

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Научно-методический журнал

3(49) / 2017

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

Главный редактор

Н. П. Хрящева

доктор филологических наук, профессор

Заместитель главного редактора

О. Ю. Багдасарян

кандидат филологических наук, доцент

Редакционная коллегия

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

Выпускающий редактор

О. Ю. Багдасарян

кандидат филологических наук, доцент

Редакционный совет

И. Б. Ворожцова — доктор педагогических наук, профессор (УдГУ, Ижевск)
Б. Ф. Егоров — доктор филологических наук, профессор (СПБНИИ РАН, г. Санкт-Петербург)
И. В. Кукулин — кандидат филологических наук, доцент (Высшая школа экономики, г. Москва)
М. Н. Липовецкий — доктор филологических наук, профессор (университет штата Колорадо, США)
М. А. Литовская — доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург)
Н. М. Малыгина — доктор филологических наук, профессор (МГПУ, Москва)
Г. С. Меркин — доктор педагогических наук, профессор (СмолГУ, Россия)
Г. Л. Нефагина — доктор филологических наук, профессор (Поморская Академия, г. Слупск, Польша)
А. М. Плотникова — доктор филологических наук, профессор (УрФУ)
Е. А. Подшивалова — доктор филологических наук, профессор (УдГУ, г. Ижевск)
Е. Н. Проскурина — доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник (СО РАН, г. Новосибирск)
М. Э. Рут — доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург)
Е. А. Рябухина — доктор педагогических наук, профессор (ПГПУ, г. Пермь)
Т. А. Сутырина — доктор педагогических наук, профессор (УИСО — филиал РГСУ, г. Екатеринбург)
Н. П. Терентьева — доктор педагогических наук, профессор (ЧГПУ, г. Челябинск)
М. А. Черняк — доктор филологических наук, профессор (РГПУ, г. Санкт-Петербург)
С. Г. Шейдаева — доктор филологических наук, профессор (УдГУ, г. Ижевск)
Ю. В. Щербинина — доктор педагогических наук, профессор (МПГУ, г. Москва)

Адрес редакции

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

ISSN 2071-2405

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017
© Филологический класс, 2017

К 200-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ И.С. ТУРГЕНЕВА

<i>Беляева И. А.</i> «Отцы и дети» И. С. Тургенева: роман о «вечном примирении».....	7
<i>Ребель Г. М.</i> Композиционные рифмы у Тургенева и Достоевского (на материале романов «Отцы и дети» и «Преступление и наказание»).....	15

ЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Замятина И. В., Сызранова Г. Ю.</i> Адъективация и субстантивация причастных форм: проблемы процесса и вопросы терминологии.....	23
<i>Воронцова Т. А., Копылова Т. Р.</i> Молчание как маркер агрессивного речевого поведения (на материале бытового общения).....	29
<i>Багичева Н. В., Чикаева Т. А.</i> «Свиток, на котором отмечены все тайны бытия»: архетипы Родины-Матери в русском менталитете.....	34

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Дзюба Е. В., Массалова А. Э.</i> Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного.....	41
<i>Веснина Л. Е.</i> Преподавание лексики в аспекте изучения русского языка как иностранного на начальном этапе.....	47

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Голошумова Г. С., Чернова О. Е.</i> Возможности использования электронной образовательной платформы MOODLE в образовательном процессе вуза	52
<i>Земчихина Л. С.</i> К проблеме этичности использования иронии как педагогического приема	59

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

<i>Свирина Н. М.</i> Чтение подростков: результаты исследования и сравнительный анализ.....	64
<i>Канарская Е. И.</i> Зарубежье как иномир в пьесах Н. В. Коляды	73

ИДЕТ УРОК

<i>Бикбаева Э. Р.</i> Лучше ль горькая правда? (урок внеклассного чтения по рассказу А. Жвалевского и Е. Пастернак «Правда»).....	80
<i>Гусарова А. В.</i> Методический проект первого урока русского языка по разделу «Морфология. Словообразование» (УМК В. В. Бабайцевой, 5 класс).....	84

С РАБОЧЕГО СТОЛА УЧЕНОГО

<i>Акимова Е. А., Ермоленко С. И.</i> Феномен «самоповторений» в творчестве М. Ю. Лермонтова: к проблеме изучения	92
<i>Чернышов И. С.</i> Стратегии издания романа Ф. М. Достоевского «Бесы» в современной России.....	101

ТРАЕКТОРИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА XX ВЕКА

- Сафонова Е. А.* Духовный путь лирического героя
в поэме Н. Оцуа «Дневник в стихах»..... 109
- Когут К. С.* Литературные мотивы в ранней драматургии Л. Леонова:
пьеса «Усмирение Бададошкина»..... 113

ЗАРУЖЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX–XXI ВЕКОВ

- Любимская О. М.* Пауза как средство невербальной коммуникации
в творчестве Дж. Д. Сэлинджера 119
- Шилова Е. Н.* Постоянно «в контакте»:
очевидные преимущества и скрытые угрозы..... 124

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

- Малыгина Н. М.* Сюжеты будущей истории русской литературы
в переписке современников с А. М. Горьким
(Рецензия на книгу: М. Горький и его адресаты. Материалы и исследования.
Вып 11. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — 488 с.)..... 130
- Барковская Н. В.* Из истории русской эмигрантской школы в Болгарии:
«Учебная трилогия» Петра Бицилли
(Петкова, Галина. «Да се даде ръководеща нишка...»:
История на руската литература от проф. П. Бицилли в три книги
(България, 1931-1934 г.). София: Издателство «Факел», 2017. – 655 с.)..... 139

TO THE 200th ANNIVERSARY OF THE I. S. TURGENEV

<i>Belyaeva I. A.</i> Turgenev's «Fathers and Sons»: a novel about «eternal reconciliation».....	7
<i>Rebel G. M.</i> Compositional rhymes in the works of Turgenev and Dostoyevsky (based on the novels «Fathers and Sons» and «Crime and Punishment»).....	15

LINGUISTICS IN EDUCATION

<i>Zamyatina I. V., Syzranova G. Yu.</i> Adjectivization and substantivization of participial forms: the process and terminology.....	23
<i>Vorontsova T. A., Kopylova T. R.</i> Silence as a marker of aggressive speech behavior (case study of day-to-day communication).....	29
<i>Bagicheva N. V., Chikaeva T.A</i> «A scroll, on which all the secrets of life are marked»: the archetypes of the motherland in Russian mentality.....	34

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Dziuba E. V., Massalova A. E.</i> Psycho-pedagogical, socio-cultural and methodological foundations of teaching Russian as a foreign language.....	41
<i>Vesnina L. E.</i> Teaching elementary level vocabulary in the course of Russian as a foreign language.....	47

EDUCATIONAL TECHNIQUES

<i>Goloshumova G. S., Chernova O .E.</i> Potential of application of e-learning environment Moodle in training of ihl students.....	52
<i>Zemchikhina L. S.</i> To the problem of the ethics of using irony in pedagogical speech.....	59

GETTING PREPARED FOR THE LESSON

<i>Svirina N. M.</i> Teenagers' reading: results of research and comparative analysis	64
<i>Kanarskaya E. I.</i> Abroad as the other world in plays by N. V. Kolyada.....	73

A LESSON IN PROGRESS

<i>Bikbayeva E. R.</i> Is honesty the best policy? (lesson plan of extracurricular reading based on the story «The Truth» by A. Zhvarevsky and E. Pasternak).....	80
<i>Gusarova A. V.</i> Methodological project of the first lesson of Russian on «Morphology. Word formation».....	84

FROM A SCHOLAR'S DESK

<i>Akimova E. A., Yermolenko S. I.</i> The phenomenon of «self-repetition» in the works by M. Yu. Lermontov: on the research problem	92
<i>Chernyshov I. S.</i> The publishing strategies of the novel «The Possessed» by F. M. Dostoevsky in post-soviet Russia.....	101

THE TRAJECTORIES OF LITERARY PROCESS OF XX CENTURY

<i>Safonova E. A.</i> The path of the soul of the lyrical hero in the poem «Diary in Verse» by Nikolai Otsup.....	109
<i>Kogut K. S.</i> Literature motives of early L. Leonov's drama (the play «Suppression of Badodoshkin»).....	113

FOREIGN LITERATURE OF XX–XXI CENTURY

<i>Lyubimskaya O. M.</i> A pause as a means of nonverbal communication in J. D. Salinger's works.....	119
<i>Shilova Ye. N.</i> Constantly wired world: obvious benefits and hidden costs.....	124

REVIEWS

<i>Malygina N. M.</i> The plots of the future Russian literature in the letters of A. M. Gorky with his contemporaries Book review: M. Gorky and His Addressees. Materials of Research. Vol. 11. (M.: IMLI RAN, 2016. – 488 p.).....	130
<i>Barkovskaya N. V.</i> The history of Russian emigration school in Bulgaria: «Academic trilogy» of Pyotr Bitsilli (Petkova, Galina. «Yes, this is the dada of the village nishka ...»: History of the Ruskata literature from prof. P. Bitsilli in three books (Bulgaria, 1931-1934). Sofia: Fakel Publishing House, 2017. — 655 p.).....	139

К 200-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ И. С. ТУРГЕНЕВА

УДК 821.161.1–31(Тургенев И. С.)
ББК Ш33(Рос=Рус)522–8,444

ГСНТИ 17.07.29

Код ВАК 10.01.01

И. А. Беляева

Москва, Россия

«ОТЦЫ И ДЕТИ» И. С. ТУРГЕНЕВА: РОМАН О «ВЕЧНОМ ПРИМИРЕНИИ»

Аннотация. В статье предлагается один из вариантов прочтения самого известного романа Тургенева в свете смыслового кода, который задан самим писателем и зафиксирован в последних строках произведения. Это цитата из заупокойного песнопения «Со святыми упокой», где есть слова о «вечном примирении». «Вечное примирение» рассматривается в статье не только как явная примета диалектики жизни, предполагающей ее спокойное и равнодушное ко всему человеческому течение, но и как проявление живого и сердечного участия людей друг в друге, обусловленное их Богоприродностью. Показано, как в романе реализуется художественный принцип: ситуация *не встречи* (расхождения) сменяется *встречей* (соединением), в том числе на композиционном уровне. По принципу *встречи* и *не встречи* организована система отношений всех *отцов и детей*, тем более что в роли первых могут выступать как реальные родители, так и те персонажи, которые самостоятельно возлагают на себя такую функцию-ответственность, или же чье «отцовство» или «сыновство» есть знак принадлежности к разным поколениям или мировоззрениям. В статье выявляется, что диалектика жизненных противоречий синтезируется, или *примиряется* любовью, а в ее основе лежит отеческая — в широком смысле этого слова — забота, попечение о детях, молитва за них и благословление, невзирая на то, плохи они или хороши. Доказывается, что непреходящее значение романа «Отцы и дети» и его актуальность обусловлены художественным открытием Тургенева, ключевой смысл которого заключался в обнаружении единства и связей в том, что, казалось бы, разъединено и расколото безвозвратно.

Ключевые слова: русская литература; русские писатели; анализ художественного произведения; литературное творчество; реминисценция.

I. A. Belyaeva

Moscow, Russia

TURGENEV'S «FATHERS AND SONS»: A NOVEL ABOUT «ETERNAL RECONCILIATION»

Abstract. The article proposes one of the options for reading the most famous novel by Turgenev in the light of the semantic code, which is set by the writer himself and is fixed in the last lines of the work. This is a quote from the funeral hymn «With the Holy Rest in Peace», where there are words about «eternal reconciliation». The «eternal reconciliation» is considered in the article not only as an obvious sign of the dialectic of life, suggesting its calm and indifferent current to all human, but also as a manifestation of the living and cordial participation of people in each other, conditioned by their God-nature. It is shown how the artistic principle is realized in the novel: the situation of *no meeting* (divergence) is replaced by *a meeting* (connection), including at the compositional level. On the principle of *meeting* and *not meeting* the system of relations between all fathers and children is organized, the more so that in the role of the first can be both real parents and those characters who independently assume such a responsibility function, or whose «fatherhood» or «sonship» is a sign of belonging to different generations or worldviews. The article reveals that the dialectic of life's contradictions is synthesized, or *reconciled* by love, and it is based on the fatherly — in the broadest sense of the word — care, custody of children, prayer for them and blessing, regardless of whether they are good or bad. It is proved that the lasting value of the novel «Fathers and Sons» and its relevance are due to Turgenev's artistic discovery, the key meaning of which was the discovery of unity and ties in what seemed to be disconnected and split irrevocably.

Keywords: Russian literature; Russian writers; literature analysis; creative writing; reminiscence.

Многие тексты И. С. Тургенева отличает одна черта, которая пока еще не была отмечена учеными как особенная закономерность тургеневских концовок. В финале романов и повестей, как правило, звучит важная фраза, на которой читатель должен задержаться, осмыслить ее, а потом, вероятно, и «перепрочитать» произведение ввиду обдуманного. В качестве такой ударной концовки Тургенев нередко выбирает цитаты, иногда явные, иногда скрытые, даже порой с трудом узнаваемые, из известных книг. Это может быть, например, «Божественная Комедия» Данте, как в случае с романом «Дворянское гнездо», на что справедливо обратила внимание Т. Б. Трофимова [Трофимова 2004 (1); Трофимова 2004 (2)], или Библия, к которой восходят слова о «бесприютных скитальцах» в романе «Рудин» (до доработки эпилога, где представлен герой на баррикадах Парижа), или цитата из «Евгения Онегина», как в «Дыме» и др. В романе «Отцы и дети»

заключительные слова «о вечном примирении и о жизни бесконечной» [Тургенев 1981 (2): 188], как установили комментаторы к ПССиП (2), восходят к заупокойному песнопению «Со святыми упокой...» [см.: Тургенев 1981 (2): 469]. Прочтение «Отцов и детей» — этого самого известного романа Тургенева — в предложенной самим Тургеневым системе координат представляется нам как нельзя насущным и актуальным в настоящее время и может разворачиваться как на уровне духовно-религиозном, так и на социальном и общечеловеческом, не предполагая между ними непреходимых границ.

Современному читателю романа Тургенева приходится сталкиваться с прочными стереотипами, которые сложились к настоящему времени в восприятии этого текста. Правда, эти стереотипы нельзя рассматривать как явление исключительно негативное, ведь в них не только закреплено видение и понимание конкретного произведения той или иной

эпохой, но и аккумулярована часть истории и смысла самого текста. Роман «Отцы и дети» нередко и, подчеркнем, небезосновательно трактуется как книга, в которой отражен социально-исторический конфликт, возникший между отцами и детьми, либералами и демократами, дворянами и разночинцами, достигший своей остроты к началу 1860-х годов, подчеркивается и пристальное внимание Тургенева к судьбе русского дворянства, а также к будущему русской демократической мысли. Образ Базарова интерпретируется в свете борьбы идей и мировоззрений, как фигура непременно трагическая, явившаяся в России преждевременно и в тот момент не нужная. Все эти стратегии понимания тургеневского текста имеют под собой основания и во многом справедливы, но с единственной оговоркой: современного читателя роман Тургенева едва ли завораживает своей историко-культурной и социальной конкретикой, хотя «Отцы и дети» можно рассматривать как интереснейший источник нашего знания о том времени. Но все же сейчас очевидно, что магическое обаяние этого текста связано с чем-то другим. Это «другое» оказывается той самой важной гранью смысла тургеневского романа, вневременного и «злободневного» для любых эпох и поколений, что транслируется этим текстом в большом времени и небезосновательно выделяет его из всего творческого наследия писателя.

Непреходящая актуальность «Отцов и детей» заключается в том, что в этой книге обнаруживается важнейший закон «вечного примирения», или внутренней логика согласования любых противоречий — социальных, исторических, природных и проч. — без какого-либо противостественного их разрешения. В тургеневском романе, с присущей этому жанру всеохватностью, на разных уровнях и в разных сферах воссоздания быта и бытия действует единый для всех и вся механизм сцеплений разнородных и подчас противоречивых явлений и процессов, неизбежно пронизывающих индивидуальное пространство человека, общество, историю, природу. Эти сцепления разнородностей, соединение, казалось бы, несоединимых вещей, на самом деле, как показывает Тургенев, образуют основу жизни, а потому они универсальны для любой эпохи и едва ли не для любой культуры. Однако именно жизненный материал второй половины 1850-х — начала 1860-х годов, когда накал противоречий в русском обществе достиг критической отметки и предчувствовалось возможное катастрофическое развитие событий в будущем, позволил писателю так полно и бесстрашно представить свое художественное открытие, *ключевой смысл которого заключался в обнаружении единства и связей в том, что, казалось бы, разъединено и расколото безвозвратно.*

Тургенев в свое время привлекло натурфилософское наблюдение Гете из его «афористической статьи» под названием «Природа» («Die Natur», 1782 или 1783)¹. Тургенев процитирует их в соб-

ственном переводе в рецензии на книгу С. Т. Аксакова «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» (1852), а затем и в письме к самому автору «Записок...»², чтобы сформулировать свои взгляды на единство природной жизни: «Природа проводит бездны между всеми существами, и все они стремятся поглотить друг друга. Она всё разъединяет, чтобы все соединить...»³ [Тургенев 1980: 517]. Вслед за Гете Тургенев отмечает, что единство рождается как бы вопреки, из неизбежного «разъединения и раздробления» отдельных частей, что составляет неизменную ««открытую» тайну» «мировой жизни» и не перестает удивлять человека.

Соглашаясь с Гете, Тургенев, однако, лишь констатирует парадоксальность и загадочную необъяснимость факта *разъединения и соединения* всего, что существует в природе, хотя и вспоминает указанный Гете источник этой целостности. «Ее венец — любовь, — цитирует Тургенев немецкого поэта. — Только через любовь можно к ней (к природе. — И. Б.) приблизиться...» Но, анализируя книгу С. Т. Аксакова, Тургенев приходит к выводу, что вечная мудрость природы состоит как раз в том, что она никогда не предпочитает силы разъединяющие силам соединяющим и из всего разнородного *спокойно и равнодушно* рождает «общую, бесконечную гармонию» [Тургенев 1980: 517]. Любви там нет. И вопрос, «как из этого разъединения и раздробления, в котором, кажется, всё живет только для себя, — как выходит именно та общая, бесконечная гармония» [Тургенев 1980: 517], так и остается для Тургенева открытым.

Диалектика *разъединений и соединений* Тургенева всегда волновала. В той или иной вариации он обращался к полубившимся ему натурфилософским идеям Гете в своих сочинениях — «Поездка в Польшу», «Призраки», «Довольно», во многих миниатюрах из «Стихотворений в прозе» и др. Можно даже сказать, что она скрытым лейтмотивом звучит у Тургенева во всех его сочинениях и может по-разному разрешаться художественно. Роман «Отцы и дети» — не исключение. Написанный почти десятью годами позже вышеупомянутой рецензии на книгу С. Т. Аксакова роман «Отцы и дети» правомерно рассматривать как художественно-философскую вариацию любимой тургеневской мысли о внутреннем единстве уже не столько самой природы, сколько жизни в целом и всех ее сфер, несмотря на действующие там силы разъединения.

В романе Тургенева определены опорные точки расхождений, неизбежных для современного человека и общества, но предложен и конкретный путь преодоления даже самых решительных противоречий, что, однако, не отменяет объективности и неизбежности его существования. Поле, на котором разворачивается эта закономерность жизни,

священник Тоблер. Гете считал это сочинение своим и публиковал в собрании своих работ [см.: Гете 1964: 497].

² Письмо к С. Т. Аксакову от 5 (17) февраля 1853 года.

³ Перевод «Природы» Гете в 1845 году осуществил А. И. Герцен. В современных изданиях философской прозы Гете публикуется именно он.

¹ Этот текст относится к числу «записанных за Гете». В 1780-е годы высказанные Гете мысли зафиксировал

стала российская действительность 1860-х годов. Философская умозрительность в романе справедливо обретает художественную плоть образа, а потому живую и понятную для читательского восприятия доступность. Главный герой — представитель *нигилистов*, или новых мировоззренчески и социально⁴ людей, в то же время обнаруживающий в себе универсальные свойства человека «нового времени» Фауста, как определял героя Гете Тургенев [см.: Беляева 2011: 254-278]. В центре извечного философского вопроса о возможности примирения крайних начал оказывается *современный человек* — его существование в мире представляет своего рода энергетическое поле, которое пронизано токами притяжений и отталкиваний.

И вот Тургенев интересуют механизмы противоречий и сцеплений, которые возникают внутри связей-отношений одного человека — с другим человеком, с его родными и близкими, с обществом, с социальной средой, с природой, с самим собой, наконец, а на вершине этой парадигмы и с Богом. И оказывается, что на всех этих уровнях действуют силы *разъединяющие* и *соединяющие*. В художественной картине мира «Отцов и детей» эта диалектика жизни, постоянные и неизбежные разъединения и соединения, художественно выражается по-разному, в том числе жестами *встреч* (объятия, рукопожатия, поцелуи и т.п.) и *не встреч* (нежелание обнять другого, подать руку, поцеловать и т.п.). Подобный диалектический принцип лежит в основе композиционной организации как романа в целом, так и отдельных его сцен, не говоря уже о структуре романного образа.

В «Отцах и детях» Тургенев подобными жестов — *встреч* (соединения) и *не встреч* (разъединения) много. В этой парадигме можно описать взаимоотношения Базарова и Фенечки, Базарова и Одинцовой, Аркадия и Кати, Николая Петровича и Фенечки, Павла Петровича и Фенечки, Павла Петровича и княгини Р. и др. По принципу *встречи* и *не встреч* организована система отношений всех *отцов и детей*, поскольку в роли первых могут выступать как реальные родители, так и те персонажи, которые самостоятельно возлагают на себя такую функцию-ответственность (Анна Сергеевна Одинцова по отношению к своей сестре Кате), или же чье «отцовство» или «сыновство» есть знак принадлежности к разным поколениям или мировоззрениям.

Но из всех многочисленных сцен *встреч* и *свиданий* мы бы выделили те, где родители встречают своих детей, причем делают они это чаще, чем прощаются. Позиция *встреч* оказывается сильнее. Роман открывается встречей *отца* Николая Петровича Кирсанова со своим *сыном* Аркадием, заканчивается — тоже «встречей»: *родители* Базарова приходят на могилу к *сыну*. Они молятся о нем и заботятся о

его жизни посмертной. Такая зеркальность композиционного решения, конечно, не случайна, она свидетельствует об особой значимости позиции *встречи / схождения* в изображенной Тургеневым диалектике жизни. Так отзывается в обычной повседневности человеческих дел, радостей и горестей основное положение немецкой философской мысли, где его очень трудно «опознать» в его чистом, спекулятивном звучании.

Тургенев тонко и глубоко проникает во внутренние токи *сближений* и *отталкиваний*. У него даже сама ситуация *встречи* таит в себе элементы расхождений и противоречий. Так, Николай Петрович, ожидающий Аркадия, кажется «встревоженнее своего сына», «робеет» и «теряется» перед ним, и не только потому, что долго его не видел или в чем-то виноват перед ним [Тургенев 1981 (2): 11], просто подспудно возникает какая-то дистанция — действует *разъединение*. А сын испытывает чувство «снихождительной нежности к доброму и мягкому отцу», которая, однако, смешана «с ощущением какого-то тайного превосходства» [Тургенев 1981 (2): 15]. Очевиден некий разлад внутри одной конкретной семьи. Но при первой встрече, что символично, отец сразу горячо обнимает и целует сына: «— Аркаша! Аркаша! — закричал Кирсанов, и побежал, и замахал руками... Несколько мгновений спустя его губы уже прильнули к безбородой, запыленной и загорелой щеке молодого кандидата» [Тургенев 1981 (2): 10]. И сын, в свою очередь, не отмахнулся от отца, хотя и испытывал некоторую неловкость ввиду присутствия Базарова, но «весело» ответил «на отцовские ласки». Базарову Николай Петрович «крепко стиснул его обнаженную красную руку, которую тот не сразу ему подал» [Тургенев 1981 (2): 11]. И это, безусловно, настораживающий знак «разъединения» и отдаленности молодого поколения от отцов. Таким образом, начальный эпизод романа — встреча Николая Петровича с сыном и с его другом — пронизана разнонаправленными силами: есть место как *разладу*, так и *соединению*.

Разъединение дает о себе знать в отношениях между представителем отцов Павлом Петровичем Кирсановым и Базаровым. Однако динамика общения героев с очевидностью выстраивается от памятного нерукопожатия при первой встрече — «Павел Петрович слегка наклонил свой гибкий стан и слегка улыбнулся, но руки не подал и даже положил ее обратно в карман» [Тургенев 1981 (2): 19] — до сложного для обоих рукопожатия в конце: «Узнав об отъезде Базарова, Павел Петрович пожелал его видеть и пожал ему руку» [Тургенев 1981 (2): 149]. И пусть этот жест расценивается Базаровым как желание со стороны Павла Петровича «повеликодушничать», хотя на самом деле он остается «холоден как лед» [Тургенев 1981 (2): 149], тем не менее какая-то непреодолимая ранее граница в итоге оказывается преодоленной.

В этой связи показательной может быть и сама дуэль между Базаровым и Кирсановым-старшим — как знак крайней, кульминационной точки разлада, когда противники стоят друг против друга, но при этом сходятся / *соединяются* в поединке. Символи-

⁴ В недавней статье С. И. Кормилова убедительно доказывается, что Базаров, психологически и ментально ощущающий себя разночинцем, вовсе не принадлежит к этому сословию, а является дворянином [См.: Кормилов 2013]. Однако сам себя он не соотносит с дворянством, разночинство — это его образ жизни, мысли и поведения.

чески любая дуэль обнаруживает диалектику крайней разобщенности, полного разрыва, вплоть до сознательного желания дуэлянтами принять скорую смерть или убить своего врага, но в то же время подразумевает сближение⁵ и даже примирение (одна из обязанностей секундантов — предложить противникам мир до поединка). Но в русской литературной традиции дуэли редко заканчивались миром, во всяком случае, до тургеневских «Отцов и детей». У самого писателя есть повесть «Бретёр» (1847), где, казалось бы, ничто не подразумевало катастрофы, что случится между двумя очень непохожими приятелями (тоже диалектика). Надежда на примирение была, не случайно ведь бретер Лучков и добрый Кистер сблизились когда-то, но все завершается крайним разладом.

В «Отцах и детях» ситуация развивается иначе. Уже тот факт, что Павлу Петровичу приходит в голову мысль вызвать на дуэль Базарова, свидетельствует о желании представителей отцов начать оценивать свои с детьми взаимоотношения в одной системе координат. И тут даже не очень важно, дворянин Базаров или нет, хотя он именно дворянин и значит ничто не мешало Кирсанову-старшему требовать поединка. Изначально читателю трудно предположить, что герои сойдутся у барьера, поскольку для времени, когда разворачивается романное действие, сама дуэль представляется чем-то архаическим. Но, тем не менее, они сходятся — вот, по нашему мнению, одно из парадоксальных свидетельств действия сил *соединения*, которые проявляются в этой дуэли. Примечательно также, что Базаров как теоретик противоречит себе как практик во взгляде на дуэль и принимает вызов Павла Петровича даже несмотря на то, что умозрительно считает ее «нелепостью». А ведь это значит, что Базаров понимает и отчасти принимает мотивацию своего соперника. Причина поединка не так однозначна, как об этом говорит Павел Петрович Базарову: «Вы, на мой вкус, здесь лишний; я вас терпеть не могу, я вас презираю, и если вам этого не довольно...» [Тургенев 1981 (2): 140], поскольку тут замешена Фенечка, а глубинно и память о княгине Р., на которую первая похожа. Однако констатация Павлом Петровичем своей крайней ненависти к Базарову и одновременно желание поставить своего противника на одну планку с собой — сигнал, говорящий о *сближении*, поскольку уравнивает этих антагонистов у барьера. Даже выстрел и ранение Павла Петровича не означают разрыва, но оказываются чреватые расположением, участием недавних противников друг в друге, о чем говорит врачебная помощь Базарова раненому Кирсанову. В итоге дуэль заканчивается милосердным жестом со стороны Базарова, который был оценен Павлом Петровичем, и финальным рукопожатием обоих. Да и в целом эти два героя, как неодно-

кратно и убедительно писали исследователи, не столько далеки, сколько близки типологически⁶. Удивительный пример *единства крайностей* и *соединения*, казалось бы, непримиримых характеров.

Встречают и провожают своего сына старички Базаровы, столь далекие в психологическом и в человеческом смысле от своего сына, что у читателя может даже возникнуть вопрос, как у таких простых родителей может быть такой непростой сын. Уж скорее на ту роль — по масштабу личности — подходит бездетный Павел Петрович. Но глубокая *соединенность* родителей с сыном, вроде бы на первый взгляд и не очень близких друг другу, дает о себе знать при первом их свидании после долгой разлуки. Это происходит, несмотря на доводы народной мудрости, к которым прибегает Арина Власьевна, уверяющая себя и супруга в том, что «сын — отрезанный ломоть», что он как «сокол: захотел — прилетел, захотел — улетел» [Тургенев 1981 (2): 128].

Эмоциональное состояние отца Базарова при встрече с сыном передано значимой деталью: «чубук так и прыгал у него между пальцами». Отец не может преодолеть свое естественное родительское желание обнять сына, хотя и говорит об этом не без иронии и смущения: «Ну, вылезай, вылезай, почеломкаемся» [Тургенев 1981 (2): 106]. Материнская любовь Арины Власьевны также выражается естественным объятием: «“Енюшка, Енюша”, — раздался трепещущий женский голос. Дверь распахнулась, и на пороге показалась кругленькая, низенькая старушка в белом чепце и короткой пестрой кофточке. Она ахнула, пошатнулась и наверно бы упала, если бы Базаров не поддержал ее. Пухлые ее ручки мгновенно обвилились вокруг его шеи, голова прижалась к его груди, и всё замолкло. Только слышались ее прерывистые всхлипыванья» [Тургенев 1981 (2): 106]. Вот это движение к сыну, даже несмотря на внешнюю холодность и какую-то демонстративную разобщенность его с родителями — Базарову неуютно дома, ему все время хочется из него уехать, он не понимает жизни «старичков»: «они вот, мои родители то есть, заняты и не беспокоятся о собственном ничтожестве, оно им не смердит... а я... я чувствую только скуку да злость» [Тургенев 1981

⁵ «“Теперь сходитесь”. / Хладнокровно, / Еще не целя, два врага / Походкой твердой, тихо, ровно / Четыре перешли шага»: [Пушкин 1978: 114]. В этом отрывке из «Евгения Онегина» само *сближение* дуэлянтов означает одновременно противоположную крайность — *желание убить соперника*, отсюда холодность и видимое равнодушие.

