающим заключением, с пропущенными цитатами или примерами. Задача учащихся усложняется: надо не только увидеть положительные стороны чужой работы, но и по-своему дополнить, восстановить (завершить) текст, еще раз обратившись к произведению.

- ***Решение сопоставительной задачи с помощью редактирования собственного (или чужого) письменного текста***

Обязательная, с нашей точки зрения, модель организации сопоставительной работы, которая может носить как коллективный, так и индивидуальный характер. В первом случае весь класс работает с одним текстом, требующим редакторской правки (лучше, если это не будет работа ученика, по понятным причинам). Во втором случае каждый ребенок совершенствует свой собственный текст в соответствии с замечаниями учителя, прочитавшего и проанализировавшего письменную работу.

Редакторская работа включает в себя такие действия, которые продиктованы критериями написания сопоставительного текста:

- фактическая точность,
- полнота и аргументированность высказывания,
- обоснованность привлекаемого литературного контекста,
- умелое использование текста произведения,
- логичность и последовательность изложения,
- речевая грамотность.

Ни одна из предлагаемых нами моделей анализа не может считаться универсальной: выбор модели зависит от специфики класса, степени его готовности к решению сопоставительных задач, конкретной учебной ситуации и стоящих перед учителем и учениками задач.

В заключение хотим заметить, что предпринятая нами в ходе годового эксперимента попытка активного использования приема межтекстовых сопоставлений в курсе литературы 8 класса заметно повысила интерес школьников к уроку литературы, который нередко становился уроком-дискуссией, уроком-диалогом, где каждый ученик мог (и хотел!) выразить свое мнение. Сопоставительные задачи обеспечили высокую информативную емкость и системность в усвоении школьниками учебного материала, так как позволили широко охватить внутрипредметные связи, вывести процесс повторения литературного материала из области репродуктивной в область проблемно-аналитическую. Мы обращаем внимание на развитие

познавательной и мыслительной активности учащихся, постепенное, но уверенное формирование в них способности к рефлексии, к лаконичному изложению мыслей в устной и письменной форме. Важный для нас результат эксперимента - развитие у детей навыков речевой культуры: написания текста, произнесения монолога, ведения беседы, дискуссии и других форм коммуникативного взаимодействия в соответствии с требованиями аргументированности, логичности, фактической точности, речевой грамотности.

Наконец, главный вывод, к которому мы пришли в ходе работы. Надо оставить в стороне споры о полезности/вредности ЕГЭ. Признаемся честно: единый экзамен, при всем его несовершенстве на сегодняшний день, выявляет, тем не менее, реальные проблемы школьного литературного образования. Прием сопоставительного анализа – только один, но результативный способ их устранения.

Библиографический список

1. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Учебное пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников. М., 2006
2. Программа по литературе для 5-11 классов общеобразовательной школы / авт.-сост. Г. С. Меркин., С. А. Зинин, В. А. Чалмаев. 6-е изд. М., ООО «ТИД «Русское слово», 2010
3. Самое полное издание типовых вариантов реальных заданий ЕГЭ 2011. Литература. Федеральный институт педагогических измерений. АСТ. Астрель, М., 2011

А. Н. Макарова (Москва)

Особенности интерпретации школьниками переводных произведений литературы

Обозначим контуры важной гуманитарной проблемы, отчасти поднимавшейся филологией, антропософией, аналитической психологией, психологией искусства, учениями о

мифе: значение первичного мифа детского сознания в восприятии ребенком-читателем художественных ценностей. Данная проблематика предполагает решение следующих задач: 1) Формулирование теоретических параметров первичного мифа детского сознания; 2) Вычленение структур диалога ребёнка с художественным произведением; 3) Разработка технологических моделей интерпретации художественных текстов.

Правомерность первичного мифа детского сознания обоснована данными точных наук. Различные участки коры головного мозга усиливают свою деятельность в разных возрастах (И.П.Павлов), в XX веке была открыта функциональная асимметрия мозга человека. На ранних ступенях развития сознания естественнее мыслить таинственно и мистично, нежели рационально и объективно. Мифология как бессознательно-художественный способ мироощущения - результат фантазийного воображения. В основном это следствие самостоятельной деятельности левого полушария, которое до определенного возраста человека воспроизводит и моделирует мифологические схемы, образы, состояния. Во многом эта физиологическая особенность, обусловленная архетипами глубинной психики, связывает в мифе понятное и непонятное.

Физиологи объясняют интеллектуальные и интуитивные успехи человека с бикамерностью мозга. Детство - этап онтогенеза человека, время преобладающего развития художественно-игровой деятельности, оно удивительным образом напоминает структурированное пространство мифа. Структура мифологического мышления предполагает цельное космогоническое мировоззрение. У ребенка мифологический тип мышления - ведущий, детская эмоционально-интеллектуальная, познавательно-оценочная структура преобразования реальности трансформируется в художественный образ. В мифологическом мышлении бессознательно отождествлены субъективный мир и объективная реальность, объект, его имя и даже мысль о нем. Мифологическое мышление - переживание тождества с образцом, присутствие в собственном бытии, что сообщает этому бытию устойчивость и полноту смысла. Если миф архаический, то это рассказ о мире и сам мир, в котором жил

человек. В искусстве объект и образ дифференцированы. Атрибуты мифологического типа мышления значимы для детей особенно младшего школьного возраста. Стремление ребенка к тождеству с архетипом порождает бессознательное подражание, самоотождествление с персонажами мифа, фольклора, литературы. Дети искренно и часто безыскусно сопереживают, ставят себя на место героя, поскольку внутренний мир мифа позволяет противопоставить профанному пространству повседневности сакрализованное воплощение идеала, бессознательное отождествление с которым обеспечивает человеку сохранение желаемого душевного строя, дает ощущение полноты жизни.

Тип мифологического мышления преобладает вплоть до возрастного кризиса, связанного с переходом к младшему подростковому возрасту. На идеях Юнга, Фрейда основана мысль о том, что жизнь человека порой следует образцам, найденным в мифах, легендах, сказках; жизненный сценарий человека основывается на решениях, принятых в детстве. В ранние детские годы намечается модель жизненного сценария. Автобиографическая литература о детстве обстоятельно характеризует этот мировоззренческий феномен. Лучшие впечатления, почерпнутые из художественных источников, часто сохраняются навсегда. Благодаря этим впечатлениям ребёнок постепенно заменяет мифических и волшебных героев своего детского воображения более реальными образами для подражания, и, с точки зрения нравственности, реальная жизнь немногим отличается от мифических фантазий. Созвучие художественных ценностей личному опыту ребенка позволяет преодолевать на уровне ментальности оппозицию природы, стихии и культуры.

Рождаясь, человек входит в мир, лишь отчасти закрытый для него. По мифу, ребенок, рождаясь, приходит из потустороннего мира. Это отчасти объясняет подтвержденный практическими наблюдениями феномен раннего узнавания и знания детьми многих вещей. Художественные образы развивают мир предметов и слов, мир спрятанных в этих предметах и словах смыслов и значений. При этом главное препятствие в освоении культурного мира - его принципиальная

многозначность. Многоуровневую семантику культурных предметов, слов языка если не расшифровать, то интуитивно воспринять и перевести ребенку бывает по силам.

Конкретизируем ценностно-аксиологическую функцию мифологического образа в душевной жизни ребенка. Она состоит в том, что миф, наиболее древняя система ценностей, дает эталон, модель, пример поведения. Средством воодушевления может стать родство человека и Большого Мира, мифологические ритуалы. Персонажи мифа олицетворяют идеи, служат представлениями о качествах, поступках. Если образ осознан как копия чего-то и определяет поведение человека, превращается в действительность, оригинал, то копией станет поведение, жизнь человека. Миф связывает и направляет личностную энергию. Реализует и удовлетворяет потребности, которые реально неосуществимы, выполняет компенсаторную функцию. Миф может играть роль некоего «учебника жизни», излагающего в образной форме элементы науки, искусства, этики и религии. Он несет знания о происхождении вселенной и превращении душевного хаоса в космос, объясняет, как и кто может побороть в душе хаос и смятение, найти символы такой победы. Эти запросы реальны, потому что, по мнению некоторых зарубежных психологов, восприятие красоты является врожденным, биологически присущим человеку. Типологическую близость мироощущения ребенка мифу расцениваем как условие успешного восприятия им литературы, художественных ценностей вообще. Воздействие мифа на детей естественно и позволяет идти от образа, текста к душе, влиять на душевные состояния, эстетические представления. Образ, символ, архетип, проецируясь на детство, форсируют накопление нового опыта.

Средством реализации ценностной функции мифа может стать творческая деятельность. Порожденные сознанием идеи становятся зримыми благодаря образу. Открыть образы для идей дети могут в творчестве, в той «форме деятельности», которая, по мнению Л.С.Выготского, направлена на созидание качественно новых для него ценностей. Эта функция мифа осуществляется с помощью ритуалов, инсценирующих события мифического времени. В ритуалах, которые можно разыграть,

мифическое время и его герои не только изображаются, но как бы возрождаются с их магической силой, события повторяются. Ритуалы богослужения, новогодние хороводы и проч. Но ритуалы, обеспечивая «вечное возвращение» мифического времени и его героев, гарантируют на мистическом и подсознательном уровне непрерывность природных и жизненных циклов.

Актуализируя отдельные стороны символики литературной сказки, покажем информативность этого жанра, для чего обратимся к типологии символизма в творчестве таких разных и одновременно близких в жанровом плане писателей, какими были В. Гауф и Х.К. Андерсен. Независимо друг от друга они использовали сходный набор матриц – мифологем, как и русские писатели, Жуковский, Пушкин, Ершов, но заполнили их по-своему.

В сочинениях Вильгельма Гауфа незначительные вроде бы пейзажные детали, часто заурядные элементы сюжета, интерьера приобретают особенную магическую силу. Содержание сказки - повести «Холодное сердце» усилено благодаря варьированию символики мирового дерева, мировой горы. Пространство, время персонажи соотнесены с двумя полярными силами: темной, нижней и светлой, верхней. Художественная «власть» дерева видна уже в названии той области Германии, где разворачивается действие, - Шварцвальд (черный лес). Это географически реальное место наполнено мистической силой, окрасившей восприятие всего произведения. Волшебный, сакральный центр Шварцвальда – Еловый Бугор. На этом, по преданию, страшном, зловещем и проклятом месте можно встретить Голландца Михеля. На «высочайшей из шварцвальдских гор, на самой ее вершине» [2,с.163]. Петер-угольщик наткнулся на ель «чудовищной толщины». Ель и бугор моделируют т.н. Мировой столп, из которого - образное воплощение нижней границы бытия: там, в преисподней, дом властелина тьмы Голландца Михеля. Они «спускались все глубже и глубже, но (...) темнее не становилось, - напротив того, дневной свет в ущелье стал словно бы еще ярче» [2,с.221]. Постижению героем истины предшествует первоначальное разделение этических сущностей. Неискушенный Петер,

соблазнившись богатством, обменяв свое горячее сердце на камень, познал путь зла: деньги не избавляют его от душевной пустоты. Другой нравственный полюс символизирует подобный языческому гному Стекланный Человек, известный еще под именем Хранителя клада. Его дом таится «среди елей зеленых».

Мифологической символике обязана экспрессия сказки-легенды «Стинфольская пещера». Алчный Вильм Коршун достал с морского дна пещеры ларец с золотом, предварительно совершив ритуал погружения в преисподнюю, принесения жертвы на алтарь князю тьмы (облачение в шкуру мертвой коровы). Аналогичные сцены находим и в русских народных сказках (при погребении мертвецов). «Из давнего предания» он знал, что это - «самому отдать себя во власть князю тьмы [2,с.206]. По логике мифа, обращение к силам загробной жизни уводит вниз - в подземелье, в воду (путь Петер Мунка, Вильма Коршуна). Без преодоления водной границы были бы невозможны получение золота, общение с покойниками. Под громкий хохот из глубины Вильм исчез в черной пучине навсегда. Вода здесь – иносказательное повествование о «пещерах» души. скупой в начале пути, он Поддавшись губительной страсти, Вильм Коршун отступил перед натиском сатаны, поощрение темных сил в душе - познание зла - ведет к падению и смерти. Благодаря соотнесенному с нижней сферой мироздания символическому ряду Гауф развил эти идеи ненавязчиво и убедительно.

Интересен символический подтекст (символика древа, креста, золота) в сказках Х.К. Андерсена. В любимой детьми и взрослыми сказке «Огниво» те же мотивы, что и в «Холодном сердце», «Стинфольской пещере», но, в отличие от Гауфа, Андерсен не индивидуализировал психологически персонажей. Ведьма обещает солдату полный ранец золота, серебра за услугу – достать из подземелья огниво. Дерево (стоит «обок дороги» - 1.С.3), дорога заостряют внимание читателя на идее выбора. Прототип дерева с дуплом - извечное Древо. Солдат через дупло спускается «до самого низу» [1.с.3], его синонимический эквивалент - так называемый абсолютный низ, в описании Андерсена: «Как спустишься в самый низ, окажешься в большом подземном ходе, там совсем светло, потому как горит там сто, а

то и несколько раз по сто ламп. Еще увидишь три двери (...) ключи торчат снаружи»[1.с.3]. В преисподней светло. Глазам Петера Мунка было больно от света в ущелье Голландца. Свечением в глубинах Стинфольской пещеры заморожен Вильм Коршун. Сверкающая белизна снега и льда в чертогах Снежной королевы. Все это свет преисподней. Нижний мир – отражение земного, подобно тому, как корни дерева - перевернутое отражение его кроны.

Символизм креста повторил идею выбора в «самом низу»: пройденный героем путь и три двери перед ним. Посулив простодушному солдату богатство, ведьма скрыла от него тайну огнива. Но что не дает ей самой достать столь дорогой и необходимый атрибут власти? Допускаем, что ведьма боится крестной силы огнива, оно функционально близко кресту, участвовало среди разных предметов в формировании его символики [3.Т.2]. Солдат находится под защитой креста. Аналогичная образность развивается в сказке братьев Grimm «Синяя свечка».

Из мифологических значений золота Андерсен выделил такие: клад, находка которого равноценна обретению истины (у Гауфа было иначе), сакральная отмеченность героев. Сходные с крестом функции выполняет ключ («ключи торчат снаружи»), соединивший два элемента – круг (кольцо в верхней части) и тау крест (Т). Тау крест, синтез совершенства и мудрости, открывает врата к божественному знанию. Солдат через дупло дерева проник в преисподнюю, он стоит на перекрестке у трех дверей, открывает их ключами, берет медь, серебро, золото и огниво. Поднявшись, обезглавливает ведьму; имея крестную силу, истину, соединяется в браке с прекрасной принцессой и становится королем (властелином королевства, царства, Мира).

Библиографический список

1. Андерсен Х.К. Огниво и другие сказки. М., 1979.
2. Гауф В. Сказки. М., 1977.
3. Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2-х т. Т.1,2. М., 1980, 1982.
4. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. М., 1978.

5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
6. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1986.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Под ред. В.В.Давыдова. М., 1991.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. М.,1968.Выготский Л.С. Мышление и речь. М.-Л., 1934.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2т. М.,1983.
10. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. М., 1996.
11. Талызина Н.Ф. Психология учения. М., 1981
12. Фрейд З. Тотем и табу: Психология первобытной культуры и религии. СПб., 2000.
13. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности. М., 1996.
14. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.,1996.
15. Штейнер Р. Мир, Земля и Человек. Дорнах, 1930.
16. Элиаде М. Аспекты мифа/ Пер. с фр. В. Большакова. М., 1995.
17. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. М., 1981.
18. Юнг К. Г. Душа и миф: Шесть архетипов. (Бестселлеры психологии). М., 1997.

С. В. Крупнова (Ярославль)

Союз литературы и русского языка в наблюдениях над стилем художественного произведения

Как один из ведущих учебных предметов общеобразовательной школы, литература связана с целым рядом других учебных дисциплин. Но наиболее естественно осуществляются связи литературы и родного языка.

У этих предметов есть немало общего. Объектом изучения обеих учебных дисциплин является словесность, они имеют общий понятийный аппарат.

Взаимодействие русского языка и литературы как учебных предметов определяет два основных направления в реализации их органических взаимосвязей. Это работа над стилем литературного произведения, которая базируется на основательном знании языка, и развитие речи школьников, невозможное без чуткого понимания изобразительно-выразительных средств языка и их идейно-художественной функции в художественном произведении. Отправной точкой и итогом работы обеих дисциплин является текст.

Межпредметные связи помогают школьникам формировать такие качества знаний, как системность, глубина, осознанность, гибкость. Они развивают системное и творческое мышление у учащихся, помогают формировать их познавательную активность, самостоятельность.

Наличие межпредметных связей – это только «заявка» на интеграцию хотя бы по отдельным темам. Но все же наиболее глубокая основа объединения имеет место тогда, когда учителя выявляют в преподавании своих предметов такие поля взаимодействия, которые сближают перспективные цели обучения.

Пример.

Особенно это важно в рамках вхождения в ФГОС, т.к. на первый план выходят не знания по отдельным предметам, а формирование УУД, обладание метапредметными действиями. Для взаимодействия русского языка и литературы особенно характерно использование смыслового чтения.

Интегрированным уроком считают такой, который представляет собой результат совместной активной деятельности двух или нескольких учителей и учащихся. Очевидно, что русский язык и литература находятся в тесной связи между собой. В одних школах оба предмета ведет один педагог, в других – разные. Но интеграцию этих дисциплин можно и нужно осуществлять в любом случае. Это облегчает работу учащихся, делая её более насыщенной и интересной. На мой взгляд, преимуществом является соединение опыта двух

педагогов, т.к. в таком случае осуществляется интеграция не только предметов, но и интеграция личностных подходов, методов, точек зрения.

Одно из обязательных и основных требований интегративного преподавания – повышение роли самостоятельной работы учащихся. Поэтому нами выбрана форма урока – исследование.

Вашему вниманию предлагается описание интегрированного урока по русскому языку и литературе. Он рассчитан на 2 академических часа и является обобщающим как в системе уроков по русскому языку в рамках темы «имя прилагательное», так и по литературе в рамках изучения поэмы М. Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова».

Доминантой данного урока являлась тема русского языка: «Стилистическая роль имен прилагательных», а текст литературного произведения является объектом исследования. Тема литературной части урока: «Особенности стиля поэмы М. Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова».

Организационный этап урока.

Ученики распределяются на шесть групп, выполняя грамматическое задание, которое проверяет их знания по морфологическим признакам имени существительного. Учащиеся берут карточку со словом и садятся за тот стол, на котором находится табличка с подходящей характеристикой.

На этом этапе осуществляется

- Формирование рабочих групп
- Установка на взаимодействие в группе
- Создание рабочей обстановки.

Подготовка учащихся к сознательному усвоению новых знаний.

На данном этапе учащиеся с помощью учителя осознают целесообразность интеграции тем русского языка и литературы (*наблюдения над художественным миром литературного произведения используются для освоения понятий из области русского языка*), знакомятся с полной формулировкой темы

урока и формулируют задачи исследования, т.е. те вопросы, на которые в конце урока мы должны найти ответы.

Далее дети прослушивают аудиозапись (отрывок из былины «Илья Муромец и Соловей-разбойник»), после чего отвечают на вопросы учителя.

Мотивация на решение учебных задач и актуализация ранее полученных знаний: фольклор, былина, особенности жанра былины.

Этап открытия новых знаний.

Совместная работа учителей и учеников на сравнение текста былины и начальной строфы поэмы Лермонтова (подготовленный ученик выразительно читает начальную строфу поэмы).

Учащиеся находят общие черты (*анафоры, повторы, использование уменьшительно-ласкательных суффиксов, историзмы, архаизмы*) и делают выводы о первых наблюдениях, связанных со стилем поэмы Лермонтова, которые отражают в рабочих материалах. Эта работа важна для овладения языком литературоведческого анализа произведения.

Затем, учитель акцентирует внимание учащихся на прилагательных в начальной строфе поэмы. Сначала ученики находят те из них, которые явно заимствуются из фольклора (анализируется понятие «постоянный эпитет»). Далее, исследуются индивидуально-авторские эпитеты (вводит новое понятие) и выявляются отличия первой находки от второй. Следом, называются оставшиеся прилагательные, анализируется их роль в тексте.

Все наблюдения учащиеся самостоятельно вписывают в схему «стилистическая роль прилагательных» [слайд].

Таким образом, делается вывод о том, что прилагательные в художественном тексте могут выступать в роли постоянных эпитетов, индивидуально-авторских эпитетов или иметь нейтральную роль в тексте. Учащиеся записывают примеры из исследуемого фрагмента.

Анализ текста.

Следующим видом работы учащихся был самостоятельный анализ текста. Перед учащимися ставилась задача пронаблюдать и сделать выводы о том, как

стилистическая роль прилагательных помогает нам открыть секреты художественного мастерства Лермонтова. Каждая группа получила фрагмент поэмы Лермонтова с заданием. В каждом фрагменте предлагалось выделить прилагательные той или иной стилистической принадлежности и определить, с какой целью они используются автором.

(ПРИМЕР. СЛАЙД. Прочитайте отрывок. Подготовьте его выразительное чтение. Выделите в нем постоянные эпитеты. Как героиню характеризуют данные эпитеты? Чьими глазами мы её видим?)

Работа в группах. Обсуждение результатов работы. Создание опорного конспекта.

После выступления каждой группы по исследуемому фрагменту давалось грамматическое задание по русскому языку. Учитель акцентировал внимание на отдельных именах прилагательных, которые были названы. Т.е., внимание уделялось не только стилистической роли прилагательного, но и его словообразовательным, лексикологическим и морфологическим особенностям.

Таким образом, осуществлялось формирование у учащихся представления о взаимосвязи грамматической структуры слова и отражения её в художественном тексте.

За качественные ответы по тексту и правильно выполненные грамматические задания учащиеся получали жетоны.

Обобщение и систематизация полученных знаний.

После того, как все наблюдения были вписаны в рабочие материалы и даны комментарии к эпизодам, мы вернулись к вопросам, поставленным в начале урока. Учащимся было дано задание самостоятельно записать выводы в рабочие материалы в виде ответов на эти вопросы. (см. слайд). Затем учителем была сформулирована поисковая задача, для решения которой необходимо выполнить домашнее задание (см. слайд).

Подведение итогов

В заключении подводятся итоги работы в группах: подсчитываются жетоны, определяются группы, наиболее успешно справившиеся с заданием, и самые активные участники исследования.

Конечно, подготовка к такому уроку требует много моральных сил и времени, но эти затраты оправданы, так как мотивируют учащихся на изучение предмета, улучшают отношение к нему. На уроках такого типа происходит формирование метапредметных действий и самостоятельности учащихся, т.к. в основе всегда лежат активные формы обучения, такие как исследование, которое дает повод для совершенствования качества работ и устных ответов учащихся. Так же, подобные уроки способствуют подготовке учащихся к ГИА и ЕГЭ, в которых часто встречаются задания направленные на определение стилистической роли того или иного языкового явления

В. В. Муравьева (Ульяновск)

Роль библиотек в читательском развитии современных школьников

В современном обществе умение читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения, теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, то есть качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни, поэтому объективные требования к уровню подготовки школьников весьма велики. В ходе обучения школьники должны овладеть различными видами и типами рефлексивного чтения (понимание основной мысли текста, сопоставление разных точек зрения, понимание назначения разных видов текста, понимание имплицитной информации текста и др.) [4, 104], высоким уровнем читательской культуры.

К сожалению, реальная читательская ситуация в школьной среде указывает на низкий уровень развития читательской культуры, определяется следующими факторами: отсутствием устойчивого читательского интереса, отсутствием свободного времени для совершенствования читательских навыков, так как большая его часть тратится на подготовку к урокам, либо заменяется другими формами проведения досуга; а также низкой посещаемостью библиотек и других учреждений

культуры по собственной инициативе современных школьников, так как основной функцией библиотеки в их представлении остается удовлетворение учебных запросов, получение программной литературы, либо дополнительной литературы, но не с целью получения удовольствия от чтения. Уровень литературного развития современных школьников характеризуется также пассивностью на уроках, отсутствием интереса к предмету, а также неумением работать с книгой, нежеланием понимать и интерпретировать прочитанный текст, фрагментарностью восприятия.

Одна из причин, влияющих на снижение читательской активности школьников, нам видится в отсутствии комплексного подхода к процессу развития школьника как грамотного читателя, сотрудничества педагогического коллектива и школьной библиотеки, которая играет важную роль в организации читательской деятельности, литературном развитии. Еще Чарнолуцкий В. И. – известный деятель внешкольного образования – отмечал, что «из всех отраслей внешкольного образования организация библиотек является важным по существу делом, хорошо поставленная библиотека способна стать просветительным центром» [5, 48]. Содействуя развитию грамотности, библиотеки призваны выполнять различные задачи, одной из которых является развитие и поддержка в учащихся привычки и радости чтения и учения, формирование читательской культуры, а также потребность пользоваться библиотекой в течение всей жизни [2, 38].

Организация системы творческого взаимодействия учителей и библиотечных работников активно влияет на процесс приобщения к чтению. Масштабы библиотечной работы в школе, прежде всего, различаются в зависимости от возрастных и психологических особенностей учащихся, степени начитанности, что определяет развитие литературных способностей учеников, формирование читательской активности, способность выбрать нужные книги. Специфика взаимодействия педагогического коллектива определяется спецификой школы, основными направлениями ее работы, типологией отношений между участниками процесса. Только в системе, при определенных условиях (комплексность,

целостность, единый подход, четкая организация процесса, целенаправленность) можно достичь высокого качества чтения.

Главным направлением совместной деятельности становится четко организованная концепция развития у школьников интереса к чтению, основанная на «педагогике сотрудничества», ее особенностью является «установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности» [3, 195], наличие разнообразных типов взаимодействия, основная деятельность отражена в схеме:



1. Учебно-методическое взаимодействие между компонентами «школьная библиотека – учителя» реализуется в исследовании читательской ситуации конкретной школы различными методами: наблюдение, анкетирование, индивидуальные беседы с учащимися и др.
2. Психолого-педагогическое взаимодействие между компонентами «школьная библиотека – родители» реализуется в выявлении читательской среды семьи, определении круга семейного чтения методом беседы с родителями и учащимися.
3. Воспитательно-образовательное взаимодействие между компонентами «учителя – школьная библиотека – школьники – родители» реализуется в выявлении читательских пристрастий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности учащихся.

4. «Педагогика сотрудничества» реализуется в создании устойчивой читательской среды в школе, направленной на развитие культуры чтения, путем взаимодействия всех компонентов педагогической системы, школьной библиотеки, учреждений культуры, учреждений дополнительного образования.

Система сотрудничества предполагает наличие особой программы деятельности, ориентированной на развитие читательской культуры путем взаимодействия педагогических и библиотечных методов, которая реализуется через широкую систему классной и внеклассной работы. Именно в тесном контакте с учителем библиотекарь воспитывает в детях восприимчивость к литературе, умение видеть, слышать, чувствовать. В вопросах организации читательского развития школьников роль библиотекаря велика: работая с детьми, он не должен выпускать также из зоны своего внимания не только учителя, но и родителей, так как в настоящее время наблюдается устранимость родителей от руководства детским чтением. Библиотекарию необходимо сегодня разнообразить свою деятельность, инновационно подойти к проблеме развития культуры разностороннего и качественного чтения с помощью современных технологий, сделать так, чтобы этот процесс стал школьнику интересен сам по себе. Обращение к чтению, формирование художественного вкуса стимулируют разнообразные формы библиотечной работы, направленные на воспитание культуры чтения и любви к книге: выставки, беседы, знакомящие с творчеством писателей и их книгами, премьеры книг, книжно-иллюстративные выставки по актуальной проблематике, тематические обзоры литературы, экспозиции по знаменательным и памятным датам, занятия по информационной грамотности. Каждое из перечисленных мероприятий выполняет определенные функции, играет большую роль в духовном развитии учащихся, в формировании их мировоззрения.

Чтение школьников – педагогически направляемый процесс, воспитательные цели которого реализуются тогда, когда включается интерес подростков, для этого необходимо создавать ситуацию, при которой школьники переживают яркое состояние

заинтересованности чтением, а затем, путем подбора книг многократно воспроизводить увлеченность новыми книгами, способствуя закреплению, обобщению, переходу в устойчивую черту читательской психологии личности.

Развитие читательских интересов происходит на разных этапах в зависимости от возраста учащихся. Формировать интерес как устойчивую потребность надо с младшего школьного возраста, так как именно в этот период закладываются основные читательские умения и навыки и авторитет учителей и библиотекарей еще достаточно высок, чтобы повлиять на развитие читательской культуры. В младших классах на первом плане стоит задача воспитания любви к книге, потребности в чтении. В средних классах, когда происходит совершенствование читательского восприятия, на первый план выдвигается задача формирования разносторонних читательских интересов. Развивается и принимает новые формы познавательная деятельность, возрастают интеллектуальные возможности [1, 206]. Так, например, познавательная деятельность проявляется в групповой работе по выявлению интересующих проблем, подготовке и участию в семинарах, диспутах, читательских конференциях, которые могут преследовать различные цели: усвоение содержания книги, понимание замысла художественного произведения; восприятие его эмоционального содержания, при этом данные виды работ могут проводиться на разных этапах изучения творчества какого-либо писателя. Например, конференцию по программе внеклассного чтения целесообразно проводить с целью подготовки учащихся к восприятию творчества писателя, где будет рассказано о биографии, творческих этапах и т. д. Учащиеся самостоятельно получают интересующие факты из жизни того или иного автора, выступают в роли исследователей, библиотекарь лишь наблюдает за процессом, помогает при необходимости. На семинаре возможно продолжение изучения творчества писателя на примере одного произведения, в отличие от урока, учащиеся самостоятельно выбирают понравившееся произведение. Наконец, диспут как заключительный этап изучения творчества писателя. Если учащиеся спорят по тому или иному вопросу, следовательно, он их интересует: в процессе

спора у них формируется определенное мнение, диспут дает им возможность разобраться в своих сомнениях.

Современные инновационные технологии способствуют качественному, яркому проведению мероприятий, а поиски новых форм их организации и проведения, методическое обновление, стремление к новизне и нестандартности, безусловно, заслуживают поддержки. Создание воспитательно-образовательной среды, с учетом личностно-ориентированного подхода, продуманная система работы по приобщению к чтению, развитию читательских интересов школьников, учитель-предметник совместно с библиотекарем, безусловно, способствует формированию всесторонне развитой личности школьников. Учитывая особую роль литературного образования в становлении и развитии личности человека, можно утверждать, что общие усилия педагогов и библиотечных работников должны быть направлены на то, чтобы заложить прочные основы читательской деятельности, дать подросткам ориентиры для ее активизации и совершенствования.

Библиографический список

1. Руководство чтением детей в библиотеках/ под ред. Н. Н. Житомировой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Книга, 1976. – 319 с.
2. Справочник школьного библиотекаря/ О. Р. Старовойтова, С.М. Плескачевская, Т.Д. Жукова; под ред. Ю.Н. Столярова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007.– 456 с.
3. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Общая педагогика / Под ред. В.А. Слостенина. – в 2 ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др./ под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. С. 159.

5. Чарнолуский, В.И. Частная инициатива в деле народного образования / В.И. Чарнолуский. – СПб.: Издание Товарищества «Знание», 1910. – 195 с.

Е. В. Нагибина (Ярославль)

Разноуровневые задания на уроках литературы в 6-м классе

Использование разноуровневых заданий является актуальным в современной практике преподавания различных дисциплин. На уроках литературы в старших классах авторами учебно-методических пособий предлагается использовать задания различного уровня сложности, например А.А. Банко предлагает такие вопросы по роману И.Гончарова «Обломов» в 10-м классе: «*Какие два «несчастья» занимают Обломова? Какие трудности он видит в решении этих проблем? (1 балл), Как относится Обломов к нововведениям в деревне, о которых рассказывает Штольц? (2 балла) Какова роль Пшеницыной в жизни Обломова? (3 балла)*». Однако в методике преподавания русского языка предложена несколько иная система работы с разноуровневыми заданиями. Е.А.Полежаева разработала систему уроков так, что в течение занятия ученики работают над одним и тем же текстом, но с разной степенью самостоятельности. Например, тема «Деепричастный оборот», на «3» определить границы ДО, расставить знаки препинания (ДО уже подчеркнут -.-) на «4» надо самостоятельно определить границы ДО, расставить знаки препинания, на «5» надо вставить пропущенные буквы, расставить знаки препинания. Таким образом, можно дать всему классу одинаковое задание, но сильный ученик, претендующий на «отлично», должен выполнить его полностью самостоятельно. Более слабый ученик тоже справится с этим заданием, но уже опираясь на помощь (алгоритм, правило, опорные слова и т.п.). На уроках литературы я использую именно этот подход, поскольку каждый ученик должен овладеть определенным количеством умений, связанных с работой с текстом художественного произведения.

Я преподаю литературу в 6-м классе по УМК под редакцией В.Я.Коровиной, ученикам предлагают познакомиться с достаточно широким кругом художественных произведений (от фольклора до произведений 20в). Учитель продолжает работу по обучению выразительному чтению, анализу художественного произведения, написанию творческих работ. В сравнении с 5-м классом возрастает уровень сложности изучаемых произведений, ученик должен проявлять большую самостоятельность при выполнении заданий на уроке и дома. Стоит отметить, что в силу разных причин не все ученики одинаково успешно справляются с возрастающим уровнем требований. Применение разноуровневых заданий на уроке литературы дает возможность учителю организовать работу так, чтобы каждый ученик мог успешно выполнить задачу, которая соответствует уровню его развития. *Цель* данной работы состоит в том, чтобы кратко охарактеризовать возможности использования разноуровневых заданий на уроках литературы в 6-м классе. Я исхожу из того, что урок литературы – это, конечно, урок творческий, когда ученик может дать нравственную оценку тому или иному событию, высказать свое мнение, соглашаться или не соглашаться с точкой зрения одноклассников, учителя или автора произведения. В то же время эта работа должна быть **конкретной, с опорой на прочитанный и понятый текст**. К сожалению, ученики часто не выходят на этот уровень, поскольку они плохо поняли текст, не видят его главной мысли, не воспринимают его художественных особенностей. Исходя из этих проблем, я и включаю разноуровневые задания в урок. Согласно требованиям программы, в 6-м классе школьники должны уметь:

- ориентироваться в историко-литературном пространстве изучаемых произведений (соотносить эпоху, автора, литературное направление);
- выразительно читать (в том числе и наизусть) фрагменты текста;
- владеть различными видами пересказа (выборочный, сжатый, подробный);
- владеть навыками анализа художественного текста;

- сопоставлять эпизоды литературных произведений и сравнивать их героев;
- составлять план прочитанного;
- выделять и формулировать тему, идею, давать характеристику герою;
- характеризовать художественные особенности текстов литературных произведений;
- выражать своё отношение к прочитанному;
- писать отзывы и другие виды творческих работ по прочитанным произведениям;
- владеть компетенциями: учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, культуроведческой, рефлексивной;

На данный момент я включаю в урок разноуровневые задания, направленные на умение составлять план текста, выявлять темы, идеи произведения, характеризовать художественные особенности произведения.

Во-первых, ученики, согласно требованиям программы, должны уметь составлять план прочитанного произведения. Однако, к сожалению, при первичном анализе текста часто выясняется, что происходит некое разделение на уровни понимания: *все понял, в основном понял, не очень понял*. На данном этапе задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, все учащиеся смогли справиться с заданием и составить план рассказа, а с другой стороны, сильные ученики не утратили интереса к произведению. Учитель может построить этот этап урока следующим образом: *слабые* ученики, не понявшие сути рассказа, работают вместе с учителем, выясняя смысл основных непонятных слов, восстанавливая структуру произведения, составляя его план. *Среднему* ученику можно предложить составить план произведения, включив в каждый пункт опорные слова, заранее оговорив количество частей. *Сильные* ученики должны составить план текста самостоятельно, причем количество частей плана может варьироваться. Кроме того, ученики среднего и сильного уровня должны дать толкование нескольких слов, пользуясь словарем. В качестве примера можно взять «Сказание о белгородском

киселе» из «Повести временных лет». Практика показывает, что примерно треть класса после самостоятельного прочтения сказания не разобралась в сюжете. Класс был разбит на 3 группы, которым были предложены карточки красного цвета («5»), желтого цвета («4») и зеленого цвета («3»).

Пример карточки на «3»: *разбей сказание на 5 частей, из предложенных заглавий выбери то, которое лучше выражает основную мысль части:*

1. *Печенеги на Руси.* Белгород осажден печенегами. *Осада.*
2. *Трудное решение.* Решение сдаться врагу. *Белгородское вече.*
3. *Кисель.* Совет мудрого старца. *Горожане варят кисель.*
4. *Зачем губите себя?* Послы отвели киселя. *Удивление послов.*
5. *Пошли от города восвояси.* Осада снята.

В карточках на «4» ученикам было предложено разбить текст на 5 частей, было дано 1 опорное слово для каждой части. В карточках на «5» было предложено самостоятельно составить план текста.

Во-вторых, в ходе анализа рассказа или эпизода произведения надо определить его основную мысль. Несмотря на то что работа над подобными заданиями систематически ведется на уроках русского языка и литературы, оно вызывает сложность у многих учеников. К типичным ошибкам выделения основной мысли можно отнести подмену ее темой произведения или включение элементов пересказа. Поэтому учитель должен дать задания разного уровня сложности: на «5»: сформулировать основную мысль рассказа, на «4»: сформулировать основную мысль рассказа по опорным словам, на «3»: из предложенных формулировок выбрать ту, которая содержит основную мысль. В качестве примера можно взять работу над рассказом А.П.Чехова «Толстый и тонкий». *Карточка зеленого цвета (на «3»): выбери формулировку основной мысли рассказа А.П.Чехова «Толстый и тонкий».* 1. Основная мысль рассказа о том, что толстый и тонкий встретились как старые друзья, но в тонком слишком развито чинопочитание, поэтому их общение на равных

невозможно. 2. Основная мысль рассказа в том, что угодливость и чиновничество портят человеческие взаимоотношения, делают их уродливыми. Карточка желтого цвета (на «4»): Основная мысль рассказа заключается в том, что угодливость и чиновничество....

В-третьих, для учеников 6-го класса определенную сложность представляет работа с литературоведческими понятиями: стихотворный размер, сказ, композиция и т.п. Эффективность работы над анализом художественных особенностей произведения повысится, если ее разделить на уровни сложности: *слабый* ученик должен научиться распознавать изучаемое явление (например, найти сказ среди предложенных прозаических отрывков), *средний* ученик должен доказать, опираясь на определение, что предложенный отрывок – сказ. *Сильному* ученику можно предложить задание творческого характера: сравнить сказовую манеру Бажова и Лескова. При анализе лирических произведений можно варьировать сложность заданий, выделяя курсивом наиболее яркие образные средства (эпитеты, метафоры, олицетворения) и предлагая более слабому ученику определить их.

Таким образом, работа с разноуровневыми заданиями на уроках литературы будет эффективна при работе с текстом, когда нужно развивать такие умения, как составление плана текста, выделение основной мысли, выявление художественных особенностей произведения.

Н. В. Паршукова (Рыбинск)

Музыкальный компонент в изучении западноевропейской средневековой литературы

Средневековая литература западной Европы – интереснейший пласт мирового литературного наследия. Средневековые литературные сюжеты с завидным постоянством возрождаются к новой жизни не только в литературах последующих эпох, но и в других видах искусства. С чего начать уроки средневековой литературы в школе? Смею посоветовать: с музыки.

Литературно-музыкальное искусство европейского Средневековья ещё в полной мере сохранило синкретический характер, свойственный искусству на ранних этапах развития. Отделять музыку от текста в произведениях средневекового музыкально-поэтического искусства значит обеднять эти произведения, искажать их восприятие и даже частично затруднять понимание их смысла.

Выбор «роли» музыки будет зависеть от цели и задач, а также от формы учебного занятия. В соответствии с этой ролью необходимо выбирать музыкальный материал. Второй фактор, который следует учитывать при выборе музыки к учебному занятию, – возрастные и психологические особенности аудитории, их уровень развития и музыкальные предпочтения.

Литература в симбиозе с музыкой производит более сильное впечатление, нежели переведённый с языкового оригинала текст. Уместно начинать знакомство со средневековой литературой с музыкальных фрагментов, способствующих погружению в культурную эпоху. Музыка может рассматриваться как составная часть произведения музыкально-поэтического искусства, как средство расширения жанровой характеристики произведения, а также как составляющая сюжета произведения. В ряде случаев полезным может быть знакомство с музыкой, являющейся частью творческого наследия автора литературного произведения, так как это позволит представить внутренний мир поэта, а значит, и лучше понять авторский замысел. Следует обращать внимание и на музыку как на форму исполнения произведения. Если учебное занятие посвящено влиянию средневековой литературы на культуру последующих эпох, возможно знакомство с различными музыкальными интерпретациями произведения.

Сам музыкальный материал может быть разнообразным – от аутентичного исполнения до различных обработок собственно средневековой музыки, а также различные музыкальные произведения и стилизации по мотивам и сюжетам средневековой литературы. Условно весь музыкальный материал можно разделить на четыре группы:

1. Музыка, написанная под впечатлением от произведений средневековой культуры, использующая образы и мотивы средневековой литературы.
2. Классическая музыка, написанная на темы и сюжеты средневековой литературы.
3. Музыка, предлагающая обработки (в определённом современном стиле) произведений средневекового музыкально-поэтического искусства.
4. Максимально приближенные к аутентичному исполнению произведений средневекового музыкального и музыкально-поэтического искусства.

Для наименее подготовленной, наименее восприимчивой аудитории следует выбирать «облегчённый» музыкальный материал. В первую очередь это творчество популярных современных музыкальных коллективов: «Blackmore's Night», «Enigma», «Era», «Gregorian». Видеоклипы и видеозаписи концертов подчас оказываются предпочтительнее в школьной аудитории, так как позволяют познакомиться с манерой исполнения, костюмами и прочим средневековым антуражем, увидеть музыкальные инструменты Средневековья.

Если подростковая аудитория в большей мере ориентирована на рок-культуру, им легче будет найти «общий язык» с творчеством таких групп, как «Morgenstern», «Finisterra», «Ataraxia». Интересным представляется творчество рок-группы «In Extremo» («На краю»). Эти музыканты особенно часто обращаются к произведениям Средневековья, в исполнительской практике группы практикуется использование средневековых музыкальных.

Для более подготовленной (в культурном аспекте) аудитории музыкальный материал к учебным занятиям можно формировать на основе творчества группы «Corvus Corax». Альбомы этой музыкальной группы по своему характеру уже несколько ближе к аутентичному исполнению средневековых произведений, а также к их «классической» трактовке. Музыканты в основном используют реконструированные средневековые инструменты, что позволяет сохранять музыкальный колорит эпохи. Их концертный репертуар также состоит на 90% из произведений средневекового музыкального и

музыкально-поэтического искусства. Коллектив «Corgvus Cogaх» успешно эксплуатирует образы средневековых уличных музыкантов, жонглёров, вагантов.

Для настоящих знатоков и ценителей культуры Средневековья большой интерес представляет творчество музыкальных коллективов, ориентирующихся на воссоздание максимально близкого к подлинному звучания музыки и поэзии западноевропейского Средневековья. Пионером аутентизма по праву называют Рене Клеменчича и его детище «Clemencis Consort». Этот музыкальный коллектив выступал и в России на фестивале «Корни и крона», поэтому хорошо знаком многим российским слушателям, как и ансамбль старинной музыки «Hortus Musicus». В популярной серии CD «Шедевры этнической музыки» представлено несколько альбомов, посвящённых собственно Средневековью: «Песни трубадуров» (ансамбль «Юникорн»), «Средневековые баллады» (ансамбль «Готард»), «Европейская готика» (ансамбль «Les Haulz Et Les Bas»). Музыкальные альбомы этой серии отличает хорошее качество звучания, вполне профессиональный выбор музыкального материала, аутентичное исполнение. В подобном же ключе работают ансамбли «Estampie», «Corona borealis», «Dead Can Dance». Редкий музыкальный материал арабo-испанского Средневековья составляет основу репертуара испанской группы «Мудехар». Интерес для организации учебных занятий представляют записи песнопений григорианского хора в исполнении хоровых коллективов западноевропейских монастырей, в частности, мужского цистерцианского монастыря Хайлигенкройц, бенедиктинских монастырей Санто-Доминго де Силос, святого Михаила и святого Мориса в Клерво и др. А в исполнении ансамбля «Organum» можно услышать и мозарабские песнопения кафедрального собора Толедо.

К музыкально-поэтическому искусству средневековой Западной Европы обращаются и довольно многочисленные российские творческие коллективы. Среди них стоит отметить ансамбли «Universalia in Re», «Мадригал», «Totus Floreo», «Cerritus Ballare». Многие коллективы не только исполняют средневековую музыку, но и обращаются к театральным

постановкам и реконструкциям средневековых празднеств: примером может быть творчество групп «Droll», питерской «Laterna Magica» и новосибирской «Insula Magica». А для ярославцев особый интерес может представлять ансамбль старинной музыки «Hortus Musicus Magicus», созданный Юрием Поляковым. Большинство музыкантов ансамбля – учащиеся детской музыкальной школы. «Hortus Musicus Magicus» имеет опыт выступлений в концертах и образовательных программах в школах и гимназиях.

Классическая музыка, написанная на основе средневекового литературного материала, также отличается разнообразием. Музыкальным материалом к учебным занятиям могут служить фрагменты из многочисленных опер Р. Вагнера, из сценической кантаты К. Орфа «Кармина Бурана», из балета А. Глазунова «Раймонда» и других произведений европейских композиторов. Особенно часто к средневековым сюжетам в классических музыкальных жанрах обращались композиторы XX века: К. Дебюсси, Я. Сибелиус, В. д'Энди, Х. Бритуистл, рок-музыканты Х. Хэнсон, В. Дэйвис и др.

Важно найти ту «точку соприкосновения» в классической музыке, которая объединит интересы обучающихся и педагога.

Музыкальные фрагменты полезно также использовать в различных формах внеклассной работы, направленных на изучение средневековой литературы: при проведении викторин, «рыцарских турниров», конкурсов знатоков, литературно-музыкальных вечеров и концертов, театральных постановок. Можно разнообразить формы заданий для учащихся за счёт расширения эмоциональной сферы. Например, предложить школьникам найти (выбрать из предложенных) музыкальное произведение, наиболее соответствующее (по их мнению) произведению литературному; «озвучить» литературное произведение – найти (выбрать) музыку, о которой рассказывается или упоминается в литературном тексте; «охарактеризовать» при помощи музыки литературного героя и т.п.

Разумеется, подобная работа возможна практически с любым литературным произведением школьной программы, но

только Средневековье демонстрирует такую тесную, органическую связь литературы и музыки, требующую изучения этих искусств как единого целого. С учётом невозможности работать непосредственно со средневековыми текстами именно апелляция к чувственно-эмоциональной сфере учащихся становится «точкой опоры» при изучении западноевропейской средневековой литературы. И самый прямой путь к «уму и сердцу» школьников на таких уроках – музыка.

Библиографический список

1. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы: Учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (электронный вариант)
2. Распопин В.Н. Европейское средневековье. Лекции по истории зарубежной литературы (электронный вариант)
3. Шайтанов И.О. Зарубежная литература. 10—11 классы. Методические советы (электронный вариант)
4. Михальская Н. П. Программа по зарубежной литературе (5 – 9 классы) // Программно-методические материалы. Литература 5 – 11 кл. – М.: Дрофа, 2001.
5. Вархушев В.С. Уроки мировой литературы в школе: Кн. для учителя: Из опыта работы. - М., 1993.
6. Практические занятия по зарубежной литературе. Учебное пособие для студентов пединститутов по спец. 0201 "Русский язык и литература" / Под ред. Н.П. Михальской и Б.И. Пуришева. - М., 1981.

Н. А. Иванова (Ярославль)

Организация внеурочной деятельности старшекласников при изучении курса литературы

Именно организация внеурочной деятельности старшекласников помогает воспитывать личность самостоятельно мыслящую, творческую. Опыт одного должен разбудить творческое начало в другом, увлечь поиском своего.

Каждый раз, когда попадаешь в более или менее сложные педагогические ситуации ощущаешь какую-то внутреннюю преграду, затрудняющую «обратную связь».

Почему через внеурочную деятельность можно достигнуть лучших результатов? Эта работа учит обучающихся образному видению и логическому осмыслению увиденного, учит стремиться к пониманию себя и других, осознанию своего места среди людей.

В результате многолетней работы сложилась определенная система в деятельности с учащимися. В качестве основного принципа предлагаю заниматься не только с отдельными обучающимися, но и со всем классом. Когда трудится каждый, никто не подавлен,- каждый должен почувствовать свою силу, проявить свои способности.

Этот принцип считаю самым важным, потому что, как правило, внепрограммная работа учителя -словесника - это литературное объединение, а в нем обычно занимаются ребята, у которых литературные способности так или иначе уже проявились. Но задач развития в каждом литературно творческих способностей и на базе этого нравственного роста личности все-таки такая форма работы не решает.

Методика, которую использую, такова, что весь класс в определенных временных рамках в качестве домашнего задания получает одно задание, все поставлены в равные условия, И те, кто молчит на уроках, могут как-то себя проявить, расти, развиваться. Добиваюсь того, чтобы каждый брал ручку, писал, чтобы каждый пропускал через себя те проблемы, которыми богата жизнь. От того, как эти проблемы будет решать каждый для себя, зависит и мировоззрение общества, и его нравственный уровень.

Второй важный принцип - это глубокое взаимодоверие между учителем и учеником.

Важно не уходить от острых проблем, которые волнуют молодежь, а смело ставить их и решать совместными усилиями. И это- требование времени.

Как складывается методика этой работы?

Приходится решать целый ряд вопросов, связанных с тематикой экскурсий, посещением и занятиями в библиотеке,

просмотром спектаклей, встреч с интересными людьми, тематикой сочинений. Все это определяет путь нравственного воздействия, с одной стороны, а с другой - помогает найти ту последовательность, постепенность, без которых невозможно обучение вообще. Сложность заключается в том, что надо увлечь ребят, убедить, что это интересно, актуально и общественно значимо. Богатые возможности в данной работе учителя-словесника предоставляет наш город. Театры, библиотеки, музеи, посещение литературных концертов, различные экскурсии. А затем творческая работа учащихся: написание сочинений-отзывов, сочинений-эссе, сочинений-миниатюр, составление рецензий, написание критических статей по образцу, составление кроссвордов, подготовка компьютерных презентаций, работа в группах по той или иной теме, работа с младшими школьниками - все это, с одной стороны, традиционные формы с обучающимися, а с другой - формы, обновленные в условиях современной действительности и на основе краеведческого материала Ярославля и Ярославской области.