⁶ Ср. наблюдения В. А. Недзвецкого, высказанные им в ряде последних работ по истории русской литературы 40-60-х годов XIX века, «курсах лекций» и статьях о Тургеневе: «И тут обнаружилось, что непримиримость миропонимания Павла Кирсанова и Базарова («Впрочем, — заявлял перед поединком первый из них, — мы друг друга понять не можем; я по крайней мере не имею чести вас понимать») не мешает им сближаться и объединяться психологически — в качестве *личностей*»; «О прошлом вспоминать незачем», — считает со своей стороны и Базаров, как бы констатируя этим объективное типологическое сродство с Кирсановым-старшим, которое выявилось былым оппонентам в результате дуэли»; «Так центральные мужские персонажи “Отцов и детей”, противники-антиподы в пределах конфликта преходящего, оказывались — с завершением их коллизии с мирозданием — людьми, в сущности, наиболее друг другу близкими — собратьями по судьбе» [Недзвецкий 2008: 110, 111].

(2): 119] — возможно, изначально предопределяет его небесследное, если так можно сказать, исчезновение по окончании земного пути. Базаров и в смерти не уходит в пустоту, а в «жизнь бесконечную» [Тургенев 1981 (2): 188] во многом потому, что его родители своей любовью и слезами отмаливают его у пустозвенящей вечности. Да и разобщенность его с родителями едва ли не нечто напускное. Изначальная эмоциональная скупость Базарова по отношению к родителям оборачивается щемящей любовью и заботой в крайней (эсхатологической) для всех ситуации, ввиду встречи со смертью, которая и обнажает истинное положение дел. О матери он скажет: «Бедная! Кого-то она будет кормить теперь своим удивительным борщом?» — и попросит, чтобы Арина Власьевна причесала его волосы и поцелует у нее руку [Тургенев 1981 (2): 178, 179]. Это простое желание почувствовать руки и любовь матери есть не что иное как очевидный жест движения сына к отцам в широком смысле слова, жест *соединения*. К просьбам отца о причащении Базаров отнесется на удивление бережно, хотя как нигилист он отрицает «всё», значит и существование Бога. Он не отказывается, но лишь откладывает важный и скорбный обряд. Да и в целом знаменитый диалог между старшим и младшим Базаровыми: «... сын мой, дорогой мой, милый сын! ... — Что, мой отец?» [Тургенев 1981 (2): 180], — напоминает читателю о другой вечной ситуации. Есть *высшее единство* Отца и Сына — «... и никто не знает Сына, кроме Отца; и Отца не знает никто, кроме Сына...» [Матф., II: 27], и есть неизбежная Голгофа последнего, которая открыла миру любовь Отца, которой он возлюбил Сына и всех своих чад. В Гефсиманской молитве Христос обращается к Отцу: «И Я открыл им имя твое и открою, да любовь, которую Ты возлюбил меня, в них будет, и Я в них» [Иоан., XVII: 26].

Предшествующий «Отцам и детям» роман «Накануне» начинается с беседы двух молодых людей о «разъединяющих» и «соединяющих словах». К числу последних у Тургенева относятся: «искусство, родина, наука, свобода, справедливость». И любовь. Правда, любовь способна и *разъединять*, когда она соприродна наслаждению, как резонно полагает один из героев этого романа, художник Шубин, но и *соединять*, когда в ней есть жертвенность и желание «поставить себя номером вторым», как подчеркивает философ Берсенева. Однако это умозрительное разделение двух крайних начал любви, по верному замечанию Шубина, плохо уживается в русском человеке. Сам он не хочет думать о соединяющей «любви-жертве» и жаждет только «любви-наслаждения». Первое, как скажет он, «хорошо для немцев» [Тургенев 1981 (1): 167]. Однако Тургенева-художника интересует и то, и другое — он ищет возможность их высшего *соединения*.

В «Отцах и детях» именно в любви наиболее полно и явственно обнаруживают себя силы *разъединения* и *соединения*, что организуют человеческое пространство, связи человека с миром. Любовь оказывается той энергией отталкивания и сближения, что порождает любое развитие и оберегает от

разрушения. Но это не та всесильная и одновременно холодно равнодушная сила любви из рассуждений Гете-натурфилософа, которого цитировал когда-то Тургенев в своих письмах и статьях. Она у Тургенева вмещает в себя то, чего нет и не может быть в одной природе, но что отличает мир человеческий с его душевной и сердечной симпатией, предопределенной божественным Промыслом, поскольку люди хотя и *не ангелы, но и не звери*. Как верно отметила Г. Б. Курляндская, «... “отцы” и “дети” имеют отношение к одному и тому же источнику — своему божественному происхождению — и те и другие созданы по образу и подобию Божьему» [Курляндская 2007: 18]. Поэтому и *отечески-сыновние связи* обусловлены Богоподобной природой человека.

В любви между мужчиной и женщиной, которую много изучал Тургенев-художник в 1850-е годы, неизбежно дает о себе знать ее *природная* хрупкость, онтологическая временность, стихийность, *трагическая неизбежность разъединения любящих* — таковы синонимичные истории любви Павла Петровича Кирсанова и княгини Р., Базарова и Одинцовой. Внутренний разлад сил *разъединения* сказывается и в отношениях Аркадия и Кати, Николая Петровича и Фенечки, даже старичков Базаровых. Но на этом все не замыкается, поскольку *разъединение* у Тургенева переходит в *единение* и гармонию, не бездушную, молчаливую и безучастную к человеку *гармонию одной природы*, как, например, в «Записках охотника» или в «Поездке в Полесье», но гармонию самой человеческой жизни, основывающейся на любви человеческой — всех ко всем, — несмотря на различия и разногласия.

Действие любви — *отталкивание* и *притяжение* — ощутимо во всех сферах человеческого бытия: от любви между мужчиной и женщиной до внутрисемейных и даже общественных отношений. Поэтому не так уж неразрешим сам конфликт между дворянами и разночинцами, например, или «нигилистами» и «гегелистами», как скажет о своих сверстниках Павел Петрович. Диалектика любви и ее разделяюще-соединяющее поле особенно явственно высказывается в тургеневском романе в отношениях между *отцами* и *детьми*.

Само название романа — своего рода «формула», в которой исследователи справедливо усматривают мифологему «отца и сына»⁷, — читателем обязательно ощущается не только как противостояние поколений (на одном полюсе *отцы*, на другом — *дети*), но и как их соединение, восходящее в своей

⁷ Ср. размышление Е. Ю. Полтавец: «Не будем понимать название романа только как указание на оппозицию: “люди 40-х годов” и “шестидесятники” или даже на “всеглашней” конфликт поколений. “Отцы и дети” как формула даже шире “эдипального” смысла смены поколений, т. к. универсальный характер противостояния старого и нового дополняется здесь вопросом о том, кто же предписал этот закон противостояния, другими словами, вопросом о том, каковы же взаимоотношения тварного мира и Творца, т. е. всеобщего Отца. При этом для мифологического сознания “отцами” будут боги, как, например, Зевс — отец многочисленных героев...» [Полтавец 2009: 60].

высшей точке к единению Отца и Сына⁸. Отношения *отцов* и *детей*, даже в случае если они отрицают друг друга, все равно сказываются любовью, в которой есть место и непониманию, и противоречиям, но и — обязательно — пониманию и в конечном счете *примирению*.

Однако тургеневский роман свидетельствует еще и о другом, очень важном в социальном и духовном смысле аспекте этого примирения. Он говорит читателю о том, что большая ответственность для осуществления *встречи* двух поколений ложится на *отцов*. Они в большей мере, чем дети, ответственны за понимание и согласие. Можно сказать, что в «Отцах и детях» мы наблюдаем за тем, как художественно развиваются те мотивы, которые были обозначены в прощальном монологе Лаврецкого. Герой «Дворянского гнезда» не только подводил итог своей «бесполезной жизни» и приветствовал «одинокую старость», но и благословлял молодое поколение: «Играйте, веселитесь, растите, молодые силы, — думал он, и не было горечи в его думах, — жизнь у вас впереди, и вам легче будет жить: вам не придется, как нам, отыскивать свою дорогу, бороться, падать и вставать среди мрака; мы хлопотали о том, как бы уцелеть — и сколько из нас не уцелело! — а вам надобно дело делать, работать, и благословение нашего брата, старика, будет с вами» [Тургенев 1981 (1): 158]. Благословение *отцов* нужно детям — оно залог их будущего; молитва о *детях* — основа их личной и всеобщей гармонии. *Отцы* должны принимать *детей* — отрицателей, нигилистов, даже если те «грубы», «бессердечны», «безжалостно сухи» и «резки». Несмотря на все эти недостатки и вопреки им, как полагал Тургенев, читатель «должен полюбить» и одного из таких *детей* — Базарова. Об этом он дважды в апреле 1862 года писал К. К. Случевскому и А. И. Герцену, с разницей всего в два дня — столь важна была для него эта мысль. А вину, в случае если читатель (вариация *отцов*) не полюбит его героя, Тургенев оставлял за собой: значит «я виноват и не достиг своей цели», «не сумел сладить с избранным мною типом» [Тургенев 1988: 59, 50].

Это чувство читательской любви к герою — и, надо предположить, что и писательской, поскольку Тургенев высказывался об этом прямо, хотя и не без иронии: «чувствовал к нему “влечение, род недуга”» [Тургенев 1988: 50], — предполагает неприятие вышеперечисленных черт: грубости, резкости и проч., но одновременно и приятие *через них* «страстного, грешного, бунтующего», «великого сердца», которое увидел в Базарове Ф. М. Достоевский [см.: Баттюто 2004: 85-104].

Любовь к Базарову, этому отрицателю всего и потому вроде бы человеку, настроенному на разрушение и разъединение, эта любовь к герою, которая в итоге должна захватить читателя, в финале романа объединяет многих, если не сказать всех. Как акт

милосердия и жертвенного сострадания можно расценить приезд Анны Сергеевны Одинцовой к умирающему Базарову; в память о Базарове поднимают свои бокалы Катя и Аркадий; о высшем значении отцовской любви свидетельствуют слезы и молитвы родителей Базарова на могиле сына. И на самом деле едва ли не все персонажи романа меняются ввиду того, что в их жизни была *встреча* с Базаровым.

И тут уже не столько побеждает сила жизни, возвышаясь своим величием и мощью над человеком и всем человеческим, как полагал Н. Н. Страхов — «как бы то ни было, Базаров все-таки побежден; побежден не лицами и не случайностями жизни, но самую идею этой жизни»⁹, — сколько и сам оказывается победителем, поскольку любовь, которой любит он и любят его, доказывает прочность *отечески-сыновних связей*, что обусловлены Богоподобной природой человека, неотъемлемой частью которых Базаров и является. Поэтому «Отцы и дети» — это не столько повествование о бессмысленном бунте фаустовской природы против природного порядка вещей, или книга о вызове обществу, в котором тесно существовать сильной и яркой личности, и даже не художественное изучение вечного дуализма (диалектики) жизни, заключающего в себе что-то непоправимо трагическое. «Отцы и дети» — это роман о любви человеческой как о первооснове бытия, где в самом *разъединении* личности в социуме и природе, которое чревато *трагическим одиночеством*, сказывается и естественное (не в натурфилософском, а духовном смысле) стремление любить всех, быть в единстве со всеми и со всем. И на этом стоит мир.

Это роман о соединении разнородного пространства человеческого мира в единое целое, о красоте человеческих отношений, причем независимо от личного масштаба того, кто любит. Любовь в этом романе коснулась всех, у любви нет иерархий и нет предпочтений. И потому даже герои маленького человеческого содержания вовлечены в этот общий «текст» человеческой любви с ее Богоприродными истоками. Тут мы решительно не согласимся с тем, что «уровни человечности» [см.: Маркович 1975], которым соответствуют разные персонажи тургеневских романов, в том числе «Отцов и детей», проводят между ними непреодолимые границы. Трудно согласиться и с утверждением современного исследователя о том, что «в системе персонажей произведения хозяева Марьина, Никольского и старики Базаровы в свой черед объединяются в группу, не социально, а психологически и нравственно, т. е. на собственно человеческом уровне, объективно противостоящую Базарову и Павлу Кирсанову» и что «в <...> конечной группировке действующих лиц “Отцов и детей” отразился и воплотился <...> “философский конфликт тургеневского творчества: противостояние “обоготворенной” личности <...> безликому, всеобщему целому» [Недзвецкий 2008: 114].

⁸ Противоположная трактовка о вероятной полемике романа с идеей единственности Отца и Сына, закрепленной в Символе веры, представлена в той же работе Е. Ю. Полтавец [Там же: 70-71].

⁹ Под жизнью, стоящей *выше* тургеневского Базарова, Н. Н. Страхов понимал «обаяние природы, прелесть искусства, женскую любовь, любовь семейную, любовь родительскую, даже религию» [Страхов 2003].

Нет, иерархичность персонажей «Отцов и детей» — явление скорее типологическое, чем ценностное в художественном мире Тургенева. Не случайно писатель понимает, а значит и принимает в романе любого, кого коснулся ответ любви. Как он когда-то писал о Маргарите из «Фауста» Гете, что она, благодаря любви и страданию, оказывается много «выше» и значительней мудреца Фауста [Тургенев 1978: 214], так и в его романе все персонажи, независимо от их личностного масштаба, равны, потому что любят. Не случайно даже тот вариант семейного союза и любовного чувства, которые воплотились в истории Фенечки и Николая Петровича, Тургенев не стал освещать саркастически и подчеркивать в нем приметы пошлости, как он это делал, например, в 1840-е годы в своих стихотворных новеллах. Теперь его современная Гретхен — состоявшаяся молодая мать, и именно поэтому «права» [Тургенев 1981 (2): 42] и, продолжили бы мы, «обоготворена». Фенечка-Гретхен не погибает сама и не становится причиной смерти близких и своего ребенка — она мать, жена и излучает жизнь. Едва ли можно упрекнуть в «близкости» и родителей Базарова. И пусть они не умудрены во многих знаниях, личностный масштаб их в полной мере явлен в той поистине могущественной отеческой и материнской преданной любви к сыну, которая разлита в эпилоге.

В итоге все персонажи, несмотря на разномасштабность, оказываются родственны и близки, потому что каждый в своей мере и в своей доле, любит и соединяет себя с миром любовью.

«Вечное примирение» в мире природы предполагает ее *спокойное «равнодушие»*, но в сфере человеческой, как показано в романе, все происходит иначе. Очевидные реминисценции из евангельского текста о птицах небесных и лилиях долины как знаках райского бытия¹⁰, молитвы и слезы *отцов* как свидетельство живого, сердечного *неравнодушия*, что завершают роман Тургенева, обуславливают в конечном счете и надежду на «жизнь бесконечную» [Тургенев 1981 (2): 188].

Картина мира, представленная в «Отцах и детях», обнаруживает *выход за пределы неизбежной катастрофичности*. В основе гармонизации мира, когда из хаоса всех противоречий собирается космос содружества всего и вся, лежит сама природа человеческого сердца и та любовь, что в разной мере открыта каждому. Диалектика жизненных противоречий синтезируется любовью, а в ее основе лежит отеческая — в широком смысле этого слова — забота, попечение о детях, молитва за них и благословление, невзирая на то, плохи они или хороши. Но и дети в итоге испытывают отеческую и сыновнюю (в их неизменном единстве) любовь к родителям, к отечеству и дому. В этой связи примечательно само

¹⁰ «Взгляните на птиц небесных: они ни сеют, ни жнут, ни собирают в житницы; и Отец ваш Небесный питает их»; «Посмотрите на полевые лилии, как они растут: ни трудятся, ни прядут; но говорю вам, что и Соломон во всей славе своей не одевался так, как всякая из них» [Мф. 6: 26, 28-29].

посвящение романа «Отцы и дети» памяти Виссариона Григорьевича Белинского, которого Тургенев считал своим *отцом* на ниве эстетической и всегда относился к нему с сыновней любовью. В целом Тургенев предложил читателю мифологическую историю, т. е. неизменно повторяющуюся, со всякой сменой поколений, исторических эпох, цивилизаций, культур и традиций.

ЛИТЕРАТУРА

Батюто А. И. Избранные труды. — СПб.: Нестор-История, 2004. — 960 с.

Беляева И. А. Генезис русского классического романа («Божественная Комедия» Данте и «Фауст» Гете как истоки жанра): учебное пособие. Ч. I. — М.: МГПУ, 2011. — 280 с.

Гете И.-В. Избранные философские произведения. — М.: Наука, 1964. — 520 с.

Кормилов С. И. Базаров — не разночинец! // И. С. Тургенев: русская и национальные литературы: материалы межд. научно-практич. конференции 26-28 окт. 2013 г. — Ереван: Лусабац, 2013. — С. 389-400.

Маркович В. М. Человек в романах Тургенева. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1975. — 154 с.

Недзвецкий В. А. И. С. Тургенев: Логика Творчества и менталитет героя: Курс лекций. — М.: Мос. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова; Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия, 2008. — 230 с.

Полтавец Е. Ю. «Отец» и «дети» в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети»: к вопросу о смысле названия // Тургеневские чтения. Вып. 4. — М.: Русский путь, 2009. — С. 56-78.

Пушкин А. С. Полн. собр. сочинений: в 10 т. Т. 5 — Л.: Наука, 1978. — 527 с.

Страхов Н. Н. И. С. Тургенев. «Отцы и дети» [Электронный ресурс] // Критика 60-х гг. XIX века. — М.: Астрель; АСТ, 2003. — Режим доступа: http://az.lib.ru/s/strahov_n_n/text_0050.shtml (дата обращения: 21.07.2017).

Трофимова Т. Б. (1) Дантовские реминисценции в повести И. С. Тургенева «Фауст» // Спасский вестник. — 2004. — Вып. 11. — С. 58-64.

Трофимова Т. Б. (2) Тургенев и Данте (К постановке проблемы) // Русская литература. — 2004. — № 2. — С. 169-182.

Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. Т. 5. — М.: Наука, 1988. — 640 с.

Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. Т. 1. — М.: Наука, 1978. — 574 с.

Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. Т. 4. — М.: Наука, 1980. — 687 с.

Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. Т. 6. — М.: Наука, 1981 (1). — 395 с.

Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. Т. 7. — М.: Наука, 1981 (2). — 559 с.

REFERENCES

Batyuto A. I. Izbrannyye trudy. — SPb.: Nestor-Istoriya, 2004. — 960 s.

Belyaeva I. A. Genezis russkogo klassicheskogo romana («Bozhestvennaya Komediya» Dante i «Faust» Gete kak istoki zhanra): uchebnoe posobie. Ch. I. — M.: MGPU, 2011. — 280 s.

Gete I.-V. Izbrannyye filosofskie proizvedeniya. — M.: Nauka, 1964. — 520 s.

Kormilov S. I. Bazarov — ne raznochinets! // I. S. Turgenev: russkaya i natsional'nye literatury: materialy mezhd. nauchno-praktich. konferentsii 26 28 okt. 2013 g. — Erevan: Lusabats, 2013. — S. 389-400.

Markovich V. M. Chelovek v romanakh Turgeneva. — L.: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1975. — 154 s.

Nedzvetkiy V. A. I. S. Turgenev: Logika Tvorchestva i

mentalitet geroya: Kurs lektsiy. — M.: Mos. gos. un-t im. M.V. Lomonosova; Sterlitamak: Sterlitamak. gos. ped. akademiya, 2008. — 230 s.

Poltavets E. Yu. «Otets» i «deti» v romane I. S. Turgeneva «Ottsy i deti»: k voprosu o smysle nazvaniya // Turgenevskie chteniya. Vyp. 4. — M.: Russkiy put', 2009. — S. 56-78.

Pushkin A. S. Poln. sobr. sochineniy: v 10 t. T. 5 — L.: Nauka, 1978. — 527 s.

Strakhov N. N. I. S. Turgenev. «Ottsy i deti» [Elektronnyy resurs] // Kritika 60-kh gg. XIX veka. — M.: Astrel'; AST, 2003. — Rezhim dostupa: http://az.lib.ru/s/strahov_n_n/text_0050.shtml (data obrashche-niya: 21.07.2017).

Trofimova T. B. (1) Dantovskie reministsentsii v povesti

I. S. Turgeneva «Faust» // Spasskiy vestnik. — 2004. — Vyp. 11. — S. 58-64.

Trofimova T. B. (2) Turgenev i Dante (K postanovke prob-lemy) // Russkaya literatura. — 2004. — № 2. — S. 169-182.

Turgenev I. S. Poln. sobr. soch. i pisem: v 30 t. Pis'ma: v 18 t. T. 5. — M.: Nauka, 1988. — 640 s.

Turgenev I. S. Poln. sobr. soch. i pisem: v 30 t. So-chineniya: v 12 t. T. 1. — M.: Nauka, 1978. — 574 s.

Turgenev I. S. Poln. sobr. soch. i pisem: v 30 t. So-chineniya: v 12 t. T. 4. — M.: Nauka, 1980. — 687 s.

Turgenev I. S. Poln. sobr. soch. i pisem: v 30 t. So-chineniya: v 12 t. T. 6. — M.: Nauka, 1981 (1). — 395 s.

Turgenev I. S. Poln. sobr. soch. i pisem: v 30 t. So-chineniya: v 12 t. T. 7. — M.: Nauka, 1981 (2). — 559 s.

Данные об авторе

Ирина Анатольевна Беляева — доктор филологических наук, профессор, профессор Московского город-ского педагогического университета, профессор филологического факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва).

Адрес: 129226, Россия, г. Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4, стр. 1.

E-mail: belyaeva-i@mail.ru.

About the author

Irina Anatolievna Belyaeva — Doctor of Philology, Full Professor, Professor of Moscow City University, Philo-logical Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow).

Г. М. Ребель
Пермь, Россия

КОМПОЗИЦИОННЫЕ РИФМЫ У ТУРГЕНЕВА И ДОСТОЕВСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «ОТЦЫ И ДЕТИ» И «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

Аннотация. Статья посвящена анализу одного из элементов художественной структуры — *композиционной рифмы* — в романах Тургенева и Достоевского. Названное явление рассматривается в рамках проблемы жанровой спецификации романских форм в контексте единой жанровой парадигмы — *идеологического романа*. Статья содержит перечень ключевых структурных признаков идеологического романа и его жанровых модификаций: тип главного героя (герой-идеолог), соотношение идеологического и психологического аспектов в структуре образа героя, персонификация идей в образах героев или отсутствие таковой, принцип организации системы персонажей, принцип построения сюжета («роман лица» или «роман поступка»), замкнутость или открытость финала. Анализ композиционных рифм в «Отцах и детях» и «Преступлении и наказании» позволяет увидеть, с одной стороны, сходство в организации художественного мира этих произведений на сюжетно-композиционном уровне, а с другой стороны — принципиальное отличие их друг от друга с точки зрения использования одного и того же структурного элемента. В романе Тургенева композиционные рифмы подаются и воспринимаются как естественное, самопроизвольно возникающее явление, а в романе Достоевского они носят нарочитый, «экспериментальный» характер. Указанное различие, в свою очередь, служит одним из различительных признаков для идентификации жанровых форм Тургенева и Достоевского соответственно как *идеологического романа-как-жизнь* и *идеологического романа-эксперимента*.

Ключевые слова: литературные жанры; жанровые формы; идеологические романы; русская литература; русские писатели; литературное творчество.

G. M. Rebel
Perm, Russia

COMPOSITIONAL RHYMES IN THE WORKS OF TURGENEV AND DOSTOYEVSKY (BASED ON THE NOVELS «FATHERS AND SONS» AND «CRIME AND PUNISHMENT»)

Abstract. The article is devoted to the analysis of one of the elements of the composition of a book called *compositional rhyme* in the novels by Turgenev and Dostoyevsky. This element is discussed in the frames of genre specification of novels in the context of the unified genre paradigm, namely ideological novel. The article contains a list of the key structural attributes of an ideological novel and its genre forms: the type of the main character (hero-ideologist), correlation of ideological and psychological aspects in the structure of the character's image, personification of ideas in the characters' images or its absence, the principle of building the plot («the novel of the person» or «the novel of the deed»), «closed» or «open» ending. The analysis of compositional rhymes in «Fathers and Sons» and «Crime and Punishment» reveals, on the one hand, the similarity of the artistic world of the novels on the level of plot and composition, and, on the other hand, there is a serious difference between them from the point of view of the use of one and the same structural element. Turgenev presents compositional rhymes as something natural and spontaneous, while Dostoyevsky shows them as something deliberate and experimental. This difference is one of the features that differentiates between the genre forms of the novels by Turgenev and Dostoyevsky, the first being *ideological true to life novel*, the latter — *ideological novel-experiment*.

Keywords: literature genres; genre forms; ideological novel; Russian literature; Russian writers; creative writing.

Конкретные наблюдения над обозначенным в названии статьи явлением имеет смысл предварить обобщенной сопоставительной характеристикой романов Тургенева и Достоевского, которые представляют собой различные жанровые модификации *идеологического романа*.

Идеологический характер обеих жанровых форм обусловлен тем, что в центр произведения поставлен герой-идеолог (или объект идеологического воздействия), и идеологическая полемика в диапазоне от текущих социально-политических до мировоззренческих проблем определяет логику сюжета. При этом роман Тургенева — это «роман лица» [Пумпянский 2000: 383], в основе сюжета которого лежит испытание личности на ее состоятельность в целом, во всей полноте человеческих проявлений; в то время как роман Достоевского — «роман поступка» [Пумпянский 2000: 393], сюжет которого нацелен на проверку способности героя перетянуть на себе *сочиненное* им преступление.

В художественных мирах обоих писателей соотношение героя и идеи играет структурообразующую роль, но реализуется по-разному.

У Тургенева идеология и психология не связаны между собой неразрывной причинно-следственной связью, в частности многие «нигилистические» высказывания Базарова ситуативны, контекстуальны, то есть не подлежат абсолютизации в качестве идеологических тезисов, более того — опровергаются поведением героя. У Достоевского психология — следствие и одновременно первопричина идеологии, герои-идеологи «рождены» из идей, сформированы идеями, причем эти идеи не только не ситуативны — они неизменны и, как правило, не подлежат корректировке на протяжении всего произведения.

При этом у Достоевского не только главный герой (герои) выступает как своего рода персонификация идеи, но и идеи самих героев тоже персонифицированы: для Раскольникова мыслеобразами его теории становятся Наполеон, «вечная Сонечка»,

Лужин, Свидригайлов; относительно князя Мышкина это Иисус, для него самого — Мари / Настасья Филипповна; для Подростка — Ротшильд; для Ивана Карамазова — великий инквизитор, Иисус, черт; в «Бесах» происходит олицетворение *якобы* ставрогинских идей Петром Верховенским, Кирилловым, Шатовым, которые, в свою очередь, вместе с другими героями вчитывают в *пустого* Ставрогина желанные для них образы Ивана-Царевича, сверхчеловека, учителя, Истинного и т.д.

Для романов Тургенева персонафикация идеи не характерна, более того, своей личностной сложностью герой «размывает» и модифицирует идеологическую характеристику и/или идеологическую задачу, которые даны ему изначально, в результате чего в гамлетизирующем рефлектёре Рудине обнаруживается донкихотское начало; болгарский революционер Инсаров надрывается под тяжестью «цепей», которые накладывает на него любовь; в Базарове под эпатажной нигилистической оболочкой обнаруживается гамлетовское «начало отрицания» [Тургенев 1964: 182], и кажущийся поначалу «нахалом, циником, плебеем» герой вырастает до фигуры трагического масштаба; «средний человек» Григорий Литвинов проявляет завидную устойчивость под напором разнонаправленных идеологических влияний и уклоняется от навязываемой ему «миссии».

У Тургенева идея — одна из очень ярких характеристик героя, личность которого богаче и сложнее, чем ее идеологическая составляющая. У Достоевского идея — «центральный мыслеобраз» [Штейнберг 1980: 29], стержень, на который нанизаны подходящие ему личностные качества; от героя-идеолога Достоевского нельзя *отмыслить* [Бахтин 1963: 115] идею, ибо он ее собою олицетворяет, *воплощает*; герой-идеолог Тургенева — *носитель идеи*, он транслирует, *выражает* идею, творчески взаимодействует с ней, в том числе *критически ее осмысляет* — но идеей не исчерпывается ни он сам, ни его романная судьба.

Соответственно по-разному выстроено романное целое.

Герой Достоевского окружен двойниками, в различных вариантах воспроизводящими и персонафицирующими его идею, у Достоевского «основной тип является расчлененным в целом ряде лиц» [Фридлендер 1964: 184]. Система персонажей в романе Тургенева тоже выстроена вокруг главного героя, но принципиально иным — не рационально-аналитическим, а естественным, «семейным» способом. Персонажи Достоевского берутся преимущественно в одном, сюжетно актуальном, функциональном ракурсе, они созданы *под* выполнение конкретного романного задания и играют подчиненную роль относительно главного героя. Персонажи Тургенева — полнокровные, самодостаточные фигуры, существующие не только для главного героя, но и для самих себя.

В романе Тургенева «создается видимость свободного самодвижения событий, переживаний, поступков персонажей, самораскрытия сущности изображаемого», здесь «сама стихия взаимоотражений, пронизывая весь материал, составляющий со-

держание образа, всюду выявляет невыразимое в словах подспудное родство и в конце концов сопрягает противоположности в единую жизнеподобную целостность» [Маркович 1982: 118, 119]. Идеологическая полемика, при всей своей содержательной и архитектурной значимости, занимает, как и в жизни, лишь часть романного пространства. Достоевский же, по определению В. Иванова, возводит замысловатый, искусный «лабиринт» [Иванов 1994: 283], сложенный из идей и страстей, сквозь который должны пройти или в котором обречены погибнуть одержимые своими идеями герои. Идеологическая полемика переходит здесь в форму активного действия — преступления, вокруг которого выстраивается сюжет.