Поэтому, например, успехом пользовались сочинения ребят, посвященные юбилею школы, которые потом вошли в сборник творческих работ. После встречи в Санкт-Петербурге с выпускником школы, главным специалистом Пушкинского дома Прозоровым Ю.М., родилась и была реализована идея о проведении конкурса стихов, сочинений, рефератов на тему «Из века XIX в век XXI». А еще систематическое участие в Некрасовских чтениях, творческие конкурсы и т.д.

Задумывая это выступление, я ставила перед собой задачи: поделиться опытом работы, искать пути к современным обучающимся и показать одну из таких дорог.

Конечно, мы гордимся, что учащиеся школы № 43 г. Ярославля, в которой я работаю, поступали, учатся и заканчивают такие образовательные учреждения, как МГУ им. Ломоносова (филология, история, иностранный язык), МГИМО (факультет журналистики), московский литературный институт, ЯГПУ им. Ушинского и многие другие.

Результат внеурочной деятельности проявился и в итогах ЭГЭ.

2010г. Средний балл в 11-ом филологическом классе по русскому языку -72 балла.

2009г. Высший балл из сдававших литературу -72 балла.

Говоря об итогах работы, следует отметить, что настоящий успех к учителю, ученику, родителю приходит тогда, когда есть система в работе, основанная на традициях: «Мы-это много-много «я».

Проблемы изучения русской литературы в вузе и школе

И. Ю. Лученецкая-Бурдина (Ярославль)

Литературная классика в вузе и школе: проблема анализа текста. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» - от анализа текста к концепции произведения

Прочтение литературной классики в вузе и школе - серьёзная проблема, стоящая как перед учителями, так и перед вузовскими преподавателями. Роман «Война и мир» в традиционном школьном изучении ориентирован в большей степени не столько на анализ текста, сколько на пересказ общеизвестных истин о «мысли народной», о пути героев Толстого к народу, о дубе князя Андрея. Подобное одномерное изучение обедняет Толстого, прогнозирует стереотипное восприятие произведения. Опыт преподавания роман в вузе показывает, что наиболее продуктивным является путь его изучения от анализа текста к его интерпретации и осмыслению концепции произведения.

При анализе текста важно определить, **основные принципы организации художественного материала** в романе и ведущие семантические оппозиции, определяющие исследовательский вектор. «Война и мир» – эпически объемное строение Толстого, во главе которого стоит всезнающий автор. Размышляя о специфике романного творчества Толстого и Достоевского, Г.С. Померанц писал: *«Я сравнивал роман Толстого с монархией, в которой сталкивается много умов и воля, но окончательное решение, кто прав, кто виноват, принадлежит одному государю; а роман Достоевского – с парламентом, в котором автор сохраняет за собой только роль спикера. Можно также сравнить роман Толстого с ньютоновской вселенной, весьма сложной, но вложенной в пространство всеобъемлющего авторского ума с единой системой координат...»*[3, с. 76-77]. «Пространство всеобъемлющего авторского ума» диктует **иерархический принцип** организации материала. Он предопределяет общую композицию «Войны и мира», в основе которой движение от

войны к миру; от мира существующего к миру должному, от человеческой конечности – к бесконечности бытия, от хаоса – к гармонии.

Цельность произведения предопределена позицией автора и **организующей идеей** Толстого. Его интересует воплощение в романе «мысли народной вследствие войны 1812» года. Таким образом, в единый «замóк» художественной постройки сведены философские, исторические, этические, психологические проблемы. Разрешая их, Толстой создает художественную концепцию, в основе которой ответ на вопрос о пути от войны к миру. При этом определяющим структурным принципом организации материала становится антитеза, которая пронизывает все уровни текста. В качестве ведущих семантических оппозиций возможно назвать следующие: Запад – Восток, мир – война, небо – земля. Важно подчеркнуть, что эти оппозиции не только противопоставлены, но сопряжены волею автора в нерасторжимое художественное единство.

Рассмотрим пространственную организацию романа.

Одна из важных проблем, определяющих историческую горизонталь романа-эпопеи, – направление движения, перемещения в пространстве. Таким образом, важнейшей проблемой становится проблема соотношения Востока и Запада. Ещё А. Белый в начале XX века подчёркивал, что *«если бы художественное осознание проблемы Востока и Запада не было главной руководящей задачей Толстого, а двенадцатый год, Наташа, Андрей лишь побочными средствами, для чего весь гениальный размах в описании психологических особенностей русской души: проще было сделать “Войну и мир” историческою картиной, а не громадным, всемирно-историческим, незаконченным полотном»*[2, с. 156-157]. Начиная с третьего тома романа эта противопоставленность последовательно акцентируется Толстым и определяется как идеологически значимая.

В общей композиции романа важно существование следующих **географических координат**: Петербург (образ западной цивилизации) – Москва (символ святой Руси), столица – провинция, город – усадьба. Топонимические реалии и ориентиры в романе выступают не только как географические

координаты, обозначающие направление передвижения или место жительства персонажей, но выполняют важную смысловую функцию. Художественное пространство романа выстраивается Толстым на пространственных антитезах: Восток – Запад, Петербург – Москва, столица – усадьба.

В изображении Толстого Петербург предстаёт как холодный, строгий официальный город. Автор акцентирует внимание на его декоративности, искусственности, когда форма существования высшего света представляет игру по известным правилам, исключая естественность. Толстой иронически сравнивает петербургский салон Шерер с прядильной мастерской и игрушечной лавкой (том I, часть I, глава 2 и 3). Князь Андрей испытывает в Петербурге *«чувство, подобное тому, какое он испытывал накануне сражения»* [4, V, с. 170]. Склад мыслей, выработанный в уединенной усадебной жизни *«совершенно затемнился <...> мелкими заботами, которые охватили его в Петербурге»* [4, V, с. 175]. Толстой прокомментарирует внутренний итог, к которому придет Болконский после четырехмесячной жизни в столице: *«пустая работа»*. *Пьер бежит из Петербурга в Москву, возвращаясь к домашнему укладу, где «ему стало <...> покойно, тепло, привычно и грязно, как в старом халате»* [4, V, с. 306]. Марионеточная, кукольная столица оказывается однообразна и тускла, несмотря на сознание собственной значимости. Петербург - это не пространство мира, но игра в мнимое величие.

Образ Москвы создается Толстым в иной эмоциональной тональности. Это «хлебосольный», радушный, «тёплый» мир русской жизни. Фиксируя с начала третьего тома направление передвижения французской армии с Запада на Восток, Толстой настойчиво повторяет один мотив: для Наполеона и французов Москва – «священный» город, восточный город, *«столица того, подобного Скифскому, государства, куда ходил Александр Македонский»* [4, VI, с. 13]. Мотиву нашествия врагов контрастен мотив мирной жизни в Москве: *«Давно так не веселились в Москве, как этот год»* [4, VI, с. 182]. В сознании Толстого этот город – святыня нации, поэтому оставленный неприятелю, он должен погибнуть (*«Наступил последний день*

Москвы. *Была ясная веселая осенняя погода. Было воскресенье*» [4, VI, с. 320]. Ритм фразы передаёт обреченность, неизбежность и величие происходящего.

Кульминационным в развитии обозначенных мотивов нашествия и жизни становятся главы 19 и 20 (том III, часть III), которые, рифмуясь между собой, создают смысловой эффект итога-развязки нравственного поражения Наполеона. Глава 19 построена как развернутое сравнение: Москва *«казалось, жила своей жизнью, трепеща, как звезды, своими куполами в лучах солнца»*. Наполеон с Поклонной горы видел *«трепетание жизни в городе и чувствовал как бы дыхание этого большого и красивого тела»* [4, VI, с. 337], *«Город, занятый неприятелем, подобен девушке, потерявшей невинность»* [4, VI, с. 337]. Избранный Толстым повествовательный ракурс (точка зрения Наполеона) усиливает мотив нашествия, переводя его в качественно иную плоскость: *«И с этой точки зрения он смотрел на лежащую перед ним, невиданную еще им восточную красавицу. Ему странно было самому, что, наконец, свершилось его давнишнее, казавшееся ему невозможным, желание. <...> И уверенность обладания волновала и ужасала его»* [4, VI, с. 337]. Следующая 20 глава рисует картину умирания Москвы – «обезматочившего улья». Развернутое сравнение приобретает характер аллегории. Последующий пожар, грабежи, а затем восстановление сожженной Москвы по сути разрабатывают уже новый сюжет – сюжет возвращения к жизни. Погибающий город сопоставляется с умирающим ульем, поднимающийся из пепла и разорения – с возрождающимся муравейником. Москва в художественной концепции Толстого не только пространственная координата, но важнейший художественный образ романа.

Наиболее значим в концепции писателя микромир дома, усадьбы. Толстой видел и впитал гармоническую цельность усадебной дворянской культуры. В его представлении этот мир олицетворяет особый порядок, ориентированный на естественный ход жизни. Повествование о Лысых Горах и Богучарове эпически размеренно и неторопливо. Именно в усадьбе совершается великое и торжественное – рождается сын князя Андрея, происходит духовное развитие и становление

личности. Иной образ мира представляет усадьба Ростовых – Отрадное. Это родовое гнездо, в котором царит радушие и веселье (том II, часть IV). Сокровенный мир Ростовых полон доверия к миру и людям, соответствует естественному течению жизни. Он гармоничен и самодостаточен, но в то же время вписывается в мировой порядок.

Пространственная композиция романа построена на основе контраста и сопряжения. За сменой повествовательных планов открывается толстовское видение истинного мира патриархальной усадебной жизни. Так на уровне пространственных координат романа Толстой выстраивает художественную концепцию утраты мира и его обретения.

Концепция мира и нравственный идеал Толстого.

Наряду с горизонтальной зоной исторического среза в романе-эпопее существует вертикальная ось, предполагающая приближение человека к нравственному идеалу. Нравственный идеал Толстого – идея мира и братского единения людей в любви. Это важнейшая тема романа предполагает различные аспекты ее разработки. В представлении Толстого [1] понятие «мир»-«война» семантически многозначны. Идея мира и единства – внутренняя пружина движения в романе-эпопее. Противопоставленность войны миру, поиск пути от войны к миру – важнейшая философско-этическая проблема, разрешение которой заключается в обретении вселенского братства людей.

Единство постройки «Войны и мира» обусловлено «сопряжением» эпической и романической линий повествования. «Мысль народная» корректируется Толстым «мыслью семейной» и необходимо дополняет её. Приверженность к дому, семье – знак мира и укоренённости. Категория рода и семьи становится важнейшей смысловой доминантой произведения. «Родовые гнезда» Ростовых (интуитивное постижение мира), Болконских (рациональное освоение мира), Курагиных (завоевание чужого мира) противопоставлены как различные отношения к жизни.

Выясняя причины разъединения (войны) людей, Толстой использует сюжетную ситуацию столкновения миров. Семья Курагиных в романе представляет своеобразный «антимир». Это скорее родовая общность, нежели семейное единство. Толстой

подчеркивает салонный, ритуальный характер общения этих персонажей вне пространства дома или семьи. При создании их родового портрета писатель использует систему повторяющихся мотивов, подчеркивая поклонение искусственному, то, что он называет «призраком жизни» вместо жизни. Внешняя телесная красота, присущая Курагиным, исчерпывает суть образов. Безжизненно прекрасна «античная красота тела» Элен, равно как и ее одинаковая улыбка. Подчеркнутая статуарность образа свидетельствует об отсутствии гармонии внешнего и внутреннего и демонстрирует её духовную несостоятельность. Принцип неизменности, следовательно, неестественности и игры – доминанта образа «домашнего Наполеона» Анатоля Курагина. Отражение наполеоновского типа сознания у представителей этого рода проигрывается Толстым в сюжетных ситуациях столкновения миров. Курагины, в представлении Толстого, обладают природным инстинктом, не освещенным нравственным чувством, и это делает их сильными противниками «мира должного».

Толстой не однажды повторял, что «узел романа» – история увлечения Наташи Анатодем. «Наполеоновское» как комплекс чувств, убежден писатель, должно быть побеждено не только на поле сражения, но и в душах любимых им персонажей. Опыт приближения Наташи Ростовой к Курагиным необходим в сюжете романа, а его итог закономерен, поскольку это сильнейшее искушение испытывает героиня на пути к должному миру любви и семьи. Таким образом, и в романической линии «Войны и мира» проигрываются сюжеты «большой войны» и обретения мира. Важно отметить фактическую завершённость линии рода Курагиных: Толстой рифмует эпизоды неожиданной смерти Элен в Петербурге с известием о Бородинской битве; Анатолю, любующийся своей красотой, изуродован при Бородине; кн. Василий в предпоследней главе романа возникнет как эпизодический персонаж («*трогательный, добрый и жалкий старик*» [4, VII, с. 243]).

Сюжет столкновения миров не исчерпывает замысла Толстого. Выяснив причины разъединения между людьми, он показывает путь к обретению мира. В художественной

концепции Толстого этот путь всегда связан с испытанием любовью и смертью. В системе этических ценностей писателя отчетливо обнаруживается противопоставление любви как чувства предпочтения одного прочим и любви как состояния духовного родства с миром. Физическая и нравственная природа любви разведены на разные полюсы и художественно отражены в оппозиции «телесное – духовное».

К постижению мира и безусловной сути вещей толстовские герои приходят через кризисные состояния. Между человеком (микрокосм) и Вселенной (макркосм) существуют иерархические отношения. Чтобы обрести согласие – мир со Вселенной – герой должен осуществить свой путь, в основе которого движение от человеческой изолированности, замкнутости, конечности – к идеалу всеобщего единения и братства. Это движение в представлении писателя затруднено раздором, враждой, соблазнами. Сильнейшее искушение – чувство физической любви. Толстой рассматривает в романе два возможных варианта жизненного поведения своих героев: искушение ума переживает князь Андрей, Пьер Безухов подвержен искушениям сердца. Между этими персонажами – Наташа Ростова. Она поставлена в особую близость к толстовскому идеалу гармонического согласия с миром. Один из важных приемов создания этого образа – врожденная музыкальность. Наташа открыта звучащему миру и вписана в его ритм. В композиции персонажей эта героиня оказывается тем центром, к которому приближаются и которым проверяются практически все герои.

Князь Андрей всегда ощущает дистанцию между собой и окружающими. Он рационально осваивает мир и более рефлексирован по поводу жизни, нежели живет. Преодоление «наполеоновского комплекса» (замкнутость на себе) не исчерпывается для героя открывшимся небом Аустерлица (том I, часть III, гл. 16), но лишь прогнозирует возможность дальнейшего развития образа (завистливый взгляд на землю – том III, часть II, гл. 36). *«Берегись! – послышался испуганный крик солдата, и, как свистящая на быстром полёте, приседающая на землю птичка, в двух шагах от князя Андрея, подле лошади батальонного командира, негромко шлёпнулась*

граната. <...> Ложись! – крикнул голос адъютанта, прилегшего к земле. Князь Андрей стоял в нерешительности. Граната, как волчок, дымясь, вертелась между ним и лежащим адъютантом, на краю пашни и луга, подле куста полыни. “Неужели это смерть?” – думал князь Андрей, совершенно новым, завистливым взглядом глядя на траву, на полынь и на струйку дыма, вьющуюся от вертящегося черного мячика. – “Я не могу, я не хочу умереть, я люблю жизнь, люблю эту траву, землю, воздух...” – он думал это и вместе с тем помнил о том, что на него смотрят» [4, VI, с. 262]. Приближение князя Андрея к Наташе тождественно открытию «совершенно чуждого для него, особенного мира, преисполненного каких-то неизвестных ему радостей» [4, V, с. 219]. И все же он оставался, комментирует Толстой, «чужим и страшным» [4, V, с. 234] для Ростовых человеком. «Умственные постройки» Болконского сталкиваются с естественной жизнью и судят её по рациональным законам: «Главное, о чем ему хотелось плакать, была вдруг живо сознанная им страшная противоположность между чем-то бесконечно великим и неопределимым, бывшим в нем, и чем-то узким и телесным, чем был он сам и даже была она» [4, V, с. 220]. В его сознании по воле автора произойдет примирение жизни со смертью, которое выразится в постижении смысла начала вечной любви: «Любовь есть жизнь. Все, все, что я понимаю, я понимаю только потому, что люблю <...> Любовь есть бог, и умереть – значит мне, частице любви, вернуться к общему и вечному источнику» [4, VII, с. 69]. В этих размышлениях князя Андрея сформулирована важнейшая философская проблема Толстого, вынесенная в сферу размышлений о жизни и смерти.

Путь «искушений сердца» Пьера Безухова представлен Толстым в ином ракурсе. В естественной и сильной натуре этого героя любовь первоначально обнаруживает себя как природное чувство, прикрытое ритуальной французской фразой: «Je vous aime». Путь Пьера к Наташе сопровождается ощущением стыда за эту «чужую» фразу. По мнению Толстого, включенность персонажа лишь в сферу физического чувства неизбежно приводит к катастрофе. На сюжетном уровне это выражается в повторяющихся ситуациях бегства героя от жены.

К постижению глубинной сути Наташи Ростовой, как это ни парадоксально, Пьера приближает опыт Бородинского поля и плен. Восстановление мира на новых основаниях совершается под влиянием Платона Каратаева. Много «попростевший» Пьер теперь знал: *«То самое, чем он прежде мучился, чего он искал постоянно, цели жизни, теперь для него не существовало <...> Он не мог иметь цели, потому что он теперь имел веру <...> веру в живого, всегда ощущаемого Бога <...> И вдруг он узнал в своем плену не словами, не рассуждениями, но непосредственным чувством то, что ему давно уж говорила нянюшка: что Бог вот он, тут, везде»* [4, VII, с. 217]. Безликое начало всемогущей любви, которое внушил Каратаев, Пьер обретёт в Наташе Ростовой. Он узнал Наташу и вместе с ней узнал неожиданное и новое чувство «счастливого безумия», когда *«любовь переполняла его сердце, и он, беспричинно любя людей, находил несомненные причины, за которые стоило любить их»* [4, VII, с. 243]. Подобное состояние внутренней свободы и гармонии означало для Толстого момент приближения к истине, к миру должного в сфере человеческих отношений.

Представленный в статье материал демонстрирует одну из возможных интерпретаций произведения. Роман «Война и мир» столь многогранен, что при обращении к нему неизменно обнаруживается то, что ранее осталось не замечено. Показательно в этом отношении суждение о романе Андрея Белого: *«Четыре раза с величайшей внимательностью вчитывался я в “Войну и мир”. Четыре раза я поражался вовсе новыми для меня штрихами. Передо мной четыре непохожих романа “Война и мир”»* [2, с. 145]. В разные годы поэта поражали то «всеобъемлющий охват событий», то «лирические вихри бесконечно малых движений творчества», то действующие лица романа, тайники душ которых *«оказались символами каких-то провиденциальных черт души русской»*. Перечитав роман в четвертый раз, Белый увидел в Кутузове *«средоточие всех эпических, лирических и символических нитей романа; цветная радуга творческих переживаний в нем сливалась в белый луч самой жизни Толстого»*[2, с. 146].

Толстой предстаёт как гениальный художник, допускающий различные толкования смысла произведения, но при одном обязательном условии: вдумчивом прочтении текста романа.

Библиографический список

1. См. об этом: Бочаров С.Г. Роман Л. Толстого «Война и мир». М., 1978; Бочаров С.Г. «Мир» в «Войне и мире» // Бочаров С.Г. О художественных мирах. М., 1985.
2. Белый А. Лев Толстой и культура // О религии Льва Толстого. Сборник II. М., 1912.
3. Померанц Г.С. Открытость бездне. Этюды о Достоевском. New York. 1989. С. 76-77.
4. Толстой Л.Н. Собр. соч. В 22 тт. М., 1978–1985. (Ссылки на это издание даются в тексте с указанием тома и страницы.)

Н. Ю. Букарева (Ярославль)

Проблемы изучения литературы русского зарубежья в школе

В русской литературе XX века развиваются три линии: литература советская, официально признаваемая, литература андеграунда и русского зарубежья. Современные исследователи справедливо утверждают, что, несмотря на принципиальные различия этих трех линий, рассматривать их изолированно неверно. При изучении литературы в старших классах средней школы необходимо дать детям хотя бы общие сведения о закономерностях их развития, иначе представления учеников об отечественном литературном процессе будут односторонними и неполными. Но при этом на практике мы встречаемся со следующей ситуацией: основное внимание педагогов сосредоточено, как правило, на изучении литературы метрополии, из всего многообразия литературы русского зарубежья рассматривается, в лучшем случае, творчество отдельных представителей первой волны (И.А. Бунина, прежде всего). Однако детям не даются сведения даже обзорного характера о наличии трех волн русской эмиграции, о

своеобразии литературного процесса русского зарубежья, да и само понятие русской литературной эмиграции для большинства выпускников школы ни о чем не говорит. В полной мере осознавая нехватку времени на изучение объемного материала в 11 классе, мы все же полагаем, что необходимо уделить внимание этой теме, хотя бы в рамках обзорных занятий.

В данной статье речь пойдет об изучении литературы второй волны русской эмиграции. Именно этот материал, с нашей точки зрения, может вызвать у педагога особые сложности. Это объясняется рядом причин. С одной стороны, литература этой волны недостаточно изучена современным литературоведением, поэтому трудно подобрать ту исследовательскую базу, которую можно использовать при подготовке к урокам. С другой стороны, тексты художественных произведений писателей второй волны неизвестны подавляющему большинству самих учителей, т.е. встает проблема с освоением самим педагогом крайне непростого литературного материала. В-третьих, практически отсутствуют методические рекомендации к ее изучению и методические разработки конкретных занятий. Исключение составляет методический комплекс профессора В.В. Агеносова, в котором предлагаются материалы по творчеству одного из самых талантливых поэтов второй волны русского зарубежья – Ивана Елагина.

Нам хотелось бы расширить знакомство учеников с этим периодом, обратившись не только к поэзии, но и прозе второй волны. Полагаем, что для учащихся филологического профиля, при достаточно большом количестве уроков литературы в неделю (5 часов), это вполне возможно, а главное – целесообразно, т.к. предполагается их разностороннее, глубокое знакомство с литературным процессом. Мы предлагаем остановить внимание учеников на творчестве двух авторов – Л. Ржевского и С. Максимова. Выбор этот неслучаен: в произведениях названных писателей отразились две наиболее характерные для литературы второй волны эмиграции темы: сталинских репрессий и Великой Отечественной войны. Уместным нам видится построить уроки, сопоставив решение этих тем литературой метрополии и эмиграции.

В качестве анализа конкретного литературного материала остановимся сначала на романе Леонида Ржевского (настоящая фамилия Суражевский; 1905-1986) «Между двух звезд». В 2000 году впервые в России вышла книга избранных произведений этого писателя (отметим в скобках, что текст романа, который мы предлагаем для изучения, находится в свободном доступе в Интернете, так что ни у учителя, ни у учеников не может быть сложностей с его прочтением). Дебютный роман Леонида Ржевского «Между двух звезд» (1953) посвящен теме войны. Произведение дает новый дополнительный штрих в понимании такого сложного и трагического для русского народа события, как вторая мировая война. Изучение его можно рекомендовать в 11 классе в рамках темы «Проза 50-70-х годов о Великой Отечественной войне». Формой проведения такого занятия, на наш взгляд, может быть лекция с элементами беседы и анализа текста, так как материал предлагается новый, мало исследованный, концептуально сложный. Изложение учителя поможет преодолеть все указанные трудности.

В произведении Ржевского описанию военных событий посвящены четыре небольшие главы. Действие в них происходит в 1941 году. Эти главы знакомят читателя с героями произведения. На этих страницах нет описания сражений, кровопролитных боев, подвигов, речь идет о серых фронтовых буднях, а позднее – о неудачном отступлении дивизии, в результате которого герои оказываются в плену.

События всех остальных глав первой части романа «Между двух звезд» происходят в концлагере для военнопленных. Произведение имеет автобиографическую основу. Сам Л.Д. Ржевский так же, как его главный герой Заряжский, выводя из окружения автоколонну, подорвался на mine и оказался в фашистском концлагере. «1941-1942 годы провел в лагерях для военнопленных, где получил язву желудка и туберкулез. В 1943 году ему предложили работать с учителями русских школ под Смоленском: немцы хотели снова открыть народные школы. Это было спасение, и пленный согласился. Но темы выбирал исключительно общеметодические: «Как прорабатывать книгу», «Как готовиться к докладу». Впрочем, и

эта деятельность длилась недолго: в конце 1944 года туберкулез обострился, пропал голос. Чудом удалось попасть на лечение в Германию» [1, 458]. Там он и остается после войны.

Краткое сообщение о биографии писателя можно предложить сделать учащимся в форме индивидуального задания. В качестве информационного материала предлагаем остановиться на книге В.В. Агеносова «Литература русского зарубежья». – М.: Terra. Спорт, 1998. - С. 457-460.

Перед слушанием лекции предлагаем учащимся продумать ответы на следующие вопросы:

1. Чем отличается осмысление темы плена Л.Д. Ржевским от других писателей (М. Шолохов, К. Воробьев)?

2. Как изображает Л. Ржевский врагов? Сопоставьте с их изображением у современных ему писателей (К. Воробьев «Это мы, Господи!»).

3. Какой предстает война в изображении писателя: это событие героическое или трагическое?

4. Как вы поняли смысл названия романа? Как оно связано с проблематикой?

Тема плена – основная в романе. Писатель-эмигрант поднимает проблему, которая для советской литературы тех лет являлась запретной. Единственным писателем, обратившимся к ней в годы войны, был Константин Воробьев (повесть «Это мы, Господи!»). Однако произведение, написанное в 1943 году, увидело свет лишь в 1986-ом. Тему плена «откроет» в литературе метрополии рассказ М. Шолохова «Судьба человека» (1956), в 1976-ом продолжит роман В. Семина «Нагрудный знак OST».

Правдоподобие, натуралистическая манера письма, детализированность описаний, жесткий, не щадящий читателя тон повествования характерны для изображения быта героев в лагере в романе Ржевского. Пленных поступает так много, что им не хватает ни места в бараках, ни тем более еды. Люди страдают от голода, доведенные до отчаяния, едят человечину: «В лагере начали есть человечину, вырезают у покойников мягкие части. А вчера ночью в санбараке шестерым вспороли животы и вытащили печенку. Видать, живьем резали. А печенку

– потому что торговать ею безопасней, не различишь – чья...» [3, 110-111].

Ржевский показывает жестокость немцев по отношению к пленным. В одной из сцен изображено, как фашисты почти до смерти забили голодных людей, которые, разгружая почту, своровали из посылок еду: «Многие посылки-пакетики в дороге порасквасились, и пленные, по голодному соблазну, прихватили с собой иную мелочь из табачного и снеди – в обмотки, в карманы и за пазуху. Эсэсовцы же, по приводе, учинили обыск и у кого нашли что – били резиновыми жгутами нещадно...одному глаз выбили» [3, 59]. Жестоко и обращение немцев с евреями. Трагична история молодой санитарки Руфи, над которой немцы надругались, а потом вместе с другими евреями увезли на расстрел.

Однако Л.Д. Ржевский не всех немцев описывает одинаково. Их изображение писателем-эмигрантом кардинально отличается от традиции советской литературы тех лет, которая оценивала немцев однозначно – это фашисты, завоеватели, враги русского народа, убийцы и насильники, их нужно безжалостно истреблять. Естественно, ни о какой индивидуализации, о психологизме их изображения речи идти не могло. Усложнение образов немцев в литературе метрополии начнется много позже романа Ржевского. Так, в повести В. Кондратьева «Сашка» (1979) главный герой испытывает жалость к пленному немцу, не хочет его расстреливать; в произведении В. Астафьева «Веселый солдат» (1998) подчеркивается похожесть русского и немецкого солдат.

Л. Ржевский показывает немцев разными: среди них есть жестокие и бездушные варвары, есть люди сомневающиеся, сочувствующие пленным, есть простые солдаты-исполнители. Каждый из образов наделен писателем индивидуальными чертами, они выписаны не менее подробно, нежели другие герои романа. К примеру, Вансович никоим образом не относит себя к числу фашистов, презрительно называя их «эти». Он осуждает зверства надсмотрщиков в лагере, сочувствует пленным, пытается хоть как-то облегчить их судьбу. Полная противоположность ему – эсэсовец по имени Франц. Он развлекается тем, что приходит в барак к беззащитным пленным,

чтобы боксировать. По-иному изображены постояльцы в доме главной героини романа Милицы. Это три немца из полевой жандармерии: Курт, Вебер, Эрих. Мать Милицы рассказывает, что, когда ее муж был смертельно болен, Эрих бегал за лекарствами для него. Вебер, попробовав пустые щи, которые готовила хозяйка, принес ей кусок грудинки. Курт и Эрих разрешили девушкам слушать радио, более того – сами показали, как можно настроить Москву и слушать сводки «Информбюро». Ржевский изображает их не столько солдатами, сколько обыкновенными людьми. Авторский принцип изображения немцев озвучен словами матери Милицы: «...люди, как люди. Хорошие есть и плохие».

Этот же диалектический принцип использует Л. Ржевский и при изображении русских людей. Лагерная жизнь по-разному действует на людей: кто-то становится жестоким, кто-то – равнодушным, кто-то думает только о своем спасении любой ценой, другой, напротив, посвящает свою жизнь заботам о ближних. Писатель далек от идеализации русских. Самоотверженно бьется за жизнь больных заключенных доктор Моталин, тогда как санитары в лагере – равнодушные к чужому страданию люди. Они не ухаживают за больными, не вывозят из бараков трупы, а иногда – наоборот – выносят еще живых людей, раздевают обессиленных пленных, чтобы поживиться хорошей одеждой, воруют у них хлеб. Очень точную характеристику дает подобным людям немец Мюллер: «Кстати, о национальном характере: согласитесь, что у ваших здесь, в плену, проявляется множество отрицательных черт. Почему, например, все так охотно доносят друг на друга? Почему воруют повара, санитары? Почему ничего не делают врачи в лазарете? Почему нет товарищеской спайки, помощи? Мне рассказывали: один пленный свалился в яму с нечистотами. Кричит, просит помочь, - и все проходят мимо. Кто-то остановился: Вытащить? – спрашивает. – А покурить дашь? – Почему все это?» [3, 124]. Писатель явно разделяет точку зрения Мюллера, более того, он вкладывает в уста *немца* мысль о том, что в любой ситуации человек должен оставаться человеком, сохранять гуманные чувства по отношению к другим людям. Это позволяет ему

снять противопоставление «русский – немец» и утвердить иную оппозицию: «человек – нечеловек».

Все герои писателя идут на сознательное, хотя и вынужденное сотрудничество с немцами. Однако для положительных героев романа (Заряжского, Кожевникова, Сомова, Духоборова) этот выбор мучительный и болезненный, сопровождающийся внутренними колебаниями. Идут они на это не только ради спасения собственной жизни, но, в первую очередь, чтобы облегчить, по возможности, существование других пленных. Положительные герои романа – патриоты, свято любящие свою страну. Однако Ржевский усложняет понятие патриотизма, разделяя значения слов «Родина, народ» – «Сталин, режим». Поэтому «патриотизм» для его героев связан с душевными муками, им свойственно внутреннее противоречие: они – пленные, а значит, не могут бороться с немцами, вынуждены смириться со своим бессилием. Они не считают себя (что абсолютно справедливо) виновниками того, что оказались в плену – люди попали сюда, участвуя в боях, это не их вина, а трагическое стечение обстоятельств, но угрызения совести за собственное бессилие, за невозможность бороться с фашистами не покидает героев.

Основным в произведении является конфликт внутренний. В романе проявляется безусловное мастерство Ржевского как писателя-психолога. Опираясь на традиции русской классической литературы, он использует различные приемы для раскрытия внутреннего мира героев. Это монологи, внутренние монологи, несобственно-прямая речь, сны, дневник персонажа, прием ретроспекции и др.

Индивидуальные задания для учащихся:

- Найдите в романе примеры монологов одного из второстепенных героев романа – Ф.Ф. Плинка [3, 375-377; 370]. Объясните их значение в раскрытии конфликта, который заявлен автором в названии романа: «*Между двух звезд*» (курсив наш – Н.Б.). Обратите внимание на многозначность заглавия: это и выбор героями политической системы (коммунизм или демократия), и внутренний конфликт (ситуация трагического выбора), и неопределенность будущего.

- Найдите в романе эпизод полусна-полубреда больного Заряжского (главного героя) и раскройте его функцию в романе [3, 148]. Обратите внимание на традицию сна в произведениях русской литературы XIX века (в первую очередь, параллель с романами Ф.М. Достоевского: «Преступление и наказание» - сны Раскольникова; «Братья Карамазовы» - сон Дмитрия Карамазова о «плачущем дите»).

Особенностью романа Л.Д. Ржевского является соединение двух сюжетных линий: эпической (связанной с темой плена) и лирической (связанной со взаимоотношениями Заряжского и Милицы). Писатель уравнивает их по значимости, ни одна из них не является доминирующей.

Вопрос к классу: В каких прочитанных вами произведениях писатели изображали любовь на войне? Объясните, почему авторы книг обращаются к изображению любви в ситуации, казалось бы, неподходящей – в ситуации войны?

Учащиеся вспоминают повести Эм. Казакевича «Звезда», В. Быкова «Альпийская баллада», стихотворения К. Симонова «Жди меня», А. Суркова «Бьется в тесной печурке огонь...».

Любовь раскрывает в человеке те качества, которые и делают его человеком: стремление к счастью даже рядом со смертью, желание заботиться о ближнем, пожертвовать собой ради его спасения. Л.Д. Ржевский утверждает приоритет вечных ценностей, в первую очередь, любви, которая, по его мнению, - та единственная сила, которая спасает человека в любых, даже самых критических ситуациях, духовно обогащает его. Именно она помогает героям противостоять испытаниям, выпавшим на их долю, дает надежду на будущее, помогает найти смысл жизни даже во время войны.

Роман «Между двух звезд» - один из лучших образцов военной темы в литературе русского зарубежья. Сопоставление его с произведениями о Великой Отечественной войне, написанными разными писателями отечественной словесности, помогает ученикам, с одной стороны, осмыслить своеобразие изображения этой темы писателями-эмигрантами, с другой

стороны, проследить типологические черты, характерные для нашей литературы.

Второй автор, на чьем творчестве можно остановиться в рамках заявленной темы, - Сергей Максимов. Он «родился на Волге в 1917 году в семье сельского учителя. В 1920 году вся семья переехала в Москву. По окончании средней школы Сергей Максимов поступил в Литературный институт, но два года спустя был арестован НКВД и приговорен к 5 годам заключения в концентрационном лагере на Печоре. После окончания пятилетнего заключения он вернулся в центральную часть Советского Союза и поселился в маленьком городке, который во время войны был занят немцами в 1941 году. В следующем году Максимов был арестован немцами и после шести месяцев тюрьмы отправлен Гестапо на работы в Германию... После войны, находясь в лагере Ди-Пи в Германии, он написал свой первый роман «Денис Бушуев» [2, 3].

Сборник «Тайга» создавался им с 1945 по 1952 гг. Сюжеты всех рассказов имеют автобиографическую основу - в них отражено пребывание автора в советских концентрационных лагерях. Повествование ведется от первого лица, повествователь и главный герой – одно лицо. Всего в сборник включено 15 рассказов, они расположены не в хронологической последовательности, и в каждом из них речь идет о каком-то эпизоде из жизни автора в заключении. Учащимся вполне достаточно познакомиться с одним рассказом из сборника (по выбору педагога), например, «Прохожая» или «Стошестидесятый пикет». Анализ произведений С. Максимова мы предлагаем выполнить, сопоставив их с рассказами В. Шаламова (из сборника «Колымские рассказы»). Ученики легко обнаружат сходство произведений: автобиографический характер сборников, единство тематики, сходство изображения лагерного быта, точность психологической характеристики внутреннего мира персонажей. Именно на осмысление этой общности могут быть направлены вопросы учителя, сформулированные в качестве домашнего задания. На уроке внимание целесообразно сосредоточить на сопоставительном анализе.

В предлагаемых нами для изучения рассказах С. Максимова разная проблематика. В «Стошестидесятом пикете» повествуется об абсолютно бесправном положении политических заключенных среди уголовников (в одном лагере находятся и те, и другие). «Здесь уже не было людей. Здесь были звери. Звери – заключенные, звери – энкаведисты. Здесь не было законов или правил; заключенные стремились только к одному – выжить; энкаведисты стремились усилить и без того невыносимый режим» [2, 104]. В этом штрафном изоляторе, куда главный герой-повествователь попадает после побега, шансов выжить для политических каторжан не было совсем. «Корзина с пайками вносилась в палатку, и начиналось что-то дикое. «Урки» ... забирали весь хлеб себе, залезали на верхние нары и мгновенно съедали его. Шатающиеся от слабости «доходяги», люди, которым оставалось, может быть, всего несколько дней жизни, тянули худые, бессильные, обтянутые грязной коричневой кожей, руки и умоляли бросить им хоть крошки. Из ввалившихся блестящих глаз катились слезы. Это плакали взрослые мужчины» [2, 105]. В первые три дня пребывания Сергея в изоляторе ему не удалось получить ни хлеба, ни баланды, от голода у него начинаются галлюцинации и помутнение сознания. Вокруг него десятками умирают люди, и никому из охранников и начальства нет дела до этой ситуации.

Однако Максимов показывает, что, при всей разности положения, и политических заключенных, и уголовников объединяет ничем не убиваемая жажда свободы. Именно она толкает людей на побег, хотя каждый осознает их обреченность. Мотив свободы – сквозной в сборнике. Именно проблема свободы является основной в рассказе «Прохожая». Повествование в нем строится как рассказ в рассказе – главный герой находит отрывок из дневника погибшего лаборанта полевой лаборатории Михайлова, который сжег свои записи, оставив лишь два фрагмента (с пометкой «Сохранить обязательно»). В них шла речь о том, как он нашел в тайге замерзающую женщину, выдавшую себя за заблудившуюся почтальонку. История этой случайной встречи закончилась трагично – утром ее обнаружили энкаведисты, она оказалась сбежавшей из лагеря политзаключенной. Когда девушка поняла,

что ей не спастись, то застрелилась, предпочтя смерть неволе. Ее предсмертная записка была приколоты к страницам дневника: «Милый, у меня есть только полминуты времени. Собаки и конвой совсем рядом. Самое главное в жизни – свобода» [2, 19].

Таким образом, важной для писателя становится моральная проблема – выжить в лагере не любой ценой, а сохранив в себе человека, не потерять нравственные ценности. Именно эта проблематика будет впоследствии основной для писателей, обращавшихся к лагерной прозе, - А.И. Солженицына (рассказ «Один день Ивана Денисовича», 1962), В. Шаламова («Колымские рассказы», 1954-1974). К этому выводу и приходят учащиеся в ходе анализа данных произведений.

Таким образом, сборник Сергея Максимова «Тайга» может быть рассмотрен в контексте развития лагерной темы, а роман Л. Ржевского «Между двух звезд» - военной. Это позволит не только открыть для учеников новые имена в прозе русского зарубежья, но и проследить общие закономерности развития отечественной литературы.

Библиографический список

1. Агеносов В.В. Леонид Ржевский (Суражевский) // В.В. Агеносов. Литература русского зарубежья. – М.: Terra. Спорт, 1998.
2. Максимов С. Тайга. – Нью-Йорк: Изд-во им. Чехова, 1952.
3. Ржевский Л.Д. Между двух звезд. – М.: Terra. Спорт, 2000.

М. Ю. Егоров (Ярославль)

Альманах в литературном процессе третьей волны эмиграции

Общеизвестный факт, что третья волна эмиграции из СССР пришлась на 1960-1980-е годы. Исследование литературной жизни третьей волны эмиграции до сих пор

требует большей основательности, пять-шесть небольших по объему книг, посвященных ее целостному рассмотрению, указывают на существующую проблему осмысления этого явления.

Периодика третьей эмиграции – очень любопытное и малоизученное явление. Любопытное потому, что периодика отражает особенности жизни, социокультурной ситуации, литературного процесса. Малоизученное – в силу труднодоступности периодических эмигрантских изданий, очень небольшое количество библиотек и архивов их собирало.

В этой статье я сосредоточу внимание на эмигрантском альманахе «Часть речи». К сожалению, до сих пор исследователи не уделяли внимание этому изданию. Даже в совсем новом (2010 год) выпущенном в МГУ учебном пособии Е.Ю.Скарлыгиной «Журналистика русской эмиграции: 1960-1980-е годы» альманах даже не упоминается. А между тем, например, сам Р.О.Якобсон приветствовал выход в свет «Части речи», назвав его «ярким событием в русской и, возможно, в зарубежной литературе», что подчеркивает значимость альманаха в литературном процессе эмиграции.

В 1980 году группа друзей И.А.Бродского задумала выпустить специальный журнал, посвященный юбилею поэта, сорокалетию. Впоследствии это издание предполагалось сделать регулярным и «неперсональным», «воссоздающим литературно-художественный процесс в России последнего столетия». Именно так было сказано в первом номере альманаха. Издание получило название «Часть речи», это соответствовало названию цикла стихов И.А.Бродского (книга была опубликована в 1977 году в американском издательстве «Ардис»), именно ими открывался первый номер.

«Часть речи» выпускалась в нью-йоркском издательстве «Серебряный век», основанном Григорием Поляком (1943-1998). Приведем любопытную цитату, характеризующую Г.Поляка, из книги А.Гениса «Довлатов и окрестности»: «Довлатов звал его “литературным безумцем” и писал о Гришиной страсти с уважением: “Книги он любил — физически. Восхищался фактурой старинных тисненых обложек. Шершавой плотностью сатинированной бумаги. Каллиграфией мейеровских шрифтов”».

Тем удивительней, что содержание изданий “Серебряного века” никак не хотело соответствовать их форме. Гришины книги лиялись от прикосновения и рассыпались на листочки, как октябрьские осины» [2].

В редакционную коллегия альманаха вошли известные в эмиграции (да и на родине) литераторы Петр Вайль, Александр Генис, Сергей Довлатов, Лев Лосев, Геннадий Шмаков и Людмила Штерн. Все эти люди близко знали друг друга и И.А.Бродского, все они были ленинградскими писателями, кроме рижан П.Вайля и А.Гениса. Григорий Поляк на обложке был обозначен как редактор-издатель.

Всего увидело свет восемь номеров альманаха «Часть речи», причем из них три последние распространялись «на правах рукописей» — по заказам американских университетов. Альманах «Часть речи» №9-10 «Русская литература в изгнании» готовился к печати в 1995 году, но так и не увидел свет [1]. Часть выпусков печаталась в сдвоенном варианте, например, №3-4, 5-6. Таким образом, всего было напечатано полноценных три выпуска - №1 за 1980 год, №2-3 за 1981-1982 года, №3-4 за 1983-1984 года. Альманах выпускался в черно-белой мягкой обложке, объем – 324 (№1, 2-3) и 282 (№3-4) страницы, первый выпуск стоил первоначально 10 долларов, второй и третий – 22 доллара.

Странно было бы, если новое явление литературного процесса, вроде альманаха, занимало какую-то уже опробованную нишу. По крайней мере, это было бы рискованно в коммерческом плане. Альманах «Часть речи», появившейся в печати в 1980 году, в ряду новых явлений не исключение, он занял свое особое место в структуре периодики третьей волны.

Пожалуй, главное отличие «Части речи» от других изданий состояло в подборе материалов. Что публиковалось? Во-первых, новые литературные тексты писателей-эмигрантов, писателей, не признаваемых в Советском Союзе. Во-вторых, произведения ныне здравствующих писателей, но написанные ранее и не публиковавшиеся. В-третьих, архивные литературные материалы. Особенно это касается следующих за первым выпусков. Так, №2-3 был посвящен О.Мандельштаму, Ахматовой, Пастернаку, Цветаевой, а №3-4 В.Ходасевичу.

Даже в первом номере такой подбор публикаций был соблюден. Впервые опубликовано эссе И.А.Бродского «Ленинград», ранее публиковавшееся только по-английски, в переводе Л.Лосева (хотя указано имя Алексей Лосев), интервью С.Волкова с юбиляром, несколько эссе, посвященных его творчеству, стихи В.Уфлянда, Л.Лосева, Г.Сапгира, Е.Рейна, проза Ю.Алешковского, С.Довлатова, Л.Штерн. Но рядом с этим – стихи М.Цветаевой, М.Кузмина, рассказ В.Набокова («Случайность», ранее публиковавшийся только в газете в 1924 году), письма В.Ходасевича.

Вот как С.Довлатов характеризует первый выпуск: «...собрали достойный материал. Критериев было два — солидность, а также нрав юбиляра. В результате собралась такая компания: Ходасевич, Берберова, Лифшиц [Лев Лосев] (перевод статьи Иосифа), Татьяна Яковлева впервые обнаруживает письма Маяковского, Шмаков о Барышникове, Еремин, Рейн, двое американцев и т. д. Да, еще неопубликованные стихи Цветаевой и пр. Направлений тоже два, одно юбилейное, второе ретроспективно-академическое» (Письмо С.Довлатова И.Ефимову, январь 1980 года [3]).

В каждом номере альманах соблюдалась следующая рубрикация. 1. Блок материалов, открывающих номер и связанных с юбилеем писателя (во всех трех выпусках – поэты). Первый выпуск – И.А.Бродский (40 лет). Второй выпуск – О.И.Мандельштам (90 лет), М.И.Цветаева (90 лет) (но в этом же выпуске в первом блоке материалов также оказалась А.А.Ахматова (может быть, публикация была приурочена к пятнадцатилетию со дня смерти) и по совершенно непонятной причине Б.Л.Пастернак (может быть, о юбилее поэта забыли в предыдущем выпуске, в 1980 году отмечалось восемьдесят лет со дня рождения и двадцать лет со дня смерти)). Материалы в блоке не объединены общим заголовком, просто размещены произведения писателей. 2. «Поэзия». 3. «Проза». 4. «Искусство» – материалы не о литературе (например, о М.Барышникове рассказал Г.Шмаков, автор первой биографии великого танцовщика). 5. «Вопросы литературы» - литературоведческие эссе. 6. «Воспоминания». 7. «Архив» - неизвестные письма прославленных людей искусства. 8.

«Коротко об авторах». Кроме того, в номере 2 появилась рубрика «Книжная полка», характерная для изданий, выходящих с большей периодичностью. В этом разделе были размещены три статьи о книжных новинках – две статьи о книгах А.Синявского, одна – о Ф.Искандере). В каждом номере также публиковались фотографии писателей, факсимиле редких документов – это необычно для эмигрантской периодики. Примечательно, что задняя страница обложки первого номера была украшена посвященным И.А.Бродскому рисунком М.Шемякина.

Подбор материалов был обусловлен дружескими контактами членов редколлегии с теми или иными здравствующими литераторами, личными возможностями Г.Поляка, которому удавалось издавать книги с архивными публикациями деятелей серебряного века.

Кроме произведений, созданных в начале двадцатого века и неизвестных широкому кругу читателей (вспомним здесь неоднократно упоминавшийся рассказ В.В.Набокова, или «Усомнившегося Макара» А.Платонова (№2-3)), в каждом номере альманахов появлялись тексты с пометкой «Публикуется впервые». Например, в №2-3 состоялась первая полная публикация «Песен счастливой зимы», созданных И.А.Бродским в начале 1960-х годов.

Большая часть опубликованных в альманахе новых произведений – это тексты писателей-эмигрантов третьей волны. Например, из поэтов третьей волны эмиграции – И.Бродский, Л.Лосев, Д.Савицкий, А.Цветков. При этом И.Бродский был единственным автором, чьи стихи публиковались в журнале не один раз, а дважды. Из прозаиков третьей волны – Ю.Алешковский, В.Войнович, С.Довлатов, Ю.Мамлеев, Л.Штерн. Второе место по числу публикаций принадлежит писателям, проживающим в СССР, но практически не печатающимся на родине, – Б.Ахмадулина, А.Битов, Б.Окуджава, Е.Рейн, Г.Сапгир, В.Уфлянд, Ф.Искандер (любопытно, что были размещены стихи, а не проза этого писателя). Такие публикации, начиная с №2-3, непременно сопровождалось примечанием, освобождающим авторов от ответственности за размещение прозы или стихов в

эмигрантском (а значит антисоветском) издании: «Рукопись поступила по канал самиздата. Печатается без разрешения автора».

Показательна история с публикацией рассказа В.Набокова, который поместили в первый выпуск «Части речи». Для первого номера, с целью его украшения, придания солидности, было решено добиваться напечатания какого-нибудь малоизвестного русскоязычной публике произведения В.Набокова. С.Довлатов в письмах упоминает о попытках договориться с поэтом и переводчиком А.Цветковым и его издателем о публикации отрывка из переложенного на русский язык «Бледного огня» В.Набокова, однако, этого сделать не получилось (Письмо С.Довлатова И.Ефимову, январь 1980 года [3]).

У Л.Штерн была в знакомых младшая сестра Набокова Елена Владимировна Сикорская. Через нее удалось получить разрешение на публикацию малоизвестного рассказа Набокова «Случайность», сделать это было непросто...

Как утверждает Л.Штерн: «Авторы присылали или приносили Грише свои тексты в последнюю минуту, и о том, чтобы члены редколлегии успели с ними ознакомиться, не могло быть и речи. Поляк впервые показал нам со Шмаковым «Часть речи» в уже готовом виде вечером 23 мая, то есть накануне дня рождения Бродского. ...альманах готовился как сюрприз (или полусюрприз), и Бродский, скорее всего, понятия не имел, что в него будет включен набоковский рассказ» [5].

О том, что И.А.Бродский действительно не знал этого, свидетельствует, например, интервью Соломону Волкову, размещенное в том же номере. В этой беседе И.А.Бродский дает совершенно нелестные оценки В.Набокову, даже не подозревая скольких усилий стоило редакции добыть рассказ великого писателя. С другой стороны, только спешкой в подготовке номера и невнимательностью можно объяснить соседство этих материалов. «Волков: В первом номере возобновившего свой выход высоколобого «Кэньон ревью» был помещен сделанный вами перевод стихотворения Набокова – с русского на английский. Возникла интересная историко-лингвистическая ситуация. Что Вы испытывали, переводя набоковское

стихотворение? Бродский: Ощущения были самые разнообразные. Во-первых, полное отвращение к тому, что я делаю. Потому что стихотворение Набокова – очень низкого качества. Он вообще, по-моему, несостоявшийся поэт. Но именно потому, что он несостоявшийся поэт, он – замечательный прозаик. Это всегда так. Как правило, прозаик без активного поэтического опыта склонен к многословию и велеречивости. Итак, отвращение. Когда издатели «Кэннон ревью» предложили перевести мне стихотворение Набокова, я сказал им: «Вы что, озверели, что ли?» Я был против этой идеи. Но они настаивали – я уж не знаю, исходя из каких соображений (было бы интересно проследить истоки этой настойчивости). Ну, я решил – раз так, сделаю, что могу. Это было с моей стороны такое озорство не озорство... И я думаю, между прочим, что теперь – то есть по-английски – это стихотворение Набокова звучит чуть-чуть лучше, чем по-русски. Чуть-чуть менее банально. И, может быть, вообще лучше переводить второстепенных поэтов, второсортную поэзию, как вот стихи Набокова. Потому что чувствуешь, как бы это сказать... большую степень безответственности. Да? Или, по крайней мере, степень ответственности чуть-чуть ниже. С этими господами легче иметь дело» [6, с.30-31].