Безмерностям и чрезмерностям романских союзов Достоевского противостоит соразмерность и гармоничность тургеневской романной постройки.

Роман Достоевского — своего рода экспериментальная площадка двойного назначения: герой экспериментирует со своей теорией и собственной и чужими жизнями, автор экспериментирует с героем (героями).

Роман Тургенева создает иллюзию саморазвивающейся действительности, самопроизвольно текущей жизни. Разумеется, это иллюзия, и направляющая авторская воля здесь, безусловно, есть, но это не однонаправленная воля экспериментатора и «ловца душ» (случай Достоевского), а то самое «немолчаливое подкарауливание широкой жизненной волны, непрерывно катящейся и кругом нас, и в нас самих», формула которого дана в «Отцах и детях».

«Реализм XIX века хотел быть “как жизнь”, но вовсе не стремился быть самой жизнью» [Гинзбург 1971: 28], — это определение Л. Гинзбург отражает суть обеих романских форм, но обозначенная в нем тенденция принципиально по-разному реализуется у Тургенева и Достоевского. Достоевский тяготеет к «чудовищным уклонениям и экспериментам» [Вышеславцев 1996: 587], которые обнажают изнанку жизни, но относительно ее поверхности выглядят *не как в жизни*. Тургенев воссоздает жизнь так, чтобы, выражаясь его же словами, *от нее не воняло литературой* [Тургенев 1966: 164], чтобы художественный образ воссоздавал ее естественное дыхание, чтобы читатель верил в реальность описанного в книге так же, как верит в то, что происходит с ним самим. Соответственно, описанные жанровые модификации мы определяем следующим образом: *идеологический роман-как-жизнь* (вариант Тургенева) и *идеологический роман-эксперимент* (вариант Достоевского).

Обозначенное в общих чертах сходство-различие романских жанровых форм Тургенева и Достоевского обнаруживается на всех уровнях художественного мира произведений, в частности в том элементе сюжетно-композиционной организации, который обозначен нами как *композиционная рифма* — т.е. взаимоотражение, перекличка, созвучие отдельных эпизодов, мотивов, образов, создание интонационного, мелодического поля произведения.

Рассмотрим это явление на конкретных примерах.

Начнем с «Отцов и детей».

Сцена приезда Базарова и Аркадия к родителям Базарова во многом повторяет сцену приезда к Кирсановым: звучат похожие отцовские приветствия, в которых за внешней шутливостью прячется смущение (Николай Петрович: «Покажи-ка себя, покажи-ка»; Василий Иванович: «Ну вылезай, вылезай, почеломкаемся»); изображены похожие родительские чувства: едва скрываемые волнение, радость и робость перед взрослым сыном. У Базаровых, в их «дворянском домике под соломенною крышей», все проще, но тоже есть своя тринадцатилетняя девочка-прислуга, и свой «Прокофьич» — Тимофеич, и сам Базаров об отце говорит, невольно сопоставляя: «Такой же чудак, как твой, только в другом роде. Много уж очень болтает». И в этом «много уж очень болтает» та же молодая снисходительность к отцу, которую в первые часы и дни приезда демонстрирует гораздо более «ручной», домашний Аркадий Кирсанов.

И разговор у Базаровых строится сходным образом с разговором у Кирсановых, хотя и в значительно более мягком, сглаженном варианте: Василий Иванович «с каким-то отчаяньем» его поддерживает, пытаясь, совсем как Павел Петрович, показать гостям, что «для человека мыслящего нет захолустья», и в ответ на нигилистическую шпильку сына («А в Радемахера еще верят в *** губернии?») произносит, вслед за Павлом Петровичем, свой маленький спич в защиту цивилизации и поступательного движения истории: «Конечно, вам, господа, лучше знать; где ж нам за вами угоняться? Ведь вы нам на смену пришли. И в мое время какой-нибудь гуморалист Гоффман, какой-нибудь Броун с его витализмом казались очень смешны, а ведь тоже гремели когда-то. Кто-нибудь новый заменил у вас Радемахера, вы ему поклоняетесь, а через двадцать лет, пожалуй, и над тем смеяться будут». Отвечая отцу, Базаров словно пытается в этой словесной разминке восстановить свою утраченную в общении с Одинцовой дерзкую «нигилистическую» форму и вновь эпатирует и дерзит, как и во время «схваток» в Марьине: «Скажу тебе в утешение <...> что мы теперь вообще над медициной смеемся и ни перед кем не преклоняемся».

Но вот Базаров остался один и — «не заснул до утра. Широко раскрыв глаза, он злобно глядел в темноту: воспоминания детства не имели власти над ним, да к тому ж он еще не успел отделаться от последних горьких впечатлений». С таким же сложным чувством в марьинском саду после спора с Базаровым и по контрасту с лириком-братом равнодушно смотрел в звездное небо Павел Петрович: «...в его прекрасных темных глазах не отразилось ничего, кроме света звезд. Он не был рожден романтиком, и не умела мечтать его щегольски-сухая и страстная, на французский лад мизантропическая душа...».

Не романтики по своему душевному строю, при этом оппоненты, антагонисты, Базаров и старший Кирсанов, вопреки субъективным побуждениям и сами не ведая того, отражаются друг в друге, образуя двухчастную трагическую романную тему. «...Он мастерски играл в вист и всегда проигрывал» — это формула жизни Павла Петровича. База-

ров в гостях у Одинцовой «ремизился да ремизился», а затем, уже дома, безнадежно проигрывал отцу Алексею. «Очинно они уже рискуют», — пронзительно замечает священник, и эта реплика метит явно дальше оценки способа поведения героя за карточным столом.

«...Человек, который всю свою жизнь поставил на карту женской любви и когда ему эту карту убили, раскис и опустил до того, что ни на что не стал способен, такой человек — не мужчина, не самец», — так думал и говорил, так судил своего оппонента начальный Базаров. А когда «эту карту» убили ему самому, он не то чтобы раскис и ни на что не стал способен, но — утратил спокойствие и самонадеянность неведения. И порезался он при вскрытии трупа, разумеется, не случайно и, конечно, не потому, что Тургенев хотел дискредитировать его как профессионала или, тем более, избавиться от него, не зная, как дальше распорядиться его судьбой, — Базаров порезался, так как думал не о том, что делал, ибо и занялся ранее третируемой им практикой не ради нее самой, а чтобы заглушить боль и тоску. Точнее даже, он не то чтобы думал о другом, а внутренне, глубинно-психологически, был погружен в другое, потому что только когда ему лично *эту карту убили*, он понял ее значение и власть. Базарова настигает не случай, и не прихотливая авторская воля, и уж, конечно, не «роковой <...> разрыв с мужиком» [Лебедев 1992: 122], как полагает Ю. Лебедев, а та самая смертная сила любви, которую он так легкомысленно-самонадеянно отрицал и которая, по Тургеневу, есть воплощение неподвластных человеку, лежащих вне его ведения и власти сил.

Эти силы не раз опосредованно дают о себе знать в романе. Еще не подозревая об истинном своем значении друг для друга, Аркадий и Катя обмениваются мелодически созвучными и психологически отчужденными репликами по поводу музыки, к занятию которой их подтолкнула, отстраняя от себя и Базарова, Одинцова:

« — Что же вам сыграть?

— Что хотите, — равнодушно ответил Аркадий.

— Вы какую музыку больше любите? — повторила Катя, не переменяя положения.

— Классическую, — тем же голосом ответил Аркадий.

— Моцарта любите?

— Моцарта люблю».

Мелодически воплощенная в скупом обмене репликами, в механических повторах фраз отчужденность Аркадия и Кати друг от друга предваряет мелодику чеховской драмы, ее полифонического звучания, при котором каждый герой ведет свою сокровенную тему, а слова — всего лишь дальний невнятный отзвук внутреннего состояния. Аркадий думает, что любит Одинцову. Катя, чувствуя его холодность, в свою очередь, закрывается от него. Но Моцарт, к которому Аркадий в эту минуту был, так же как к Кате, абсолютно равнодушен, неожиданно встряхнет, разбудит его, расскажет о сложном «составе» жизни, запечатленном в музыке и отраженном в тургеневском романе: «Аркадия в особенно-

сти поразила последняя часть сонаты, та часть, в которой, посреди пленительной веселости беспечного напева, внезапно возникают порывы такой горестной, почти трагической скорби...».

Чуть позже Одинцова повторит эту мысль и этот мотив в другой вариации: «Скажите, отчего, даже когда мы наслаждаемся, например, музыкой, хорошим вечером, разговором с симпатическими людьми, отчего всё это кажется скорее намеком на какое-то безмерное, где-то существующее счастье, чем действительным счастьем, то есть таким, которым мы сами обладаем? Отчего это? Или вы, может быть, ничего подобного не ощущаете?». Базаров отвечает, что такие мысли ему в голову не приходят. Но и Аркадий полагал, что томится от любви к Одинцовой...

А вот другая рифма. Многократно обыгрывается в романе тема принципов, которую поднимает Павел Петрович, полагающий, что без них «шагу ступить, дохнуть нельзя». Базаровское начальное задиристое отрицание всего и вся тоже, между прочим, имеет *принципиальный* характер. Однако по ходу развития сюжета заявленная вначале героями-антагонистами категоричность коллективными усилиями незаметно, но несомненно сглаживается. «— Сил моих нет! — не раз с отчаянием восклицал Николай Петрович. — Самому драться невозможно, посылать за становым — не позволяют принципы, а без страха наказания ничего не поделаешь!». У Павла Петровича в ответ на эту братнину тираду не находится ничего более определенного, чем «*Du calme, du calme*»¹. Базаров самоустраивается от чужих «дрязгов» с крестьянами, но когда его собственный отец в аналогичной ситуации велит высечь своего оброчного мужика, он, рассказывая об этом *принципиально демократично* Аркадию, говорит: «<...> и очень хорошо сделал; да, да, не гляди на меня с таким ужасом — очень хорошо сделал, потому что вор и пьяница он страшнейший». Показательна в этом плане и базаровская шутка в ответ на известие отца о том, что за обедом будет присутствовать священник, отслуживший молебен по случаю его приезда: «Ведь он моей порции за обедом не съест? <...> А больше я ничего не требую. Я со всяким человеком готов за стол сесть». Следует отметить и вклад в поддержание атмосферы терпимости самого отца Алексея, ибо он «первый поспешил пожать руку Аркадию и Базарову, как бы понимая заранее, что они не нуждаются в его благословении, и вообще держал себя непринужденно. И себя не выдал, и других не задел». Что же касается Павла Петровича, то и он только кажется негибким ортодоксом, между тем, и вызов «плебея» Базарова на дуэль, и признание, хотя и не без оговорок, после дуэли: «Вы поступили благородно... сегодня, сегодня — заметьте»; и воззвание к брату исполнить «обязанность честного и благородного человека», т. е. жениться на простолюднике Фенечке, — всё это существенно корректирует прокламируемую в начале непреклонность в следовании принципам. В свою очередь, и Базаров невольно,

хотя и шуточно, признает необходимость считаться с предложенными обстоятельствами — и когда принимает вызов: «С теоретической точки зрения дуэль — нелепость; ну, а с практической точки зрения — это дело другое», и когда рассказывает о дуэли Аркадию: «Да, брат <...>, вот что значит с феодалами пожить. Сам в феодалы попадешь и в рыцарских турнирах участвовать будешь». Заключает Базаров свой рассказ о дуэли многомысленной фразой: «Ну-с, вот я и отправился к “отцам”...», на поверхности которой — буквальное: поехал к родителям; в подтексте — расширительно-символическое: встал на позицию «отцов», принял их правила; в перспективе — трагическое: *отправиться к отцам* означает «умереть».

Эти и подобные им рифмы-повторы, ритмико-композиционные переключки, как и объемное изображение событий с разных точек зрения (реакция разных героев на дебаты, на дуэль и т. д.), не говоря уже о логике развития сюжета, позволяют в данном случае, с одной стороны, говорить об «организующей роли авторской аналитической мысли» [Маркович 1982: 110], а с другой — видеть и понимать, что это совершенно иной, нежели у Достоевского, анализ — скрытый, «тайный» (ср.: *тайная психология*), погруженный в «жизнеподобную целостность развития сюжета» [Маркович 1982: 113], нигде не обнаруживающий себя в форме композиционных стыков-швов или нарочитой, «театральной» или символической, постановки событий, как это происходит в романе Достоевского.

Прежде чем перейти к анализу композиционных рифм в «Преступлении и наказании», выполняющих принципиально иные художественные функции, для наглядности сопоставления покажем противоположность эстетических стратегий Тургенева и Достоевского на примере использования ими одного и того же, как правило, безотказно сильно воздействующего образа — образа ребенка. В «Отцах и детях» мы вместе с Павлом Петровичем (но не сквозь него, а отдельно от него) смотрим на маленького сына Николая Петровича, Митю, который, сидя у матери на руках, «дышал тяжело, порывался всем телом и подергивал ручонками, как это делают все здоровые дети; но щегольская рубашечка видимо на него подействовала: выражение удовольствия отражалось на всей его пухлой фигурке». В данном случае перед нами — *просто ребенок*, ребенок как таковой, вызывающий даже у непроницаемо сдержанного Павла Петровича теплую и вполне стандартную реакцию — «экой бутуз», а лирическое обобщение повествователя носит здесь совершенно «банальный», естественный характер и необходимо более мелодически, нежели сюжетно и концептуально: «И в самом деле, есть ли на свете что-нибудь пленительнее молодой красивой матери с здоровым ребенком на руках?».

В «Преступлении и наказании», как до этого в «Униженных оскорбленных», «Записках из подполья», а затем во всех романах Пятикнижия образ ребенка — это практически всегда *аргумент*, нередко используемый для откровенного мучительства одним героем другого, а вместе с ним и читателя.

¹ «Спокойно, спокойно» — *фр.*

Самую описательно близкую приведенной только что тургеневской и в то же время прямо противоположную ей функционально сцену у Достоевского обнаруживаем в «Записках из подполья». «Любишь ли ты маленьких детей, Лиза?» — спрашивает Подпольный человек проститутку, оказавшуюся в его временной власти, и, желая продлить эту власть, рисует перед ней картину недоступного ей семейного счастья: «Ребенок розовенький, пухленький, раскиснет, нежится; ножки-ручки наливные, ноготочки чистенькие, маленькие, такие маленькие, что глядеть смешно, глазки, точно он уж всё понимает. А сосет — грудь тебе ручкой теребит, играет. Отец подойдет, — оторвется от груди, перегнется весь назад, посмотрит на отца, засмеется, — точно уж и бог знает как смешно, и опять, опять сосать примется. А то возьмет, да и прикусит матери грудь, коль уж зубки прорезываются, а сам глазенками-то косит на нее: “Видишь, прикусил!” Да разве не всё тут счастье, когда они трое, муж, жена и ребенок, вместе?». Нарочитое смакование подробностей, балансирующий на грани уместного эротизм этой сцены даже наивную девушку заставляют заподозрить: «Что-то вы... точно как по книге», — и герой действительно «по книге», *умышленно*, если не сказать *злоумышленно*, действует: «Картинками, вот этими картинками тебя надо!».

Таковыми «картинками» детских страданий изобилуют произведения Достоевского, в которых, повторимся, дети выступают не как самоценное явление бытия, а как аргументы и в авторской, и в героиней концепции мира. «Тогда что с ними станет?» — спрашивает Раскольников Соню про детей Мармеладовых, понимая, что нащупал самое уязвимое место, и загоняя ее дальше в тупик соответствующими «картинками»: «На улицу всей гурьбой пойдут, она будет кашлять и просить, и об стену где-нибудь головой стучать, как сегодня, а дети плакать... А там упадет, в часть свезут, в больницу, умрет, а дети...». Этих несчастных, чужих и в общем-то безразличных ему детей Раскольников пытается приспособить для восстановления рухнувшего здания собственной теории. То же самое проделывает в своем «исповедании веры» Иван Карамазов.

Точно так же и все другие элементы поэтики у Достоевского концептуализированы и функционально подчинены осуществлению идеологической и психологической программы, заданной автором и реализуемой героем-идеологом. Многочисленные и, как правило, лежащие на поверхности текста повторы здесь имеют преимущественно не органический и мелодический, как у Тургенева, а символический, концептуальный характер.

Вторая часть романа «Преступление и наказание» разворачивается под знаком заданного в первой части ощущения — «неужели это уж казнь наступает?». «Так, верно, те, которых ведут на казнь, прилепливаются мыслями ко всем предметам, которые им встречаются на дороге», — думал Раскольников на пути к старухе, еще *до* преступления, и вот теперь эта тема и эта формула набирает силу и звучность, становится главной мелодией второй части, которая изобилует отсылками назад, под-

тверждающими предопределенность и неминуемость всего происходящего. Об этом свидетельствует множество «зеркальных» деталей и сцен: первым долгом — опять дверь, не запертая, как и во время убийства, на крючок, затем — практически дословно повторяющийся начальный уличный пейзаж, и состоявшееся на сей раз посещение Разумихина, и трансформированные явлю мотивы «страшного сна» про забитую клячу: полученный Раскольниковым удар кнутом и соответствующее ощущение — «весь дрожа, как загнанная лошадь», он впадает в очередное забытие. В символ и приговор вырастает проходная, на первый взгляд, фраза служанки Настасьи: «А это кровь в тебе кричит», которая чуть позже трансформируется героем в иезуитскую отговорку в связи с помощью раздавленному Мармеладову: «Я весь в крови».

Эхом-рефреном раскатывается по роману слово «подлец». Так аттестует себя Мармеладов: «Пусть, пусть я подлец, она же и сердца высокого, чувств, облагороженных воспитанием, исполнена»; так оценивает ситуацию с Соней в ее семействе Раскольников: «Ко всему-то подлец-человек привыкает!» — и на этом основывает один из важнейших пунктов своей казуистики: «Ну а коли я соврал <...>, коли действительно не *подлец* человек, весь вообще, весь род человеческий, то значит, что остальное всё — предрассудки, одни только страхи напущенные, и нет никаких преград, и так тому и следует быть!». Позже, в опровержение собственных умозрительных построений, он ставит ультиматум сестре: «Пусть я подлец, а ты не должна». Но главное романное значение этого слова носит «выворотный», казуистический характер: Раскольников много раз называет себя подлеем — но не потому, что убил, а потому, что «тварью дрожащей», слабаком оказался: «...я и первого шага не выдержал, потому я — подлец! Вот в чем всё и дело!». Готовность принять эту «дрожь» как форму своего дальнейшего существования, неспособность «покончить с ней разом», как советовали в его страшном сне Миколке, как наяву сделал он сам со старухой-процентщицей и сестрой ее Лизаветой, Раскольников тоже аттестует этим запавшим в него, застрявшим в нем, извращенным им словом: «Зачем я теперь-то соглашаюсь так жить? О, я знал, что я подлец, когда я сегодня, на рассвете, стоял над Невой!». На контрасте рифмуются и два романских Миколки: один — садист, истязатель несчастной клячи, другой — из *раскольников* (еще одна рифма), решивший пострадать за чужую вину.

Есть в «Преступлении и наказании» внешне симметричные, по «бульварным» детективным законам обустроенные эпизоды: Свидригайлов, сидя на специально подставленном стуле в пустой промежуточной комнате квартиры Капернаумовых, подслушивает, как исповедуется перед Соней Раскольников; Порфирий Петрович организует подобную «диспозицию» в полицейском участке, когда прячет за перегородкой во время разговора с Раскольниковым «сюрпризик» — его несостоявшегося (неожиданное «покаяние» красителя Миколки помешало) разоблачителя.

Есть зеркально отражающиеся друг в друге сцены-символы.

Раздавленного *лошадьми* Мармеладова по просьбе и под руководством Раскольникова приносят домой умирать (вторая часть) — раздавленную жизнью *клячу* Катерину Ивановну, опять-таки с улицы, приносят умирать в комнату Сони (пятая часть). На умирающую мать несчастного семейства, несмотря на безнадежность ее собственного положения, ужасающее впечатление производит мрачная обитель живущей «по желтому билету» падчерицы — как в свое время сильно, хотя и в другую сторону, подействовала обстановка Мармеладовых на Раскольникова.

Сон, в котором забивают *клячу* (первая часть), воплощается в душераздирающую явь — агонию Катерины Ивановны (пятая часть) с финальным, обнажающим символический смысл происходящего выкриком: «Уездили *клячу!*.. Надорвала-а-ась!».

В разных вариантах рифмуются события, происходящие с самим Раскольниковым и вокруг него.

На прощальный визит к родным *в седьмом часу* — время убийства! — Раскольников словно выходит из свидригайловской кошмарной ночи и дождя. Вариант Свидригайлова — самоубийство — отброшен.

Монолог поручика Пороха, предшествующий признанию явившегося в контору Раскольникова, многократно пародийно обыгрывает формулу «гражданин и человек», иронически прозвучавшую из уст Свидригайлова применительно к Раскольникову и в буквальном, серьезном своем значении скрыто присутствующую в увещеваниях-советах Порфирия Петровича во время его последнего разговора с изблещенным преступником. Пародийно звучащие в речах Пороха выпады против «повивальных бабок», «стриженных девок», которые «лезут в академию, учатся анатомии», против злоупотребления просвещением, против «негодяя Заметова» и самоубийц, на первый взгляд, кажутся сюжетно неуместными в сцене явки с повинной — в ораторском костре поручика Пороха горит то, что не имеет прямого отношения к преступлению, но, по Достоевскому, создает ту атмосферу вседозволенности, которая чревата преступлениями. Раскольников, никак не ожидавший такого приема в полицейском участке и такой обстановки признания, к тому же дополнительно придавленный известием о самоубийстве Свидригайлова, чуть было не сыграл-таки роль «эстетической вши», сделав последнюю полубессознательную попытку избегнуть признания. Но во дворе его как непреодолимая преграда к нераскаянной свободе, как живой укор совести и как его собственное олицетворенное страдание ждала Соня. Через нее переступить он не смог. «Он постоял, усмехнулся и поворотил наверх, опять в контору».

Здесь нет раскаяния, но есть абсолютная невозможность жить с сознанием содеянного — и эта невозможность тоже была задана изначально, прямо указана и сформулирована.

«Нет, ты стой; я тебе сейчас задам вопрос. Слушай!» — обращался к студенту-теоретику, автору формулы «одна смерть и сто жизней взамен», его собеседник-офицер. — «Вот ты теперь говоришь и

ораторствуешь, а скажи ты мне: убьешь ты *сам* старуху или нет?

— Разумеется, нет! Я для справедливости... Не во мне тут и дело...

— А по-моему, коль ты сам не решаешься, так нет тут никакой и справедливости!».

Раскольников услышал «*точно такие же мысли*», как в его собственной голове «только что зародились», но не услышал или недооценил ответ студента. Ему показалось, что он — сможет. Но всем своим опытом он всего лишь подтвердил непреложное, непреступимое, неотменимое, изначально данное: «Разумеется, нет!». Круг замкнулся, хотя лазейка — «...я и первого шага не выдержал, потому я — подлец!» — осталась. Как скажет по этому поводу И. Анненский, «черт остался жив» [Анненский 1979: 191].

Очевидно, что и «Отцы и дети, и «Преступление и наказание» построены на повторах, параллелизме, мелодических и символических переключках, сюжетно-композиционных аналогах.

Любопытную метатекстуальную рифму образуют названия: «Отцы и дети», «Преступление и наказание». Кроме структурно-грамматического сходства, здесь есть содержательная переключка: оба названия фиксируют причину и следствие, первичное и производное, основание и результат. Но, вопреки своему внероманному значению, первое сочетание слов служит титулом к роману, в определенном смысле «закрывающему» тему, а под знаком второго таится возможность бесконечного самовоспроизведения, которая и будет реализована в следующих сочинениях Достоевского.

Нередко различие между художественными стратегиями Тургенева и Достоевского переводится в аксиологический план: «Его [Достоевского — Г.Р.] роман одновременно кошмарно реален и глубоко духовен. <...> Это <...> не роман Тургенева и Гончарова, который целиком остается в горизонтальном пласте» [Померанц 2003: 88]. Узурпация духовности в пользу одного из авторов — дело абсолютно субъективное и некорректное, если, конечно, говорить о духовности в общепринятом, общепотребительном значении (как об устремленности героя и художественного мира к смыслу бытия), а не в каком-то специальном, узком и не имеющем отношения к предмету нашего разговора смысле слова. Как показывает анализ, роман Тургенева «в горизонтальном пласте» вообще не открывается. Роман Гончарова — явление иной жанровой разновидности, нежели тургеневский, но и он не располагается в одной смысловой плоскости, в нем есть своя многоуровневость: *бытие* предстает в *бытовом* обличье, но от этого не утрачивает ни глубины, ни смыслового объема.

Сопоставление разных романских форм, в частности жанровых романских модификаций Тургенева и Достоевского, позволяет дополнительно обнажить и выявить конструктивные особенности и смысловые акценты, присущие каждой из них — не с тем, чтобы выстроить ценностную иерархию, что вряд ли продуктивно, а с тем, чтобы глубже понять различ-

ные и в то же время принадлежащие к одному типологическому ряду художественные явления.

Анализ композиционной рифмы в романах Тургенева и Достоевского позволяет увидеть, как один и тот же прием работает в разных эстетических системах. То, что у Тургенева скрыто, завуалировано, воспринимается преимущественно подсознательно и открывается только при специальном исследовательском усилии, у Достоевского обнажено и подчеркнуто. В одном случае перед нами имитация естественности, в другом — нарочитая эксцентрика. При этом за тургеневской простотой и «натуральностью» скрываются сложность, глубина и многозначность, а за достоевской эксцентрикой и мистикой — сущностные и актуальные социально-психологические явления, «правда жизни».

Частные композиционные и мелодические решения у Тургенева и Достоевского встраиваются в общую концепцию мира и человека, воплощенную в художественном целом романа.

Как отметил в свое время В. Маркович, у Тургенева «отсутствие перспектив реальной гармонии призвано компенсировать гармоническая закругленность романной структуры» [Маркович 1975: 69]. О «спасении мира творческой красотой» как об «основном догмате тургеневского мирозерцания» [Гроссман 1928: 34] писал Л. Гроссман. Что же касается «инвариантной ситуации» [Бройтман, 356] романа Тургенева, то это ситуация неизбежности потери. Из плана дальнего — онтологического — она переводится в ближний план — план судьбы героя.

Сюжет тургеневского романа циклический, замкнутый, но «перевернутый» — в финале не обретение, а потеря. При этом финалы романов Тургенева, несмотря на очевидность трагической авторской интенции в целом, во многом неожиданны фабульно. Лизин монастырь, смерть Инсарова, смерть Базарова, особенно два последних, — события, противоречащие начальному посылу характера и судьбы героя. Правда, и сама неожиданность здесь концептуально значима и в этом смысле не неожиданна: человеческая жизнь, по Тургеневу, не зависит от субъективных человеческих намерений, расчетов, планов и даже от объективного (в глазах окружающих) масштаба и значения личности героя.

У Достоевского наоборот: финалы и ключевые события романов заданы изначально и многократно предсказаны. Первая часть «Преступления и наказания» — своеобразный план-конспект романа в целом. Нож Рогожина мелькает как предположение-прогноз в первой части «Идиота». Убийство Федора Павловича Карамазова — отправная точка и событийный нерв романного сюжета, притом что происходит оно в книге восьмой из двенадцати, в главе с символическим названием «В темноте» и как событие спрятано, дано намеком, ибо метафизически уже давно, еще при жизни Федора Павловича, есть факт несомненный и необходимый. Но в итоге романов «Преступление и наказание», «Подросток», «Братья Карамазовы» («Идиот» и «Бесы» решены по-другому, во многом «по-тургеневски») — нет замкнутости, завершенности, исчерпанности. Эксперимент окончен — жизнь продолжается. Это сфор-

мулировано в самом «Преступлении и наказании» напутствующим Раскольниковым на преодоление случившегося Порфирием Петровичем: «отдайтесь жизни прямо, не рассуждая; не беспокойтесь, — прямо на берег вынесет и на ноги поставит», на этом основании делает свой вывод о смысле романов Достоевского М. Бахтин: «ничего окончательного в мире еще не произошло, последнее слово мира и о мире еще не сказано, мир открыт и свободен, еще все впереди и всегда будет впереди» [Бахтин 1963: 223].

Вот этого *впереди* в романах Тургенева, для его героев нет. Как нет открытого финала, нет классической романной незавершенности. Все кончено, все окончательно. Или — «догорай, бесполезная жизнь», или — ритуальный жест в сторону «жизни бесконечной», которая дальше и больше земного понимания, а здесь, на этой земле, под этим небом больше нет и никогда не будет — непоправимая и невозможная потеря! — именно этого, незаменимого «страстного, грешного, бунтующего сердца».

А в романе «Преступление и наказание» трагически завершается сам социально-идеологический эксперимент, в ходе которого герой проверяет теорию, автор проверяет героя, проверка дает отрицательный результат, но жизнь не кончена: герой *воскрес* для новой жизни, и хотя «новая жизнь не даром же ему достается, <...> ее надо еще дорого купить, заплатить за нее великим, будущим подвигом», в финале «Преступления и наказания» нет смерти и *еще все впереди*.

Однако контрастность и тем самым своеобразная взаимодополняемость созданных Тургеневым и Достоевским жанровых форм не отменяет, а дополнительно подчеркивает их принадлежность к одной и той же жанровой разновидности — *идеологическому роману*.

Сама формула «идеологический роман» была впервые использована в статье Б. М. Энгельгардта [Энгельгардт 1924] применительно к роману Достоевского и в качестве таковой вошла в литературоведческий обиход, наряду с другими жанроопределяющими характеристиками. Однако следует подчеркнуть, что идеологический роман появился и сформировался в русской литературе как самостоятельная жанровая разновидность именно в творчестве Тургенева. К моменту появления первого идеологического романа Достоевского — «Преступление и наказание» — уже стали общественным достоянием и предметом острой идейной полемики «Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне» и «Отцы и дети» — так что историко-литературная справедливость требует восстановить истину: родоначальником идеологического романа безусловно был Тургенев, которого еще в 1859 году с полным на то основанием и с глубокой проницательностью А. В. Никитенко назвал одним из *строителей* [Никитенко 1955: 61] русской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

Анненский И. Книги отражений. — М.: Наука, 1979. — 691 с.

Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Советский писатель, 1963. — 364 с.

Бройтман С. Н. Историческая поэтика. — М.: РГГУ, 2001. — 420 с.

Вышеславцев Б. П. Русская стихия у Достоевского // Достоевский Ф. М. Бесы: Роман в трех частях. Антология русской критики. — М.: Согласие, 1996. — С. 587-605.

Гинзбург Л. С. О психологической прозе. — Л.: СП, 1971. — 450 с.

Гроссман Л. Портрет Манон Леско // Гроссман Л. Собр. соч. в 5 т. Т. 3. Тургенев. — М., 1828. — С. 9-37.

Иванов Вяч. Родное и вселенское. — М.: Республика, 1994. — 428 с.

Лебедев Ю. В. Литература: учебное пособие для учащихся 10 класса средней школы. В 2 ч. Ч. 1. — М.: Просвещение, 1992. — С. 224.

Маркович В. М. Человек в романах И. С. Тургенева. — Л., 1975. — С. 69.

Маркович В. М. И. С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30-50-е годы). — Л., 1982. — С. 208.

Никитенко А. В. Дневник: в 3 ч. Ч. 2: 1858-1865. — М.: ГИХЛ, 1955. — С. 61.

Померанц Г. Открытость бездне: Встречи с Достоевским. — М.: РОССПЭН, 2003. — С. 88.

Пумпянский Л. В. Классическая традиция. Собрание трудов по истории русской литературы. — М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 381-402.

Тургенев И. С. Гамлет и Дон Кихот // Тургенев И. С. Полн. собр. соч.: в 28 т. Сочинения: в 15 т. Т. 8. — М.-Л.: Наука, 1964. — С. 169-192.

Тургенев И. С. Полн. собр. соч.: в 28 т. Письма: в 13 т. Т. 11. — М.-Л.: Наука, 1966. — С. 164.

Фридендер Г. М. Реализм Достоевского. — М.-Л.: Наука, 1964. — 404 с.

Штейнберг А. З. Система свободы Достоевского. — Paris: YMCA-PRESS, 1980. — 146 с.

Энгельгардт Б. М. Идеологический роман Достоевского // Ф. М. Достоевский: Статьи и материалы. Сб. второй / под ред. А. Долинина. — Л.-М.: Мысль, 1924. — С. 71-109.

REFERENCES

Annenskiy I. Knigi otrazheniy. — M.: Nauka, 1979. — 691 s.

Данные об авторе

Галина Михайловна Ребель — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь).

Адрес: 614045, Россия, г. Пермь, ул. Пушкина, 24.

E-mail: ranilag@yandex.ru.

About the author

Galina Mikhailovna Rebel, Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Perm State Humanitarian-Pedagogical University (Perm).

Bakhtin M. Problemy poetiki Dostoevskogo. — M.: Sovetskiy pisatel', 1963. — 364 s.

Broytman S. N. Istoricheskaya poetika. — M.: RGGU, 2001. — 420 s.

Vysheslavtsev B. P. Russkaya stikhiya u Dostoevskogo // Dostoevskiy F. M. Besy: Roman v trekh chastyakh. Antologiya russkoy kritiki. — M.: Soglasie, 1996. — S. 587-605.

Ginzburg L. S. O psikhologicheskoy proze. — L.: SP, 1971. — 450 s.

Grossman L. Portret Manon Lesko // Grossman L. Sobr. soch. v 5 t. T. 3. Turgenev. — M., 1828. — S. 9-37.

Ivanov Vyach. Rodnoe i vselenskoe. — M.: Respublika, 1994. — 428 s.

Lebedev Yu. V. Literatura: uchebnoe posobie dlya uchashchikhsya 10 klassa sredney shkoly. V 2 ch. Ch. 1. — M.: Prosveshchenie, 1992. — S. 224.

Markovich V. M. Chelovek v romanakh I. S. Turgeneva. — L., 1975. — S. 69.

Markovich V. M. I. S. Turgenev i russkiy realisticheskiy roman XIX veka (30-50-e gody). — L., 1982. — S. 208.

Nikitenko A. V. Dnevnik: v 3 ch. Ch. 2: 1858-1865. — M.: GIKhL, 1955. — S. 61.

Pomerants G. Otkrytost' bezdne: Vstrechi s Dostoevskim. — M.: ROSSPEN, 2003. — S. 88.

Pumpyanskiy L. V. Klassicheskaya traditsiya. Sbranie trudov po istorii russkoy literatury. — M.: Yazyki russkoy kul'tury, 2000. — S. 381-402.

Turgenev I. S. Gamlet i Don Kikhot // Turgenev I. S. Poln. sobr. soch.: v 28 t. Sochineniya: v 15 t. T. 8. — M.-L.: Nauka, 1964. — S. 169-192.

Turgenev I. S. Poln. sobr. soch.: v 28 t. Pis'ma: v 13 t. T. 11. — M.-L.: Nauka, 1966. — S. 164.

Fridlender G. M. Realizm Dostoevskogo. — M.-L.: Nauka, 1964. — 404 s.

Shteynberg A. Z. Sistema svobody Dostoevskogo. — Paris: YMCA-PRESS, 1980. — 146 s.

Engel'gardt B. M. Ideologicheskii roman Dostoevskogo // F. M. Dostoevskiy: Stat'i i materialy. Sb. vtoroy / pod red. A. Dolinina. — L.-M.: Mysl', 1924. — S. 71-109.

ЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 811.161.1'366
ББК Ш141.12-21

ГСНТИ 16.21.41

Код ВАК 10.02.01

И. В. Замятина
Пенза, Россия

Г. Ю. Сызранова
Тольятти, Россия

АДЪЕКТИВАЦИЯ И СУБСТАНТИВАЦИЯ ПРИЧАСТНЫХ ФОРМ: ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕССА И ВОПРОСЫ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме семантики и грамматики русских причастий, проблемам адъективации и субстантивации причастных форм. Авторы выделяют два процесса в системе причастий: сущность первого процесса — переход причастных форм в систему прилагательных и существительных с полной утратой глагольного семантического и грамматического компонентов, итог — образование омонимов. Этот процесс можно обозначить как адъективацию и субстантивацию причастий. Второй процесс — усиление именного компонента причастных форм, частичная утрата глагольных компонентов. Этот процесс можно обозначить как адъективирование или окачествование и субстантивирование или опредмечивание. Основой и первого, и второго процессов является универсальная семантика причастной формы.

Ключевые слова: причастие; адъективация; универсальная семантика; русский язык.

I. V. Zamyatina
Penza, Russia

G. Yu. Syzranova
Togliatti, Russia

ADJECTIVIZATION AND SUBSTANTIVIZATION OF PARTICIPIAL FORMS: THE PROCESS AND TERMINOLOGY

Abstract. The article discusses the problem of semantics and grammar of participles in Russian, as well as the their adjectivization and substantivization. The article describes two processes in the system of participles. The first process is transition of participle into the system of adjectives and nouns with the complete loss of verbal semantic and grammatical components, the result of it is appearance of homonyms. This process is called adjectivization and substantivization of participles. The second process is the strengthening of the nominal component of participial forms and partial loss of their verbal components. This process may be called adjectivization or qualitative transfer and substantivization or subject transfer. The basis for these processes is the universal semantics of a participle.

Keywords: participle; adjectivization; universal semantics; Russian language.

Причастие — грамматическая категория, место которой в системе частей речи до сих пор не определено, так как в силу своей семантики оно не может быть однозначно отнесено к той или иной бесспорной категории.

По мнению А. М. Пешковского, бесспорными категориями являются имя существительное, имя прилагательное, глагол и наречие, которые он называет «основными частями речи и основными грамматическими категориями» [Пешковский 1956: 103]. Границы между «бесспорными категориями» относительно прозрачны, и причастие может дрейфовать между ними, в большинстве случаев оставаясь, по нашему мнению, в рамках того, что А. М. Пешковский называл «глагольным словом», он называет причастие «смешанной частью речи», но потом все-таки отмечает несомненную связь его с глаголом: «Причастие, деепричастие и инфинитив, несмотря на то, что первые два принадлежат другим частям речи, оказываются <...> теснейшим образом связанными с глаголом. То, что в школьных учебниках эти три группы вместе с самим глаголом определяются под одной этикеткой глагола, хоть и нелогично, но не лишено грамматического смысла» [Там же: 132].

В. А. Богородицкий одним из первых определил промежуточное положение причастия, отнес

его к придаточным частям речи, имеющим собственное значение. Он считал, что причастие представляет собой «образование прилагательных от глагола с удержанием некоторых глагольных свойств», что позволяет ему занимать «посредствующее положение между глаголом и именем прилагательным» [Богородицкий 1935: 104-105].

Хотя вопрос о грамматическом статусе «смешанных» частей речи ставился уже в XIX веке, в отечественном языкознании эта проблема разрабатывалась в XX в. и связана в первую очередь с именем В. В. Виноградова. Им были осмыслены многообразные противоречивые грамматические явления, что позволило констатировать неразрывную связь всех уровней языка: «...В морфологических категориях происходят постоянные изменения соотношений, и импульсы, толчки к этим преобразованиям идут от синтаксиса. Синтаксис — организационный центр грамматики. Грамматика, имманентная живому языку, всегда конструктивна и не терпит механических делений и рассечений, так как грамматические формы и значения слов находятся в тесном взаимодействии с лексическими значениями» [Виноградов 1972: 31].

Что касается определения грамматического статуса причастий, то В. В. Виноградов называет их

«категорией гибридно-прилагательных форм», а в своей работе «Русский язык (Грамматическое учение о слове)» раздел о причастиях помещает в главу об именах прилагательных. Определяя причастие как «поток форм», который идет непосредственно от глагола в систему имен прилагательных, В. В. Виноградов отмечал, что в причастии «глагольность выражается как окачествлённое действие, приписанное предмету и определяющее его наподобие имени прилагательного» [Там же: 221].

Таким образом, основные положения во взглядах В. В. Виноградова на систему причастий современного русского языка можно сформулировать следующим образом:

- медленный отход, «дрейф» причастий от системы глагола;
- процесс образования новой гибридной лексики и, как результат, процесс распада единства причастных форм;
- взаимодействие «стихий глагола и стихий прилагательного» по-разному отражается в разных грамматических типах причастий [Там же: 230].

С целью разрешения споров в определении статуса причастия Ю. Д. Каражаев и Е. С. Качмазова в своей статье призывают отказаться от «маятникообразного движения» в формулировке его грамматической природы. Как отмечают авторы, не только в русской грамматике, но, например, и в системе осетинского языка (являющегося «наиболее последовательным преемником индоевропейского праязыка») место причастия не определено. И, что представляется нам наиболее важным, расхождения в определении статуса причастия, по мнению исследователей, порождены «лингвистическим феноменом» самого причастия. Правда, исследователи полагают причины феномена причастия в том, что «оно появляется только после глагола и имени, появляется между ними, от их «брака». Забрав в себя все главные признаки родителей<...> причастие становится самим собой и занимает своё достойное место среди остальных частей речи» [Каражаев, Качмазова 2005. URL]. Отмечая важность вывода о «лингвистическом феномене» причастия, мы позволим себе не согласиться с авторами статьи во взгляде на последовательность возникновения данного явления. Из существования самого факта своеобразия причастных форм в грамматической системе вовсе не следует та причинно-следственная связь, которую пытаются обозначить исследователи.

Наиболее соответствующей нашему представлению о месте и статусе причастия в грамматической системе русского языка необходимо признать схему, предложенную В. В. Виноградовым и в наибольшей степени приближающуюся к полевой теории построения частеречной системы. В виноградовской схеме учтено движение и взаимовлияние частей речи и грамматических категорий [Виноградов 1972: 37].

Система русских полных причастий неоднородная. Как мы знаем, выделяются четыре типа полных причастий — действительные причастия настоящего и прошедшего времени и страдательные настоящего и прошедшего времени. Любой тип

причастия может быть употреблен в каждой из пяти возможных синтаксических позиций, характерных для полного причастия: распространенное обособленное или необособленное определение, обособленное одиночное определение, согласованное препозитивное определение, позиция сказуемого и позиция синтаксического актанта. Совокупность синтаксических позиций полных причастных форм мы определяем как позиционное пространство причастия [Замятина 2009: 19-24].

Любой тип причастия включает глагольную и именную (в широком смысле слова) семантику и грамматику. Проявление и акцентирование глагольной или именной сущности причастной формы зависит от многих факторов — контекста, синтаксической позиции и — самое главное — от семантики исходного глагола.

На основе обзора работ, посвященных проблеме грамматического статуса причастия, его позиционного пространства, с неизбежной необходимостью следует констатация его семантической неоднородности. Исследователей волнует вопрос определения семантической природы причастных форм.

Так, Е. Ю. Карпенко высказывает сомнение в правомерности употребления термина «признак»: «понятие «признак» имеет достаточно большой объем и приложимо к широкому кругу явлений разнобразной природы, в том числе и к такой семантической категории, как «действие». Поэтому утверждение о том, что в причастии «сочетаются значения действия и признака предмета», является, по меньшей мере, двусмысленным и фактически объединяет понятия разного уровня обобщения (видовое и родовое)» [Карпенко 2004: 5]. Возникает у автора вопрос и по поводу представленного в академической грамматике определения семантики причастия как совмещающей значение действия со значением «собственно определительным» [Русская грамматика 1980]. «Понятие «определение» характеризует, прежде всего, функциональный аспект и потому лишь косвенно, опосредованно сопоставимо с понятием «действие», являющимся преимущественно категорией семантического плана», — пишет Е. Ю. Карпенко [Карпенко 2004: 6]. По мнению исследовательницы, функциональное поле полного причастия определяется двумя полюсами — функцией предиката и атрибутивной функцией, а точнее, атрибутивно-номинативной. Отметим, что под второй функцией Е. Ю. Карпенко понимает обозначение, номинацию вместе с определяемым словом некоторого объекта, т. е. атрибутивная функция включается в более широкую функцию номинации [Там же: 3]. Между функциями полного причастия, с точки зрения автора, нет четких границ — они находятся в положении неустойчивого равновесия.

С приведенной точкой зрения на семантику причастия соотносительна позиция И. К. Сазоновой, выделяющей у причастия глагольные, стивные и адъективные значения. Стивные и адъективные значения, по мнению автора, «не выходят за рамки глагольной семантической зоны» [Сазонова 1989: 9-11].

Для нашего исследования особый интерес представляет оригинальная концепция о происхождении

дении частей речи А. А. Потебни. В частности, интересными являются высказанные ученым мысли о соотношении глагола, имени и причастия. Так, по мнению Потебни, первоначальное слово было лишено всяких формальных признаков и не являлось ни существительным, ни прилагательным, ни глаголом. Он называет такие слова «первообразными причастиями», в которых были свойства современных имен (А. А. Потебня имеет в виду единство имени существительного и прилагательного) и глаголов. Такое первоначальное слово, по мнению ученого, было более похоже на имя, чем на глагол, но впоследствии, выделив из себя имя, стало ближе по значению к глаголу [Потебня 1874: 108].

На основании данной концепции мы можем говорить не о гибридном или синкретичном характере семантической природы причастия, а о закономерных процессах в области причастных форм, отражающих универсальную семантику древнего причастия. Так, понятие «синкретизм», согласно определению, данному в энциклопедическом словаре «Языкознание», подразумевает «совпадение в процессе развития языка функционально различных грамматических категорий и форм в одной форме» [Языкознание 1988: 446]. В нашем случае речь идет не о совпадении, а об онтологической сущности семантики древнего причастия, об ее универсальности на ранних этапах развития языка.

Рассматриваемые в статье процессы адъективации и субстантивации причастий непосредственным образом отражают их грамматическую, а главное — семантическую универсальность. В определенных синтаксических позициях глагольная сущность причастной формы может выходить на первый план или же «затемняться», уступая место именному (адъективному или субстантивному) компоненту семантики. Именно в последнем случае и возникает проблема грамматического статуса причастной формы, а также некоторая путаница в терминологическом определении наблюдаемого явления: *расстроенный отец, шарканье ног танцующих* и т. п.

Так, взгляды ученых на процесс адъективации и на результаты этого процесса порой противоречивы, и это неслучайно — в науке не существует четких критериев определения того, окончательно или не окончательно причастие отошло от своего исходного глагола.

И. К. Сазонова определяет два значения термина «адъективация»: это, во-первых, переход причастий в прилагательные в результате изменения семантических свойств и, во-вторых, процесс образования особых адъективных значений [Сазонова 1975: 93].

Два типа адъективации причастий выделяет и Ю. П. Князев. Первый тип — когда в семантической структуре причастий развиваются переносные значения, которые характерны для качественных прилагательных, в результате развития этих значений происходит «семантический отрыв причастия от формы исходного глагола». Второй тип адъективации — когда происходит переосмысление значений вида, времени и залога. При этом причастная форма не утрачивает связи с этими глагольными категори-

ями: «для причастий прошедшего времени совершенного вида характерно обозначение состояния, являющегося результатом предшествующего действия (ср. *освещённые окна, промерзшая земля*), а для действительных и страдательных причастий настоящего времени — обозначение способности выполнять действие или подвергаться воздействию извне (ср. *вьющиеся растения, печатающее устройство, нержавеющей сталь*)» [Князев 2000]. Определяя таким образом два типа адъективации, исследователь подводит к мысли о разграничении процессов, имеющих разные результаты: первый тип можно назвать «внешней» адъективацией, второй — «внутренней». Семантический отрыв, присущий первому типу адъективации, свидетельствует, по крайней мере, об образовании новой лексемы. Второй же тип, на наш взгляд, можно отождествить с понятием «дрейфа» (по В. В. Виноградову) причастных форм, при котором происходит трансформация семантики причастия, связанная с «переосмыслением значений вида, времени и залога», но полного отрыва не наблюдается.

Существует также мнение, отрицающее процесс адъективации. Так, Е. А. Иванникова считает: «...процесса адъективации причастий не может существовать. Образование причастий и есть уже адъективация глагольной системы. Причастия переходят из процессуальной разновидности прилагательных в разряд качественных прилагательных аналогично тому, как относительные прилагательные переходят в качественные» [Иванникова 1974: 300]. Е. А. Иванникова предлагает различать два разных процесса — адъективацию и окачествление: «Адъективация предполагает семантическое развитие причастий в отрыве от их объективно существующей морфологической формы, окачествление предполагает его неразрывно связанным с этой формой» [Там же: 301].

Термин «окачествление», по нашему мнению, более предпочтителен в том смысле, как он употреблен В. В. Виноградовым. Причастия окачествляются, приобретают семантику качественности в результате ослабления его глагольной сущности — заглушения его категориальной семантики процессуального признака в результате утраты глагольных морфологических категорий вида, залога, времени и в результате утраты глагольного управления, что, в свою очередь, может диктоваться синтаксической позицией причастной формы и условий контекста. Причастие даже в позиции согласованного препозитивного определения, позиции, первичной для имени прилагательного, может оставаться причастием, сохраняя свою двойную семантическую и морфологическую сущность.

Таким образом, в системе причастных форм наблюдаются два процесса — первый заключается в полной потере семантической связи причастной формы с исходным глаголом и потере глагольных категорий, в этом случае образуется ряд грамматических омонимов, например: *блестящий минерал* (причастие) — *блестящий учёный* (прилагательное). Этот процесс, в результате которого происходит образование прилагательного, чаще всего в резуль-

тате развития переносного значения, можно определить как *адъективацию* причастной формы. Если причастная форма в позиции согласованного препозитивного определения (позиции, первичной для имени прилагательного) акцентирует значение признака, который изначально содержится в причастной форме, то этот процесс нельзя отнести к адъективации. В этом случае можно говорить об *окачествлении* в понимании В. В. Виноградова или адъективировании причастия. В результате этого процесса причастие не разрывает семантической связи с исходным глаголом и не теряет грамматических глагольных категорий, оно обозначает процессуальный признак, развивающийся во времени, например: *Туман некоторое время держится застывшей пеленой над самой рекой* (В. Некрасов); *И встречает угаснувший день!* (А. Блок).

Нечто подобное мы наблюдаем и в отношении субстантивированных форм причастия (причастия в позиции синтаксического актанта).

Термин «субстантивация» используется как в словообразовании, так и в морфологии. В понятийном аппарате словообразовательной области дается следующее определение: «Субстантивация — один из способов образования существительных прилагательного склонения (морфолого-синтаксический)» [Лукин 1973: 84]. Под этим углом зрения главное внимание обращено на выделение субстантивации как одного из неморфологических способов образования слов. В этом смысле субстантивация определяется как способ, «при котором средством выражения словообразовательных отношений является коренное изменение грамматических признаков производного слова по сравнению с производящим» [Современный русский язык 2007: 215]. Существительные, образованные таким способом, названы «субстантиватами» (вместо термина «субстантивированные слова»), данное название выступает в значении родового термина по отношению к видовым — «субстантивированные прилагательные», «субстантивированные причастия» [Лопатин 1967].

В морфологической области исследований субстантивация определяется как процесс взаимодействия лексико-грамматических категорий, при этом основное внимание уделяется характеристике самого процесса: условиям, при которых он протекает; изменениям, которым подвергается исходная часть речи в процессе перехода, и т. п.

Таким образом, выступая в качестве объекта изучения в смежных, но разных областях лингвистического исследования, субстантивация представляется как комплексное явление, сложный языковой процесс, вмещающий разнородные факторы, что существенно затрудняет его научное осмысление. Являясь одним из способов образования слов, при котором производные слова не имеют какого-либо специального словообразовательного аффикса, субстантивация в то же время может быть полной и неполной.

Полная субстантивация — это собственно словообразовательный процесс, при котором исходное слово окончательно перешло в разряд имен существительных и не употребляется в качестве иной категории слов (например, *портной, лесничий*). Под не-

полной субстантивацией понимают такой переход в имя существительное, при котором сохраняется употребление исходной части речи в ее исконном значении (*пленный, русский* и др.) [Протченко 1958: 8].

Например, Л. К. Граудина следующим образом описывает процесс перехода адъективных слов в существительные: «Они как бы совершают путь по гигантской лестнице времени, останавливаясь подолгу на разных ступеньках перехода» [Граудина 1983: 86]. Исследовательница выделяет три таких «ступени»: первая — «субстантивированные прилагательные и причастия, образованные путем вычленения из словосочетаний в результате опущения, утраты существительного»; вторая ступень — «такие образования, которые всем нам известны как существительные, но при желании мы можем превратить их и в прилагательные: *больной* (человек), *млекопитающее* (животное), *посевная* (кампания)»; и самая последняя ступень — полная субстантивация (слова, полностью перешедшие в разряд существительных и давно уже имеющие самостоятельную форму рода и числа).

Таким образом, явление субстантивации не является единообразным, существует проблема отнесения субстантиватов к тому или иному типу, иногда же речь идет о степени субстантивации. Так, А. М. Пешковский в работе «Русский синтаксис в научном освещении» отмечает различную степень субстантивации прилагательных: «Многие слова сейчас стоят еще на пути от прилагательных к существительным, причем одни сделали уже большую часть пути, другие еще только вышли в путь, а некоторые стоят как раз на полдороге» [Пешковский 1956: 122]. Такие слова, как *заказное* (*письмо*), *гербовая* (*бумага*), *холерный*, *тифозный* (*больной*), А. М. Пешковский относит к единицам с недостаточной степенью субстантивированности.

Существует еще ряд названий, определяющих виды субстантивации. Так, С. Г. Ильенко предлагает разграничивать абсолютную и относительную субстантивацию: при первой — «словоформа приобретает не только все морфологические и общие синтаксические признаки имени существительного, но и тождественное с ним функционирование в тексте», при второй — «изменение морфологической и синтаксической природы словоформы не сопровождается её полным текстовым перерождением» [Ильенко 1977: 25].

Кроме того, предлагается деление субстантивации на узуальную иokkaзиональную. А. Н. Лукин говорит об узуальной субстантивации как устойчивом виде, аokkaзиональную характеризует как неустойчивый вид [Лукин 1973 (2): 85]. В свою очередь, В. В. Лопатин в подобном делении основывается на противопоставлении речи и языка:okkaзиональную субстантивацию относит к области речи, а узуальную — к языковой системе [Лопатин 1967: 216].

В первую очередь, обращает на себя внимание неоднозначность в области терминологии, используемой исследователями для обозначения таких единиц, как полные причастные формы в позиции синтаксических актантов. Распространенный в научной литературе термин «субстантивированные причастия» не позволяет дать более точное, детали-

зированное описание существующего явления. Термин «субстантиват» характеризует переход причастных форм в сферу имен существительных, оставляя за рамками такое явление, как «опредмечивание» причастий, и зачастую смешивая равноуровневые процессы (словообразование и область семантики). На наш взгляд, для разграничения «полных» отпричастных субстантиватов и причастных форм, подобных субстантиву, т. е. имеющих его функцию, но сохраняющих семантическую связь с исходной глагольной лексемой, возможно применение понятия «субстантивант». Последнее более точно характеризует случаи так называемой «неполной» субстантивации.

Таким образом, и в отношении причастных форм в позиции синтаксических актантов, в первую очередь, следует развести термины «субстантивация» и «опредмечивание», или «субстантивирование»: первый относится к словообразовательной области, второй касается процессов, протекающих в рамках глагольно-именного лексико-грамматического класса и отражающих явления семантического сдвига в пределах глагольной парадигмы. Позиция синтаксического актанта для данного типа причастной формы не определяет эти формы как имена существительные (срав.: *доброта любящих — доброта любящих друг друга; группа сочувствующих — группа сочувствующих его учению* — усиление глагольности субстантивата при наличии управляемых зависимых слов).

Влияние синтаксических связей причастной формы в позиции актанта на реализацию тех или иных сторон семантики приводит нас к мысли о выдвигании позиционного пространства причастия как критерия типизации его субстантивированности. Имел ли данный критерий определяющее значение для последующего (в диахроническом плане) перехода субстантивированных причастий (субстантивантов) в имена существительные (субстантиваты) — этот вопрос требует особого рассмотрения.

Подводя итоги, возможно высказать следующие положения:

- причастие — категория, обладающая универсальной семантикой и универсальными грамматическими свойствами (семантикой и грамматикой глагола и имени в широком понимании);
- система русских полных причастий в ее современном состоянии неоднородна;
- разные типы полных причастий по-разному способны проявлять свою именную или глагольную сущность;
- в системе причастий можно наблюдать два процесса: первый процесс проходит в области словообразования, в результате которого образуются омонимы — прилагательные и существительные; второй процесс — в рамках самой причастной формы, его результат — сдвиг значений в сторону именной семантики и частичная утрата глагольных категорий, причастная словоформа не переходит в разряд именных частей речи и остается в системе причастий;
- первый процесс мы можем определить как *адъективация и субстантивация*, второй — как

адъективирование (окачествование) и субстантивирование (опредмечивание).

ЛИТЕРАТУРА

- Богородицкий В. А.* Общий курс русской грамматики. — Изд. 5-е. — М.: Государственное социально-экономическое изд-во, 1935. — 254 с.
- Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). — М.: Высшая школа, 1972. — 614 с.
- Граудина Л. К.* Беседы о русской грамматике. — М.: Знание, 1983. — 128 с.
- Замятина И. В.* Грамматика русского причастия: монография. — Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. — 264 с.
- Иванникова Е. А.* О так называемом процессе адъективации причастий // Вопросы исторической лексикологии и лексикографии восточнославянских языков. — М., 1974. — С. 279-304.
- Ильенко С. Г.* Явления грамматической переходности и их отражение при обучении русскому языку (на примере субстантивации прилагательных) // Семантика переходности. — Л., 1977. — С. 23-30.
- Каражаев Ю. Д.* Двуприродность причастий и проблема их морфологического статуса [Электронный ресурс] / Ю. Д. Каражаев, Е. С. Качмазова // История и философия культуры. Актуальные проблемы: сб. научных трудов / под ред. С. В. Архипова. — Владикавказ: Северо-осетинский госуниверситет, 2005. — Вып. 8. — Режим доступа: <http://svarkhipov.narod.ru/puryurii.ht.n>.
- Карпенко Е. Ю.* Функционально-семантический потенциал полного причастия в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Карпенко Елена Юрьевна. — М., 2004. — 15 с.
- Лопатин В. В.* Субстантивация как способ словообразования в современном русском языке // Русский язык. Грамматические исследования. — М., 1967. — С. 205-232.
- Лукин М. Ф.* Морфология современного русского языка. — М.: Просвещение, 1973. — 232 с.
- Лукин М. Ф.* Трансформация частей речи в современном русском языке. — Донецк: Изд-во Донецк. ун-та, 1973. — 100 с.
- Пешиковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. — Изд. 7-е. — М., 1956. — 451 с.
- Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике. Т. 1. — Воронеж: Типография Н.Д. Гольдштейна, 1874. — 161 с.
- Протченко И. Ф.* О субстантивированных прилагательных и причастиях со значением лица // Русский язык в школе. — 1958. — № 4. — С. 7-11.
- Русская грамматика. — М.: Наука, 1980. — Т. I. — 783 с.
- Сазонова И. К.* Русский глагол и его причастные формы. Толково-грамматический словарь. — М.: Русский язык, 1989. — 587 с.
- Сазонова И. К.* Причастия в системе частей речи и лексико-семантическая деривация // Вопросы языкознания. — 1975. — № 6. — С. 87-98.
- Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1988. — 685 с.

REFERENCES

- Bogoroditskiy V. A.* Obshchiy kurs russkoy grammatiki. — Izd. 5-e. — M.: Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izd-vo, 1935. — 254 s.
- Vinogradov V. V.* Russkiy yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove). — M.: Vysshaya shkola, 1972. — 614 s.
- Graudina L. K.* Besedy o russkoy grammatike. — M.: Znanie, 1983. — 128 s.
- Zamyatina I. V.* Grammatika russkogo prichastiya: monografiya. — Penza: PGPU im. V.G. Belinskogo, 2009. —

264 s.

Ivannikova E. A. O tak nazyvaemom protsesse ad'ektivatsii prichastiy // Voprosy istoricheskoy leksikologii i leksikografii vostochnoslavyanskikh yazykov. — M., 1974. — S. 279-304.