Далее примерно через двести страниц следовало эссе П.Вайля и А.Гениса о современной литературе «Литературные мечтания. Очерк русской прозы с картинками», где был следующий пассаж: «...Когда литература поверит в то, что она и есть главное духовное сокровище мира – сама по себе, а не как учебник жизни, – начнется новый, не такой шумный, но, может, блестящий этап. И знаменем его будет порожноослепительный Набоков?» [6, с.233]. А о других писателях (от Саши Соколова до Э.Лимонова) в статье авторы отзывались очень лестно.

Но история на этом не заканчивается. В 1983 году в гостях у Елены Сикорской, передавшей Л.Штерн злополучный рассказ, оказалась Наталья Ивановна Толстая-Артеменко, переводчица, литературовед, изучавшая и пропагандировавшая творчество В.В.Набокова (например, она была редактором «Собрания сочинений русского периода» В.В.Набокова, выходившего в издательстве «Симпозиум»). Ей на глаза попался

альманах «Часть речи», она прочитала интервью И.А.Бродского и возмутилась, написала ему письмо.

И.А.Бродский ответил: «Уважаемая Наталья Ивановна, простите, что отвечаю на письмо Ваше с таким опозданием, но я получил его только вчера. Упреки, в нем содержащиеся, меня несколько задели, и я хотел бы попытаться оправдаться... Ваш упрек, что, дескать, «с Пушкиным на дружеской ноге», вызван, видимо, помимо всего прочего, принадлежностью к специфической возрастной группе, не допускающей в своей среде чисто словесного ёрничества, - к группе, не столько оберегающей святости, сколько создающей их посредством специфических речевых оборотов. ...При всех недостатках мною там наговоренного - недомыслии, недоразвитости доводов и посылок, преждевременном обрыве нити и т. п. - в интервью этом все же присутствует та амплитуда речи, которой нынешний человек пользуется; и в этом, может быть, единственное всего этого интервью - интервью! - оправдание. Я бы понял Вас лучше, если бы Вы упрекали меня за безвкусицу всего мероприятия в целом (хотя затея эта была осуществлена без моего ведома). Возможно, впрочем, вы это и имели в виду, но перенесли центр тяжести - вполне бессознательно – на тон моих ответов. Что ж, я никогда не претендовал на причисление к ангельскому чину; тем не менее, я искренне сожалею, что я Вас огорчил. Доля истины в Ваших упреках, безусловно, есть, но она значительно меньше, чем Вам кажется. Ваш И. Бродский» [4, с.192-193].

Из этого «оправдания» следует несколько важных в контексте данной статьи выводов. И.А.Бродскому само интервью не нравится (неслучайно поэт называет его «интервью»), видимо, перед публикацией он его не читал, и, возможно, сказанное там не совсем верно (хотя ответ построен так хитро, что сам И.А.Бродский этого не утверждает). И самое важное – косвенное утверждение безвкусицы и ненужности всего задуманного друзьями И.А.Бродского проекта («...если бы Вы упрекали меня за безвкусицу всего мероприятия в целом (хотя затея эта была осуществлена без моего ведома)»). Вот это замечание очень любопытно, так как мне так и не удалось обнаружить упоминаний о реакции самого И.А.Бродского на выпуск альманаха. Только С.Довлатов упоминает в письме

И.Ефимову о том, что «Бродский отнесся сложно, но положительно» (Письмо С.Довлатова И.Ефимову, 23 июня 1980 года [3]). Получается, что для поэта-юбиляра такое «подношение» выглядело совершенно помпезным. В самом деле, И.А.Бродский оказывался если не выше, то как бы наравне с М.Цветаевой, М.Кузминым, В.Набоковым и другими «неплохими» писателями, чьи произведения оказались опубликованными в номере альманаха, посвященном ему, И.А.Бродскому.

Впрочем, в номере 4-5 альманаха, посвященном В.Ходасевичу, на первых же страницах высказывание В.Набокова приводится в качестве лучшей экспертной оценки качества поэзии и прозы Ходасевича, там же опубликовано эссе Набокова «Собрание стихов Владислава Ходасевича», «О Ходасевиче» (с копирайтом Веры Набоковой) и финальной (как бы извиняющейся) пометкой: «Издательство «Серебряный век» считает свои приятным долгом выразить свою признательность Вере Евсеевне Набоковой за предоставление издательству права публиковать эти материалы» [8, с.81]. При публикации рассказа «Случайность» такой пометки не было.

Библиографический список

1. Арьев, А. Сергей Довлатов. Из неопубликованного. «Хороший альманах — это и отчет, и заявка...» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sergeidovlatov.com/gbr.php?id=725>
2. Генис, А. Довлатов и окрестности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/112045/read>
3. Довлатов, С. Письма Ефимову [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/126337/read>
4. Маликова, М. Э. Иосиф Бродский - переводчик Набокова // Русская литература. - 2004. - №4.
5. Штерн, Л. Поэт без пьедестала. Воспоминания об Иосифе Бродском [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/208274/read>
6. Часть речи. - №1. - 1980.
7. Часть речи. - №2-3. - 1981-1982.
8. Часть речи. - №3-4. - 1983-1984.

Подготовка студентов к руководству самостоятельным чтением школьников

Падение уровня чтения среди всех возрастных слоев населения – это проблема, которая в последнее время стала ощущаться в обществе не как сугубо методическая, но как национальная. Участие в ее обсуждении и решении принимают уже не только учителя литературы и работники библиотек, но и политики, общественные деятели, издатели. Читательская деградация, инфантильность массового читателя, наконец, «смерть читателя» (термин возник в публицистике по аналогии с постмодернистским понятием «смерти автора») – такие тревожные диагнозы ставятся в литературной критике, публицистике, методической периодике.

Вместе с тем знакомство с данными, которые приводят ученые-социологи, библиотекари, учителя, издатели, рисует двойственную картину.

С одной стороны, положение представляется весьма пугающим. Так, по словам В. П. Чудиновой, зав. отделом социологических исследований Российской государственной детской библиотеки, в целом по стране 40% подростков читают крайне плохо. Более 34% взрослых россиян (по данным ВЦИОМа) не читают вообще. Изменяется характер чтения: оно становится прагматичным, информационным и более поверхностным. Преобладает деловое чтение, особенно у подростков и молодых людей в период юношества. Усиливается воздействие аудиовизуальной культуры, особенно телевизионной масс-культуры, на досуговое чтение, а в результате этого становятся популярными детективы, ужастики, триллеры, сентиментальные любовные романы. Возрастает число подростков, предпочитающих читать не книги, а только журналы. Продолжается процесс дифференциации читательских аудиторий, в провинции, в сельской местности, куда книжный поток почти не доходит, уровень культуры становится крайне низким [1].

С другой стороны, мнение учителей-практиков выглядит более или менее обнадеживающе. Профессор МПГУ И.Г. Минералова утверждает: «Я знаю, что дети читают, и делают они это с энтузиазмом. Если учитель имеет возможность руководить детским чтением, если у него есть книги в библиотеках, если он имеет время для повышения своего профессионального уровня, уверяю вас, в этих классах и школах дела обстоят благополучно» [1]. Согласен с этим и Заслуженный учитель РФ, руководитель издательства «Академия развития» М.А. Нянковский: «Дети читают много, только совсем не детскую литературу. ...Читают зарубежную классику, в основном XX век, то, что уже стало классикой: Голсуорси, Селенджер, Уайлд, Ремарк, Зюскинд, Голдинг, Моэм, Паулс, Ричард Бах и т.д. Колоссальный сектор их чтения — это современная литература, которую взрослые люди просто не знают. Помимо Мураками и Коэльо это ещё то, что издает «АСТ» в сериале альтернативы: Чак Поланик, Бегбедер, Пол и т.д. ...Из отечественной литературы не так много имен, в основном, модные, те, которые известны, раскручены: Улицкая, Толстая, Довлатов, Радзинский, Пелевин»[1].

Вместе с тем причины нечтения конечно же состоят не только в качестве работы учителя. Ситуацию осложнило сворачивание специальных детских программ, когда детские писатели остались без государственной поддержки, когда стала прерываться литературная традиция, и новые литературные имена все реже стали входить в круг чтения детей и подростков; сокращение библиотек и их фондов; отсутствие информации о *современной* детской литературе; отсутствие детской литературной периодики.

Общество прекрасно сознает возможные выходы из этой сложной ситуации. Необходима система поддержки детской и подростковой книги, необходимо повысить статус человека читающего, читающей семьи и читающего ребенка.

Л.А. Путина в ходе работы круглого стола на тему «Библиотека российского подростка: проблемы и перспективы» привела пример из опыта поддержки чтения в Великобритании:

«Англичане практически тоже чуть ли не с нуля начали. У них создаются библиотеки в супермаркетах. Ребенка

приглашают туда, когда он только начинает читать, в 5-6 лет. Вручают ему первую книгу как подарок, и он там же в супермаркете имеет возможность сам выбрать для себя книгу. Мы не можем уже не считаться с тем, что люди больше посещают различные маркеты, нежели библиотеки. Это к вопросу о работе рекламы в новых рыночных условиях» [1].

Т.И. Ильина, координатор информационных проектов Британского Совета, также считает зарубежный опыт достойным для изучения: «В Великобритании работа по пропаганде и популяризации чтения ведется уже в течение 15-ти лет. Когда в Великобритании начали над этим задумываться, одной из находок было то, что делать эту работу надо совместными усилиями, в партнерстве с государственными структурами, с общественными организациями, с родителями, с библиотекарями, со школами, с издательствами, с книгораспространителями. Со всеми, кто заинтересован в пропаганде чтения и в том, чтобы Россия стала, действительно, читающей. В 1998 году в Великобритании проходила гигантская национальная программа чтения, поддержанная правительством. И эта программа позволила как раз объединить усилия всех структур, заинтересованных в пропаганде чтения, для того, чтобы создать этот ажиотаж вокруг чтения, внедрить, что называется, в сознание людей, что читать — модно, престижно. Если ты читаешь, то, действительно, в обществе чего-то добьешься» [1].

В докладе мы хотим показать, какие усилия прилагаем для того, чтобы подготовить студентов к организации детского чтения. Мы стараемся вводить новые способы работы в технологии проведения практических занятий, посвященных организации самостоятельного чтения школьников. Ранее подготовка к занятию состояла из двух частей. Первая предполагала теоретическую подготовку: знакомство с монографиями и статьями в методической периодике по проблемам внеклассного чтения и конспектирование этих 4-5 источников; вторая включала разработку таблицы планирования уроков внеклассного чтения в определенном классе и конспекта урока по одной из заявленных в планировании тем. Составление планирования велось на материале какой-либо программы

литературного образования. Мы считаем такой подход к проведению занятия методически целесообразным, поэтому основу сохранили, но расширили список источников для подготовки и ввели в практическую часть задания некоторые новые приемы работы.

Как было сказано выше, для того чтобы руководить детским чтением, нужно самому хорошо ориентироваться в детской литературе, нужна информация для того, чтобы составлять те же рекомендательные списки для внеклассного чтения и доводить их до учеников и родителей.

Мы сгруппировали источники, по которым студент может составить списки книг для внеклассного чтения в каждом классе:

Программы литературного образования
Научно-методические публикации (монографии и статьи)
Словари, справочная литература
Художественная литература
Литературные проекты в поддержку чтения
Критические отделы литературных журналов
Библиографические издания
Интернет-ресурсы
Личные читательские вкусы

При подготовке к занятию студенты должны поработать со всеми видами источников и на основании этого знакомства составить списки для обязательного и рекомендательного внеклассного чтения в каком-либо классе.

Покажем примерный ход работы студентов с названными источниками.

Практически все *программы* литературного образования предлагают круг произведений для самостоятельного чтения, основу которого составляет русская классика XIX и XX вв. Как правило, это произведения, связанные с чтением по программе по принципу авторской связи. Поэтому очень редко в программах указываются произведения, относящиеся к последним двум десятилетиям. Не будем подробно останавливаться на писательских именах, входящих в эти

списки, поскольку практикующие учителя хорошо с ними знакомы.

Научно-методические публикации проанализируем на примере статей, вышедших в журнале «Литература в школе» в 2010 году (объем доклада не позволяет нам остановиться на других методических изданиях). Абсолютное большинство публикаций посвящено литературе 60 – 80-х годов XX века, творчеству Ф. Абрамова, В. Астафьева, И. Бродского, А. Вампилова, К. Воробьева, Н. Думбадзе, Б. Екимова, Ю. Казакова, Е. Носова, В. Распутина, А. Солженицына, В. Шукшина. Три статьи знакомят с произведениями, которые можно отнести к литературе наших дней. Это публикации Т.Б. Саложенкиной «Грани комического в рассказе А. Аверченко «Веселье» и рассказе М. Веллера «Хочу быть дворником»; В.В. Островской «Чтобы мир остался жив... Опыт прочтения рассказа Л. Петрушевской «Гигиена»; И.А. Учамбриной «Урок по произведениям Д. Рубиной». Небольшое количество публикаций по новейшей литературе вполне объяснимо: учителя затрудняются дать анализ и интерпретацию произведений, не нашедших еще истолкования ни в литературной критике, ни в литературоведении.

Для работы студентов с научно-методическими журналами предлагаются следующие виды заданий:

- составление указателей статей (алфавитного и тематического);
- конспектирование;
- составление обзоров;
- анализ методических приемов, используемых учителями.

Мало знакомой студентам оказалась *справочная литература*. Редко кто пользовался для составления собственного круга чтения биографическими или биобиблиографическими словарями. Поэтому рекомендуем для организации и собственно студенческого, и детского чтения воспользоваться следующими изданиями:

Русские писатели 20 века: Биографический словарь
100 новых книг для детей и юношества, которые должны быть в каждой библиотеке

Что ещё почитать, или 100 лучших писателей и 100 лучших книг XIX-XX веков

Сама *художественная литература* тоже может стать средством открытия новых для читателя писательских имен. В частности, предлагаем студентам познакомиться с романом Алана Беннета «Непростой читатель», опубликованном в журнале «Иностранная литература» в 2009 году. Сюжет романа составляет процесс увлечения чтением действительно непростого человека, а именно, королевы Великобритании Елизаветы II. Книга эта поможет студентам и школьникам увидеть, что стать настоящим читателем может человек любого возраста, любого общественного положения – от королевы Великобритании до ее слуги Нормана. Среди книг, которые читает королева, каждый школьник найдет новые для себя произведения и, возможно, тоже захочет их прочитать.

В качестве задания предлагаем студентам разработать вопросы для читательской конференции по книге Беннета.

Мы стараемся расширить знания будущих учителей литературы о художественных произведениях, посвященных проблеме чтения. Поэтому включаем в рекомендательные списки чтения для студентов книги современных писателей, отечественных и зарубежных, на эту тему, например, романы Бена Элтона «Слепая вера», В. Бенигсена «ГенАцид», А. Слаповского «Качество жизни».

Литературные проекты в поддержку чтения в нашей стране еще довольно малочисленны. В частности, можно указать на книгу А. Етоева «КнигоЕдство: выбранные места из книжной истории всех времен, планет и народов».

Гораздо более обширны материалы, которые студенты могут найти в интернете. К *интернет-ресурсам* мы относим прежде всего сайты библиотек, на которых размещены сведения о новинках современной детской и подростковой литературы. Так, на основании знакомства с данными источниками студенты должны были составить списки книг и дать отзыв хотя бы о двух произведениях (мы понимаем, что прочитать все рекомендованные книги к занятию ребята просто не смогут). Отзыв при этом может быть и положительным, и

отрицательным. Приведем в качестве примера одну из студенческих работ. Список книг выглядит следующим образом:

- Бородицкая М. Прогульщики и прогульщицы
Варденбург Д. Ульяна Караваева и охотники за головами
Воскобойников Д. Все будет в порядке»
Грачевский, Б., Бурденкова, И. Крыша
Етоев А. Уля Ляпина против Ляли Хляпиной. Уля Ляпина супердевочка с нашего двора
Коваль Ю. Опасайтесь лысых
Крюкова Т. Костя + Ника. Ловушка для героя». «Гений поневоле». «Призрак сети». Единожды солгавший. Телепат
Лаврова С. С лягушками не расставайтесь
Лиханов А. «Русские мальчики». «Мужская школа»
Макарова Е. Цаца заморская
Матвеева Л. Конкурс красоты в 6 «А». Самый умный в 6 «Б»
Митин И. Гопник
Мурашова Е. Класс коррекции
Махотин С. Вирус ворчания
Панова В. Сережа
Носов Е. Моя Джомолунгма
Погодин Р. Рассказы о веселых людях и хорошей погоде
Тропольский Г. Белый Бим Черное ухо
Яковлев Ю. Где начинается небо

Положительный отзыв студентка дала о повести Г. Тропольского «Белый Бим Черное ухо», отрицательный – о повести Т. Крюковой «Костя + Ника».

Одним из лучших *библиографических* источников мы считаем «Библиогид». Работая с этим сайтом, студент получает информацию о новинках детской литературы, авторах, художниках – иллюстраторах; может прочитать отзывы или развернутые рецензии на интересные издания последних лет.

В результате знакомства со всеми разнообразными источниками студенты не только получают информацию о современной литературе для детей и подростков, но и учатся

выбирать книги для рекомендации их школьникам, учатся отличать детскую литературу от коммерческих проектов.

Библиографический список

1.«Библиотека российского подростка: проблемы и перспективы» (2004) / Центр развития межличностных коммуникаций // <http://www.ruscenter.ru/> (20.04.2011)

2.Беннет А. Непростой читатель // Иностранная литература. 2009. - № 12. – С. 27 – 75.

3.Библиогид // <http://bibliogid.ru/>

М. И. Марчук (Ярославль)

Проблема изучения зарубежной литературы в старших классах общеобразовательной школы

Зарубежная литература занимает небольшое место в курсе литературы средней общеобразовательной школы, вместе с тем изучение мирового литературного наследия необходимо для гармоничного развития личности школьника. Основная проблема, которая не позволяет уделить должного внимания шедеврам мировой литературы в школьном изучении, – небольшой объём учебного времени, выделяющегося на классный анализ тестов зарубежных авторов. Кроме того, количество часов сокращается в старших классах по сравнению со средними классами, так как возрастает объём произведений русских писателей, изучаемых в старших классах. Необходимо заметить, что проблематика произведений зарубежных авторов, ориентированных на личность, созвучна вопросам, возникающим у школьников в подростковый период, тогда как отечественная литература, входящая в типовую программу, заостряет не столько личностные, сколько социальные проблемы. Таким образом, усиление цикла зарубежной литературы особенно актуально в старших классах. Проблема учебного времени, выделяемого на изучение произведений зарубежных писателей, может быть решена за счёт дополнительных занятий в системе кружка.

С другой стороны, в школьном курсе изучения остаётся неохваченным вовсе один из наиболее распространённых видов искусства – кинематограф. Искусство кино напрасно считается слишком простым и доходчивым: несмотря на обширный зрительский опыт, школьники подчас не имеют ни малейшего представления даже о жанровом многообразии искусства кино, а тем более о творчестве некассовых режиссёров, равно как и о своеобразии актёрских работ даже в известных фильмах.

Предлагаемая разработка позволяет компенсировать нехватку аудиторных часов на изучение зарубежной литературы в старших классах, а также ликвидировать пробел в эстетическом воспитании школьников, дав им возможность узнать кино как вид искусства.

Наиболее эффективной методической формой, позволяющей решить поставленные образовательно-воспитательные задачи, является кружок по предмету. Выбор этой формы обусловлен несколькими факторами: во-первых, к занятиям в кружке привлекаются заинтересованные дети, что значительно повышает эффективность совместной работы в кружке; во-вторых, кружковские занятия могут быть более протяжёнными по времени, что позволяет провести совместный просмотр нужных кинофрагментов или даже целых фильмов, а также обсудить увиденное или прочитанное ранее; в-третьих, занятия в кружке не ограничивают руководителя и учащихся в формах работы, а более свободный режим занятий позволяет уделить материалу столько времени, сколько окажется необходимым для его освоения.

Основной целью кино-литературного кружка для старшеклассников является освоение мирового литературного опыта, как в текстовом, так и в кинематографическом воплощении. В связи с этим можно сформулировать блок задач:

- формирование четкого представления о специфике и проблематике зарубежной литературы;
- изучение произведений отдельных зарубежных авторов;
- эстетическое воспитание школьников средствами художественного слова и кино;

- расширение кругозора учеников и формирование их эрудиции;
- изучение выразительных средств кино как вида искусства.

Предлагаемая разработка рассчитана на два года изучения – 10, 11 классы; бюджет времени – примерно 17 четырёхчасовых занятий (один раз в две недели). Необходимое оборудование: телевизор, DVD-плеер.

Если в школе нет возможности проводить кружок, то отдельные занятия могут быть использованы на уроках по внеклассному чтению в 9–11 классах или в качестве интегрированных уроков литературы и мировой художественной культуры.

Материал курса выстраивается по хронологическому принципу в соответствии с линейной историко-литературной структурой курса литературы в старших классах. Большая часть времени посвящается изучению зарубежных произведений XX века, так как этому явлению уделяется наименьшее количество времени. Подход к произведению вариативен: изучение может строиться на основе литературного теста (прямой анализ), а может отталкиваться от кинопроизведения, созданного по мотивам теста (косвенный анализ). В обоих случаях для успешной работы необходимо владения и литературным и кинематографическим материалом. Освоение первоисточников чаще переносится на самостоятельную работу учеников, однако в наиболее сложных случаях целесообразно разбирать тесты и на занятии.

Отбор материала для занятий производится по нескольким критериям. Во-первых, отбираются классические литературные тексты и также образцовые, желателно дискуссионные кинофильмы. Во-вторых, мы старались, насколько возможно, придерживаться соотносённости текста с экранизацией. В-третьих, используемая на занятиях кинопродукция должна быть известна учащимся, или, по крайней мере, мы должны прогнозировать интерес к просмотру, связанный со спецификой жанра либо с близкой аудиторией проблематикой фильма. Наконец, мы выстраиваем порядок работы в соответствии со школьной программой по литературе

(так как многие дополнительные кружковские занятия по содержанию обсуждаемых проблем продолжают и развивают тематику обязательных к посещению уроков). Структурирование материала в рамках наших факультативных занятий акцентирует адаптивную и социализирующую функции искусства: учащиеся 10 и 11 классов постепенно продвигаются в познании мира через литературу и кино, начиная с многообразия человеческих проявлений (блок «Человек»): личность героическая, трагическая, рефлексирующая, говорящая, самоопределяющаяся, творческая – личность нашего современника. Второй блок произведений мы обозначили как «Человек-человек», и здесь мы говорим о разных стратегиях межсубъектных отношений: проявления человека в любви, дружбе, совместном труде. Третий блок курса называется «Человек-общество» и посвящен вариантам включения человека в социум через систему целей и ценностей: долг, мораль, закон, традиции, иерархия богатства и социального статуса и многое другое.

№	ТЕМА ЗАНЯТИЯ	МАТЕРИАЛ
10 КЛАСС		
1	Героическая и трагическая проблематика в поэмах Гомера.	Фрагменты телесериала А.Кончаловского «Одиссея» 1997 г.
2	Образ человека Нового времени в «Опытах» М.Монтеня.	Фрагменты текста «Опытов» М.Монтеня.
3	Противостояние личности и общества в трагедии У.Шекспира «Гамлет»: версия Г.Козинцева.	к/ф «Гамлет», 1964 г., реж. Г.Козинцев.
4	«Ромео и Джульетта» У.Шекспира: современная интерпретация классики.	к/ф «Ромео и Джульетта» реж. Ф.Дзефирелли (1968 г.), к/ф «Ромео и Джульетта» реж. Б.Лурмэн (1998 г.)
5	Особенности восточного менталитета в новелле	А.Рюноске «В чаше», к/ф «Расёмон», реж.

	А.Рюноске «В чаше». Специфика японской театральной и кино-культуры.	А.Куросава, 1950 г.
6	Проблема личного становления в эпистолярном романе И.В.Гете «Страдания юного Вертера»	Фрагменты текста романа И.В.Гете «Страдания юного Вертера»
7	Романтический характер готической культуры XIX века: «Лигейя» Э.По	Новелла Э.По «Лигейя», экранизация «Гробница Лигейи» реж. Р.Корман, 1964 г.
8	«Тартюф» Ж.Б.Мольера: нравы и характеры.	Экранизация «Тартюфа»
9	«Опасные связи» Ш. де Лакло: две интерпретации одного сюжета.	к/ф «Вальмон» (1989 г.), реж. М.Форман, к/ф «Жестокие игры» (1999 г.), реж. Р.Камбл
10	Романтизм в экранизации романа Э.Бронте «Грозовой перевал» реж. П.Космински	к/ф «Грозовой перевал» (1992 г.), реж. П.Космински
11	Желания и возможности: О.Бальзак «Шагреневая кожа».	Фрагменты романа О.Бальзака «Шагреневая кожа».
12	Цена карьеры: цели и средства героев романа У.М.Теккеря «Ярмарка тщеславия».	Фрагменты романа У.М.Теккеря «Ярмарка тщеславия», одноименный фильм реж. М. Наир (1998 г.)
11 КЛАСС		
13	Трансформация классического сюжета в массовом жанре мюзикла: Б.Шоу «Пигмалион».	Б.Шоу «Пигмалион» мюзикл Дж.Кьюкора «Моя прекрасная леди» (1964 г.).
14	Гений и толпа в романе П.Зюскинда «Парфюмер»	П.Зюскинд «Парфюмер», одноименный фильм реж. Т.Тыквера (2006 г.).
15	Гендерная проблематика в	Г.Ибсен «Нора»

	драме Г.Ибсена «Нора»	
16	Эстетика мультипликации: искания хэмингуэвских героев в экранизации А. Петрова «Старик и море»	Мультфильм А.Петрова «Старик и море» (1999 г.)
17	Ф.Кафка «Превращение»: утрата человеческого лица.	Новелла Ф.Кафки «Превращение»
18	Театр и театральность в романе С.Мозма «Театр»	Фильм «Театр» (1978 г.), реж Я.Стрейч
19	Мечты и их осуществление в повести Дж.Фаулза «Башня из черного дерева»	Повесть Дж.Фаулза «Башня из черного дерева»
20	Традиции жанра причти в литературе и киноискусстве второй половины XX века.	к/ф «Повелитель мух» (1963 г.), реж. П.Брук, К/ф «Королевская битва» (2000 г.), реж.К.Фукасаку
21	Жанр антиутопии в зарубежной литературе	Дж.Оруэлл «Ферма животных»
22	Этическая проблематика фэнтэзи.	Д.Р.Р.Толкиен «Властелин колец» (фрагменты), к/ф «Властелин колец. Братство кольца» (2001 г.), реж. П.Джексон

В случае наличия обоснованных литературных или кинематографических предпочтений у школьников, ученики могут сами предложить темы для обсуждения или материал для работы на занятии.

В качестве приблизительного плана занятия мы предлагаем пример относительно простой формы работы – когда мы имеем дело с экранизацией высокого качества, на высоком уровне воплотившей содержание литературного произведения на языке киноискусства.

Романтизм в экранизации романа Э.Бронте «Грозовой перевал» реж. П.Космински (план сопоставительного анализа романа Э.Бронте «Грозовой перевал» и одноимённой экранизации П.Космински)

Задание целесообразно разделить на сопоставимые по сложности и объёму блоки, которые будут распределены по микрогруппам учеников (по 2–3 человека) для того, чтобы подготовить последующее публичное обсуждение книги и фильма, а также формировать навык внимательного читателя и зрителя. Два последних вопроса являются общими для всех и выносятся на обсуждение в форме дискуссии, остальные вопросы готовятся участниками микрогрупп в качестве коротких докладов.

1. Творческий путь автора романа, место произведения в его наследии и в контексте эпохи. Автобиографизм.

2. Соответствие сценария сюжету (фабуле) романа. Указать на выпущенные или же домысленные эпизоды в фильме в сравнении с романом; попытаться предположить значение внесенных изменений.

3. Композиция романа/экранизации.

4. Конфликт в романе и фильме.

5. Повествовательные инстанции в романе и фильме.

6. Образы главных героев: подбор актеров, средства визуализации характера. Оцените актерские работы Рейфа Файнса (Хитклиф), Жюльет Бинош (Кэтрин Эрншо), Джанет Мактир (Эллен Дин), Софии Уорд (Изабелла Линтон), Саймона Шепарда (Эдгар Линтон), Джереми Нортон (Хиндли Эрншо).

7. Роль пейзажа, особенности интерьеров в фильме и романе.

8. Работа художника: цветовая гамма романа и фильма (можно выбрать для анализа отдельную сцену).

9. Сохраняет ли экранизация литературные приемы, использованные в тексте (например, значимый повествователь, роль детали, наличие образов символов, речевая характеристика и др.)? Определите приемы, использованные при создании текста – обратите внимание на их

сохранение/уничтожение/трансформацию в фильме. Попробуйте обнаружить в фильме способы создания художественной выразительности, свойственные именно для кино. Подменяют ли кино-приемы приемы литературные или возникает какой-либо другой эффект?

10. Специфика отражения в экранизации основных романтических принципов произведения Э.Бронте. Цель киноинтерпретации – она проясняет, изменяет, дополняет, смысл литературного первоисточника?

Обсуждение фильма необходимо сопроводить демонстрацией его фрагментов.

В случае наличия профильных (гимназических) классов, данную разработку целесообразно применять в 9–11 классах, расширяя курс кружка за счёт кинопроизведений.

М. Ю. Гайнутдинова (Ярославль)

Поиск эффективных средств преподавания курса зарубежной литературы в специализированных школах и на языковых факультетах

Непрерывное образование предполагает сотрудничество учебных заведений разного уровня, методическое обеспечение преемственности преподавания разных предметов, научное обоснование программ и целесообразности курсов.

Одной из проблем современного образования является уменьшение гуманитарного компонента в подготовке специалиста, что вызывает большую тревогу. Новая школа должна воспитывать ученика гуманного и нравственного и здесь должны внести свой вклад гуманитарные науки. Культурно-просветительская работа в курсе преподавания зарубежной литературы в специализированных школах и на языковых факультетах включает в себя знакомство с традициями стран изучаемого языка, с творчеством известных писателей, ученых. Литература - это культурно-исторический феномен, несущий существенный объем знаний по истории, психологии, философии, религии, этнографии.

Вдумчивое рассмотрение классического наследства зарубежной литературы приумножает объем культурологических знаний, обогащает жизненный опыт, развивает эстетичную чувствительность, оказывает содействие развитию мышления учеников. Но путь к такой цели лежит через преодоление трудностей восприятия современными учениками художественных произведений чрезвычайно широкого пространства.

Программа курса «Зарубежная литература» предполагает рассмотрение и анализ неадаптированных художественных текстов. Кроме того, в задачу данного курса входит более детальное ознакомление с историческими и социально культурными ценностями страны изучаемого языка. Изучение художественной литературы носит практический характер, то есть основными его целями являются расширение словарного запаса и совершенствование речевых навыков при обсуждении литературных произведений. В качестве материала для анализа привлекаются не только художественные произведения, но и их переводы; поощряется создание собственных литературных произведений отдельных произведений (в том числе и поэтических) на русский язык. Необходимым условием адекватного восприятия художественных текстов является умение пользоваться различными видами словарей и справочной литературы, ориентироваться в структуре словарной статьи, извлекать дополнительную информацию.

В реальной жизни, неважно, идет ли речь о русской или зарубежной литературе, поколение Гарри Поттера не хочет погружаться в мир классической литературы, очень мало молодежи любят и хорошо знают классическую литературу. В головах наших учащихся при отсутствии интереса к чтению и недостаточном количестве часов, отведенных на изучение русской и иностранной литературы, останется лишь список имен великих классиков и несколько их произведений. Мы далеки от мысли полностью изменить взгляды современной молодежи, но нужно попытаться приблизить их к пониманию богатства

зарубежной литературы. Необходим поиск эффективных средств ее преподавания, вот лишь некоторые из них.

В современных условиях самым действенным средством для постепенного «приучения» к литературе является кино. Часто литературные сюжеты вдохновляют режиссеров на создание кинематографических произведений. На занятиях «мы идем другим путем», адаптируя кинематографические произведения к художественным текстам. Многие преподаватели применяют видеопросмотры на занятиях (и не только на занятиях), потому что это самое эффективное средство для знакомства с культурой, повседневной жизнью, менталитетом жителей страны изучаемого языка. Кроме просмотра фильма студенты слышат разговорную речь, в разных ситуациях она по-разному эмоционально окрашена, иногда слышат и заодно учатся понимать различные диалекты и даже плохое произношение. Таким образом, они оказываются в реальной ситуации общения.

Деятельность студентов разнообразна:

- перед показом студенты находят и представляют в форме доклада или презентации биографию автора и его произведения, работают с выражениями, которые представляют трудность для понимания;

- просмотр фильма с комментариями преподавателя. Иногда с предположением, как будут развиваться события;

- после просмотра обсуждение наиболее интересных сцен, воспроизведение хронологии событий, расположение сюжетов в контексте эпохи, географического положения, определение основных тем, воспроизведение диалогов, анализ отрывков литературного произведения, обсуждение содержания фильма, написание изложения или сочинения.

В помощь студентам мы предлагаем таблицу ссылок на Интернет ресурсы.

Таблица 1

Таблица ссылок

Oeuvres littéraires textes disponibles sur le serveur, fiches pédagogiques	Adaptation cinématographique Vidéo, synopsis, résumé
---	---

<p>H. de Balzac Le Père Goriot (1835) http://fr.wikipedia.org/wiki/Le_P%C3%A8re_Goriot http://fr.wikisource.org/wiki/Le_P%C3%A8re_Goriot http://www.tv5.org/TV5Site/upload_image/app_fp/fiche_complete/leperegoriot.pdf http://www.tv5.org/TV5Site/upload_image/enseignants/lettres/128/lp74.pdf http://www.tv5.org/TV5Site/upload_image/app_fp/fiche_complete/leperegoriot.pdf</p>	<p>Le Père Goriot Un téléfilm réalisé par Jean Daniel Verhaegue (2004) http://fr.wikipedia.org/wiki/Le_P%C3%A8re_Goriot_%28t%C3%A9l%C3%A9film,_2004%29 http://www2.cndp.fr/TICE/tele/doc/mire/teledoc_peregoriot.pdf</p>
<p>Stendhal Le Rouge et le Noir (1830) http://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Rouge_et_le_Noir http://abu.cnam.fr/cgi-bin/go?rouge1 http://www.bookestock.com/livre/s/rouge_noir.pdf</p>	<p>Le Rouge et le Noir réalisé par Claude Autant-Lara (1954) http://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Rouge_et_le_Noir_%28film,_1954%29 http://www.youtube.com/watch?v=AIWDLah6EbA</p>
<p>Gustave Flaubert Madame Bovary (1857) http://fr.wikipedia.org/wiki/Madame_Bovary http://abu.cnam.fr/cgi-bin/go?bovary3 http://leprofesseurdefrancais.blogspot.com/2006/07/gustave-flaubert-madame-bovary-le.html</p>	<p>Madame Bovary réalisé par Claude Chabrol. 1991 http://fr.wikipedia.org/wiki/Madame_Bovary_%28film,_1991%29 http://www.youtube.com/watch?v=03Z6sZ1iOGY 1 - 15</p>
<p>Emile Zola Germinal (1885) http://fr.wikipedia.org/wiki/Germinal_%28roman%29 http://abu.cnam.fr/cgi-bin/go?germinal1</p>	<p>Germinal réalisé par Claude Berri (1993) http://fr.wikipedia.org/wiki/Germinal_%28film,_1993%29 http://www.youtube.com/watch?v=8Hy1B72A94o&feature=related</p>

<p>Hervé Bazin Vipère au poing (1948) http://fr.wikipedia.org/wiki/Vip%C3%A8re_au_poing http://www.etudes-litteraires.com/vipere-au-poing.php</p>	<p>Vipère au poing réalisé par Philippe de Broca (2004) http://fr.wikipedia.org/wiki/Vip%C3%A8re_au_poing_%282004%29 http://www.crdp-strasbourg.fr/cinema/vipere/livret.pdf http://www.youtube.com/watch?v=cP2N2_nCvM4&feature=related</p>
<p>Marcel Pagnol L'Eau des collines (1963) Jean de Florette http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_de_Florette_%28roman%29 Manon des sources http://fr.wikipedia.org/wiki/Manon_des_sourees_%28roman%29</p>	<p>Jean de Florette réalisé par Claude Berri (1986) http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_de_Florette_%28film%29 http://www.youtube.com/watch?v=0p946eW9xgo&feature=related Manon des sources réalisé par Claude Berri (1986) http://fr.wikipedia.org/wiki/Manon_des_sourees_%28film_1986%29 http://www.youtube.com/watch?v=PZ7hyscFIyU&feature=related</p>

Можно сравнить литературное произведение и сюжет фильма из-за нехватки времени перенести обсуждение на факультативные занятия. Внеучебная работа поможет расширить общий кругозор и поднять культурный уровень учащихся и студентов. Главная цель состоит в том, чтобы пробудить интерес к литературе, облегчить понимание произведения, но также развивать критическое мышление, способность выражать свои мысли.

Большое место может занимать драматизация, которая активизирует резервные возможности обучаемого, побуждает способности творчески передать прочитанный текст. Драматизация в обучении иностранному языку творчески развивает разнообразные способности и функции: речь, интонацию, воображение, память, внимание, наблюдательность. Драматизация как метод преподавания дает активное, действенное восприятие знаний, что вызывает положительные эмоции, которые благотворно сказываются на отношении к изучаемому предмету. Наряду с

драматизацией музыкальная литература является хорошим подспорьем в изучении данного курса. Музыкальная литература способствует осознанию мотивов поведения героев и определению личностного отношения к событиям и персонажам, и накоплению навыков работы с литературой, развивает умение чувствовать настроение героев музыкального произведения.

Одним из шагов навстречу новым вызовам времени в преподавании курса «Французская литература» на языковых факультетах является учебное пособие Викуловой Ларисы Георгиевны из серии «Читаем детектив». За основу взят роман Жоржа Сименона «Мегрэ колеблется». Пособие состоит из текста произведения на бумажном носителе и на CD-rom (компьютерное приложение). Материалы, представленные в приложении, побуждают к творческой работе и поиску дополнительного материала. В компьютерном приложении система ссылок обеспечивает удобную навигацию по тексту, переход от одной главы к другой, возможность просмотра прилагающегося словаря и упражнений в том порядке, в котором это удобно обучающемуся. При наведении курсора на трудные для понимания слова и выражения, выделенные жирным шрифтом, появляется их перевод во всплывающей подсказке, что даёт возможность не отвлекаться от текста произведения. Текст дополнен информацией об авторе и о главном персонаже романа, а так же снабжён интерактивной картой Парижа, с отмеченными на ней улицами, упомянутыми в романе. Это в значительной степени оживляет процесс обучения и делает его более интересным и привлекательным. Данное пособие можно применять как самостоятельной работы, так и для работы в компьютерных аудиториях и в аудиториях с интерактивной доской.

Необходимы современные учебники по зарубежной литературе. Мы считаем, что конкурс на создание таких учебников был бы очень полезен: он привлек бы к работе над составлением учебников широкие круги научно-преподавательской общественности, в особенности профессоров и преподавателей периферийных вузов. Необходимо

способствовать созданию авторских коллективов и привлечь к составлению учебников молодых, растущих специалистов. Важно разгрузить авторов от дополнительной работы, которая мешает им писать учебники. Серьезной проблемой является то, что круг рецензентов узок и традиционен, учебник редко подвергается широкому обсуждению. В лучшем случае книга обсуждается коллективом той кафедры, где работает автор или коллектив авторов.

Интересно проследить своеобразный путь трехтомного учебника по «Истории западноевропейской литературы нового времени» профессора Франца Петровича Шиллера (1937 года издания) от его «эмбрионального» состояния в виде отдельных стенограмм до превращения в изданную типографским способом книгу. Сначала профессор издал свой труд, подытоживая практику многих лет лекционной работы, в виде краткого пособия для студентов. Эти записи были подвергнуты обсуждению, профессор учел критические замечания преподавателей и студентов, переработал пособие и издал его на правах рукописи небольшим тиражом в качестве учебника для студентов заочной формы обучения. Когда был издан трехтомник, студенты получили хорошую, нужную книгу.

Таким образом, курс зарубежной литературы как составная часть гуманитарных предметов, изучаемых в специализированных школах и на языковых факультетах, должен занять достойное место в ряду обязательных дисциплин, формирующих нравственно-этический и профессиональный облик современного учащегося.

Библиографический список

1. Викулова Л.Г., Дубнякова О.А., Кожетева Ф.С. Читаем детектив: Georges Simenon. Maigret hesite: учебно-методическое пособие. – М.: Интеллект групп, 2009. – 216 с.

**Филологический анализ текста от темы-идеи
к творческой индивидуальности**

Проблема филологического анализа художественного текста в современном филологическом образовании как среднем, так и высшем актуальна, это дают понять результаты работы со школьниками на конференциях, филологических чтениях, со студентами – на занятиях по истории и теории литературы, филологическому анализу текста. Не смотря на тенденции в реформировании образования, которые направлены на приобретение учащимися практических навыков, результат по разным причинам оказывается противоположным. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что учащиеся, узнав историю творческого процесса и получив текстологические сведения о произведении, перестают видеть его художественные особенности, раскрывающие глубину содержания, последнее заменяется на определение темы и идеи, которые являются лишь внешним обобщённым уровнем того, о чём говорит текст.

О подобных проблемах уже говорилось в нашем докладе на прошлогодней конференции «Взаимодействие вуза и школы», если в прошлом году доклад был посвящён анализу одного лирического произведения, то настоящий доклад было решено посвятить сравнительному анализу, обращая внимание главным образом на содержательные отличия текстов, близких по тематике и идее.

Тема будет рассматриваться в данной статье как «предмет изображения» художественного произведения, так тема и определяется в «Краткой литературной энциклопедии» [КЛЭ, html]. В последнее время сам термин «тема» почти ушёл из поля зрения теоретиков, даже в учебниках по теории литературы он рассматривается редко.

Понятие идеи художественного произведения ещё сложнее сформулировать [Хализев, 36], несмотря на то, что в школе этой дефиницией часто оперируют, она поддается определению исключительно на уровне бытового сознания – это

то, как видит автор «предмет изображения», какую мысль об изображаемом он хочет передать. Безусловно, сами определения нуждаются в серьёзном дополнении, но в данный момент нас интересует не точность научного словоупотребления, а повседневная практика.

Перед нами три стихотворения, которые посвящены теме любви.

<p>Михаил Розенштейн О любви...</p> <p>Есть большое наследство, есть стихи на столе, есть любовь - это средство выживать на земле. Выживать, не старея, не сжигая ни дня, ни о чём не жалея, никого не виня. Над вчерашним ночлегом облака чередой, листопадом и снегом, и вечерней звездой, и потерянным домом, и бессонницей, и чем-то очень знакомым пахнут губы твои. Сладок дым папиросы, ни к чему горевать, есть любовь - это способ на земле выживать. Неизбежна оплата всех удач и побед, небо в красках заката, время сходит на нет. Только это не страшно, жизнь, как прежде, легка, и над домом вчерашним чередой облака. И сдаваться без боя нам</p>	<p>Андрей Машнин НИКОМУ НЕ НУЖНЫ</p> <p>Накануне великих постов На постели распутной весны Под опекой смиренных снов Мы с тобой никому не нужны Вслед непрощенным скверным друзьям Звякнет третий прощальный замок Разойдутся по личным делам Обсуждая исполненный долг</p> <p>Ты наденешь малиновый шелк Я открою твой строгий секрет Будет день, если кто-то пришел Будет ночь, если выключить свет Мы не сможем друг друга сберечь Но пока нам еще повезло Я согрею железную печь</p>	<p>Андрей Орлов.</p> <p>Ещё прираскрыться ночные цветы не успели, Уже с Кара-Дага спустилась ночная прохлада, Вот так почему-то бывает всегда в Коктебеле – Ты вдруг понимаешь, что завтра уехать бы надо. Тебе не ложится в поддачному узкой постели, Ты смотришь на кружево веток татарского сада, Ты вдруг понимаешь, что в этом году в Коктебеле Тебе появляться, наверное, было не надо. Не лги, что тебе поцелуй её надоели, Но райское яблоко пахнет преддверием Ада, Познанья деревья цветут по весне в Коктебеле, Ты знал, что срывать их плоды этим летом не надо. Ты знал, и срывал, и цикады так бешено пели, И сок на засохших губах был желанной наградой, В бокалах искрилась, купаясь, луна Коктебеля, И падали звёзды, сгорая, и так было надо.</p>
---	--	--

<p>совсем не к чести, так уж вышло, что двое нас на этом пути. Плачь же, радуйся, бедствуй, но для нас для двоих лишь любовь - это средство оставаться в живых.</p>	<p>И тебя приласкает тепло</p> <p>Есть слова, но не хочется врагь Так давай помолчим ни о чем Я поставлю часы под кровать И усну у тебя за плечом...</p> <p>За спиною холодной стены Мы нашли ненадежный уют Мы с тобой никому не нужны И поэтому нас не убьют.</p>	<p>Что делать теперь? Размысленья уже надоели. Уйти по-английски? Сейчас? Без красивой тирады? Забор перепрыгнуть и скрыться ночным Коктебелем? Уйти навсегда. Почему? Потому что так надо! Ни сердце, ни мозг – не советуйте, вы так хотели! Вы оба меня уверяли, что ужас как рады. Ты, сердце, останешься жить навсегда в Коктебеле, А ты, голова, уезжаешь со мною. Так надо. ...Она – из ребра, но не вижу я шрама на теле, Все рёбра – как будто бы – целы, такая шарада. Пусть раны её заживут и живут в Коктебеле, А я – поцелую её, и уеду. Так надо.</p>
---	---	--

Для того чтобы понять это достаточно указать на «сигнальные» слова всех трёх произведений, т.е. обозначения субъектов и их отношений:

1. Субъекты: «губы твои», «нам», «двое нас», «для нас для двоих». Отношения: «есть любовь» (2 раза), «лишь любовь».

2. Субъекты: «мы с тобой», «ты», «мы», «я», «тебя». Отношения: «на постели распутной весны», «приласкает», «усну у тебя за плечом».

3. Субъекты: «ты» (в значении «я»), «она», «я». Отношения: «поцелуй», «райское яблоко пахнет преддверием Ада», «срывать плоды», «сок на засохших губах был желанной наградой», «сердце. останешься жить навсегда в Коктебеле», «поцелую её».

Уже из поверхностного обзора трёх текстов становится ясна тематика, её определение даже не требует особого вчитывания в текст и почти вовсе не требует чтения. Следующий этап постижения художественного текста – определение отношения автора (или лирического героя) к предмету изображения.

1. В случае с первым стихотворением всё оказывается предельно просто, так как сам герой произносит нужную нам фразу: «Любовь – это средство выживать на земле». Становится ясно, что все несчастья, которые выпадают человеку в жизни, он способен перенести лишь благодаря любви, чувству, которое делает жизнь лёгкой, несмотря на любые невзгоды (с опорой на текст одной из студенческих работ).

2. А. Машнин в своём стихотворении развивает сходную мысль: в мире, где всё кромешно, «непрощенные скверные друзья», где «мы с тобой никому не нужны», главное – мы есть друг у друга. Это, может быть, очень шаткий, уязвимый мирок, но только благодаря ему можно пережить всё.

3. Стихотворение Андрея Орлова совершенно иначе раскрывает любовную тему: любовь – особое чувство, которое навсегда остаётся с человеком, хотя иногда есть те обстоятельства, которые мешают человеку принять любовь, что в ценностном плане не умаляет её значения.

Перед нами одна тема, три идеи, разные, но и в чём-то схожие. Теперь важно задать вопрос: понятны ли нам стихотворения, поняты ли они? Или художественный текст «говорит» иное и иначе?

Необходимо решить, исчерпывают ли перечисленные идеи то, что воплощено творческой индивидуальностью, благодаря которой искусство приобретает свою глубину и ценность.

В стихотворении Михаила Розенштейна «О любви...» образ любви приобретает вселенский масштаб, он объединяет разрозненные образы, из которых состоит весь мир поэта: «большое наследство», «стихи на столе», «ночлег», «листопад», «снег», «дым», «закат». Чувство не противостоит миру, обнимая его, делая наполненным и цельным: уже в первых двух стихах поэт подчёркивает это синтаксическим параллелизмом с

предикатом «есть». Мир собирается из осколков, находясь постоянно на краю гибели: «неизбежная оплата вех удач и побед, небо в красках заката, время сходит на нет». Единственное, что объединяет разрозненные вещи – любовь (определение чувства встречается в стихотворении три раза, утверждая идею, о которой уже было сказано).

Композиция стихотворения указывает на это. Стихотворение можно разделить на две части, первая до строчки «небо в красках заката» и вторая со слов «Только это не страшно». Следует обратить внимание на то, что две части объединены семантически близкими образами: непосредственно связаны: «вчерашний ночлег» и «дом вчерашний»; «время сходит на нет» и близкий к этому образ жизни-боя, как движения к смерти, а также рифмующийся с боем образ победы из первой части; «горевать» - «плачь», как близкие по семантике (следует обратить внимание на то, что слово «плачь» употреблено во второй части в ряду слов «радуйся» (антонимичное понятие), «бедствуй» (синонимичное понятие) и пр.

Построенные на близких по значению образах две части стихотворения описывают мир совершенно по-разному. Первая часть – разрыв связей («ни о чём не жалея никого не виня», характерно, что именно в этой части появляется единственная небанальная рифма, созданная за счёт энжамбемана, разрывающего синтаксическую конструкцию, в которой объединяются разновалентные понятия: «бессоницей, и» - «губы твои»), потеря (актуализированная синонимичным повтором – «вчерашний ночлег» - «потерянный дом», «время сходит на нет»), остановка и обездвиженность («не старея, не сжигая», «бессонница»); вторая же – обретение, которое актуализируется важной в контексте произведения инверсией – «домом вчерашним», который связан с лёгкостью, действие приобретает ярко выраженную субъективность и интенсивность – «сдаваться без боя нам совсем не к чести», объединения антитетических понятий: «плачь», «радуйся», «бедствуй», появляется впервые мотив единства субъектов («для нас для двоих», «двое нас»). И главное - трансформируется центральный рефрен стихотворения: из «любовь – это средство на земле выживать» в

«любовь – это средство оставаться в живых». Определённо, что в первом определении заявлена семантика противостояния (выживать), во втором же она снимается, утверждая любовь как силу дающую жизнь, гармоничную по своей сути, «надстоящую» над всем кажущимся разрозненным миром.