Il'enko S. G. Yavleniya grammaticheskoy perekhodnosti i ikh otrazhenie pri obuchenii russkomu yazyku (na primere substantivatsii prilagatel'nykh) // Semantika perekhodnosti. — L., 1977. — S. 23-30.

Karazhaev Yu. D. Dvuprirodnost' prichastiy i problema ikh morfologicheskogo statusa [Elektronnyy resurs] / Yu. D. Karazhaev, E. S. Kachmazova // Istoriya i filosofiya kul'tury. Aktual'nye problemy: sb. nauchnykh trudov / pod red. S. V. Arkhipova. — Vladikavkaz: Severo-osevskiy gosuniversitet, 2005. — Vyp. 8. — Rezhim dostupa: <http://svarkhipov.narod.ru/pupyurii.ht.n>.

Karpenko E. Yu. Funktsional'no-semanticheskii potentsial polnogo prichastiya v sovremennom russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 / Karpenko Elena Yur'evna. — M., 2004. — 15 s.

Lopatin V. V. Substantivatsiya kak sposob slovoobrazovaniya v sovremennom russkom yazyke // Russkiy yazyk. Grammaticheskie issledovaniya. — M., 1967. — S. 205-232.

Lukin M. F. Morfologiya sovremennogo russkogo

yazyka. — M.: Prosveshchenie, 1973. — 232 s.

Lukin M. F. Transformatsiya chastei rechi v sovremennom russkom yazyke. — Donetsk: Izd-vo Donetsk. un-ta, 1973. — 100 s.

Peshkovskiy A. M. Russkiy sintaksis v nauchnom osvещenii. — Izd. 7-e. — M., 1956. — 451 s.

Potebnaya A. A. Iz zapisok po russkoy grammatike. T. 1. — Voronezh: Tipografiya N.D. Gol'dshcheyna, 1874. — 161 s.

Protchenko I. F. O substantivirovannykh prilagatel'nykh i prichastiyakh so znacheniem litsa // Russkiy yazyk v shkole. — 1958. — № 4. — S. 7-11.

Russkaya grammatika. — M.: Nauka, 1980. — T. I. — 783 s.

Sazonova I. K. Russkiy glagol i ego prichastnye formy. Tolkovno-grammaticheskii slovar'. — M.: Russkiy yazyk, 1989. — 587 s.

Sazonova I. K. Prichastiya v sisteme chastei rechi i leksiko-semanticheskaya derivatsiya // Voprosy yazykoznaneya. — 1975. — № 6. — S. 87-98.

Yazykoznanie. Bol'shoy entsiklopedicheskii slovar' / gl. red. V. N. Yartseva. — 2-e izd. — M.: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1988. — 685 s.

Данные об авторах

Ирина Викторовна Замятина — доктор филологических наук, доцент, Пензенский государственный университет (Пенза).

Адрес: 440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40.

E-mail: zamyu-irina @ yandex.ru.

Галина Юрьевна Сызранова — кандидат филологических наук, доцент, Тольяттинский государственный университет (Тольятти).

Адрес: 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: optima.60@mail.ru.

About the authors

Irina Viktorovna Zamyatina, Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Theory and methodology of Preschool and Primary Education, Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Sciences, Pedagogical Institute named after V. G. Belinsky of Penza State University (Penza).

Galina Yurievna Syzranova, Candidate of Philology, Associate Professor, Togliatti State University (Togliatti).

УДК 81'271.2
ББК Ш105.551.12

ГСНТИ 16.21.29

Код ВАК 10.02.19

Т. А. Воронцова
Челябинск, Россия

Т. Р. Копылова
Ижевск, Россия

МОЛЧАНИЕ КАК МАРКЕР АГРЕССИВНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ БЫТОВОГО ОБЩЕНИЯ)

Аннотация. Речевая агрессия является одним из самых частотных предметов исследования современной лингвистики. Благодаря анализу различных дискурсивных практик в коммуникативистике выделены основные релевантные признаки данного вида речевого поведения. Особый интерес представляет реализация речевой агрессии в бытовом общении, где наряду с вербализованной реализацией агрессии выступает молчание. Ситуативность бытового дискурса, вовлеченность участников общения в широкий контекст позволяют максимально полно раскрыть коммуникативный потенциал молчания. Молчание как многомерный коммуникативный знак в процессе речевого взаимодействия может выполнять различные функции. В данном исследовании анализируется молчание как речевой поступок, минимальная единица речевого поведения. Методом лингвистического наблюдения за общением на социально значимых объектах г. Ижевска были выделены диалоги с преобладающим агрессивным типом речевого поведения. Анализ коммуникативного сценария субъекта и объекта речи дает возможность авторам описать молчание как специфический нулевой маркер агрессии, способный решать различные коммуникативные задачи участников общения.

Ключевые слова: бытовое общение; коммуникативное пространство; речевое поведение; речевая агрессия; молчание; речевая деятельность; коммуникативные тактики.

T. A. Vorontsova
Chelyabinsk, Russia

T. R. Kopylova
Izhevsk, Russia

SILENCE AS A MARKER OF AGGRESSIVE SPEECH BEHAVIOR (CASE STUDY OF DAY-TO-DAY COMMUNICATION)

Abstract. Speech aggression is one of the most frequent subjects of modern linguistic research. Due to the analysis of various discursive practices in Communication science the main relevant attributes of this type of speech behavior have been marked out. Implementation of verbal aggression in day-to-day communication is of particular interest, especially where silence fulfils this function along with the verbalized implementation of aggression. Situatedness of day-to-day discourse and involvement of participants in a wide context make it possible to elicit the communicative potential of silence to the utmost. Silence as a multidimensional communicative sign can fulfill various functions in speech interaction. This research analyzes silence as a verbal act, a minimal unit of speech behavior. The method of linguistic observation over communication at socially significant sites of the city of Izhevsk marked out dialogues with a predominantly aggressive type of speech behavior. The communicative scenario analysis of the subject and the object of speech enabled the authors of this article to describe silence as a specific zero aggression marker capable of implementing various communicative tasks of communicators.

Keywords: day-to-day communication; communicative sphere; verbal behavior; verbal aggression; silence; speaking; communicative tactics.

В контексте изучения коммуникации все большую значимость приобретают исследования речевого поведения участников общения [Винокур 1993; Дридзе 1980; Клюев 2002], понимаемого как целенаправленный, мотивированный, преимущественно контролируемый (через сознательный выбор речевых стратегий и тактик, а также отбор речевых и языковых средств) процесс [Воронцова 2006: 29].

Речевое поведение определяет корректность / некорректность, конструктивность / деструктивность коммуникативного взаимодействия.

Речевая агрессия с точки зрения коммуникативно-дискурсивного подхода представляет собой деструктивное речевое поведение, параметры которого определяются условиями и конвенциями конкретного дискурса. В основе агрессивного общения независимо от типа коммуникации лежит установка адресанта на коммуникативное доминирование.

На уровне непосредственного речевого взаимодействия речевая агрессия проявляется в стремлении захватить коммуникативную инициативу, присвоить приоритетное «право на речь», т. е. объектом речевой агрессии является адресат. Адресант при помощи различных смысловых и структурно-смысловых способов осуществляет вторжение в речевое пространство адресата, т. е. стремится навязать собственный сценарий коммуникации, не считаясь с интересами собеседника [Воронцова 2006, 2012].

В современной лингвистике достаточно полно изучены особенности агрессивного речевого поведения в различных дискурсивных практиках [Bandura 1983; Baron, Richardson 1994; Chomsky 1959]. Особый интерес представляет реализация речевой агрессии в бытовом общении. Ситуативность бытового дискурса, вовлеченность участников общения в широкий контекст позволяют макси-

мально полно раскрыть коммуникативный потенциал молчания и его интерпретации [Копылова 2015; Jaworski 1993; Tannen 1990].

Молчание как многомерный коммуникативный знак в процессе речевого взаимодействия может выполнять различные функции [Jensen 1976]. В данном исследовании мы анализировали молчание как речевой поступок, минимальную единицу речевого поведения.

В ходе исследования бытового общения было выявлено, что агрессивное речевое поведение является достаточно частотным (62,7%). Субъект агрессии может быть охарактеризован как: пожилая женщина (58%), женщина с ребенком (9%), мужчина в состоянии алкогольного опьянения (2%), продавцы мелких магазинов (2%), другое (6%). В качестве объекта агрессии чаще всего выступают: младшие по возрасту (32%), посетители бюджетных государственных учреждений (47%), мужчины (11%), другое (10%).

Как правило, речевая агрессия реализуется в вербализованной форме.

Одна из самых частотных тактик – тактика, воздействующая на чувство вины адресанта (*Сил уже нет держать!*). В реализации данной тактики не последнюю роль играет «фактор возраста», выражающийся как имплицитно (*Молодая еще!*; *Что вы молчите, вы же мужчина!*), так и эксплицитно, в частности через сравнение (*вот мы раньше*), апеллирование к фактам жизни субъекта агрессии (*да я на заводе столько лет*), к собственным заслугам в прошлом (*я между прочим ветеран; мне сам директор завода орден вручал; я на стройке больше 40 лет отпахал*). Данная тактика часто сопровождается тактикой обезличивания обвиняемого, направленного даже не на понижение его статуса, а на вычеркивание объекта агрессии из коммуникативного взаимодействия, лишение его права голоса (*Ишь-ты, молодая еще мнение иметь / я в твои годы глаза боялась поднять*). Коммуникативная цель в данном случае достигается и путем привлечения третьих лиц, увеличения числа участников конфликта, опосредованное обращение в 3-ем лице (он-дейксис). На языковом уровне реализации тактик отметим употребление оценочной лексики (*барыня, безобразия, обнаглели, возмутительно* и др.), риторические вопросы и восклицания (*Что за порядки тут у вас?*) и др.

В целом, поведение субъекта агрессии характеризуется нарушением конвенциональности диалогов, неупорядоченным выбором языковых средств (просторечная, грубо-просторечная, бранная лексика), употреблением оценочной лексики, прямых средств воздействия, таких как императив (*не ори, не ной, иди нормально, замолчи*), глаголы прошедшего времени и инфинитива в роли императива (*рот закрыл, замолчал уже, быстро пошел; встать, тут не стоять*), глаголов настоящего времени, чаще отрицательных в 3-ем лице (*не думает*), прошедшего времени (*расселся тут, расставила (о сумках)*), а также сравнительных конструкций (*С Сашкой никаких проблем не было, а этот; Другая бы давно прощения попросила*), вопросительных предложений (*И что здесь смешного?*). Особую

роль играют и личные местоимения, актуализирующие ту или иную эмоцию адресанта, чаще угрозу через апеллирование к авторитету:

(1) *Ты со МНОИИ таким тоном разговариваешь?*

Маркером агрессивного общения является и обращение по половому признаку: *мужчина, женщина, девушка*. В современном русском речевом этикете культура обращения находится на стадии формирования. Часто функцию обращения выполняют конструкции, изначально призванные обратить внимание собеседника на говорящего (*Извините, ...; Прошу прощения, ...*), слова приветствия (*Здравствуйте!, Добрый день!*). Обращение по половому признаку усиливает воздействие субъекта агрессии, особенно когда употребляется вместе с другими средствами, например вопросом:

(2) (В поликлинике) Уборщица – пациентке: *Женщина! // Женщина! // Не слышите, что ли? // Я Вам говорю! // Не видите / чисто! // Куда без бахил? //*

(3) (В трамвае) Кондуктор – мужчине, смотрящему в окно: *Мужчина! // Вам-Вам! // Платить будем? //*

В примере (3) функционирование глагола в форме 1 лица множественного числа подчеркивает иерархичность общения, объектность адресата; это форма, употребление которой более присуще власти наделяемым, указывает на зависимость адресата от адресанта (ср., следователь – заключенному: *Ну что, говорить будем?*; служащий ГИБДД – водителю: *Нарушаем?*; врач – больному: *На что жалуетесь?*).

Обращение по иным признакам также частотно; оно направлено на принижение значимости собеседника, вызывает у адресата чувство ущербности.

(4) (В больнице, в регистратуре) Медработник – пациенту: *Больной! // Сюда не входите! // Ждите у стойки! //*

Отметим функционирование в роли обращения обобщенной номинации: *молодежь, женщины, больные, люди*.

(5) (В трамвае) Пожилая женщина – подросткам: *Ну что / молодежь / уступите место? //*

(6) (В больнице) Медработник – пациентам: *Женщины! // Тут не стоять! // Ходить мешаете! //*

Помимо «фактора возраста», влияющего на выбор адресанта в пользу стратегий агрессивного речевого поведения, релевантным становится и «фактор пола», позволяющему слабому полу (женщине) направлять агрессию на сильный (мужчину).

(7) (В транспорте) *Мужчина! // Помогите! // Не видите / что ли / женщина коляску не может поднять // (обращение к соседке) Мужики пошли! //*

Субъект агрессии оказывает воздействие и с помощью **нулевого маркера — молчания**, реализующего различные тактики агрессивного поведения:

– игнорирования

(8) Диалог на улице, во дворе дома. Участники: мать (А), ребенок лет 9 (Б); мать молча, дергая за руку, ведет сына домой.

(Б) *Мам / ну давай я немного погуляю //*

(А) [...]

(Б) *Мам / ну все же гуляют. А ты / как всегда [...] //*

(А) [...]

(Б) *Я немного [...] // Мам! //*

(А) (дергает за руку) *Домой / я сказала! //*
Опять ныть начал! // Вот придем домой! //

– демонстрация обиды

(9) Диалог на остановке общественного транспорта. *Участники:* молодая пара — мужчина (А), женщина (Б).

(А) *В магазин зайдём? //*

(Б) *[...]*

(А) *Вроде дома хлеб закончился //*

(Б) *[...]*

(А) *Лен / ну хватит уже! // Сколько можно? //*

(Б) *[...]*

(А) *Б...ь! // [...]*

– лишение права на речь

(10) Диалог на улице. *Участники:* пожилая женщина с внуком (А), пожилая женщина (Б), мальчик лет 7 (В). Женщины оживлённо разговаривают друг с другом.

(В) *Баб / ну пойдём уже! //*

(А) *Подожди / сейчас //* (продолжает разговаривать)

(В) *Я есть хочу! // Баб! //*

(А) *Не перебивай старших / Сейчас! //* (продолжает обсуждение)

(В) (Спустя несколько минут) *Баб! //*

(А) *[...]* (молчание сопровождается строгим осуждающим взглядом).

(В) *[...]*

Однако в структуре агрессивного коммуникативного акта молчание чаще всего выполняет роль ответной реакции — так называемое ответное молчание. Причем, следует отличать молчание интенциональное, молчание как сознательный выбор объекта агрессии (См., например, диалог 11), и принудительное молчание, молчание, к которому принуждает адресанта агрессивное поведение адресата.

(11) Диалог в супермаркете «Вкусный дом», касса. *Участники:* покупатель, стоящие в очереди из 3-х человек. Женщина средних лет, первая в очереди, поставила на кассовую ленту корзину с продуктами (А). Пожилая женщина (Б). Мужчина средних лет (В). Кассир, выкладывая продукты из корзины первой женщины (Г), оценивает, складывает в пакет.

(Б): *Ох, расставила тут корзину свою / поставить некуда / сил нет уже держать //*

(А): *[...]*

(Б): *Молчит / как будто не слышит //*

(А): *[...]*

(Б): *Нет, вы посмотрите на нее / никакого уважения! //*

(А): *[...]*

(Б): *Могла бы сама продукты свои в пакет складывать / ведь видит, люди ждут // Барыня! // Вот мы раньше [...] // Да я на заводе столько лет! // И детей сама // (кассиру) Что за порядки тут у вас? //*

(Г): *[...]* (продолжает спокойно складывать продукты в пакет)

(Б): (оборачивает к мужчине) *Безобразия! //*

(В): *[...]*

(А): (расплачивается, забирает пакет, уходит)

(Г): (вежливо, безучастно) *Здравствуйте! //*
Пакет брать будете? //

Принудительное молчание является результатом достижения коммуникативной цели субъекта агрессии, обуславливающей выбор стратегий, направленных, прежде всего, на лишение права голоса адресата (*Чего ты там еще говоришь?; Чего-чего? Что ты сказал?; Рот закрой!; С тобой никто не разговаривает; Заткнись!* и тому подобное), на вычеркивание его из процесса коммуникации (*Вас, мужчина, не спрашивают!; Тебя забыли спросить!; А с тобой вообще никто не разговаривает!; Я не с тобой разговариваю!* и другое). Чаще всего молчание является вынужденным ответом на агрессию, вербализованную с помощью прямых средств воздействия: императивов, вопросительных предложений, усиливающих эффект с помощью повтора вопросительного слова, повествовательных предложений-констативов. Молчание-ответ может быть и следствием молчания как нулевого маркера агрессии.

Принудительное молчание характеризуется тем, что адресант начинает реализовывать коммуникативный сценарий субъекта агрессии, он лишается права на выбор коммуникативных действий согласно собственным стратегиям, он действует в пользу агрессора. Коммуникативное поведение адресата — это результат достижения цели адресанта: он *замолкает, не вмешивается, уступает место, уходит из очереди, не беспокоит* и т.д.

Принудительный характер молчания подчеркивают невербальные средства коммуникации: адресат может *смутиться, покраснеть, пойти пятнами*; у него могут *появиться слезы, задрожать руки*; адресат может начать *суетиться* и тому подобное. Такое молчание сопровождается повышенным негативным эмоциональным фоном — обидой, отчаянием, бессилием. Вместе с утратой контроля за своим речевым поведением адресат часто теряет контроль и за своими невербальными действиями:

(12) Диалог в общественном транспорте. *Участники:* женщина (А) сидит, женщина (Б) держится за поручень около сидящей пассажирки, в руках тяжелые сумки. В салоне очень много народу. Женщину с сумками постоянно толкают на сидящую женщину.

(А) *Осторожно! // Вы уже вообще свои сумки на меня положили! //*

(Б) *[...]* (старается убрать сумки подальше)

(А) *Женщина! // Вы мне все ноги обступали! // Осторожно! //*

(Б) *[...]* (краснеет, смущается, оглядывается по сторонам в поиске свободного места).

Автобус резко останавливается. Женщина под напором толпы буквально ложится на сидящую пассажирку.

(А) *[...]* (недовольно морщится, демонстративно подвигается, отряхивает пальто, поджимает губы).

(Б) *[...]* (смущается еще больше, суетливо перекладывает сумки из одной руки в другую, максимально отодвигается от сидящей пассажирки, растерянно оглядывается, руки дрожат).

Бытовое общение может носить как иерархичный, так и неиерархичный характер. Иерархия обусловлена возрастом коммуникантов, статусом в семье (старший — младший, родитель — ребенок).

Неофициальность общения отличается неупорядоченным выбором средств воздействия: негативная оценочная лексика, просторечная, грубая, бранная лексика; невербальные жесты угрозы, жесты, указывающие на неполноценность собеседника (постучать по виску); физические средства воздействия.

(13) Диалог в супермаркете. *Участники*: мать (А), ребенок (Б).

(Б): *Мам / ну купи киндер / ты вчера Лешке купила // Ну мам! //*

(А): [...]

(Б): *Ну купи! //*

(А): [...]

(Б): (вначале хнычет, затем ревет в голос)

(А): (дергает за руку, шлепает) *Достал ты уже меня! //*

Молчание в подобных диалогах, как правило, выполняет функцию игнорирования как собеседника, так и предмета речи, сопровождается жестами угрозы или физическими средствами.

(14) Диалог на улице. *Участники*: мальчик лет 14 (А), девочка лет 7 (Б).

(Б) [...] (шлепает по лужам)

(А) [...] (дергает за руку)

(Б) [...] (продолжает шлепать по лужам)

(А) [...] (остановилась, крутит у виска пальцем)

Ты че / дура совсем? //

Интересно, что иерархия в межличностном неофициальном общении не всегда направлена от старшего к младшему. Объектом агрессии становятся слабые. Иерархичность может быть обусловлена силой, способностью, независимостью, например, экономической.

(15) Диалог в больнице. *Участники*: пожилая женщина, больная, пришла на прием к врачу (А), молодой человек, сопровождающий (Б):

(Б) *Что ты возишься? // Быстрее не можешь? // (забирает сумку) Дай сюда! //*

(А) (заискивающе) *Мы карту не взяли //*

(Б) (в раздражении) [...]

(А) (останавливается) *Карту же надо! // Врач не примет! //*

(Б) *Да блин! // Говорил же уже! // Карта в кабинете! //*

(А) [...] (недоверчиво идет за молодым человеком)

Неиерархичное бытовое общение отличается достаточно свободным выбором маркеров агрессии, однако экстралингвистические средства могут снижать уровень агрессии, свести ее на уровень шутки.

(16) Диалог в транспорте. *Участники*: молодая женщина (А) разговаривает со своей приятельницей (Б).

(А) *Ну че / мясо купишь? // А то у меня работы привалило //*

(Б) (сжав губы в ухмылку, мотает головой) *А ты не притупхла уже? // Все время я //*

(А) (смеется) *Да ладно тебе //*

Молчание в подобном рода взаимодействии может указывать на обиду, на желание уйти от неприятного разговора.

(17) Диалог на остановке. *Участники*: муж (А), жена (Б).

(А) *Терпеть не могу твою Лариску! // Че-то все ходит / ходит // Совсем бабе делать нечего! // А ты (передразнивает) / Ларисочка / Ларисочка //*

(Б) (отворачивается) [...]

(А) *Че молчишь? // Скажешь / я не прав? //*

(Б) (глядя в одну точку) [...]

(А) (демонстративно отворачивается) [...]

(Б) *В воскресенье на дачу-то поедем? // Вроде хорошую погоду обещали //*

При всей многофункциональности молчания в структуре агрессивного речевого поведения уход от конфликтной ситуации – самая частотная стратегия данного коммуникативного хода. Из 270 зафиксированных диалогов явно следует, что ответ агрессией на агрессию наименее характерен для бытового общения и составляет всего 2,6%, молчанием же отвечает 74% наблюдаемых.

Таким образом, молчание как речевой поступок, как минимальная единица коммуникативного взаимодействия способно выполнять множество функций, обусловленных тем, чьи стратегии реализует данный нулевой маркер – адресанта либо адресата. Посредством молчания объект агрессии способен лишать права на речь, игнорировать, принижать ценность собеседника, вызывать чувство обиды и др., вплоть до принуждения адресата выполнять его коммуникативную цель в ущерб собственной. Объект же агрессии через молчание уходит от конфликтной ситуации, от неприятного разговора, пытается сохранить свое коммуникативное пространство от несанкционированного вторжения.

Бытовое общение, как и другие дискурсивные практики, позволяет молчанию максимально раскрыть свой богатый коммуникативный потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

- Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. — М.: Наука, 1993. — 172 с.
- Воронцова Т. А.* Речевая агрессия: вторжение в коммуникативное пространство. — Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. — 252 с.
- Воронцова Т. А.* Речевая агрессия, толерантность, вежливость // Язык СМИ и политика. — М.: Изд-во Московского ун-та, 2012. — С. 569-611.
- Демьянков В. З.* Намерение в интерпретации и интерпретация намерений в речи // Структура и анализ. — М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1989. — С. 41-46.
- Дридзе Т. М.* Язык и социальная психология. — М.: Высшая школа, 1980. — 240 с.
- Клюев Е. В.* Речевая коммуникация. — М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. — 230 с.
- Леонтьев А. А.* Психология общения. — М.: Смысл, 1999. — 365 с.
- Копылова Т. П.* Молчание как знак: проблемы интерпретации // Trends in Slavic Studies. — М.: УРРС, 2014. — С. 721-727.
- Макаров М. Л.* Основы теории дискурса. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 280 с.
- Почепцов Г. Г.* Теория коммуникации. — М.: Рефлбук; К.: Ваклер, 2001.
- Bandura A.* Psychological Mechanism of Aggression // Aggression: Theoretical and Empirical Reviews. — New York: Academic Press, 1983. — Vol. 1. — P. 1-40.
- Baron R. A., Richardson D. R.* Human aggression. — New York: Plenum, 1994. — 245 p.
- Chomsky N.* A review of Skinner's verbal behavior // Language. — 1959. — № 35. — P. 26-58.

Infante D. A., Rancer A. S. Argumentativeness and Verbal Aggression // A Review of Recent Theory and Research. In: Communication Yearbook. — 1996. — № 19. — P. 319-351.

Jaworski A. The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives. — Newbury Park, CA: Sage, 1993. — 191 p.

Jensen J. V. Communicative Functions of Silence // Communication: Concepts and Processes. — Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1976. — P. 124-132.

REFERENCES

Vinokur T. G. Govoryashchiy i slushayushchiy. Varianty rechevogo povedeniya. — M.: Nauka, 1993. — 172 s.

Vorontsova T. A. Rechevaya agressiya: vtorzhenie v kommunikativnoe prostranstvo. — Izhevsk: Izdatel'skiy dom «Udmurtskiy universitet», 2006. — 252 s.

Vorontsova T. A. Rechevaya agressiya, tolerantnost', vezhlivost' // Yazyk SMI i politika. — M.: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2012. — S. 569-611.

Dem'yankov V. Z. Namerenie v interpretatsii i interpretatsiya namereniy v rechi // Struktura i analiz. — M.: Int yazykoznaneya AN SSSR, 1989. — S. 41-46.

Dridze T. M. Yazyk i sotsial'naya psikhologiya. — M.: Vysshaya shkola, 1980. — 240 s.

Klyuev E. V. Rechevaya kommunikatsiya. — M.: RIPOL KLASSIK, 2002. — 230 s.

Leont'ev A. A. Psikhologiya obshcheniya. — M.: Smysl, 1999. — 365 s.

Kopylova T. R. Molchanie kak znak: problemy interpretatsii // Trends in Slavic Studies. — M.: URRS, 2014. — S. 721-727.

Makarov M. L. Osnovy teorii diskursa. — M.: ITDGK «Gnozis», 2003. — 280 s.

Pocheptsov G. G. Teoriya kommunikatsii. — M.: Refbuk; K.: Vakler, 2001.

Bandura A. Psychological Mechanism of Aggression // Aggression: Theoretical and Empirical Reviews. — New York: Academic Press, 1983. — Vol. 1. — P. 1-40.

Baron R. A., Richardson D. R. Human aggression. — New York: Plenum, 1994. — 245 p.

Chomsky N. A review of Skinner's verbal behavior // Language. — 1959. — № 35. — P. 26-58.

Infante D. A., Rancer A. S. Argumentativeness and Verbal Aggression // A Review of Recent Theory and Research. In: Communication Yearbook. — 1996. — № 19. — P. 319-351.

Jaworski A. The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives. — Newbury Park, CA: Sage, 1993. — 191 p.

Jensen J. V. Communicative Functions of Silence // Communication: Concepts and Processes. — Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1976. — P. 124-132.

Данные об авторах

Татьяна Александровна Воронцова — доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет (Челябинск).

Адрес: 454001, Россия, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.

E-mail: voron500@yandex.ru.

Татьяна Рудольфовна Копылова — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1

E-mail: k_tatiana4@mail.ru.

About the authors

Tatiana Alexandrovna Vorontsova, Doctor of Philology, Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk).

Tatiana Rudolfovna Kopylova, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of the Russian Language, theoretical and Applied Linguistics, Udmurt State University (Izhevsk).

УДК 811.161.1:1
ББК Ш141.12в

ГСНТИ 16.21.29

Код ВАК 10.02.19

Н. В. Багичева
Екатеринбург, Россия

Т. А. Чикаева
Москва, Россия

«СВИТОК, НА КОТОРОМ ОТМЕЧЕНЫ ВСЕ ТАЙНЫ БЫТИЯ»: АРХЕТИПЫ РОДИНЫ-МАТЕРИ В РУССКОМ МЕНТАЛИТЕТЕ

Аннотация. Архетипы, лежащие в основе понимания образа Родины в русском национальном менталитете, рассматриваются в лингвофилософском аспекте: делается попытка объяснить устойчивость и изменяемость во времени архетипов «Родина-Мать» и «Мать-Сыра-Земля». С этой целью проводится анализ философских и филологических теоретических трудов данной тематики, основные положения иллюстрируются текстами художественной литературы и фольклора, а также материалами различных интернет-сайтов и форумов. Отмечена двойственная сущность архетипов. Содержание понятия «Родина» раскрывается в русском менталитете через категории материнства, родства, любви, заботы и святости. Закономерно, что основной метафорический образ в русском менталитете — это образ Родины-матери. Отмечается, что русский менталитет различает Родину и государство, что объясняет отрицательную коннотацию метафор Родины, основанных на терминах некровного юридического родства, используемых для характеристики государства: мачехи, тещи, свекрови, тётки. В связи с этим отмечено некое искажение архетипа, лежащего в основе метафоры Родина-мать.

Ключевые слова: искажение архетипа; архетипы; философия языка; метафоры; русский менталитет.

N. V. Bagicheva
Ekaterinburg, Russia

T. A. Chikaeva
Moscow, Russia

«A SCROLL, ON WHICH ALL THE SECRETS OF LIFE ARE MARKED»: THE ARCHETYPES OF THE MOTHERLAND IN RUSSIAN MENTALITY

Abstract. The archetypes, lying in the basis of understanding the image of the Motherland in the Russian national mentality, are studied in linguo-philosophical aspect: the attempt to explain the stability and variability in time of the archetypes of the «Motherland» and «Mother Earth» is undertaken. With this purpose the analysis of the philosophical and linguistic theoretical works on this topic is carried out; the basic concepts are illustrated by the texts of fiction and folklore, as well as materials from various Internet sites and forums. The dual nature of the archetypes is revealed. The concept of «Motherland» reveals itself in the Russian mentality through the categories of motherhood, kinship, love, care, and Holiness. Thus, the main metaphor of the Russian mentality is the image of Motherland. It is noted that the Russian mentality distinguishes between the Motherland and the state, which explains the negative connotation of the metaphors of the Motherland, based on terms of legal kinship, used to describe the state: stepmother, mother-in-law, aunt. In this regard, it is noted that there is some distortion of the archetype of the basic metaphors of the Motherland.

Keywords: archetype distortion; archetypes; philosophy of language; metaphors; Russian mentality.

Во вступительной статье к книге «Жизнь происходит от слова...» ее автор профессор В. В. Колесов, рассуждая о том, что «наступило *время языка* — в философии, в культуре, в ментальности», замечает: «*Язык и время* — ответственное сочетание; лингвист сказал бы *язык во времени* — философ говорил бы *о времени языка*» [Колесов 1999: 3].

Авторами этой статьи являются философ и лингвист, которые пытаются объяснить устойчивость и изменяемость *во времени* архетипов, лежащих в основе понимания Родины в русском менталитете. С этой целью философ использует анализ философских и филологических теоретических трудов данной тематики, а лингвист — тексты художественной литературы и фольклора, а также материалы различных интернет-сайтов и форумов.

Ментальная и во многом психологическая сущность метафоры (синтеза бессознательного и осознанного, сознания и самосознания, физического и социального, идеального и реального) самым замечательным образом позволяет связать ее зарождение, развитие и преобразование с особенностями архетипа, положенного в ее основу.

Исходя из понимания менталитета как «мировосприятия в категориях и формах родного языка, соединяющего интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах» [Колесов 2002: 260], мы можем проследить, как особенности национального менталитета «латентно» и «неосознаваемо» влияют на осмысление понятия *Родина* и создание «символического образа» Родины [Поляничко 2013: 86]. О том, что Родина является одной из основополагающих ценностей национального менталитета, свидетельствуют выводы из исследований Г. П. Федотова [Федотов 1992: 124-125], Б. В. Емельянова [Емельянов 2007: 63], Т. И. Колабиновой, И. И. Кузнецовой [Колабинова, Кузнецова 2010: 87] и других авторов.

Необходимо принять во внимание исследование Т. Коваль, в котором, ссылаясь на авторитетного американского исследователя Брюса Монка, автор доказывает, что понятие Родины является отражением архетипов национальной культуры [Коваль 2009: 203]. Философ О. В. Рябов в свою очередь замечает, что в характеристике и восприятии Родины каждая нация подчеркивает то качество, которое

представлено в национальном менталитете в качестве определяющего ценностного атрибута. Желая выразить свои лучшие чувства к Родине, русский говорит о святой Руси, француз — о прекрасной Франции, немец называет основной характеристикой Родины верность [Рябов 2001: 73]. Крупный ученый в области языка В. Н. Телия утверждает, что уже в самом наименовании «Родина» воплощаются жизненные архетипы русской культуры [Телия 1999: 466]. Правомерность оценки Родины как ключевой ценности русского менталитета подтверждается и зарубежными исследователями, о чем, на наш взгляд, свидетельствует уже само название книги Л. Чемберлена «Родина. Философская история России» [Chamberlain 2005].

Основу менталитета составляют архетипы, представляющие собой некий всеобщий образ поведения и мышления, универсальные образцы коллективного бессознательного, которые еще не подверглись никакой сознательной обработке и, следовательно, представляют непосредственную психическую данность. Как утверждает К. Юнг, архетипы формируются под воздействием многочисленного опыта предков [Современный философский словарь 2004: 63]. Можно сказать, что менталитет — это своеобразная память народа о прошлом, в которой сохраняется специфика языка, культуры и мировидения [Пименова 2010: 82], поэтому возможным представляется выделить архетипы, лежащие в основе образа Родины-матери.

На наш взгляд, такими архетипами являются: «Родина-Мать» или «Мать-Сыра-Земля», «Матушка-Русь» и «Святая Русь». Содержание понятия «Родина» раскрывается в русском менталитете через категории материнства, родства, любви, заботы и святости. В этой статье мы хотели бы рассмотреть «материнские» архетипы.

Общеизвестным является факт распространенности мифа о Матери-Земле среди народов всего земного шара [Тайлор 1989: 156, 403]. Еще Платон называл землю Матерью и утверждал, что граждане «должны и поныне заботиться о стране, в которой живут, как о матери и кормилице, и защищать её, если кто на неё нападёт, а к другим гражданам относиться как к братьям, также порождённым землёй» [Три эпохи 2006: 48].

В русском национальном менталитете образ Родины складывался еще до актуализации самого понятия в древнейшую эпоху. Основной чертой данного архетипа является изначальная самодостаточность, Мать-Сыра-Земля рождает все живое, не обращаясь к мужскому началу. Г. Д. Гачев отмечает эту интересную особенность русского менталитета (Космо-Психо-Логоса): «Как эллинская Гея рождает себе Урана-небо, который ей сын, и супруг, так и мать-сыра земля Россия рождает русский народ, который ей и сын, и муж» [Гачев 1995: 217]. Архетип Матери-Сырой-Земли, которая носит субстанциональный характер, порождает феминные, в первую очередь материнские образы Родины в русском менталитете, вследствие чего метафорическое сопоставление Родины с матерью является традиционным: *Уж и есть за что, Русь могучая, Полюбить*

тебя, Назвать матерью, Стать за честь твою Против недруга, За тебя в нужде Сложит голову! (И. С. Никитин «Русь»). Однако двойственность — а в какой-то степени и полифоничность самого архетипа на уровне «психического «осадка» повторяющихся жизненных ситуаций» [Поляничко 2013: 85] — приводит к тому, что в облике Родины-матери (матери как женщины) соединяются лики *сестры, весталки и блудницы* (М. Волошин), а также *жены и невесты*. Реальность бессознательного и реальность «зримого мира» смыкаются и поэтически отражаются в литературе: *Как женщину, ты родину любил ... Взывая к жизни новой, И светлый рай, и перлы для венца Готовил ты любовнице суровой* (Н. Некрасов); *Как невесту, Родину мы любим, бережем, как ласковую мать* (В. Лебедев-Кумач); *Сестра и мать моя! Жена моя! Россия!* (К. Бальмонт); *Русь — Сама себе мать и дитя, И судья, и творец, и палач* (Л. Ладейщикова); *О, Русь моя! Жена моя! До боли Нам ясен долгий путь!* (А. Блок «На поле Куликовом»); *О, нищая моя страна, Что ты для сердца значишь? О, бедная моя жена, О чем так горько плачешь?* (А. Блок «Осенний день») и пр.

Преобладание среди всех женских образов Родины именно материнского, рождающего, заботящегося, страдающего и сострадающего объясняется, по мнению В. Н. Телия, тем, что изначально понимание Родины как родной земли связано с архетипом Великой Богини Матери или Матери-сырой земли. Можно сделать вывод, что Архетип Матери проявляется в тех ее характеристиках, которые свойственны чертам заботливой матери. Доказательством этому служат такие устойчивые сочетания, как «родина вскормила», «родина вырастила», «родина воспитала», «родина дала» [Телия 1999: 470]. Человек по отношению к Родине несет моральные обязательства, на что указывают такие выражения, как «горячо любить Родину, Родина велит, сыновья любовь к Родине и другие» [Телия 1999: 474-475]. В русских народных пословицах Родина прямо называется Матерью, чем актуализируется сема единственности биологической матери, невозможности ее замены и — как следствие — необходимости ее защиты: «Как мать одна, так и Родина одна»; «Одна у человека родная мать, одна у него и Родина»; «Родимая сторона — мать, чужая — мачеха»; «Ни на что не променять Веру, Родину и Мать!»; «Родина — всем матерям мать»; «Родину-мать ничем не заменишь»; «Родину-мать учишь защищать» [Пословицы русского народа 1989: 286]; «Россиюшка, мать-сторонка» [Громыко, Буганов 2007: 489]. Тем самым поддерживается представление о позитивном образе Родины как матери, «любящей, самой родной и любимой, не способной предать свое дитя». По сути, Родина, как и русская земля, характеризуется как кормилица, заступница, способная к состраданию, терпению, переносящая страдания, уязвимая и эмоциональная [Рябов 2001: 103-104].

Представление о родной земле как о матери обуславливало особый тип поведения: для русского человека земля не была противником, у которого

необходимо отнять плоды для своего существования, она милостива и щедра, а отсюда и широта русской души, и упование на *авось*, и другие черты национального характера [Рябов 2001: 113]. В. С. Полосин указывает на то, что в русском национальном бытии образ Родины-матери означает символ жизнеспособности, стабильности, вечности [Рябов 2001: 112].

Г. П. Федотов проводит мысль о том, что благодаря понятию «Родина» в русском менталитете общественные связи выстраиваются по типу и аналогии родственных. Указывая на живость и сохранность родовых начал славянского быта, философ замечает, что только в России возможны мягкие и легкие человеческие отношения, когда «чужие в минутной встрече могут почувствовать себя близкими, здесь нет чужих, где каждый друг другу «дядя», «брат» или «отец» [Федотов 1991: 43]. Неслучайно в день начала Великой Отечественной войны И. В. Сталин обратился с патриотическим призывом к братьям и сестрам, а не к гражданам СССР, коммунистам и комсомольцам. Понятие «Родины-матери» наиболее полно и целенаправленно отвечает целям и задачам каждого человека и всего общества.

Об отождествлении Родины с Матерью в русском менталитете также свидетельствуют работы Г. Брандта [Конструкты XVIII 2010: 76-77], Т. Н. Гребенюк [Гребенюк 2007: 14], И. В. Наливайченко [Наливайченко 2011: 127], Р. Нохейля [Конструкты XVIII 2010: 49], В. С. Полосина [Полосин 1999: 78], Е. Ю. Скобцовой [Путь 1992: 725] и других отечественных и зарубежных исследователей.

Будет логичным предположить, что именно отсутствие посредника между Родиной-матерью и народом является определяющим фактором актуализации лучших качеств русского менталитета в периоды особо острой опасности для существования Родины: *Что путь один — не выбирать — / На запад и вперед. / Сквозь дым и гром Россия-мать / Своих солдат ведет* (А. Смердов «Перед высотой»).

На сегодняшний день не представляется возможным использовать для иллюстрации своих положений только тексты печатных изданий художественной литературы. Интернет-технологии оказывают значительное влияние на все сферы жизнедеятельности человека. Легкость общения в интернете обусловлена такими характеристиками Интернета, как анонимность; возможность планирования ситуации выхода перед Другими; возможность уйти от ответа, сославшись на технические неполадки и т. п.; возможность контроля над своими словами, обдумывания; отсутствие кризисных ситуаций [Фабринова 2013: 112].

Интернет предоставляет иногда крайне парадоксальные сведения о разрешении тех или иных сложных философских проблем путем обсуждения на различных форумах. Так, оказывается, что проблема любви к Родине легко разрешается выпускниками школы при подготовке к ЕГЭ по русскому языку: *Нужны аргументы! Что значит любить Родину?* — задается вопрос в рубрике «из школьного предмета». Ответ предлагается следующий: *Любить Родину — это значит чувствовать её, ощу-*

чать как самого себя. Твое отношение к Родине зависит от того, какие чувства ты перенял от родителей [URL <https://znaniya.com/task/1400452/>]; *Спросите 100 человек на улице, что для них означает Родина. Сумятица взглядов вас поразит: большинство не знает, а только чувствует, что такое Родина* [URL <http://forum.ngs.ru/board/vybory/flat/2025572241/?fpart=1&per-page=50/>]. Конечно, мы иронизируем над легковесностью суждений, однако не можем не признать, что по сути ответ верный.

С. Г. Воркачев отмечает, что для говорящих по-русски Родина-мать не метафора, а реалья [Воркачев 2015: 34]. Она является условием существования русского народа и российского государства. Русский человек почти органически срачивается со своей отчизной, родиной, к изменникам своей почве выработано крайне отрицательное отношение [Воркачев 2014: 7]. Кстати, отношение это осталось таковым и в наши дни. Так, на просьбу: *Дайте, пожалуйста, определение понятию предатель Родины... я имею в виду нынешнюю Россию*, — участники форума отвечают: *Никакой разницы не вижу! Нынешняя Россия или прошловековая! Предатель он и есть предатель, в какие бы времена это ни случилось! Самые мерзкие ощущения! Хуже предателя Родины никого нет!!!* [URL <https://otvet.mail.ru/question/11669004/>]; *Вопрос не простой. Сравните с предательством матери своей* [URL <http://forum.ngs.ru/board/vybory/flat/2025572241/?fpart=1&per-page=50/>].

О сохранении понимания Родины на основе архетипа Матери-Сырой-Земли в настоящее время свидетельствуют результаты социологических опросов. К выводу о том, что у русского человека образ Родины связан с образом матери, приходит Е. А. Кечина по результатам опроса студентов в 2010 году [Кечина 2010: 7]. К такому выводу можно прийти и на основании анализа данных «Русского ассоциативного словаря», в соответствии с которым из 205 ассоциаций, вызываемых у респондентов словом-стимулом «Родина», 65 — «мать», то есть более 31%, при этом различных неповторяющихся ассоциаций исследователи насчитали 70 [Русский ассоциативный словарь 2002: 558].

Анализируя различные интернет-сайты, можно заметить, что пользователи, отвечая на вопросы: *Что такое Родина? Зачем нам любить Родину* [URL. <https://>], также достаточно определенно в большинстве своем демонстрируют живучесть в их сознании древних архетипичных представлений: *«Зачем любить Родину» — это такой же тупой вопрос, как «зачем любить родителей или своих детей». Любовь к Родине отчасти похожа на любовь к своей семье — ты являешься частью страны, так же, как страна является частью тебя. Россия переживает не самые лучшие времена, но как можно не любить самого себя со всеми своими пороками и недостатками? Ты просто не думаешь о себе отдельно от своей страны, и даже если у страны целая куча проблем — что поделать, ты никуда от них не денешься»* [URL http://forums.playground.ru/talk/society/zachem_lyubit_svoyu_rodinu-719394/]; *А меня воспитали, что Родина — мать, которую не*

выбирают («Кому бабушка, а кому тёща» [URL <http://caballo-marino.livejournal.com/45615.html>]). Понимание Родины как матери объясняет амбивалентное отношение к ней в национальном менталитете, когда любовь к Родине не связана с её состоянием: [Россия для меня] — родная мать — горемыка изнасилованная» [URL <https://otvet.mail.ru/question/47460583https://otvet.mail.ru/question/47460583/>]; *Наша Родина больна, но от кровати больной Матери не уезжают* (В. Путин).

В действительности вопрос «За что надо любить Родину?» возник на русской почве отнюдь не в XXI веке. Поэт-народоволец П. Ф. Якубович в 1890 году был одержим тем же самым вопросом: «За что любить тебя? Какая ты нам мать, Когда и мачеха бесчеловечно злая Не станет пасынка так беспощадно гнать, Как ты детей своих казнишь, не уставая? (...) Мечты великие без жалости губя, Ты, как преступников, позором нас клеймила, Ты злобой душу нам, как ядом, напоила... Какая ж мать ты нам? За что любить тебя?» («К Родине»). Однако сам вопрос содержит претензии больше все-таки к государственной власти, «мундирам голубым», нежели именно к Родине, к которой у поэта, как к матери, нежное и святое сыновье отношение, и «каждое дыханье, Мой каждый помысел, все силы бытия — Тебе посвящены, тебе до издыханья! Любовь моя и жизнь — твои, о мать моя!» («К Родине»).

Отметим важную для сохранности архетипического понимания рассматриваемого нами образа Родины особенность: русский менталитет различает Родину и государство (как тут не вспомнить сатирика М. Задорнова: *У нас есть два слова: Родина и Государство. Родину мы любим. Поэтому Родина — «мать наша», а государство — «мать вашу!» Россия — лучшая в мире Родина! Но самое несурзающее государство*) [Багичева 2017: 7], что отзывается в интернет-сознании: *Россия — мама. А правительство — пьяный отчим* [URL <https://otvet.mail.ru/question/47460583https://otvet.mail.ru/question/47460583/>]; «Родина-то мать, а вот государство — тётка злая чужая!!!» [URL <https://otvet.mail.ru/question/71630473/>]; *Надо различать Родину и государство, они не всегда совпадают, и к ним народ по-разному относится* [URL <https://otvet.mail.ru/question/11669004/>]; *Родина и государство — вещи разные; Любить Россию как страну или как государство нынешнее — две большие разницы* [URL <http://maxpark.com/community/politic/content/5967913/>]; *Не стоит путать Родину и государство; для меня Родина — это в первую очередь государство, которое о тебе заботится, во-вторых, этнос с его культурой, традициями, в-третьих, земля* [URL http://forums.playground.ru/talk/society/zachem_lyubit_svoyu_rodinu-719394/].

Опять же заметим, что деление Родины на государство («страну рабов, страну господ») и Родину как таковую («клочок земли, припавший к трём берёзам») всегда присутствовало в русской классике. Именно эта дифференциация неделимого, казалось бы, понятия (с одним обобщенным денотатом!) обусловливает в настоящее время появление новых метафор, характеризующих отрицательное отношение к Родине как государству: *Родина-мачеха, Родина-*

тётка, Родина-тёща, Родина-свекровь. Заметим, что термины родства, входящие в эти метафоры, выражают отношения не кровного, а юридического родства. В этом случае из значения слова уходит сема «любви и заботы по велению сердца», остается лишь «выполнение обязанностей». Именно таким образом характеризуют отношения с тещей интернет-зятья: *Неписанный закон гласит: «Во всем виновата тёща, даже если не виновата». Как только у мужа конфликт с женой, моментально включаются санкции против её матери. А чё? А ничё. Пусть несёт коллективную ответственность. А то расслабилась. Думает, если деньги на дачу, квартиру, гараж, машину (подчеркните нужное) дала, зятя выучила, внуков вынянчила, так теперь все можно? Детей на каникулы — к тёще, денег занять — к тёще, на блины — к тёще, пусть не расслабляется. Уж если на то пошло, думают некоторые, так еще доплачивать должна за то, что я с её доченькой живу»* [URL <https://rodina-007.livejournal.com/13300.html/>].

Неуважительное отношение и уничижительная коннотация переносится на Родину-тёщу-свекровь-тётку: *Не меньше, чем тесть иль бутылка вина, Близка ты мне, Родина-Тёща* [Адам Асвадов «Стихи о Родине». URL <http://www.stihi.ru/2016/03/18/6340/>]; *«Это же им, гражданам, родина — мать. А нам-то, выходит, свекровь! И как хотите, а я в этом отсутствии кровного родства вижу несомненные плюсы. Со свекровью иногда, наверное, можно жить вместе и при этом прекрасно ладить. При условии, что она ведет себя как человек. А если нет, возникает естественное желание разехаться по разным квартирам и видеться как можно реже»* [«Кому бабушка, а кому тёща». URL <http://caballo-marino.livejournal.com/45615.html>]; *Две границы пройдено. Ключьями рубаха. Здравствуй, тётя Родина, я — из Карабаха! Три границы пройдено. Складками надбровья. Здравствуй, тётя Родина, я — из Приднестровья! Все четыре пройдено. Упаду — не встану. Здравствуй, тётя Родина, я — с Таджикистану! За подкладкой — сотенка. Движемся — хромая. Что ж ты, падла-тетенька? Али не родная?* [Евгений Лукин «Я — твой племянник, Родина!». URL <http://tululu.org/read24967/>]. Конечно, эти метафоры единичны. Реакция на них в интернете двоякая: *Не знаю, может быть, кому-то Родина — тёща, свекровь. А меня воспитали, что Родина — мать, которую не выбирают, в отличие от тёщи и свекрови; Идея Родины-свекрови для меня нова, но «спинным мозгом чую» — правильно!* [«Кому бабушка, а кому тёща». URL <http://caballo-marino.livejournal.com/45615.html>]. Однако мы не можем игнорировать факт существования данных метафор.

Гораздо более частотна метафора *Родина-мачеха*. Причины именованья Родины мачехой — отсутствие любви и заботы с ее стороны по отношению к детям (гражданам государства), экономическая нестабильность, невыполнение обязательств по предоставлению жилья репатриантам и переселенцам (пасынкам и падчерицам): *Была Родина-Мать, взыскательная, но добрая, внимательная к своим детям, к врагам — суровая. Достойная ува-*

женя, любви и ответной заботы о ней. Заняла ее место родина-мачеха, сразу начавшая разбрасывать на своих дочерей, сыновей: пошел ко дну — туда тебе и дорога, выкарабкался — живи, если захочешь и сможешь... [Ю. Сурков «Была у нас Родина-мать, а теперь Родина-мачеха». URL https://kprf.ru/national_news/28817.html/]; *РОССИЯ — НЕ МАТЬ, А МАЧЕХА. Родина вспоминает о своих гражданах только тогда, когда ей что-то надо — заплатить налоги, отслужить в армии, выйти на суббота* [URL <https://ok.ru/lichnyvzgl/topic/67057595820861/>]. Очевидно, что речь во всех этих случаях идет о государстве. Однако сам факт, что метафора *Родина-мачеха* существует и принимается носителями языка, говорит о том, что в самом осмыслении образа Родина происходит некая трансформация, которая является свидетельством искажения архетипа.

Надо сказать, что сама формулировка темы «Россия для вас — Родина-мать или злая мачеха?», задаваемая на различных форумах, провоцирует участников на репродуктивный ответ. Справедливости ради отметим, что больше половины участников воспринимают такие вопросы как неприемлемые: *Аж передёрнуло от названия темы. При чём здесь «мачеха», да ещё и «злая» к тому же? Ну, да, бытует мнение... Заезженный шаблон... По моим наблюдениям, очень много мачех, которые к тому же и добрее и заботливее настоящих мам. И почему Родина — «мачеха»? Если Мать она, как ни крути. Вот и ставьте вопрос правильно — добрая и заботливая МАМА-Родина ваша или наоборот — НЕ добрая и НЕ заботливая Родина-МАТЬ* [URL <http://www.russian.fi/forum/showthread.php?t=58192/>]. Подобные ответы позволяют судить о поддержке архетипической основы метафорического образа Родины-матери и, возможно, о включении механизма психологической защиты при существующей угрозе искажения архетипа [Поляничко 2013: 85]. Подтверждением этому служит «найденная» нами в пространстве интернета метафора *Родина-дочь*, которая свидетельствует, на наш взгляд, о сохранении светлого и святого чувства к Родине: *Сегодня, если к Родине и применима какая-то родственная метафора (а это ведь больше чем метафора), то только эта. Родина-дочь. Не столько она родила нас, сколько мы родили её. Не столько она воспитывает нас, сколько мы призваны её воспитывать, её кормить, оберегать, создавать из еще так слабого и почти беззащитного существа будущую невесту, будущую мать, ту, которая родит своих сыновей и сможет быть Родиной-Матерью* [Е. Холмогоров. Родина-дочь. URL <http://novchronic.ru/2844.htm/>].

Проведенный анализ архетипов «Родина-Мать» и «Мать-Сыра-Земля», лежащих в основе понимания Родины в русском менталитете, позволяет сделать вывод о том, что образ Родины XXI века в русском национальном менталитете неоднороден. Прежде всего, отчетливо прослеживается деление Родины в сознании носителей языка на Родину-страну и Родину-государство, что манифестируется появлением новых метафор образа Родины. Появляющиеся метафоры Родины, построенные на тер-

минах юридического некровного родства, обладают отрицательной коннотацией. Происходит искажение архетипа, лежащего в основе метафоры *Родина-мать*. Возможно, что это искажение является отражением двойственной сущности самого архетипа. Архетип представляется «свитком, на котором записаны тайны бытия» (М. Волошин), который определяет и предопределяет дальнейшее развитие ментальности. Факторами, оказывающими влияние на этот процесс, являются исторические особенности формирования и развития национальной культуры и экономики, базисные характеристики национально-го характера, разума и рассудка.

ЛИТЕРАТУРА

- Багичева Н. В. «Пальнём-ка пулей в Святую Русь!»: реви́зия образа Родины в пространстве интернета // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: материалы Международной научной конференции, Москва, 21 апреля 2017 г. — М.: МХПИ, 2017. — С. 3-8.
- Воркачев С. Г. Идея патриотизма в национальном корпусе русского языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. — 2015. — № 2 (18). — С. 114-123.
- Воркачев С. Г. Лингвоидеологема «Родина» в научном дискурсе // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. — 2014. — № 1 (28). — С. 5-8.
- Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. — М.: Издательская группа «Прогресс»-«Культура», 1995. — 480 с.
- Гребенюк Т. Н. Образ Родины: общечеловеческая ценность versus политическая ценность // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 301. — С. 14-16.
- Громько М. М., Буганов А. В. О воззрениях русского народа. — М.: Паломник, 2007. — 527 с.
- Даль В. И. Толковый словарь русского языка: 25 000 слов. — М.: АСТ, 2015. — 733 с.
- Емельянов Б. В. Избранные страницы русской филологии: Статьи. Персоналии. Выступления. Письма. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. — 236 с.
- Кечина Е. А. Исследование национально-культурной специфики языкового сознания носителей русской и арабской культур на основе сравнительного анализа образа «Родины» // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 6-2. — С. 6-9.
- Коваль Т. Образ Родины в значении «Родина-мать»: патриотический дискурс. // Общество и этнополитика: материалы Второй Международной научно-практической Интернет-конференции / СибАГС; под редакцией Л. В. Савинова. — Новосибирск, 2009. — С. 199-204.
- Колабинова Т. И., Кузнецова И. И. Асимметрия структуры базового слоя концептов русский язык / Родина / The English language / Native land в русской и англоязычной концептосферах [Электронный ресурс] // Филология и культура. — 2010. — № 20. — С. 87-92. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/asimmetriya-struktury-bazovogo-sloya-kontseptov-russkiy-yazyk-rodina-the-english-language-native-land-v-russkoj-i-angloyazychnoy/> (дата обращения: 01.06.2016).
- Колесов В. В. Жизнь происходит от слова... — СПб.: Златоуст, 1999. — 368 с.
- Колесов В. В. Философия русского слова. — СПб.: Юна, 2002. — 444 с.
- Конструкты национальной идентичности в русской культуре XVIII-XIX веков: материалы конференции, апрель 2008 г. Тверь / под ред. Р. Нохейль, Ф. Карл, Э. Шоре. — М., 2010. — 356 с.

Наливайченко И. В. Образ Родины как объект патриотизма // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2011. — № 5-4. — С. 126-130.

Пименова М. Вл. Нарушение традиционного маскулинного образа (женское в мужском в русской языковой картине мира) // Язык и ментальность: сборник статей / отв. ред. М. Влад. Пименова. — СПб.: СПбГУ, 2010. — 696 с. — (Серия «Славянский мир». Вып. 5).

Полосин В. С. Миф. Религия. Государство: Исследование политической мифологии. — М.: Ладомир, 1999. — 440 с.

Поляничко Е. Н. Проблема опосредованности опыта субъекта архетипическими символами // Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях: материалы III международной научно-практической конференции 5-6 марта 2013 года. — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. — 175 с. — С. 83-88.

Пословицы русского народа. Сборник В. Даля. В двух томах. Т. 1. — М.: «Художественная литература», 1989. — 431 с.

Путь. Орган русской религиозной мысли. Книга 1 (I-VI). — М., 1992. — 752 с.

Русский ассоциативный словарь. В 2-х т. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. — М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2002. — 784 с.

Рябов О. В. «Матушка-Русь»: Опыт гендерного анализа поисков национальной идентичности России в отечественной и западной историософии. — М.: Ладомир, 2001. — 202 с.

Современный философский словарь / под общей редакцией д.ф.н. профессора В. Е. Кемерова. — М.: Академический Проект, 2004. — 864 с.

Тайлор Э. Первобытная культура. — М. Политиздат, 1989. — 573 с.

Телия В. Н. Рефлексы архетипов сознания в культурном концепте «родина» // Славянские этюды. Сборник к юбилею С. М. Толстой — М.: «Индрик», 1999. — С. 466-476.

Три эпохи государства и власти: Платон, Макиавелли, Сталин / сост. и коммент. Р. Р. Оганяна. — М.: Грифон, 2006. — 190 с.

Фаблинова О. Н. Социальные интернет-сети: феномен маски // Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях: материалы III международной научно-практической конференции 5-6 марта 2013 года. — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. — 175 с. — С. 111-114.

Федотов Г. П. Судьба и грехи России. В 2 т. Т. 1. — СПб.: София, 1991. — 352 с.

Федотов Г. П. Судьба и грехи России. В 2 т. Т. 2. — СПб.: София, 1992. — 348 с.

Chamberlain Lesley Motherland: a philosophical history of Russia. — London: Atlantic books, 2005. — XVII. — 331 с.

REFERENCES

Bagicheva N. V. «Pal'nem-ka puley v Svyatuyu Rus'!»: reviziya obraza Rodiny v prostranstve interneta // Obraz Rodiny: soderzhanie, formirovanie, aktualizatsiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Moskva, 21 aprelya 2017 g. — М.: МКХПИ, 2017. — С. 3-8.

Vorkachev S. G. Ideya patriotizma v natsional'nom korpusе russkogo yazyka // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. — 2015. — № 2 (18). — С. 114-123.

Vorkachev S. G. Lingvoideologema «Rodina» v nauchnom diskurse // Grani poznaniya: elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal VGSPU. — 2014. — № 1 (28). — С. 5-8.

Gachev G. D. Natsional'nye obrazy mira. Kosmo-Psicho-Logos. — М.: Izdatel'skaya gruppa «Progress»-«Kul'tura», 1995. — 480 s.

Grebenyuk T. N. Obraz Rodiny: obshchechelovecheskaya tsennost' versus politicheskaya tsennost' // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2007. — № 301. — С. 14-16.

Gromyko M. M., Buganov A. V. O vozzreniyakh russkogo naroda. — М.: Palomnik, 2007. — 527 s.

Dal' V. I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 25 000 slov. — М.: AST, 2015. — 733 s.

Emel'yanov B. V. Izbrannye stranitsy russkoy filosofii: Stat'i. Personalii. Vystupeniya. Pis'ma. — Ekaterinburg: Izdvo Ural. un-ta, 2007. — 236 s.

Kechina E. A. Issledovanie natsional'no-kul'turnoy spetsifiki yazykovogo soznaniya nositeley russkoy i arabskoy kul'tur na osnove sravnitel'nogo analiza obraza «Rodiny» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2010. — № 6-2. — С. 6-9.

Koval' T. Obraz Rodiny v znachenii «Rodina-mat'»: patrioticheskiy diskurs. // Obshchestvo i etnopolitika: materialy Vtoroy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii / SibAGS; pod redaktsiey L. V. Savinova. — Novosibirsk, 2009. — С. 199-204.