В стихотворении Андрея Машнина тема дисгармонии и любви заявлена совершенно иначе, что видно уже из названия «Никому не нужны». Так же, как и у Розенштейна, в стихотворении Машнина заявлено противопоставление любви-влюблённых и внешнего мира. Но если мир у Розенштейна – это вся вселенная, от папиросы до череды облаков, то мир Машнина – это мир котельной (биографический факт). Всё окружающее возлюбленных – враждебно («непрощенные скверные друзья», «третий прощальный замок», «не сможем друг друга сберечь», «холодная стена», «ненадёжный уют»). Машнин в большой мере поэт быта, через который произрастает эпоха, стихотворение «Никому не нужны» - подлинный поэтический документ 90-х годов, ощущение заброшенности, необустроенности, ненужности – атрибут человека последнего десятилетия XX века в разваливающемся Союзе, варварски зарождающейся России.

Любовь у Машнина – побег из этого мира, поэт не пытается его принять, в этом нет никакой необходимости, внешняя жизнь – «исполненный долг», поэтому всё, что происходит между ним и ней – самоценный мир: «Будет день, если кто-то пришёл, Будет ночь, если выключить свет». Единственное, что спасает возлюбленных – ненужность внешнему миру, который носит исключительно разрушающий характер, эта ненужность прекрасна и спасительна: «Мы с тобой никому не нужны И поэтому нас не убьют». В то же время любовь – это грань между жизнью и смертью, между надеждами и их крушением, жизнь обречённых: «Мы не сможем друг друга сберечь, Но пока нам ещё повезло». Возможность любви – это везение, «ненадёжный уют». И всё же это подлинная жизнь: «Есть слова, но не хочется врать Так давай помолчим ни о чём». Есть основания предполагать, что в стихотворении Машнина подвергается критическому переосмыслению известное Маяковского «Любовная лодка разбилась о быт»: у современного поэта быт – единственное средство сохранить

разбиваемую штормами внешнего мира любовную лодку. «Никому не нужны» – гимн любви 90-х годов, говорящий не только об интимном, но буквально об историческом.

Как было отмечено, по-особенному раскрывает тему любви Андрей Орлов. Ситуация описанная в «Прощании с Коктебелем» почти идилична: «ночные цветы», «ночная прохлада», «по-дачному узкая постель», «кружево веток татарского сада». Мир влюблённого неподдельно красив, гармоничен. Но в центре стихотворения зарождающаяся дисгармония, сомнение, которое талантливо показано автором в постепенной трансформации художественных образов – что и составляет главный сюжет стихотворения. Каждая деталь гармоничного, наполненного естественностью и любовью мира преобразуется в сознании лирического героя, превращаясь из райского сада в преддверие ада: «кружево веток» – «познания деревья», «сок на губах» – «райское яблоко». Важно, что намечающаяся трансформация инициирована исключительно сознанием (или подсознанием) героя, происходящие изменения – сопротивление логике современного человека системной ошибке, которая вызвана красотой и любовью. Гармоничный образ мира заменяется на свою противоположность – символ грехопадения, дисгармонии, наказания. Культроцентризм сознания героя оправдывает бесстрастность, бесчувственность современной жизни, сознание словно мозаику собирает по крупницам сюжет грехопадения, продуцируя симулякр религиозности, которая служит лишь оправданием привычки, навязанной логоцентристской, прагматической культурой.

При этом Орлов даёт понять, что выстраиваемая линия – не более чем попытка самооправдания, самообмана: озарение приходит «вдруг», как откровение, но «размышленья уже надоели», герою необходимо выстроить систему аргументов, которые бы смогли ему доказать свою правоту – «не лги, что тебе поцелую её надоели, но...», «что делать теперь?». Неслучайно в стихотворении появляется мотив искусственности: «Уйти по-английски? Сейчас? Без красивой тирады?» - попытка превратить всё происходящее в театральную постановку, а лучше сказать - шоу, раскрывает страх героя пред прекрасной реальностью. Не находя ответов на все задаваемые

вопросы, герой постоянно сталкивается со своим чувством: «и падали звёзды, сгорая, и так было надо», «ты, сердце, останешься жить навсегда в Коктебеле». И каждое из этих столкновений порождает в герое сомнение в логике его существования, попытка превратить всё происходящее в поддающуюся разуму шараду также не увенчались успехом. Логика уступает чувствам, сохраняется лишь привычка и страх потери привычного, которые выражаются в однозначном и абсолютно бессмысленном рефрене – «так надо».

Подводя итог, обобщим сказанное.

Для Михаила Розенштейна любовь – это и есть жизнь, мир, она – основа всего, гармония, которая может быть не заметна человеку, привыкшему «выживать». Но, являясь основой мироздания, любовь оказывается гарантом счастья, объединения. А вот стихотворение Андрея Машнина – это как бы первая половина стихотворения Розенштейна. Для Машнина любовь – единственный способ выживать на земле, которая едина с не проходящим страхом перед неизбежным крушением. Андрей Орлов оказывается ближе к Андрею Машнину, являясь подлинным психологом любви. Его alter ego – герой нашего времени, раздираемый противоречиями между привычным, обыденным и ярким чувством, могущим пошатнуть повседневные законы. В герое Орлова побеждает обыденность, хотя поэт даёт понять то, что любовь зародила в сердце героя сомнения в абсолютности кромешного мира современной цивилизации. Правда, в отличие от героя Машнина он выбирает – «исполненный долг».

Обратим внимание на то, что сделанное нами обобщение – это идея, которая не выражает смыслов и чувств, заложенных в стихотворениях, подлинное понимание рождается лишь в процессе чтения, вскрытия смыслов, всякое логическое подведение итогов прочитанного обедняет произведения, нет максимы, которая выразила бы содержание художественного текста.

Отметим также, что комплексный филологический анализ не был воплощён нами во всей своей полноте, некоторые замечания были выпущены по причине регламентации материала, что-то, как всегда бывает, просто упущено, не было

обращено внимания даже на те уровни текста, которые в прошлогоднем нашем докладе были заявлены как основные. Но в каком-то смысле это даже выгодно нам сейчас, потому что показывает, что творческая индивидуальность так же, как и тема-идея, не скрыты от читателя, нужно всего лишь захотеть увидеть её.

Итак, проанализировав три текста мы пришли к выводу, что ни тема, ни идея произведений не были значительно скорректированы, мы прочитали тексты о том, о чём и предполагали прочитать. Важно задать другой вопрос остались ли наши знания о тексте на прежнем уровне? Нет. Исчерпывается ли всё произведение определёнными изначально темой и идеей? Нет. Вывод напрашивается сам собой, филологический анализ при чтении художественного произведения не прагматичен в полном смысле этого слова. Для того, чтобы сказать о чём художественное произведение, не нужно его анализировать, достаточно среднего, или даже более низкого уровня – бытового - прочтения. Если художественный текст не является нашей первичной (вспомним М.М. Бахтина) реальностью, то погрешность в прочтении не ведёт к реальной недостатке, в то же время можем ли мы сказать, что текст был нами понят? Тоже нет! Но тогда следует ставить другой вопрос: нужен ли филологический анализ? И тогда мы должны обратить внимание, как минимум, на два аспекта этой проблемы: эстетический и воспитательный. Первый - совершенно умозрительный, всегда ускользающий от определения современной культурной ситуацией. Чтобы видеть этот мир во всей его полноте – следует уметь смотреть на него глазами «другого», именно взаимопроникновение личного опыта разных людей помогает понять и принять этот мир, позволяет узнать о нём нечто больше, что, к сожалению, часто открывается не всем. Понять другого – значит выйти за границу собственного я, стать духовно богаче, и если употребить модное нынче слово – стать «толерантнее», уметь услышать, уметь оценить, безусловно, уметь сравнить, и уметь принять. С другой стороны – развитие способности филологического анализа, даже на самом начальном уровне, развивает сознание учащегося, практическая важность чего вообще не должна оспариваться. Всё же человек –

это то, что он думает, говорит и делает. Первые два качества непосредственно зависят от умения понимать текст, думать на его языке, в конечном итоге это ведёт к делам человека, по которым он познаётся. Двумерное, «темоидейное» понимание, приводит к нищете и скудности внутреннего мира, отнимая у человека способность восхищаться красотой искусства и всего окружающего.

Библиографический список

1. Литературная энциклопедия [Текст]: в 11 т.; [ред. коллегия: П. И. Лебедев – Полянский, А. В. Луначарский и др.]. – М.: Ком. Акад., 1929 – 1939.
2. Хализев, В. Е. Теория литературы. [Текст]. Учеб. для вузов. 3-е изд., испр. и доп. / В. Е. Хализев. – М.: Высш. школа, 1999. - 436с.

В подготовке материала были использованы студенческие работы по филологическому анализу текста гр. 723 (2010-2011 уч. г.) ФРФиК ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, работы школьников, присланные на Филологические чтения, и доклады с конференции «Отечество».

Е. С. Ерастова (Ульяновск)

К вопросу об изучении жизни и творчества А. С. Пушкина в школе (религиозно-философский аспект изучения биографии писателя)

*Пушкин по своему внутреннему духовному существу
был глубоко нравственный человек...*

Митрополит Анастасий (Грибановский).

Изучение творчества А.С. Пушкина в школьной практике таит в себе много непознанного: «Пушкин и есть для нас в каком-то смысле родина, с её неисследимой глубиной и неразгаданной тайной...» [3, 270]. Уже в учебнике Галахова «История русской словесности» (1879) идёт упоминание о биографии писателя и периодах его поэтической деятельности, в «Очерках по истории русской литературы» Г.Э. Караулова обзор биографии и творчества А.С. Пушкина заимствован из

исследований П.В. Анненкова [9, 63], в учебнике В.В. Сиповского «История русской словесности» (1906–1908) пушкинское творчество рассматривается сначала в рамках Александровской, затем – Николаевской эпохи [9, 104]. Б.С. Мейлах в своём исследовании «О задачах изучения и принципах построения биографии Пушкина» [6] отметил «стандартную схему» изложения жизненного и творческого пути писателя в биографических работах самых разных авторов: «детство, Лицей, Петербург, «южная ссылка», Михайловское, Москва, Петербург. Внутри этой схемы есть еще градации: пребывание в Кишинёве, Одессе, Болдине и т.д.». Такое замечание исследователя непременно касается и школьного изучения биографии писателя.

После краха советской системы и в настоящее время активно публикуются работы русских религиозных философов (В.А. Алексеева, Ивана Ильина, Семёна Франка), иерархов Православной Церкви (митрополита Антония (Храповицкого), Иоанна Восторгова, митрополита Анастасия (Грибановского), Александра Лобачева), появились десятки книг (В.С. Непомнящего, Т.Г. Мальчуковой, В.А. Котельниковой, С.А. Кибальник) и статей разных исследователей (И. Сурат, Е.М. Верещагина, А. Ланщикова), цель которых – доказательство того, что А.С. Пушкин был глубоко верующим православным поэтом. На наш взгляд, такое замечание открывает перед учителем-словесником новые возможности для изучения биографии писателя на уроках литературы, в том числе – применение религиозно-философского аспекта, представление о котором применительно к творчеству А.С. Пушкина в методике преподавания литературы развито слабо, хотя «в безмерно богатом и глубоком содержании духовного мира Пушкина религиозное чувство и сознание играет первостепенную роль» [8, 380–381]. Такой аспект изучения возможен во всех формах организации работы учащихся: непосредственно на уроках литературы в старших классах, а также на внеклассных занятиях по предмету, что позволит в полной мере проследить эволюцию мировоззрения писателя, личный жизненный опыт, преломленный в его творчестве, «говорить о нем как о личности исключительной» (Б.С.

Мейлах): «определение Пушкина как гениальной личности употребляется часто, но лишь как эпитет, а не как формула, обязывающая исследователя к определённым выводам» [6]. Нельзя не согласиться, что изложение биографии А.С. Пушкина в школьных учебниках по литературе ничем не отличается от биографии других писателей, а ведь «жизнь Пушкина – непрерывный нравственный подвиг непрестанной борьбы со своими страстями» [1, 185]; «он находит для себя источник просветления и укрепления в Библии, бывшей для него воплощением истины и правды» [2, 137]. В этом смысле особенно поучительна биография А.С. Пушкина: «Она драгоценна прежде всего для юношей: она учит их дорожить школьными годами, воспитывать в себе необходимый для жизни навык управлять собою, своими страстями, учит избегать раннего знакомства с теми книгами, которые отравляют ум сомнением, подогревают страсти, научают расточать сокровища детского сердца» [5, 496].

Ниже мы предлагаем содержательное наполнение отдельных учебных ситуаций урока литературы, предполагающего изучение основных этапов жизни и творчества А.С. Пушкина.

<p>Детство</p>	<p>Александр Сергеевич Пушкин родился в Москве, в дворянской помещичьей семье, 26 мая 1799 года, в четверг, в день праздника Вознесения Господня. «Весь его жизненный и творческий путь явил собою непрестанное восхождение к недостижимому на земле истинному идеалу Совершенства, который, в его понимании, представлял собою триединый тройственный образ Истины, Добра и Красоты» [1, 184]. Серьёзного религиозного воспитания семья ему не дала. Формально родители Пушкина не были чужды бытового Православия: они иногда служили молебны, приглашали на дом приходских священников, раз в год говели. Но случалось нередко, что после исповеди и причащения вечером того же дня в доме декламировали кощунственные стихи Парни, в которых автор издевался над церковными таинствами и обрядами. В семье Пушкиных вообще господствовало ироническое отношение к религии, к Церкви и духовенству. Сам</p>
----------------	--

	<p>поэт был лишен родительского внимания и заботы – с ранних лет его воспитывали гувернантки и гувернеры сомнительной нравственности. Рано научившись читать, отрок Пушкин нашёл в библиотеке отца массу атеистической и эротической французской литературы: «запойное чтение этой развращающей сердце литературы питало рано пробужденные чувственные страсти» [1, 189]. Носителями благих и добрых влияний для А.С. Пушкина в этот период жизни были его бабушка М.А. Ганнибал, любимая няня Арина Родионовна – воплощение для поэта русского религиозного и национального духа, диакон Александр Иванович Беликов, преподававший Закон Божий, русский язык и арифметику, дядька Никита Козлов.</p>
<p>Лицей Отрочество.</p>	<p>Окружающая поэта лицейская среда также не дала ему серьёзного религиозного содержания. Проблеме религиозной веры посвящено написанное для выпускного лицейского экзамена стихотворение «Безверие» (1817), описывающее трагическую безнадежность сердца, неспособного к религиозной вере и призывающее не осуждать, пожалеть несчастного неверующего. Безверие для писателя «скорее было настроением, чем убеждением» (С. Франк): в рукописях Пушкина 1827–1828 года находится следующая запись: «Не допускать существования Бога – значит быть еще более глупым, чем те народы, которые думают, что мир покоится на носороге».</p>
<p>Петербургский период</p>	<p>Период «Зелёной лампы» (1818–1820): друзья собирались для кутежей, попок, картежной игры, лёгких бесед. В жизни Пушкина этот период был периодом нравственных падений (стихотворение «Возрождение» (1819)).</p>
<p>Молодость. Южный период</p>	<p>Кишинёвский период жизни Пушкина – повторение периода «Зеленой лампы», причём нравственные падения поэта на этот раз были ещё глубже и страшнее, но и муки совести были не меньше. Безделье, кутежи, карты, попойки, ссоры, дуэли, увлечения женщинами – вот канва его внешней жизни (поэма «Гавриилиада» (1821)). Кишинёвский и одесский периоды сменялись периодами раскаяния. Медленно, со срывами, но</p>

	<p>неуклонно рос поэт как личность, а вместе с этим и росло его творчество. Пушкин, однако, ни в Кишинёве, ни в Одессе не отрывался от общего уклад жизни того времени, где религия и Церковь занимали если не господствующее, то, во всяком случае, почётное положение. В Одессе он особенно любил посещать Пасхальную утреню и звал с собой товарищей услышать голос русского народа в дружном одушевлённом ответе молящихся на христосование священника: «Воистину воскрес». Поэт каялся не только в стихах, но приступал и к христианскому таинству покаяния; он молится Богу, ходит в церковь, заказывает панихиды, слушает молебны на дому, посещает монастыри, изучает жития святых и знает Библию, о которой впоследствии скажет так: «есть книга, коей каждое слово истолковано, объяснено, проповедано во всех концах земли, применено ко всевозможным обстоятельствам жизни и происшествиям мира; <...> книга сия называется Евангелием...». В 1824 году из Одессы Пушкин пишет письмо, оказавшееся в определенной мере роковым в его жизни и рассматривающееся некоторыми исследователями как доказательство атеизма писателя. Однако С. Франк [8, 387–388] приводит систему доказательств несправедливости такого суждения: во-первых, несмотря на уроки атеизма, на писателя производит впечатление Священное писание («Читаю Библию, святой Дух иногда мне по сердцу»), а во-вторых, ум готов признать правильным аргумент «афея», но сердце ощущает весь трагизм безверия: «Система не столь утешительная, как обыкновенно думают, но, к несчастью, более всего правдоподобная».</p>
<p>Пушкин в Михайловском. Творческая зрелость</p>	<p>Во второй половине 20-х годов (С. Булгакова) / с конца 20-х годов (С. Франк) до конца жизни в Пушкине непрерывно идет созревание и углубление духовной умудренности и вместе с этим процессом – нарастание глубоко религиозного сознания. Он чувствовал, что без идеи Божества все его мировоззрение становится зданием без фундамента...Совершается духовное пробуждение, и окончательно преодолевается легкомыслие юношеского атеизма и эпикурейства. «Процесс его религиозного развития проходил, однако, с изумительной быстротой; он гораздо раньше, чем в</p>

	<p>свое время Толстой и Достоевский понял, что без религии жизнь не имеет смысла. Происшедший в нём нравственный перелом начал проявляться ещё в кишинёвский и одесский периоды его жизни, но достиг своего полного развития только во время последующего пребывания в тиши Михайловского уединения» [2, 114]. Святогорский монастырь, находившийся в ближайшем соседстве с Михайловским, имел, несомненно, большое нравственное влияние на Пушкина. Во время монастырских праздников он проводил здесь целые дни, сливаясь с богомольцами и распевая народные стихи в честь святителя Николая, Георгия Храброго вместе со слепцами. Вследствие близости к этой обители ему открыта была сокровенная внутренняя жизнь её насельников.</p>
<p>Творчество 30-х годов. Дуэль и смерть Пушкина</p>	<p>18 февраля 1831 года поэт венчается в церкви Вознесения Господня с Натальей Николаевной Гончаровой. «Пушкин, как историк, как поэт и писатель, и наконец – что есть, может быть, самое важное и интимное – в своей семье, конечно, являет собой образ верующего христианина» [3, 278]. Он крестя призывал благословение Христово на семью свою при жизни (во многих письмах) и перед смертью, умилялся перед детской простотой молитвы своей жены. Он не только имел Библию настольною книгою сам, прочитал её, по собственному признанию «от доски до доски», но и хотел приучить читать её своих детей. «Медленно совершающийся в душе поэта поворот на путь серьёзного отношения к Богу был ускорен внезапной мучительной смертью поэта: в несколько дней своих страданий достиг того, чего не успел достигнуть в продолжение всей предшествовавшей жизни. <...> Претерпевая тяжёлые муки, он удерживается от стенаний, чтобы не тревожить любимую жену и друзей, благословляет детей. На вопрос, что передать своему убийце, он отвечает секунданту: «Требую, чтобы ты не мстил за мою смерть; прощаю ему и хочу умереть христианином». К концу жизни поэта этот процесс духовного созревания выразился в «глубоком христиански-религиозном настроении поэта, которое лучше всего жизненно засвидетельствовано потрясающим по своему величию последним просветлением на смертном одре» (С. Франк).</p>

*При подготовке данной таблицы были использованы материалы из исследований И.М. Андреева [1], митрополита Анастасия (Грибановского) [2], С. Булгакова [3], А. Лобачевского [5], С. Франка [8].

Как известно, знакомство с писателем на уроках литературы чаще всего начинается с обращения к основным этапам его жизненного и творческого пути. Многие учителя-словесники значительно умаляют значение биографии для дальнейшего постижения художественного мира автора, зачастую превращая материал урока в скучное изложение основных биографических сведений. Однако их изучение имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Игнорирование религиозно-философских идей в творчестве А.С. Пушкина приводит к недостаточно глубокому анализу произведений в школе (непониманию характеров героев, многих сюжетных коллизий, мотивов и др.). Сегодня «по-прежнему сложной представляется для многих учеников и их учителей трактовка отдельных литературных творений гениального поэта, многие испытывают сложности в анализе и комментариях к ним» [4, 3]. Предлагаемый нами религиозно-философский аспект изучения биографии А.С. Пушкина впоследствии позволит учитывать роль религиозных идей и образов в художественных произведениях А.С. Пушкина, выявить особенности их творческого осмысления писателем, что может стать одним из эффективных средств обогащения целостного восприятия и анализа художественных произведений (например, при изучении таких ключевых тем в творчестве писателя, как тема поэта и поэзии, тема дружбы, тема любви и др.). Необходимо отметить, что в настоящее время многие исследователи при анализе произведений А.С. Пушкина видят возможным обращение к их религиозно-философской проблематике: «Пророк», «Подражание Корану» (Б. Васильев, В. Гиппиус, А. Грибановский), «Кавказский пленник» (Н.П. Жилина), «Цыганы» (Б. Васильев), «Отцы пустынноики и жены непорочны» (В. Алексеев, А. Храповицкий, А. Грибановский, В. Лепяхин), «Борис Годунов», «Полтава» (А. Грибановский, Н.П. Жилина), «Повести Белкина» (Н.П. Жилина), «Капитанская дочка» (И. Есаулов, Н.П. Жилина), «Моцарт и Сальери»,

«Каменный гость» (М. Дунаев, Л.В. Жаравина), «Пир во время чумы» (Л.В. Жаравина) «Дубровский», «Метель», отдельные главы «Евгения Онегина». Заметим, что все они изучаются в школьном курсе литературы, следовательно, такой подход будет способствовать не только углублённому пониманию художественного произведения учащимися, но и в конечном итоге содействовать формированию духовно-нравственных качеств личности учащихся, в том числе формированию культуры межнациональных отношений, воспитанию межэтнической толерантности. Как известно, «Пушкин одним из первых в русской литературе обратился к поэзии Востока, к его культуре. Поэзия арабов, персидская литература, Коран, Библия – всё это привлекало его внимание, органически вошло в его творчество» [7, 47]. Он видит в поэзии Корана «внутреннее родство с библейскими книгами пророков, поэтому столь близки его образы в "Подражаниях Корану" к написанному несколько позднее "Пророку"» [7, 49]. Всё это характеризует особенности личности А.С. Пушкина: его «многостороннюю эрудированность» (Н.Л. Степанов), интерес к другим национальным культурам, удивительную способность «перевоплощения».

Библиографический список

1. Андреев И.М. А.С. Пушкин (Основные особенности личности и творчества гениального поэта) // А.С. Пушкин и православие. Сборник статей о творчестве А.С. Пушкина / Сост. В.А. Алексеев. М., 2007. С. 183–252.
2. Митрополит Анастасий (Грибановский). Пушкин в его отношении к религии и Православной Церкви // А.С. Пушкин и православие. Сборник статей о творчестве А.С. Пушкина / Сост. В.А. Алексеев. М., 2007. С. 101–173.
3. Булгаков С. Жребий Пушкина // Пушкин в русской философской критике: Конец XIX – первая половина XX в. М., 1990. С. 270–294.
4. Кращина М.Н. Вступительная статья // Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы: «Что в имени тебе моём?..» (200-летию со

дня рождения А.С. Пушкина посвящается...): сборник статей. Вып. 3. Самара, 1999. С. 3–5.

5. Лобачевский А. А.С. Пушкин как христианин // А.С. Пушкин и православие. Сборник статей о творчестве А.С. Пушкина / Сост. В.А. Алексеев. М., 2007. С. 487–498.

6. Мейлах Б.С. О задачах изучения и принципах построения биографии Пушкина. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/im4/im4-0162.htm>

7. Степанов Н.Л. Лирика Пушкина. Очерки и этюды. М., 1974. 368 с.

8. Франк С.Л. Религиозность Пушкина // Пушкин в русской философской критике: Конец XIX – первая половина XX в. М., 1990. С. 380–396.

9. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М., 1994. 130 с.

С. Г. Мамонова (Ярославль)

Внеклассная работа как способ повышения интереса к предмету

Что делать учителю в сложившейся сегодня ситуации с уроками литературы и экзаменом в форме ЕГЭ? Как заинтересовать школьника и пробудить интерес к чтению? Если не пробудить, то хотя бы побудить взять в руки книгу и что-то почитать? Эти вопросы мучат многих из нас, преподающих в школе и вузе. Я в своём выступлении не открою для вас Америки, просто поделюсь опытом.