Kolabinova T. I., Kuznetsova I. I. Asimetriya struktury bazovogo sloya kontseptov russkiy yazyk / Rodina / The English language / Native land v russkoy i angloyazychnoy kontseptosferakh [Elektronnyy resurs] // Filologiya i kul'tura. — 2010. — № 20. — С. 87-92. — Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/asimetriya-struktury-bazovogo-sloya-kontseptov-russkiy-yazyk-rodina-the-english-language-native-land-v-russkoy-i-angloyazychnoy/> (data obrashcheniya: 01.06.2016).

Kolesov V. V. Zhizn' proiskhodit ot slova... — SPb.: Zlatoust, 1999. — 368 s.

Kolesov V. V. Filosofiya russkogo slova. — SPb.: Yuna, 2002. — 444 s.

Konstrukty natsional'noy identichnosti v russkoy kul'ture XVIII-XIX vekov: materialy konferentsii, ap-rel' 2008 g. Tver' / pod red. R. Nokheyl', F. Karl, E. Shore. — М., 2010. — 356 s.

Nalivaychenko I. V. Obraz Rodiny kak ob'ekt patriotizma // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. — 2011. — № 5-4. — С. 126-130.

Pimenova M. Vl. Narushenie traditsionnogo maskulinno obrazu (zhenskoe v muzhskom v russkoy yazykovoy kartine mira) // Yazyk i mental'nost': sbornik statey / отв. ред. М. Влад. Пименова. — SPb.: SPbGU, 2010. — 696 с. — (Серия «Slavyanskiy mir». Vyp. 5).

Polosin V. S. Mif. Religiya. Gosudarstvo: Issledovanie politicheskoy mifologii. — М.: Ladomir, 1999. — 440 с.

Polyanichko E. N. Problema oposredovannosti opyta sub'ekta arkhетipicheskimi simvolami // Simvolicheskoe i arkhетipicheskoe v kul'ture i sotsial'nykh otnosheniyakh: materialy III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 5-6 marta 2013 goda. — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. — 175 с. — С. 83-88.

Poslovitsy russkogo naroda. Sbornik V. Dal'ya. V dvukh tomakh. Т. 1. — М.: «Khudozhestvennaya literatura», 1989. — 431 с.

Put'. Organ russkoy religioznoy mysli. Kniga 1 (I-VI). — М., 1992. — 752 с.

Russkiy assotsiativnyy slovar'. V 2-kh t. Т. 1. Ot stimula k reaktcii: Ok. 7000 stimuloв / Yu. N. Karaulov, G. A. Cherkasova, N. V. Ufimtseva, Yu. A. Sorokin, E. F. Tarasov. — М.: ООО «Izdatel'stvo Astrel'»; ООО «Izdatel'stvo AST», 2002. — 784 с.

Ryabov O. V. «Matushka-Rus'»: Opyt gendernogo analiza poiskov natsional'noy identichnosti Rossii v otechestvennoy i zapadnoy istoriosofii. — М.: Ladomir, 2001. — 202 с.

Sovremennyy filosofskiy slovar' / pod obshchey redaktsiyey d.f.n. professora V. E. Kemerova. — M.: Akademicheskii Proekt, 2004. — 864 s.

Taylor E. Pervobytnaya kul'tura. — M. Politizdat, 1989. — 573 s.

Teliya V. N. Refleksy arkhetyпов soznaniya v kul'turnom kontsepte «rodina» // Slavyanskije etyudy. Sbornik k yubileyu S. M. Tolstoy — M.: «Indrik», 1999. — S. 466-476.

Tri epokhi gosudarstva i vlasti: Platon, Makiavel-li, Stalin / sost. i komment. R. R. Oganyana. — M.: Grifon, 2006. — 190 s.

Fablinova O. N. Sotsial'nye internet-seti: fenomen maski // Simvolicheskoe i arkhetypicheskoe v kul'ture i sotsi-

al'nykh otnosheniyakh: materialy III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 5-6 marta 2013 goda. — Praga: Vědecko vydavatel'ské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. — 175 s. — S. 111-114.

Fedotov G. P. Sud'ba i grekhi Rossii. V 2 t. T. 1. — SPb.: Sofiya, 1991. — 352 s.

Fedotov G. P. Sud'ba i grekhi Rossii. V 2 t. T. 2. — SPb.: Sofiya, 1992. — 348 s.

Chamberlain Lesley Motherland: a philosophical history of Russia. — London: Atlantic books, 2005. — XVII. — 331 s.

Данные об авторах

Надежда Васильевна Багичева — кандидат филологических наук, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

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

E-mail: espoir17@mail.ru.

Татьяна Александровна Чикаева — кандидат философских наук, Московский художественно-промышленный институт (Москва).

Адрес: 127006, Россия, г. Москва, ул. Малая Дмитровка, 14, стр. 4.

E-mail: umoi@rambler.ru.

About the authors

Nadezda Vasiljevna Bagicheva, Candidate of Philology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Tat'jana Aleksandrovna Chikaeva, Candidate of Philosophy, Moscow Art-Industrial Institute (Moscow).

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

ГСНТИ 16.31.51

Код ВАК 10.02.01

Е. В. Дзюба
А. Э. Массалова
Екатеринбург, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье подчеркивается необходимость учета современных условий обучения русскому языку как неродному / иностранному: миграционные процессы, активное межкультурное взаимодействие, развитие информационно-телекоммуникационных технологий, усиление визуализации культуры и общественной жизни и др. Отмечается значимость разумного сочетания традиционных и современных принципов обучения русскому языку как неродному / иностранному с акцентом на коммуникативно-деятельностном подходе, предполагающем максимальную направленность обучения на общение, на формирование необходимого уровня компетентности в области речевого поведения в разных коммуникативных ситуациях. Подробно рассматривается принцип прагматической актуальности обучения, который заключается в соответствии учебного материала психофизиологическим особенностям, социальным и профессиональным потребностям обучающихся. В связи с этим утверждается необходимость активизации деятельности практикующих учителей русского языка как неродного / иностранного, направленной на создание учебно-методических комплексов «местного» значения, то есть таких, которые содержат актуальную для конкретной аудитории информацию — не только в собственно лингвистическом, но также в географическом, профессиональном, личностном и др. планах, что способствует усилению прагматической стороны преподавания русского языка как неродного / иностранного и развитию межпредметных связей обучения.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка; русский язык как иностранный; принципы обучения.

E. V. Dziuba
A. E. Massalova
Ekaterinburg, Russia

PSYCHO-PEDAGOGICAL, SOCIO-CULTURAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article argues that it is necessary to take into account the current situation when teaching Russian as a foreign language; attention should be paid to: migration processes, intercultural communication, development of information and communication technologies, visualization of culture and social life, etc. It is stated that there should be rational balance of traditional and modern methods of teaching Russian as a foreign language, the emphasis should be laid on communicative approach aimed at communication skills development and formation of speech competence in different communicative situations. The principle of pragmatic relevance of teaching is discussed in detail. This principle is based on suitability of teaching aids to psycho-physiological characteristics, social and professional needs of the students. In this context, the article argues the importance of activation of Russian as a foreign language teacher's work aimed at development of textbooks and teaching materials to be used in a definite region, in other words, textbooks that have the necessary information for certain students — they should not only contain linguistic information, but also give the necessary geographic and professional information and describe certain phenomena relevant for the student. Such approach promotes the pragmatic component of teaching Russian as a foreign language and stimulates the development of interdisciplinary relations.

Keywords: methods of teaching Russian; Russian as a foreign language; principles of teaching.

Принципы преподавания русского языка как иностранного в современных условиях должны, с одной стороны, соответствовать развитию языковой, лингвистической, коммуникативной и лингвострановедческой (культурно-языковой) компетенциям, с другой стороны, способствовать повышению мотивации студентов к обучению [см. подробнее: Акишина, Каган 2002; Лысакова 2004; Капитонова и др. 2008; Щукин 2003]. Формирование этих принципов обусловлено особенностями развития социальной, культурной и даже политической сфер жизни современного общества: активизацией миграционных процессов, все большей открытостью общества для контактов (создание торгово-экономических союзов, развитие туризма, формирование открытого образовательного пространства и под.), активным

межкультурным взаимодействием, развитием информационно-телекоммуникационных технологий, усилением визуализации культуры и общественной жизни и др.

Однако при рассмотрении современных принципов обучения вряд ли целесообразно полностью отрицать традиционные. Например, традиционным является принцип выбора методики преподавания русского языка как иностранного в зависимости от того, какой язык является родным для носителя языка. Так, например, объяснение материала о строении русского предложения в чешско- и китайско-язычных аудиториях будет различным. В чешской аудитории не требует дополнительного объяснения структура предложения *Ему 20 лет*, что обусловлено родством русского и чешского языков, а следова-

тельно, и значительным сходством синтаксического строения предложений, в то время как для носителей китайского языка необходимо специально вводить понятия не только логического и грамматического субъекта и предиката, но и понятие скрытого субъекта (здесь: логического, но не грамматического). Очевидно, что нельзя полностью отказываться от принципа системноцентрического обучения и грамматико-переводного подхода, которые определяют уровень владения в первую очередь письменной речью. Внимания по-прежнему заслуживают и другие традиционные принципы, подходы и формы обучения. Однако современные условия жизни не могут не влиять на методики обучения русскому языку как иностранному, что обуславливает необходимость определенных изменений. Традиционные и современные подходы при обучении русскому языку как иностранному в этом смысле находятся не в отношениях конкуренции, но в отношениях взаимодополнения.

Вряд ли можно утверждать, что рассматриваемые здесь принципы абсолютно новы, так как новизна (особенно в лингводидактике) весьма относительное понятие. Дидактическая наука развивается поступательно, опыт накапливается с годами, и коррективы вносятся постепенно, что, как было уже замечено, обусловлено развитием самого общества, научно-технологического процесса и т. д. Вряд ли также стоит говорить о том, что эти принципы присущи преподаванию исключительно русского языка как иностранного. Безусловно, многие из рассматриваемых принципов являются общими для преподавания любого языка в иноязычной среде.

Среди актуальных в настоящее время принципов преподавания русского языка как неродного / иностранного являются следующие.

Наиболее важным является **принцип коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению**, который согласуется с **принципом научности**, т. е. принципом соответствия содержания обучения достижениям современной лингвистической науки. Так, в лингвистике в настоящее время актуальна антропоцентрическая научная парадигма, которая предполагает изучение языка в тесной взаимосвязи с человеком. Это обуславливает доминирующее положение коммуниктивно-деятельностного подхода в сравнении, например, с грамматико-переводным подходом, согласующимся с системно-структурной парадигмой научного знания. Эти подходы также находятся в отношениях взаимодополнения, однако актуализация того или иного подхода, несомненно, зависит от уровня владения русским языком как иностранным.

В соответствии с этим положением также реализуется **принцип одновременного развития всех видов речевой деятельности**: говорения, аудирования, чтения и письма. В отношении осуществления разных подходов к обучению: коммуниктивно-го и грамматико-переводного, — вероятно, целесообразно придерживаться идеи о рациональном распределении заданий, направленных на развитие разных видов речевой деятельности. Особенно это актуально в ситуации обучения не в стране изучаемого

языка: «в аудитории больше говорим и слушаем, дома больше пишем и читаем».

Специфика коммуниктивно-деятельностного подхода заключается в следующем. Наиболее продуктивной траекторией изучения определенной темы, как показывает практика, является не столько переход от сознательного освоения грамматики к употреблению в речи. Актуален (особенно на первых этапах освоения языка) иной подход: от работы по образцу, когда обучающийся на самой ранней ступени обучения уже вовлекается в коммуниктивную ситуацию (1), через описание лексико-грамматических особенностей используемых в ситуации конструкций (2) — к новому, уже осознанному использованию языковых единиц в речи (3).

Принцип коммуниктивно-деятельностного подхода к преподаванию русского языка как иностранного предполагает максимальную направленность обучения на общение, на формирование компетентности в области речевого поведения в разных коммуниктивных ситуациях. При этом в выборе коммуниктивных ситуаций для развития всех видов речевой деятельности (то есть и для построения диалогов по образцу или самостоятельно, и в выборе текстов для анализа, обсуждения и выражения собственного мнения в письменном виде и т. п.) необходима, с одной стороны, максимальная приближенность к реальной действительности, что обеспечивает прагматическую актуальность обучения, с другой стороны, максимальная согласованность с психофизиологическими особенностями учащихся, что способствует повышению мотивации обучающихся.

Принцип прагматической актуальности обучения реализуется в выборе тем для изучения. Приходится признавать, что большинство традиционных учебников по русскому языку как иностранному не в полной мере отвечают данному принципу. Большинство учебников начинается с текстов на политические, социальные и культурные темы, авторы пособий стремятся сразу ознакомить обучающихся со всем богатством уникальной русской культуры, в то время как зарубежным учащимся гораздо более интересна современная Россия. Значительная доля учебного материала в таких учебниках посвящена истории, историческим местам и лицам, особенностям религии и русского фольклора, то есть событиям давно ушедших лет. Складывается впечатление, что в стране нет никакого социального развития, что русский быт ограничивается самоварами, валенками, шапками-ушанками и т. п. Однако российская действительность абсолютно противоречит этому. Нет никаких сомнений, что культурно-исторические темы должны освещаться, но при разумном подходе к их представлению аудитории. Материалы учебников должны отражать современное состояние России: влияние инновационно-технологического процесса на жизнь россиян, ориентация молодого поколения на западный стиль жизни, формирование новых социальных тенденций и т. п. Иными словами, в учебнике должна быть отражена реальная жизнь, а учебные тексты должны быть современными, актуальными, а не только хранителями многовекового культурного наследия.

Если говорить о прагматической актуальности учебных материалов, то нельзя не подчеркнуть то, что они также должны содержать регионоведческий материал и быть профессионально ориентированными. Безусловно, значительная часть учебников, изданных авторитетными специалистами в Москве и Санкт-Петербурге [см. подробнее: Аникина 2014; Антонова и др. 2011, 2012, 2013; Афанасьева и др. 2006; Бердичевский и др. 2002, 2014; Богомолов, Петанова 2013; Миллер и др. 2011, 2012; Скороходов, Хорохордина 2009, 2010; Хавронова 2014; Чернышов 2013; Чернышов, Чернышова 2014; Эсмантова 2011 и др.], исполнены на высоком научном, методическом и техническом уровнях, однако эти учебники освещают реалии в основном этих центральных городов России за некоторыми небольшими исключениями. Школьники и студенты, изучающие русский язык как неродной / иностранный в других регионах России, должны иметь представление о великих столицах нашей страны, но они также должны соотносить полученные в аудитории знания с тем, что в буквальном смысле видят ежедневно. Конечно, дополнительные материалы регионоведческого характера могут быть подготовлены учителем факультативно, но содержание текстов должно быть также глубоко сопряжено с грамматической стороной изучения русского языка. Это позволяет утверждать о необходимости создания учебников «местного», регионального значения.

Не менее актуален акцент на профессионально ориентированное обучение, при котором учебные материалы содержательно отвечают профессиональным запросам обучающихся. Так, студенты музыкально-педагогического отделения учебных заведений, естественно, должны владеть и общеупотребительной лексикой соответствующей семантической группы, и специфической терминологией из области теории музыки. То же касается обучения русскому как иностранному студентов инженерных, медицинских и иных специальностей. Указанные требования способствуют активизации учителей русского языка как неродного / иностранного к созданию учебно-методических комплексов, отвечающих индивидуальным запросам обучающихся.

Текст № 1. Аудитория.

Это аудитория № 6. Вот дверь. Слева окно. Справа висит карта и стоит шкаф. Вот мой стол и стул. Здесь лежит портфель.

Вопросы к тексту:

- Это аудитория?
- Да, это аудитория.
- Где висит доска?
- Она висит справа.
- Где окно?
- Окно слева.
- Карта тоже слева?
- Нет, она не слева, а справа.
- Что стоит посредине?
- Посредине стоит стол.
- Что лежит здесь?
- Здесь лежит портфель.
- Где стоит шкаф? – Шкаф стоит справа.

Кроме того, учебные материалы должны подбираться (или, как это часто бывает, самостоятельно составляться преподавателем) согласно **принципу соответствия психофизиологическим особенностям и потребностям обучающихся**. Приведем пример из одного современного учебника русского языка как иностранного. В этом учебнике приводится текст «Позвони мне...» [Антонова и др. 2009: 110-111]. Текст повествует о студенте художественного факультета одного из московских университетов Грише, который на время каникул устроился на работу в фотоателье, где познакомился с весьма привлекательной девушкой Катей. Эта девушка пришла в ателье сделать фотографию на паспорт. Случайно в беседе Гриша обмолвился, что в свободное время любит кататься на роликах на Поклонной горе. Выяснилось, что девушка тоже катается на роликах, поэтому молодые люди договорились встретиться там в выходные. Однако встретиться им не удалось, они забыли обменяться телефонами, и за фотографией в ателье Кате тоже не пришла. Гриша не мог забыть девушку, но не знал, как ее найти в огромной Москве. Одна из крупных компаний проводила конкурс на лучшую рекламу мобильных телефонов. Гриша в ней участвовал и выиграл конкурс. Его реклама с фотографией Кати и мобильным телефоном была развешана по всей Москве. Один из рекламных щитов был и на Поклонной горе. Однажды ночью Гриша пришел туда и написал прямо на щите номер своего телефона, и уже через несколько дней он вновь встретил эту великолепную девушку. Она каталась на роликах на Поклонной горе и увидела свое фото и номер телефона Гриши... Нет никаких сомнений, что содержание кратко пересказанного здесь текста отвечает возрасту и интересам молодежной (студенческой) аудитории, обладает позитивным эмоциональным потенциалом и способствует вовлечению студентов в процесс общения.

Выбор учебных текстов, безусловно, должен соответствовать коммуникативному принципу обучения. В качестве примера рассмотрим два фрагмента (текст № 1 и текст № 2) из современных учебников по русскому языку как иностранному.

Текст № 2. Клара и магазин «Zara».

Это Клара. А это магазин «Zara». Это ее любимый магазин. Здесь большая распродажа. Скидки — 50 процентов. Клара уже 4 часа здесь. И вот результат.

Вот новое красивое платье. Это другое платье. Оно тоже красивое и очень дорогое. А это новая юбка. Очень красивая юбка. Это замечательный летний костюм. Это новая теплая шапка и новый теплый шарф. Это красивое пальто. А это новая шуба. Очень-очень дорогая!

Это муж Клары. Он в шоке.

– Клара, это очень много!

– Дорогой, это немного! Твоя жена — молодая и красивая. Ты — богатый бизнесмен. А это твой новый галстук! Правда. Красивый?

– Да, красивый... Но я уже не богатый, теперь я бедный.

Оба текста могут быть предъявлены на начальном этапе обучения с целью освоения некоторых грамматических форм и элементарных синтаксических конструкций, но, несомненно, в молодежной (особенно женской) аудитории второй текст найдет больший эмоциональный отклик, нежели первый, и обеспечит развитие диалога, сопровождающегося вопросами преподавателя: *Любите ли вы магазины (ходить по магазинам)? Какие магазины вы любите? Что вам нравится выбирать в магазинах? Как часто вы ходите по магазинам? Вы любите ходить по магазинам один / одна или с друзьями / подругами? Сколько времени вы можете провести в любимых магазинах?* и под.

Учет психофизиологических особенностей при выборе учебных материалов, безусловно, необходим. Именно поэтому, например, учебники, нацеленные на разнородную аудиторию, часто начинаются со знакомства с людьми разных возрастных и социальных групп, разных профессий и интересов. Это не только позволяет охватить максимальное количество актуальных коммуникативных ситуаций для изучения определенных блоков лексики и необходимых речевых конструкций, но также находит эмоциональный отклик со стороны обучающихся, удовлетворяет их интересы. Распределение учебно-тематического материала от повседневности к социально-культурным проявлениям современной жизни и историческому наследию отвечает также принципу поступательного обучения.

Принцип поступательного обучения предполагает прокладывание траектории обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному. Так, например, презентацию системы косвенных падежей специалисты рекомендуют начинать с изучения форм предложного падежа с локальным значением [см., например, учебный комплекс: Антонова и др. 2011], что обусловлено унификацией падежных окончаний существительных разных родов (в столЕ / на столЕ, в книгЕ / на книгЕ, в небЕ / на небЕ) и незначительным количеством исключений (на станицИИ, в печИ и нек. др.). Конечно, не следует в начале обучения презентовать падежную парадигму в системном виде. Вряд ли это мотивирует обучающихся к изучению языка. К сводным таблицам целесообразно переходить на этапе обобщения и систематизации. С изучения целостных языковых парадигм начинают знакомство с мертвыми языками (например, латинским, древнегреческим) как образцами упорядоченной грамматической системы, но изучение живого языка с целью включения в процесс коммуникации требует совершенно иных подходов. Кроме того, именно такое постепенное введение грамматики в процесс овладения иностранным языком также отвечает принципу приоритета коммуникативного подхода к обучению, при котором обучающийся может быть вовлечен в процесс коммуникации (разумеется, в ограниченном числе коммуникативных ситуаций) без освоения всей грамматической, в т.ч. — падежной, системы русского языка.

Эффективности освоения русского языка как иностранного способствует также **социокультурная**

адаптация обучающихся, которая реализуется в освоении в первую очередь особенностей невербальной коммуникации. Например, в современной России не принято, чтобы деловые дамы приветствовали своих коллег рукопожатием, что в полной мере соответствует нормам чешского делового этикета.

Адаптация к реальным жизненным условиям в иноязычной среде может осуществляться также за счет приемов вовлечения обучающихся в реальную коммуникативную ситуацию. В случае обучения в стране изучаемого языка на занятиях можно предложить такие задания: *Позвоните в театр и узнайте, какой сегодня дают спектакль; Позвоните в ресторан и бронируйте столик; Позвоните в регистратуру поликлиники и спросите, можно ли записаться к врачу на прием; Позвоните в книжный магазин и спросите, есть ли в продаже атлас о грибах; Позвоните в магазин и уточните время работы* и т.п.

Одним из приемов инкультурации обучающихся является прием ознакомления с текстами художественной литературы в адаптированном для разных уровней освоения языка варианте. При этом хорошо, когда используются не только тексты народных и литературных сказок, произведений классиков, но и произведения современных писателей, что также соответствует реализации принципа прагматической актуальности обучения. При этом, безусловно, актуальными являются тексты о современной России, но не менее интересны и тексты, которые могут сближать интересы разных народов. Например, чешской аудитории можно представить фрагменты из романа Дины Рубиной «Синдром Петрушки», которые повествуют о кукольной традиции в Праге. Данный текст позволяет также воспитанию толерантного отношения представителей разных народов друг к другу, особенно в ситуации непростых политических взаимоотношений. Герои романа являются представителями слитых воедино польско-чешско-еврейско-украино-русских традиций. Политическая ситуация меняется, а культура и традиции остаются. Конечно, такие тексты имеют богатейший потенциал в плане лингводидактики, но, безусловно, они нуждаются в адаптации для иностранного читателя. Такая литература довольно сложна в языковом плане, она требует серьезной профессиональной (филологической) обработки, а возможности современной Интернет-коммуникации позволяют осуществлять такую работу без нарушения авторских прав.

Социально-культурной адаптации способствует максимальное погружение в иноязычную среду: в качестве учебного материала необходимо использовать радио- и телепередачи, современную прессу, организовывать встречи с носителями языка. Это, безусловно, удачные пути развития коммуникативных способностей. В осуществлении этих возможностей также помогают информационно-коммуникационные технологии. Социально-культурной адаптации способствует широкий спектр Интернет-ресурсов: онлайн словари-переводчики, национальный корпус русского языка и системные словари русского языка (толковые словари, словари синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов и т.д.). Необходимо обучать использованию ресурсов, помогающих ориентации в городе: исполь-

зованию карты с названиями садов, площадей, проспектов, системой транспорта и т.д. Так, в компьютерном классе студентами даже начального этапа обучения успешно выполняются такие задания: *Найдите на карте (см. электронную версию) все площади города, парки, проспекты* и т.п. Перечислите названия (на доске выписываются ключевые слова: площадь — площади, парк — парки, сад — сады, проспект — проспекты) и т.п.

«Деятельностная» составляющая описанного подхода к преподаванию русского языка как иностранного заключается в максимальной вовлеченности студентов в процесс коммуникации, что реализуется и в таких формах обучения, как подготовка разного рода презентаций, проведение мини-конференций и дискуссий, ролевых игр и театральных постановок, звуковое оформление фрагментов мультипликационных или художественных фильмов и т.п. Театральные постановки, литературно-музыкальные вечера на изучаемом языке развивают творческие способности и поддерживают интерес к процессу обучения, позволяют реализоваться разным студентам с разным уровнем владения иностранным языком. Важен здесь и позитивный эмоциональный контекст, ведь лучше всего запоминается то, что пережито эмоционально.

Одной из современных методик преподавания русского языка как иностранного, направленных на повышение мотивации обучения, является методика театризации обучения. Успехом пользуются занятия, проведенные в русском национальном наряде и с традиционными русскими угощениями, приуроченные к празднованию разных национальных праздников (например, блинами на Масленицу). Перечисленные формы занятий в полной мере отвечают и принципу прагматической актуальности обучения, и **принципу наглядности**, обусловленному современной тенденцией к визуализации культуры и общественной жизни.

В значительной степени важен **принцип согласованности обучения требованиям международной шестиступенчатой системы уровней владения иностранными языками**. Безусловно, учебный материал должен строиться на основании того объема лексики и в соответствии с тем уровнем владения грамматикой, какой требуется при ступенчатом освоении иностранного языка при сдаче сертификационных экзаменов.

Итак, обучение русскому языку как неродному / иностранному в настоящих условиях должно базироваться на разумном согласовании традиционных и современных принципов, подчиненных логике коммуникативно-деятельностного подхода. Сущность данного подхода заключается в максимальной согласованности процесса обучения с социальными культурными условиями и личностными особенностями обучающихся, в установке на прагматическую актуальность обучения, направленного на гармоничное развитие всех компетенций, которые являются залогом успешности коммуникации (общей и — при необходимости — профессионально ориентированной). Перечень рассмотренных здесь принципов обучения русскому как неродному / ино-

странному может быть расширен, но, по нашему мнению, именно эти принципы являются наиболее значимыми. Важно заметить, что данные принципы актуальны в системе лингвистического образования вообще, но они первостепенны для преподавателей иностранных языков, которым методика преподавания русского языка как неродного / иностранного во многом понятнее, чем филологам, владеющим традиционной методикой преподавания русского языка как родного.

ЛИТЕРАТУРА

- Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2002. — С. 26-31.
- Аникина М. Н.* В Россию с любовью. Начинаем изучать русский: учебное пособие по русскому языку. — М.: Дрофа, 2014. — 142 с.
- Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). — М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2013. — 344 с.
- Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). — М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2011. — 256 с.
- Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. — М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2012. — 200 с. / 184 с.
- Афанасьева Н. А.* и др. Русское слово. Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Элементарный уровень. — М.: Академия, 2006. — 184 с.
- Бердичевский А. Л.* и др. Приятного аппетита! Учебное пособие для среднего этапа. — СПб.: Златоуст, 2002. — 80 с.
- Богомолов А. Н., Петанова А. Ю.* Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. — СПб.: Златоуст, 2013. — 104 с.
- Глазунова О. И.* Давайте говорить по-русски! Учебник по русскому языку. — М.: Русский язык, 2003. — 336 с.
- Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. — М.: Русский язык. Курсы, 2008. — 312 с.
- Лысакова И. П.* Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Владос, 2004. — 270 с.
- Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я.* Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. — СПб.: Златоуст, 2012. — 152 с.
- Миллер Л. В., Политова Л. В.* Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень: учебник. — СПб.: Златоуст, 2011. — 200 с.
- Скорыходов Л. Ю., Хорохордина О. В.* Окно в Россию: учебное пособие по русскому как иностранному для продвинутого этапа. В двух частях. Часть первая. — СПб.: Златоуст, 2009. — 192 с.
- Скорыходов Л. Ю., Хорохордина О. В.* Окно в Россию: учебное пособие по русскому как иностранному для продвинутого этапа. В 2 ч. Часть вторая. — СПб.: Златоуст, 2010. — 264 с.
- Хавронина С. А.* Говорите по-русски: учебное пособие. — М.: Дрофа, 2014. — 319 с.
- Чернышов С. И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. — СПб.: Златоуст, 2013. — 280 с.
- Чернышов С. И., Чернышова А. В.* Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. — СПб.: Златоуст, 2014.
- Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высш. шк., 2003. — 334 с.

Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А 1 (элементарный). — СПб.: Златоуст, 2011. — 320 с.

Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А 2 (базовый). — СПб.: Златоуст, 2011. — 328 с.

Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень В 1 (базовый — первый сертификационный). — СПб.: Златоуст, 2011. — 340 с.

REFERENCES

Akishina A. A., Kagan O. E. Uchimysya učit': dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo. — M.: Russkiy yazyk. Kursy, 2002. — С. 26-31.

Anikina M. N. V Rossiyu s lyubov'yu. Nachinaem izuchat' russkiy: uchebnoe posobie po russkomu yazyku. — M.: Drofa, 2014. — 142 s.

Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V., Tolstykh A. A. Doroga v Rossiyu: uchebnyk russkogo yazyka (elementarnyy uroven'). — M.: TsMO MGU im. Lomonosova; SPb.: Zlatoust, 2013. — 344 s.

Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V., Tolstykh A. A. Doroga v Rossiyu: uchebnyk russkogo yazyka (bazovyy uroven'). — M.: TsMO MGU im. Lomonosova; SPb.: Zlatoust, 2011. — 256 s.

Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V., Tolstykh A. A. Doroga v Rossiyu: uchebnyk russkogo yazyka (pervyy uroven'): v 2 t. — M.: TsMO MGU im. Lomonosova; SPb.: Zlatoust, 2012. — 200 s. / 184 s.

Afanas'eva N. A. i dr. Russkoe slovo. Uchebnyy kompleks po russkomu yazyku dlya inostrantsev. Elementarnyy uroven'. — M.: Akademiya, 2006. — 184 s.

Berdichevskiy A. L. i dr. Priyatno appetita! Uchebnoe posobie dlya srednego etapa. — SPb.: Zlatoust, 2002. — 80 s.