Я сторонник того, что школа сегодня должна меньше заниматься развлекательными мероприятиями, а больше времени уделять работе, направленной на развитие интеллекта. Когда-то мы в школе проводили литературные вечера, которые называли литературными гостиными. Вечером собирались в школе ребята, слушали выступления приглашённых гостей или литературно-музыкальные композиции, подготовленные ребятами и учителем-словесником. Но это в прошлом, сейчас

такое уже невозможно. Никто не придёт, выступать будет не перед кем. Но традицию проведения тематических вечеров мы всё-таки вернули в нашу школу. В 2009 году страна отмечала 200-летие со дня рождения Н.В. Гоголя. Я предложила учителям - классным руководителям, работающим со мной в параллели, провести вечер для всех шестых классов, посвящённый Гоголю. Меня поддержали, причём один классный руководитель - учитель музыки, а второй - французского языка. Вечер решили провести в интерактивной форме. Пусть все будут и слушателями, и участниками. Продумали конкурсы и задания, выбрали фрагменты для инсценирования, и работа закипела. Сегодняшним школьникам сидеть в зале и слушать час или полтора чьи-то выступления неинтересно, значит, надо сделать всех участниками. Мы не стали выбирать команды от классов и проводить литературный КВН. Во-первых, цель наша - сдружить всю параллель, а распределение по местам этому не способствует; во-вторых, сценарий пишу я, и в случае победы моего класса могут возникнуть предположения, что мои дети всё заранее знали, хотя это не так; в-третьих, опять играть будет только часть, а остальные выступают в роли болельщиков. Поэтому к вечеру готовились все, а на вечере каждый зарабатывал баллы для себя, а не для класса. Подготовка к вечеру была долгой и напряжённой, но в то же время мы поняли, что нам, классным руководителям, это и немалая помощь, потому что проблемы, чему посвятить очередной классный час, не возникало: все классные часы были тематически связаны с предстоящим вечером. Мы познакомились со страницами биографии Гоголя, конечно, всю биографию мы не брали и говорили только о том, что доступно пониманию школьников (детство, годы учёбы в Нежинской гимназии, приезд в Петербург, первая поэма «Ганс Кюхельгартен» и её трагическая судьба и, наконец, работа Гоголя над сборником «Вечера на хуторе близ Диканьки»). Для вопросов по литературному материалу я взяла повести «Заколдованное место», «Майская ночь, или утопленница», «Ночь перед Рождеством», «Сорочинская ярмарка». Первые три повести я брала с ребятами на уроках литературы, когда они учились в 5 классе; «Сорочинскую ярмарку» шестиклассники должны были

прочитать сами, а ранее прочитанные - перечитать. И вот назначенный день наступил. Вечером в актовом зале собрались все шестиклассники и их родители. Первый конкурс был посвящён страницам биографии. Среди вопросов были и такие: сколько выпускных экзаменов должен был сдать воспитанник Нежинской гимназии? (24 предмета требовалось сдать на экзаменах); под каким псевдонимом была опубликована поэма «Ганс Кюхельгартен»? (В. Алов). Конкурс «По исторической части» заставил ребят вспомнить исторических персонажей и исторические детали в повестях сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки». Например, кого из четырёх евангелистов изобразил Вакула в церкви? кто руководил приёмом в императорском дворце, когда пришли запорожцы? Дерзнули мы читать тексты Гоголя на украинском и русском языке. Танцевали гопак, переводили слова с украинского на русский (*Парубок – парень; жупан – старинное верхнее платье; паляница – небольшой хлеб, несколько плоский; капелюха – шапка с ушами, таратайка – повозка; рушник – вышитое полотенце*). Каждый класс выучил одну украинскую песню и исполнил на вечере. Во время конкурса «Всякая всячина» каждому классу было предложено по 7 коротких вопросов, на которые надо было быстро дать точный, короткий ответ. Закончился вечер небольшими инсценировками. Итог вечера - мы вызываем на сцену всех, кто за правильные ответы получил жетоны. Результат очень приятный: мало кто остался в зале, почти все вышли на сцену. У кого-то 1 жетон, у кого-то - 7 жетонов.

Что я, как учитель, получила от этого вечера? Главное - это живой интерес и блеск в глазах во время вечера, это большое количество ребят, которые смогли показать свои знания. Кстати, родителей, присутствовавших на вечере, это и поразило больше всего: желание ребят отвечать на вопросы, участвовать в конкурсах и то, что их дети, оказывается, так много знают. Ещё один приятный для меня итог гоголевского вечера. Когда в 7 классе мы подошли к изучению повести Гоголя «Тарас Бульба, я не стала рассказывать о начале творческого пути Гоголя, а обратилась к ребятам с вопросами, что они помнят о семье, детстве Гоголя, годах его учениях в гимназии, о судьбе первой

поэмы. Отрадно то, что я получила во всех классах ответы на свои вопросы.

Следующий 2010 год был годом Чехова. И снова в актовом зале вечером собирается наша параллель, только теперь уже 7-х классов, приходят родители. Чеховскому вечеру предшествовала такая же долгая и серьёзная работа. В программе 7 класса предлагается только один рассказ Чехова - «Хамелеон». Мои семиклассники прочитали 12 рассказов и два водевиля, а работая ещё и в 5-м классе, я с пятиклассниками на уроках взяла 10 рассказов Чехова, конечно, доступных их возрасту. Я не стану подробно описывать конкурсы чеховского вечера. Скажу только, что мы традиционно первый конкурс посвятили биографии Чехова (в том объёме, который доступен семиклассникам), окружению писателя, его друзьям, и, конечно, большинство заданий было связано с прочитанными рассказами. Ребята каждого класса представили свои театральные миниатюры по рассказам и водевилям Чехова. Итог вечера - мы приглашаем на сцену всех, кто заработал жетоны. И в зале остаются родители, а дети на сцене. После вечера ко мне подошли родители класса, в котором я работаю как учитель-предметник, и сказали: «Приглашайте нас всегда, мы столько нового для себя узнаём». В 5-ом классе я провела небольшую игру, в которой принимали участие 2 команды из этого класса, а остальные были болельщиками. Членами жюри стали классный руководитель и мои мальчики из 7-го класса, которые в это время сами готовились к чеховскому вечеру.

2010 год - это и год юбилея Ярославля. А знают ли наши школьники свой город, его историю, его традиции, культурное наследие? Неделю словесности учителя кафедры гуманитарных дисциплин нашей школы решили назвать так - «История и культурные традиции Ярославля». В разных параллелях были проведены игры, КВНы, праздники, тематически связанные с Ярославлем. А наша параллель 8-х классов готовилась к ставшему уже традиционным вечеру. Колокольные звоны и знаменитые церкви; улицы, названные именами людей, связанных с искусством и нашим краем; знаменитые артисты - наши земляки, театральная жизнь Ярославля; поэты, писатели, музыканты - вот круг тем, которые легли в основу нашего

вечера. Готовясь к вечеру, ребята на классных часах делали сообщения с презентациями о Н. Некрасове и Л. Собинове, о Л.Трефолеве и М. Богдановиче, о К. Павловой и М. Петровых, о Л. Ошанине, Ю.Кублановском и В. Розове, о Л. Шишхановой и Камерном театре, о земляках-артистах: М. Пуговкине, А. Смирнове, Ю. Любимове. В конце вечера мы показали фрагменты из фильмов, которые снимались в Ярославле. Ребята должны были узнать улицы, а родители - называли фильмы и имена артистов - исполнителей ролей.

В чём я вижу ценность этой работы? Подготовка к вечеру, несомненно, требует больших затрат времени и сил, но заставляет ребят самих искать материал, выступать перед аудиторией, а класс не просто пассивно слушает, но и запоминает эту информацию, так как она поможет проявить себя на вечере перед всей параллелью и родителями. Вечера в интерактивной форме позволяют каждому показать свои знания, быть участником, а не только слушателем. Готовясь к вечерам, ребята читают произведения писателя, которые не включены в программу, читают дополнительную литературу, указанную учителем, узнают новые имена, факты. А всё это развивает и обогащает школьников. Начинать эту работу надо с 5, 6 класса. Тогда ребята сообщение о том, что мы готовимся к вечеру, воспринимают совершенно спокойно и быстро включаются в подготовительную работу. А награда учителю-организатору - слова детей: « А следующий вечер кому будет посвящён?» Пока не знаю, но следующий 2012 год - год двухсотлетия Отечественной войны 1812 года. Поле деятельности здесь огромное.

Ю. Ю. Андреева (Ярославль)

Проблема чтения произведений детской литературы в старшем звене школы

В России в настоящее время действует Национальная программа поддержки и развития чтения, которая решает следующие актуальные задачи:

формирование потребности в чтении, как у взрослых, так и у детей;

усиление вклада образовательных учреждений и семьи в развитие процесса читательской деятельности.

Согласно статистическим данным, доля систематически читающей молодежи сократилась в нашей стране с 48 % в 1991 году до 28 % в 2005 году. Если в 1991 году 79% жителей России читали хотя бы одну книгу в год, то к 2005 году эти показатели снизились до 66%. В семидесятые годы домашним чтением занимались 80% семей, сегодня - всего 7%. [1]

Эти негативные процессы затронули и современную учащуюся молодежь. Возникает естественный вопрос: смогут ли современные старшеклассники как будущие родители воспитать любовь к чтению у своих будущих детей? С этим вопросом и было связано наше исследование.

Целью нашего локального исследования было выяснение роли детской книги в жизни старшеклассников. В анкетировании, интервьюировании участвовало тридцать школьников в возрасте пятнадцати – шестнадцати лет, выпускников центральных школ города Ярославля. Школьникам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Назови любимое занятие в свободное время.
2. Какие любимые произведения детства тебе хотелось бы перечитать, какого автора?
3. Каких детских авторов вы знаете?
4. Есть ли дома библиотека?
5. Есть ли в ней детские книги?
6. Какие детские журналы выписывали?
7. Читаешь ли ты детские книги (журналы) младшим братьям, сестрам или родственникам?

Результаты оказались следующими. В число любимых занятий чтение не включают 69%. У всех есть любимые детские произведения, которые им хотелось бы перечитать, но не всегда эти произведения можно отнести к детской литературе (например, Лермонтов «Мцыри», Достоевский «Идиот», Карамзин «Бедная Лиза»). 23% опрошенных конкретных произведений не назвали, ограничившись формулировкой «много разных». Из этого можно предположить, что они не знают или не помнят названий или авторов.

Не удалось выявить единства читательских предпочтений. Были названы самые разные произведения и авторы (Носов «Незнайка», «Димка» Осеевой, Марк Твен «Принц и нищий», Волков «Волшебник изумрудного города» и др.)

Жанры, которые упоминаются чаще, - сказки, сказочные повести, фантастика. Совсем не встретилось упоминаний стихотворных произведений, что позволило сделать еще один вывод – поэзия не входит в круг чтения анкетированных. Скупое называют фамилии авторов, писавших для детей от 1-7, в среднем 2-3 фамилии.

Из персоналий чаще всего упоминались: Носов-53,9%, Пушкин-46%, Чуковский-23%, Успенский-23%, Маршак-15%, Барто-15%, Крылов-7,7%.

Из зарубежных авторов были названы - братья Гримм-7,7%, Марк Твен-7,7%, Астрид Линдгрен-7,7%.

В написании названий книг и авторов 30 % старшеклассники допустили ошибки: Коваленко (вместо Короленко), Астрид Линдгрен (вместо Астрид Линдгрен), Мери Попенс (вместо Мэри Поппинс).

Наличие домашней библиотеки было отмечено у всех опрошенных, но у 14% отсутствуют детские книги. Детских журналов не выписывают 77% опрошенных, и только 7,7% - покупают. Из детской периодики называются всего три детских журнала: «Миша», «Мурзилка», «Веселые картинки».

Более половины старшеклассников к чтению детской литературы не возвращается, и только треть опрошенных читает детские книги младшим братьям, сестрам или родственникам.

По результатам этого анкетирования можно сделать вывод: старшеклассники плохо знают детскую литературу и авторов входящих в круг детского чтения. Многие не имеют детских книг в домашней библиотеке, незнакомы с детскими журналами.

Очевидно, что при изучении литературы в старшем звене школы не должна быть забыта детская книга, но возвращение к ее чтению и анализу должно осуществляться на новом уровне восприятия, в перспективе на будущее воспитание детей.

Поскольку же, по словам С. Михалкова, настоящее произведение для детей всегда «возбуждают ответные чувства», через чтение детских книг старшеклассниками сохраняется, развивается их *со - чувство* переживаниям более младших сверстников, без чего невозможно становление их родительской любви к детям.

Еще более необходимо знание и чтение детской литературы будущим педагогам. Известным отечественным методистом Н.Н. Светловской подчеркивается, что не только знание детских книг, но и неподдельный интерес к ним, желание читать и способность понимать произведения детской литературы выступают показателями профессиональной пригодности педагога начальной школы.

Библиографический список

1. №1 (январь-февраль), 2008 Начальное образование Национальная программа поддержки и развития чтения и ее реализация в начальной школе России

Е. С. Рыжова (Ульяновск)

Обращение к фольклорным традициям при изучении поэзии Н. А. Некрасова в среднем звене общеобразовательной школы

Обращение к фольклорным традициям в средней школе обосновано психолого-педагогическими особенностями школьников: их сознание, восприятие мира ближе к сказке и мифу, они теснее связаны с миром фантастического, иррационального и воспринимают окружающее сквозь призму мифа как способа освоения мира. Анализ использования писателем фольклорных традиций помогает раскрыть существенные аспекты поэтики произведений. То есть обращение к фольклорным традициям отвечает важной задаче литературного образования – воспитание талантливого читателя, способного на целостное восприятие и адекватную интерпретацию художественного произведения. И восприятие художественной системы, в рамках которой развиваются

фольклор, мифология и литература, начинается уже с 5-го класса [3, 12].

Покажем это на примере изучения поэзии Н.А. Некрасова. По программе по литературе под редакцией В.Ф. Чертова в 5-ом классе изучаются стихотворения «Крестьянские дети», «Дед Мазай и зайцы», в 6-ом – «Железная дорога», «Школьник», в 7-ом – «Размышления у парадного подъезда», «В полном разгаре страда деревенская...», поэма «Русские женщины» («Княгиня Трубецкая») [2]. В каждом из этих произведений прослеживается использование автором фольклорных традиций.

Вся работа поэта по использованию фольклорного материала подчинена одной основной задаче - создать наиболее сильный в художественном и идейном отношении текст. Говоря со школьниками о творчестве Н.А. Некрасова необходимо обращать их внимание на то, что он стремился ввести новые формы стиха и для этого обращался к фольклору. Прекрасную мотивировку этому дает Эйхенбаум: «Это (фольклор) - неизменный источник обновления художественных форм при крутых переломах в искусстве, при борьбе с канонами» [4, 40].

В произведениях Н.А. Некрасова фольклорные традиции представлены на совершенно разных уровнях [1, 63].

1. На сюжетно-композиционном уровне – в использовании приема контраста-противопоставления как основы композиции, в использовании повторов как сюжетного принципа, в организации фабульной (игровой) композиции стихотворения.
2. На уровне лексики и речевого стиля – в народно-поэтическом характере сравнений, также характерна народно-поэтическая лексика стихотворений, использование просторечий, устойчивых оборотов, присказок.
3. Стоит отметить, что и сам выбор тематики и отбор материала определяется во многом традициями устного лирического творчества. Это и специфическая система ценностей, и мечта о семейно-бытовой идиллии.
4. На уровне образов особенной выразительностью отличается авторское стремление найти в народной среде и

народной психологии те идеальные черты, на которые может опереться человек на пути к нравственному совершенству. Окраску народного эпоса придает стихотворениям персонифицированный образ рассказчика, его заинтересованность в жизни народа.

Стихотворение «Крестьянские дети» явно ориентировано на народно-поэтическую стихию. В отличие от традиционных поэтических произведений оно имеет сюжет, в нем действуют характеры-персонажи. В стихотворении открывается другая сторона деревенской жизни, которой прежде не было в русской литературе. Впервые изображается не просто почти идиллическая картина крестьянской жизни, но картина жизни крестьянских детей, чьи образы впервые использованы в литературной практике. Этот мир до поры прост, похож на сказочный. Но в нем есть и ранние заботы. Близость к фольклору в стихотворении ощущается в употребленной лексике: *гляди-тко, дельвал, спроста, найпаче*. Обращая внимание школьников на лексику, надо подвести их к мысли, что в фольклоре часто описывается трудная жизнь простого народа, то есть стихотворение описывает не только идиллию жизни крестьянских детей, но и их дальнейшую трудную судьбу.

В стихотворении «Дед Мазай и зайцы» на первый план выдвигается образ старичка, самоотверженно собирающего после половодья зайцев. В этом стихотворении очевидны фольклорные традиции, которые в данном случае заключаются, на первый взгляд, в многочисленных диалектизмах: *набираешь, кабы, пуделять, гуторя, этак, глянть-ко*. Обращая внимание учеников на поступок деда Мазая, просим вспомнить фольклорный сюжет, который мог лечь в основу ситуации. В волшебной сказке герой спасает животных, которые потом помогают ему победить злодея. Поступок героя восходит к языческой традиции поклонения тотемному животному, хранителю рода и племени. Этот образ ориентирует читателя на традиции народного эпоса (сказки, притчи и пр.). Таким образом, спасение зайцев перестает быть прихотью чудаковатого пожилого человека, а становится обоснованной традицией, восходящей к поклонению тотемным животным.

В 6-ом классе школьники изучают стихотворение «Железная дорога». Само начало стихотворения задает тему – трудности жизни простого народа.

Важно обратить внимание учащихся на строчки:

*Славная осень! Здоровый, ядреный
Воздух усталые силы бодрит;
Лед неокрепший на речке студеной
Словно как тающий сахар лежит;*

*Около леса, как в мягкой постели,
Выспаться можно – покой и простор!*

Желание выспаться после тяжелых трудов – понятное желание крестьянина, который почти закончил сбор урожая. Кроме того, в этом произведении особое значение имеет состояние сна, который является основой лирической ситуации, а содержание позволяет говорить о его особом характере, когда герой обращается в прошлое, вступает в общение с неупокоенными душами. Традиционно в фольклоре сон близок к смерти, поэтому именно во сне мальчик встречает умерших строителей железной дороги. Также в фольклорной традиции сон часто выступает в форме пророческого вдохновения. То есть видение мертвеца вносит дополнительную аргументацию в слова рассказчика, который утверждает, что дорогу строили простые люди. Но и сам образ ожившего мертвеца также традиционен для фольклора. В данном случае можно говорить о приеме контраста-противопоставления как сюжетного принципа. Если в начале стихотворения идет описание мирного пейзажа, то в этой части дается резкий контраст для привлечения внимания к проблемам простого народа. Таким образом, объясняя использование автором фольклорных традиций учащиеся глубже вникают в тему произведения.

В 7-ом классе тематика стихотворений усложняется. «В полном разгаре страда деревенская...» рассказывает не просто о судьбе простых людей, но о судьбе женщины из народа. Для Н.А. Некрасова этот образ является сквозным в поэзии. Близость лирического героя к народу читается в употребляемых автором диалектизмах, эпитетах, словах с уменьшительно-ласкательными суффиксами, традиционными для народной

лирики: *долюшка, косулю, полосыньки, косыньки*. Но в этом стихотворении традиционный фольклорный образ хозяйки, труженицы переосмыслен Н.А.^оНекрасовым. Учащиеся находят традиционные черты в описании женщины. Слова *ноженька, косыньки* отражают не только отношение лирического героя, но и красоту труженицы. Ее усердие в работе не противоречит традиции. Но в данном случае учащиеся должны увидеть, что работа эта не приносит радости, она в тягость. Сопоставление с фольклорным образом полнее раскрывает основной эмоциональный посыл стихотворения, близкого к народной песне.

Иначе строится его поэма «Княгиня Трубецкая». Тема ее остается той же – трагическая судьба русской женщины. Но главной героиней становится не крестьянка, а женщина, принадлежащая к кругу высшей знати. В основу поэмы легла реальная история жен декабристов, которые, преодолев сопротивление родных, отрекшись от света, роскоши, отправились в ссылку за своими мужьями, чтобы делить с ними изгнание. Но она же близка к традиционному фольклорному сюжету поиска возлюбленного. По сюжету женщина должна преодолеть множество препятствий, чтобы найти любимого. Образ главной героини несмотря на ее высокое происхождение близок к образу «величавой славянки». В княгине Трубецкой Н.А.^оНекрасов находит лучшие духовные качества: силу воли, умение любить, самоотверженность, верность. Она преодолевает все препятствия на своем трудном пути, поэтому в конце поэмы она получает то, к чему стремится: генерал, не боясь уже наказания царя, дает ей лошадей для дальней дороги.

Н.А.^оНекрасов показывает, что высокие душевные качества не присущи только народному характеру, но в нем они полнее выражены. Главная составляющая идеала – духовная красота.

Близость к фольклорным традициям, широкое введение их в лирические произведения – это важнейшее достижение Некрасова, это то, к чему поэт стремился всю жизнь: язык и стих синтезированы, проза, соединяясь с поэзией, образует новую форму.

Библиографический список

1. Ляпина Л. Е. Роль фольклорной традиции в становлении русского литературного стихотворного цикла // Фольклорная традиция в русской литературе: Сб. науч. тр./ Волгогр. гос. пед. ин-т им. А. С. Серафимовича; [Редкол.: Д. Н. Медриш (отв. ред.) и др.]. - Волгоград : ВГПИ, 1986. С. 60 – 67.
2. Программы общеобразовательных учреждений: литература, 5-11 классы (базовый и профильный уровни). Под ред. В. Ф.Чертова. М.: «Просвещение», 2007 – 128 с.
3. Русская словесность: фольклор и литература. Методическое руководство: Для учителей 5 класса общеобразовательной школы // Т. П. Чаплышкина, А. М.°Садвакасова, Л. В. Сафронова, Н. Н. Ставицкая, С. Я. Ходова. – Алматы: Атамура, 2001. – 176 с.
4. Эйхенбаум Б. М. Некрасов // Эйхенбаум Б. М. О поэзии. Л.: Советский писатель, 1969. С. 35-74.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агапова Любовь Евгеньевна – аспирант кафедры преподавания гуманитарных дисциплин ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Астахова Елена Алиевна - ст. преподаватель кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Андреева Юлия Юрьевна – ассистент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Байбородова Людмила Васильевна - д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Болдырева Елена Михайловна - д.ф.н., доцент кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Бокарев Алексей Сергеевич – аспирант кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Букарева Наталия Юрьевна - к.ф.н., доцент кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Викторова Степанида Анатольевна – к.ф.н., доцент кафедры книжного дела ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Вьюшина Ирина Викторовна - учитель литературы гимназии 3 г. Ярославля

Гайнутдинова Марина Юрьевна – к. п. н., доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Гусева Любовь Алексеевна – к.ф.н., ст. преподаватель кафедры русского языка ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Егоров Михаил Юрьевич - к.ф.н., доцент кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Еливанова Оксана Валентиновна - учитель русского языка и литературы ГОУ ЦО № 1449 г. Москвы

Ерастова Екатерина Сергеевна - ассистент кафедры литературы ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», Ульяновск

Злотникова Татьяна Семеновна -д-р искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, академик РАЕН, профессор кафедры культурологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Иванов Николай Николаевич – д.ф.н., профессор, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Иванова Наталия Анатольевна - учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 43 г. Ярославля

Котлов Александр Константинович - к.ф.н., доцент кафедры русской литературы ГОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова»

Коханова Валентина Александровна –к.ф.н., профессор зав. кафедрой прикладной лингвистики и образовательных технологий в филологии ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», Москва

Крупнова Светлана Викторовна - учитель литературы гимназии 3 г. Ярославля

Лапшина Светлана Николаевна – учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 1 г. Любим

Лобинская Светлана Сергеевна – соискатель кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Лукуянчикова Наталья Владимировна - к.ф.н., доцент кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Лученецкая-Бурдина Ирина Юрьевна - д.ф.н., профессор кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Макарова Анна Николаевна – аспирант кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Макеева Светлана Григорьевна – д.ф.н., профессор, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Мамонова Светлана Григорьевна - учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 42 г. Ярославля

Мартынова Елена Николаевна – к.п.н., доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Марчук Мария Ивановна - к. культурологии, доцент кафедры иностранных литератур и языков ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Мельникова Инна Игоревна - к. п. н., доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Морозова Яна Евгеньевна – аспирант кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Муравьева Валентина Владимировна - учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 66 г. Ульяновска

Нагибина Елена Владимировна - учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 43 г. Ярославля

Никарева Е.В. – аспирант ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Паршукова Наталья Вадимовна – учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 26 г. Рыбинска

Пономарева М.Г. – к.ф.н., доцент кафедры книжного дела

Родонова Светлана Юрьевна – декан факультета русской филологии и культуры, к.п.н., доцент кафедры русского языка ЯГПУ им. К.Д.Ушинского

Романичева Елена Станиславовна – к.п.н, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики, декан филологического факультета Московского гуманитарного педагогического института

Русова Наталия Юрьевна - д.ф.н., профессор кафедры методики преподавания русской литературы ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет»

Рыжова Е. С. – аспирант кафедры литературы ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», Ульяновск

Синотина Елена Владимировна – к. культурологии, зам. директора МОУ СОШ № 36 г. Ярославля

Смирнова Анастасия Валерьевна - учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 62 г. Ульяновска

Спирidonova Галина Николаевна - учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 77 г. Ярославля

Тарасова Ксения Аркадьевна - специалист по учебно-методической работе ГОУ ДПО НИРО (Н. Новгород)

Федотова Анна Александровна – аспирант кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Филипповский Герман Юрьевич - д.ф.н., профессор кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Филонова Юлия Александровна - к.п.н., доцент кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Храмцова Светлана Владимировна - учитель литературы гимназии 3 г. Ярославля

Юрьева Татьяна Владимировна - доктор культурологии, профессор кафедры журналистики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Научное издание

**Взаимодействие вуза и школы в преподавании
отечественной литературы: Художественный текст как
предмет изучения в школе и вузе**

Материалы IV всероссийской научно-практической
конференции

Макет и техническая редакция Издательства ЯГПУ
Подписано в печать 25.11.2011. Формат 60x92 1/16.
Усл. печ. л. 20,75 Уч.-изд. л. 19
Тираж 100. Заказ № 335

ГОУ ВПО «Ярославский педагогический университет
им. К.Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44