Bogomolov A. N., Petanova A. Yu. Prikhodite!.. Prizhajte!.. Priletayte!.. — SPb.: Zlatoust, 2013. — 104 s.

Glazunova O. I. Davayte govorit' po-russki! Uchebnyk po russkomu yazyku. — M.: Russkiy yazyk, 2003. — 336 s.

Kapitonova T. I., Moskovkin L. V., Shchukin A. N. Metody i tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. — M.: Russkiy yazyk. Kursy, 2008. — 312 s.

Lysakova I. P. Russkiy yazyk kak inostranny. Metodika obucheniya russkomu yazyku: ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy. — M.: Vlado, 2004. — 270 s.

Miller L. V., Politova L. V., Rybakova I. Ya. Zhili-byli... 28 urokov russkogo yazyka dlya nachinayushchikh: uchebnyk. — SPb.: Zlatoust, 2012. — 152 s.

Miller L. V., Politova L. V. Zhili-byli... 12 urokov russkogo yazyka. Bazovyy uroven': uchebnyk. — SPb.: Zlatoust, 2011. — 200 s.

Skorokhodov L. Yu., Khorokhordina O. V. Okno v Rossiyu: uchebnoe posobie po russkomu kak inostrannomu dlya prodvinitogo etapa. V dvukh chastyakh. Chast' pervaya. — SPb.: Zlatoust, 2009. — 192 s.

Skorokhodov L. Yu., Khorokhordina O. V. Okno v Rossiyu: uchebnoe posobie po russkomu kak inostrannomu dlya prodvinitogo etapa. V 2 ch. Chast' vtoraya. — SPb.: Zlatoust, 2010. — 264 s.

Khavronina S. A. Govorite po-russki: uchebnoe posobie. — M.: Drofa, 2014. — 319 s.

Chernyshov S. I. Poekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Nachal'nyy kurs. — SPb.: Zlatoust, 2013. — 280 s.

Chernyshov S. I., Chernyshova A. V. Poekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Bazovyy kurs: v 2 t. — SPb.: Zlatoust, 2014.

Shchukin A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M.: Vyssh. shk., 2003. — 334 s.

Esmantova T. L. Russkiy yazyk: 5 elementov: uroven' A 1 (elementarnyy). — SPb.: Zlatoust, 2011. — 320 s.

Esmantova T. L. Russkiy yazyk: 5 elementov: uroven' A 2 (bazovyy). — SPb.: Zlatoust, 2011. — 328 s.

Esmantova T. L. Russkiy yazyk: 5 elementov: uroven' B 1 (bazovyy — pervyy sertifikatsionnyy). — SPb.: Zlatoust, 2011. — 340 s.

Данные об авторах

Елена Вячеславовна Дзюба — доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

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

E-mail: elenacz@mail.ru.

Александра Эдуардовна Массалова — аспирант кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург), старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (Тюмень).

Адрес: 625000, Россия, г. Тюмень, Льва Толстого, 1.

E-mail: massalova.alexandra@yandex.ru

About the authors

Elena Vyacheslavovna Dziuba, Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Aleksandra Eduardovna Massalova, Post-graduate Student, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg); Senior Lecturer of the Department of Foreign and Russian languages, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineer Troops A. I. Proshlyakov (Tyumen).

Л. Е. Веснина
Екатеринбург, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛЕКСИКИ В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье представлен ход занятия по теме «Моя национальность», рассчитанного на изучающих русский язык как иностранный на элементарном уровне. Представленные в статье материалы отражают личный опыт автора в сфере преподавания курса «Лексика русского языка в аспекте РКИ» студентам из Китая в Уральском государственном педагогическом университете. Содержание и цели урока по теме «Моя национальность», как и весь курс «Лексика русского языка», реализуют коммуниктивно-деятельностный подход в обучении РКИ. На занятии вводится лексический минимум и употребительные конструкции по теме «Национальность», рассматривается специфика использования в речи глаголов ЖИТЬ и ПРИЕХАТЬ, а также повторяются особенности употребления форм мужского, женского и среднего рода имен прилагательных. На занятии задействованы четыре вида речевой деятельности, упражнения ориентированы на развитие как монологической, так и диалогической речи иностранных учащихся. Дисциплина не преследует цели подготовить обучающихся к сдаче экзаменов на сертификационные уровни владения русским языком, но преподается с учетом требований к лексическому и тематическому минимуму на элементарном уровне, обозначенных в Приказе Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лексика русского языка; китайские студенты; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; монологическая речь; диалогическая речь.

L. E. Vesnina
Ekatereburg, Russia

TEACHING ELEMENTARY LEVEL VOCABULARY IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article describes a detailed plan of the lesson on the topic «My Nationality» which has been worked out for the elementary level students learning Russian as a foreign language. The content of the article is based on the author's personal experience teaching the course «Russian Language Vocabulary in RFL». The subject was taught to Chinese students at Ural State Pedagogical University. The lesson aims and its content, as well as the whole course «Russian Language Vocabulary», are based on the communicative and activity approach in teaching Russian as a Foreign Language. The teacher introduces basic vocabulary and useful phrases on the topic «My Nationality», teaches to use the verbs TO LIVE and TO ARRIVE and revises the use of masculine, feminine and neuter gender of adjectives. Four kinds of language activities are practiced in class. Exercises developing students' monologue and dialogue are included. The subject is not aimed at preparing students for the Russian Certificate Exams but is taught in accord with the requirements to basic vocabulary and thematic plan for elementary level students (the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 1, 2014 No. 255 «On approval of levels of Russian as a foreign language proficiency and requirements to it»).

Keywords: Russian as a foreign language; Russian vocabulary; Chinese students; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at university; monologue; dialogue.

Данная статья продолжает серию публикаций, посвященных опыту преподавания лексики в аспекте изучения русского языка как иностранного (РКИ) (элементарный уровень) студентам из Китая, обучающимся в УрГПУ. Представленное занятие имеет следующую структуру:

1. Организационный момент.
2. Проверка домашнего задания по теме «Я и моя семья».
3. Введение тематического минимума и употребительных грамматических конструкций по теме (на данном этапе возможно использование языка-посредника).
4. Введение грамматического материала, необходимого для освоения темы (грамматический минимум) (на данном этапе возможно использование языка-посредника).
5. Проверка понимания новых слов (язык-посредник / чтение текста и ответы на вопросы).
6. Первичное закрепление материала: задания в устной форме на основе готовых текстов и диалогов.
7. Дальнейшее закрепление изученного материала посредством реализации четырех видов рече-

вой деятельности: говорения, чтения, слушания, письма. Работа над монологической и диалогической речью.

8. Подведение итогов занятия.
9. Домашнее задание.

Занятие по теме «Моя национальность» (2 часа)

Цель занятия — научить студентов, изучающих русский язык как иностранный, использовать в своей устной и письменной речевой практике лексику на заданную тему: создавать связный текст по теме «Моя национальность» (10-15 предложений) и принимать участие в простых диалогах (не более 12 реплик).

Задачи:

1. Познакомить обучающихся с лексикой по теме «Моя национальность», а также ввести основные грамматические конструкции по теме (на усмотрение преподавателя можно использовать язык-посредник или родной язык слушателей при условии владения им педагогом; работа со словарем).

2. Изучить правила использования глагола ЖИТЬ и прилагательных по теме, повторить осо-

бенности употребления форм мужского, женского и среднего рода имен прилагательных (грамматический минимум).

3. Проверить понимание новых слов и грамматических конструкций.

4. Закрепить лексический материал путем многократного повторения новых слов в различных коммуникативных ситуациях (7-10 повторений).

5. Научить студентов использовать новую лексику в рассказе о своей национальности, а также в простых диалогах по теме.

Оборудование: доска, мел / маркер, словарь, проектор, ноутбук, раздаточный материал для каждого студента.

Ход занятия:

Этап 1. Организационный момент.

Приветствие. Запись даты и темы занятия на доске.

Проверка готовности к занятию.

Этап 2. Проверка домашнего задания по теме «Я и моя семья».

Этап 3. Изучение нового материала.

Все новые слова, представленные в раздаточном материале студентов, преподаватель записывает на доске, читает, четко артикулируя, студенты вместе повторяют слова за преподавателем. При необходимости делается транскрипция слов. На усмотрение преподавателя для объяснения значения слов можно использовать язык-посредник, родной язык слушателей, словарь.

Лексика по теме

национальность	страна
	столица город
русский — русская — русские	Россия (Москва)
китаец — китайка — китайцы	Китай (Пекин)
монгол — монголка — монголы	Монголия (Улан-Батор)
туркмен — туркменка — туркмены	Туркмения (Ашхабад)
американец — американка — американцы	Соединенные Штаты Америки (США) / Америка (Вашингтон)
немец — немка — немцы	Германия (Берлин)
англичанин — англичанка — англичане	Англия (Лондон)
француз — француженка — французы	Франция (Париж)
японец — японка — японцы	Япония (Токио)
кореец — кореянка — корейцы	Корея (Сеул)
итальянец — итальянка — итальянцы	Италия (Рим)
Урал, Свердловская область	Екатеринбург
Откуда Вы приехали?	
Кто Вы по национальности?	

Какой Ваш родной город?

Где Вы сейчас живёте? Сейчас я живу в ...

Где Вы жили раньше? Раньше я жил в ...

приехать родной

быть современный

старинный новый

большой маленький

культурный промышленный

житель

!!! Немного грамматики:

Использование глагола ЖИТЬ

Настоящее время

я живУ	мы живЁМ
ты живЁШЬ	вы живЁТЕ
он, она живЁТ	они живУТ

Прошедшее время

я жиЛ	мы жиЛи
ты жиЛ	вы жиЛи
он жил, она жиЛа	они жиЛи

Будущее время

я будУ жить	мы будЕМ жить
ты будЕШЬ жить	вы будЕТЕ жить
он, она будЕТ жить	они будУТ жить

Использование форм прилагательных

КакОЙ?	КакАЯ?	КакОЕ?	КакИЕ?
роднОЙ	роднАЯ	роднОЕ	роднЫЕ
современ- ный	современ- ная	современ- ное	современ- ные
старин- ный	старин- ная	старин- ное	старин- ные
новый	новая	новое	новые
большОЙ	большАЯ	большОЕ	большИЕ
маленькИЙ	малень- кая	малень- кое	маленькИЕ

Этап 4. Закрепление нового материала.

Задание 1. Составьте по модели сочетания с глаголом ЖИТЬ. Обратите внимание на формы названий стран.

Модель: Я живу в (Россия) — Я живу в России. Она живёт в (Китай) — Она живёт в Китае.

Раньше они жили в (Япония), сейчас живут во (Франция).

Мария и Пётр живут в (Италия).

Мои родители живут в (Англия).

Раньше я жил в (Монголия), сейчас я живу в (Америка).

Наташа живёт в (Ирландия), а её родители живут в (Канада).

Он будет жить в (Норвегия).

Мы никогда не жили в (Швеция).

Задание 2. Поставьте глагол ЖИТЬ в нужную форму.

Сейчас я ... в Екатеринбурге. Раньше я ... в Пекине. Где сейчас ... Фёдор? А где раньше ... твои родители? Раньше мы ... во Вьетнаме. Сейчас моя семья ... во Франции. Где раньше ... Алиса? Где вы сейчас ... ? Где сейчас ... они?

Задание 3. Поставьте прилагательное в нужную форму.

Модель: *красив... город — красивЫЙ город*

Больш... улица, маленк... город, красив... англичанка, родн... страна, русск... еда, современн... автомобиль, старинн... центр, культурн... столица, промышленн... район, нов... банк, больш... университет, китайск... виза.

Задание 4. А. Прочитайте название стран. Посмотрите, какие формы прилагательных (какой?) и наречий (как?) образуются от этих названий.

Россия — русский — по-русски.
Китай — китайский — по-китайски.
Америка — американский — по-американски.
Япония — японский — по-японски.
Корея — корейский — по-корейски.
Вьетнам — вьетнамский — по-вьетнамски.
Германия — немецкий — по-немецки.
Монголия — монгольский — по-монгольски.

Б. Образуйте прилагательные (какой?) и наречия (как?) от названий стран.

Англия —
Италия —
Франция —
Португалия —
Бразилия —
Швеция —
Испания —
Норвегия —
Украина —
Грузия —
Индия —

В. Скажите, какой язык Ваш родной? На каком иностранном языке Вы говорите? Модель:

Мой родной язык (Китай). Ещё я говорю (Франция). — Мой родной язык китайский. Ещё я говорю по-французски.

Мой родной язык (Америка). Ещё я говорю (Италия).

Мой родной язык (Испания). Ещё я говорю (Россия).

Мой родной язык (Германия). Ещё я говорю (Англия).

Мой родной язык (Вьетнам). Ещё я говорю (Корея).

Мой родной язык (Япония). Ещё я говорю (Франция).

Мой родной язык (Франция). Ещё я говорю (Испания).

Мой родной язык (Россия). Ещё я говорю (Китай).

Задание 5. Назовите национальности жителей разных стран.

Модель: *Андрей живёт в России. Он русский.*

Питер живёт в Англии. Он ...

Пан Хао живёт в Китае. Он ...

Кэрри живёт в Америке. Она ...

Они живут в Германии. Они ...

Ванесса живёт во Франции. Она ...

Анна живёт в России. Она ...

Алика живёт в Монголии. Она ...

Френсис и Джилли живут в Италии. Они ...

Джон живёт в Канаде. Он ...

Аргус живёт в Норвегии. Он ...

Задание 6. Ответьте на вопросы по моделям.

Модель 1:

Ты приехал из Китая?

— Да, я приехал из Китая.

— Нет, я приехал из Англии.

Он приехал из России? Они приехали из Италии? Она приехала из Берлина? Они приехали из Пекина? Он приехал из Америки? Она приехала из Франции? Вы приехали из Екатеринбурга? Ты приехала из Туркмении? Он приехал из Швеции?

Модель 2:

Твой друг русский?

— Да, он русский.

— Нет, он украинец.

Ты китаец? Он американец? Фридрих француз? Она монголка? Они немцы? Вы итальянцы? Она корейка? Он англичанин? Ты японец? Она канадка? Они русские?

Модель 3:

Это новая улица?

— Да, это новая улица.

— Нет, это не новая улица.

Это большой город? Это промышленный центр? Это культурная столица? Это современный университет? Это старинное здание? Это старые часы? Это большая страна? Это старая улица? Это родной человек? Это новое кафе?

Задание 7. Поставьте местоимения в нужную форму.

Модель: *(Он) родной город Екатеринбург. — Его родной город Екатеринбург.*

(Я) родной город Пекин. (Ты) родной город Санкт-Петербург? (Они) родной город Москва? (Он) родной город Далянь? (Она) родной город Нью-Йорк? (Вы) родной город Сочи?

Задание 8. Поставьте слова в скобках в нужную форму.

1. Где ты (*жить*) сейчас? — Сейчас я (*жить*) в Екатеринбурге. Я (*приехать*) из Чанчуня. Я (Китай). Мой родной язык (*Китай*). Я (*учить*) русский язык.

2. Где она (*учиться*) сейчас? — Сейчас она (*учиться*) в Лондоне. Её родной язык (*Франция*). Сейчас она ещё говорит (*Англия*).

3. Где ты (*работать*)? — Сейчас я (*работать*) в университете, а раньше я (*работать*) в школе.

4. Где они (*быть*) во время каникул? — Во время каникул они (*быть*) в Москве.

5. Где он (*жить*) и (*учиться*) сейчас? — Сейчас он (*жить*) и (*учиться*) в (Россия). Раньше он (*жить*) и (*учиться*) в (Китай).

Задание 9. А. Прочитайте текст.

Здравствуйте! Меня зовут Пан Хао. Я китаец. Мой родной город Пекин. Раньше я жил и учился в Китае. Сейчас я живу и учусь в России в Екатеринбурге. Это город в Свердловской области. Я учусь говорить по-русски. Это очень трудно. Мой родной язык китайский. Русский и китайский языки разные.

Познакомьтесь, это мой друг Джек. Он американец. Он приехал из города Сиэтл. Он тоже изучает русский язык. Ещё мы с ним говорим по-английски. У нас есть русский друг Антон. Екатеринбург не его родной город. Он приехал из Хабаровска. Он помогает мне и Джеку учить русский язык. Конечно, Антон говорит по-русски отлично.

Б. Ответьте на вопросы.

Откуда приехал Пан Хао?

Какой его родной язык?

Как называется его родной город?

Кто Пан Хао по национальности?

Где он учится сейчас?

Какой иностранный язык изучает Пан Хао?

Как зовут друга Пан Хао из Америки?

Как называется родной город Джека?

Екатеринбург — это родной город Антона?

На каком языке Антон говорит отлично?

В. Составьте по плану небольшой текст о себе.

1. Где Вы жили раньше?

2. Где Вы живёте и учитесь сейчас?

3. Кто Вы по национальности?

4. Какой у Вас родной язык?

5. Кто по национальности Ваши родители?

6. Какой иностранный язык Вы учите?

7. Какой иностранный язык Вы учили в школе?

8. Какой иностранный язык Вы хотите изучать ещё?

Задание 10. Прочитайте диалоги.

А.

– Здравствуйте! Давайте познакомимся. Меня зовут Александр. Я русский.

– Приятно познакомиться! Меня зовут Чжан Хунлэй.

– Откуда Вы приехали?

– Я приехал из города Далянь. Это в Китае. Я китаец.

– Как здорово! А мой родной город Екатеринбург.

Б.

– Познакомьтесь, это Мари. Она француженка.

– Здравствуйте, Мари. Я Франц. Я приехал из Германии.

– Приятно познакомиться, Франц. Мой родной город Париж. Там живут мои родители. Раньше я тоже жила и училась в Париже. Сейчас я живу и учусь в Москве.

– Мари, Вы говорите по-русски?

– Пока очень плохо, я учу русский язык две недели. Но я знаю английский.

– Хорошо. Давайте будем говорить по-английски.

В.

– Андрей, привет!

– Привет, Анна. Как твои дела?

– Всё хорошо, спасибо. Знаю, ты будешь жить и учиться в Германии?

– Да, я всегда хотел хорошо говорить по-немецки. Мой дедушка немец по национальности.

– Это так интересно! А я сейчас учу китайский язык. Он очень трудный. Хочу поехать жить и учиться в Харбинский университет.

– Я слышал, что это один из старых и больших университетов в мире.

– Да, это так. А где ты будешь учиться и жить в Германии?

– В Берлине.

Г.

– Здравствуйте, скажите, пожалуйста, как доехать до центра города.

– Здравствуйте, я плохо говорю по-русски. Я поляк.

– О, из какого города в Польше Вы приехали?

– Из Варшавы.

– А Вы говорите по-английски?

– Да, неплохо.

– Я тоже знаю английский язык.

– Хорошо, я расскажу по-английски, как доехать до центра.

Задание 11. Работа в парах. Спросите друг у друга:

Откуда ты приехал?

Как называется твой родной город?

Кто ты по национальности?

Какой у тебя родной язык?

Где ты сейчас живёшь?

Какой иностранный язык учишь?

В какую страну ты хочешь поехать?

В какой стране ты хочешь жить?

Какой ещё иностранный язык ты хочешь изучать?

5. *Подведение итогов занятия.*

6. *Домашнее задание*

1. Учить все новые слова и грамматические конструкции по теме.

2. Составить по плану текст об иностранном студенте из Вашей группы:

Как зовут Вашего одноклассника?

Где он жил раньше?

Где он живёт и учится сейчас?

Кто он по национальности?

Какой у него родной язык?

Кто по национальности его родители?

Какой иностранный язык он учит?

Какой иностранный язык он изучал в школе?

Какой иностранный язык он хочет изучать ещё?

ЛИТЕРАТУРА

Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). — 7-е, испр. — Златоуст: ЦМО МГУ, 2013. — 344 с.

Аркадьева Э. В., Горбаневская Г. В., Кирсанова Н. Д. Когда не помогают словари: практикум по лексике современного русского языка: в 2 ч. — М.: Флинта, 2001-2006.

Битехтина Н. Б., Горбаневская Г. В. и др. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 176 с.

Бондаренко А. А. Здравствуй, русский язык! Учебное пособие для учащихся-иностранцев: Начальный этап обучения. — М.: Просвещение, 2002. — 272 с.

Вагнер В. Н. Лексика русского языка как иностранного и её преподавание: учебное пособие. — 2-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 104 с. — (Русский язык как иностранный).

Ермаченкова В. С. Слово. Пособие по лексике и разговорной практике. — СПб.: Златоуст, 2006. — 208 с.

Каленкова О. Н. Уроки русской речи. — М.: Русский язык. Курсы, 2013. — 96 с.

Крючкова Л. С., Моцинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. — М.: Флинта, 2011. — 480 с.

Ласкарева Е. Р. Прогулки по русской лексике. — СПб.: Златоуст, 2010. — 224 с.

Миллер Л. В., Политова Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. — 11-е изд. — СПб.: Златоуст, 2014. — 152 с.

Розанова С. П. Преподавателям РКИ: Сто сорок семь полезных советов: учебно-методическое пособие. — М.: Наука, Флинта, 2015. — 240 с.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним». — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70679090/#ixzz4rJTLrGML> (дата обращения: 30.08.2017).

Старовойтова И. А. Русская лексика в заданиях и кроссвордах. Вып. 2. В доме: [в 6 выпусках]: учебное пособие для изучающих русский язык как второй. — СПб.: Златоуст, 2007. — 77 с.

Чернышов С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. — 12-е изд. — СПб.: Златоуст, 2014. — 280 с.

Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2010. — 334 с.

Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А 1 (элементарный). — СПб.: Златоуст, 2011. — 320 с.

REFERENCES

Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V., Tolstykh A. A. Doroga v Rossiyu. Uchebnik russkogo yazyka (elementarnyy uroven'). — 7-e, ispr. — Zlatoust: TsMO MGU, 2013. — 344 s.

Arkad'eva E. V., Gorbanevskaya G. V., Kirsanova N. D. Kogda ne pomagayut slovari: praktikum po leksike sovremennogo russkogo yazyka: v 2 ch. — M.: Flinta, 2001-2006.

Bitekhtina N. B., Gorbanevskaya G. V. i dr. Metodicheskaya masterskaya. Obraztsy urokov po russkomu yazyku kak inostrannomu. — M.: Russkiy yazyk. Kursy, 2010. — 176 s.

Bondarenko A. A. Zdravstvuy, russkiy yazyk! Uchebnoe

posobie dlya uchashchikhsya-inostrantsev: Nachal'nyy etap obucheniya. — M.: Prosveshchenie, 2002. — 272 s.

Vagner V. N. Leksika russkogo yazyka kak inostrannogo i ee prepodavanie: uchebnoe posobie. — 2-e izd. — M.: Flinta: Nauka, 2009. — 104 s. — (Russkiy yazyk kak inostranny).

Ermachenkova V. S. Slovo. Posobie po leksike i razgovornoj praktike. — SPb.: Zlatoust, 2006. — 208 s.

Kalenkova O. N. Uroki russkoy rechi. — M.: Rus-skiy yazyk. Kursy, 2013. — 96 s.

Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. — M.: Flinta, 2011. — 480 s.

Laskareva E. R. Progulki po russkoy leksike. — SPb.: Zlatoust, 2010. — 224 s.

Miller L. V., Politova L. V. Zhili-byli... 28 urokov russkogo yazyka dlya nachinayushchikh: uchebnik. — 11-e izd. — SPb.: Zlatoust, 2014. — 152 s.

Rozanova S. P. Prepodavatelyam RKI: Sto sороk sem' poleznykh sovetov: uchebno-metodicheskoe posobie. — M.: Nauka, Flinta, 2015. — 240 s.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним». — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70679090/#ixzz4rJTLrGML> (дата обращения: 30.08.2017).

Starovoytova I. A. Russkaya leksika v zadaniyakh i krossvordakh. Vyp. 2. V dome: [v 6 vypuskakh]: uchebnoe posobie dlya izuchayushchikh russkiy yazyk kak vtoroy. — SPb.: Zlatoust, 2007. — 77 s.

Chernyshov S. I. Poekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Nachal'nyy kurs. — 12-e izd. — SPb.: Zlatoust, 2014. — 280 s.

Shchukin A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M.: Vysshaya shkola, 2010. — 334 s.

Esmanтова T. L. Russkiy yazyk: 5 elementov: uroven' A 1 (elementarnyy). — SPb.: Zlatoust, 2011. — 320 s.

Данные об авторе

Людмила Евгеньевна Веснина — кандидат филологических наук, доцент кафедры риторики, межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

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

E-mail: levesna@yandex.ru.

About the author

Lyudmila Evgen'evna Vesnina, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147:004
ББК 4448.026.843

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Г. С. Голошумова
О. Е. Чернова
Москва, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблематике — оптимизации подготовки студентов вуза с использованием электронной образовательной платформы MOODLE. После появления первой версии платформы в 2002 году она стала активно внедряться в образовательный процесс вуза в связи с поиском новых технологий и способов обучения; с расширением возможностей для личного и профессионального роста; с созданием эффективных условий для развития мотивации студентов; с воспитанием умений продуктивной самоорганизации своего учебного процесса. В представленной статье рассмотрен педагогический потенциал платформы, заключающийся в гибкости, вариативности педагогических подходов, возможности учета индивидуальных склонностей, интересов и способностей каждого студента, наличии широкого спектра инструментов для построения учебного курса, возможности организации индивидуальной и групповой учебной деятельности, отсутствии ограничений на количество инсталляций и число пользователей. Также выявлены педагогические условия, способствующие максимальному использованию потенциала платформы MOODLE: формирование и развитие ценностного отношения студентов к автономной деятельности; организация подготовки студентов к автономной работе на платформе; обеспечение профессиональной готовности и мотивации преподавателя к работе с платформой MOODLE.

Обосновано, что использование электронной образовательной платформы MOODLE в образовательном процессе вуза способствует повышению мотивации студентов, росту интереса к предмету, активизирует самостоятельность, развивает рефлексивность, навыки планирования, содействует формированию адекватной самооценки и нацеливает на обучение в течение всей жизни.

Вышеупомянутые положения были апробированы в Российском университете дружбы народов и получены положительные результаты.

Ключевые слова: электронные образовательные платформы; электронное обучение; информационные технологии; информатизация образования; вузы; студенты; электронные образовательные ресурсы.

G. S. Goloshumova
O. E. Chernova
Moscow, Russia

POTENTIAL APPLICATION OF E-LEARNING ENVIRONMENT MOODLE IN TRAINING OF IHL STUDENTS

Abstract. The article is devoted to a very topical problem of a more efficient training of students by means of e-learning environment MOODLE. After MOODLE was released in 2002, it has been implemented in the practice of IHLs (Institutes of Higher Learning) due to the search for new technologies and teaching methods, more opportunities for personal and professional growth, better conditions for students to be motivated, opportunities for improving skills of self organization of one's learning process. The article describes pedagogical potential of e-learning environment MOODLE including: flexibility, variability of pedagogical approaches, allowance of individual learning styles, a variety of tools and instruments for development of different courses, an opportunity for individual and group work, no limit on the number of installations and the number of users. The authors believe that the following pedagogical conditions will help to take advantage of the application potential: students' high value of autonomous learning, students' training to work independently in e-learning environment MOODLE, teachers' readiness and motivation to implement MOODLE in their work.

The authors proved that e-learning environment MOODLE in the practice of IHLs helps to motivate students, promote their interest to the academic subject, enables to become more independent and to develop self-reflection, planning skills, adequate self-esteem and focus on life-long learning.

This approach has been successfully tested in RUDN University.

Keywords: e-learning platforms; e-learning; informational technologies; informational support of education; universities; students; e-learning resources.

С момента появления первой версии платформы MOODLE в 2002 году данная электронная образовательная платформа стала активно внедряться в образовательный процесс вуза. Это связано с поиском новых технологий и способов обучения, повышающих эффективность образовательного процесса на основе его индивидуализации и интенсификации, направленных на формирование у каждого студента способности постоянно самосовершенствоваться; с расширением возможностей для личного и профессионального роста; с созданием эффективных усло-

вий для развития мотивации студентов, формирования у них ценностного отношения к изучаемым предметам и подготовки к жизнедеятельности в условиях информационного общества; с воспитанием умений продуктивной самоорганизации своего учебного процесса. Однако следует отметить, что на современном этапе педагогический потенциал данной платформы все еще используется недостаточно, хаотично, исходя из индивидуальных интересов.

Для того чтобы рассмотреть возможности эффективной организации процесса подготовки студентов с

использованием электронной образовательной платформы MOODLE необходимо рассмотреть понятийный аппарат, используемый в данной области.

В ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ приведены основы реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Под электронным обучением понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-коммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [Федеральный закон... URL].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [Федеральный закон... URL].

Основой электронного образования являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР), под которыми понимают образовательные ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме и включающие в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [ГОСТ Р 52653-2006, статья 12, подраздел 3.2].

Основными требованиями к разработке ЭОР являются:

- учет возрастных и психологических особенностей обучающихся;
- гармоничное использование разнообразных методов и способов обучения; (традиционных и инновационных) для комплексного, целенаправленного воздействия на эмоции, сознание и поведение обучаемых через визуальную, аудиальную, кинестетическую системы восприятия мира в образовательных целях;
- учет дидактических целей и принципов дидактики (принципов наглядности, доступности, научности, системности, связи обучения с жизнью и т. д.);
- ориентация на индивидуальную образовательную траекторию;
- расчет на совместное творчество педагога и обучающегося;
- приоритет безопасности в использовании средств обучения [Бондаренко 2011: 216].

Для разработки ЭОР используется модульный принцип построения как наиболее удовлетворяющий требованиям системности. Весь образовательный контент разделяется на модули, соответствующие законченным тематическим компонентам учебного процесса.

Применение модульной структуры, объединенной общим интерфейсом, позволяет, в зависимости от требований к ресурсу, расширять его функциональность.

Эффективность использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе обеспе-

чивается наличием следующих возможностей: мультимедийность, моделирование, интерактивность.

Для эффективного использования ЭОР и реализации целей электронного образования: развитие личности студента; реализация социального заказа современного общества в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации; интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса [Ковалева 2016: 25] необходимо создание в вузе электронной информационно-образовательной среды.

Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) — это система электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих условия доступа к образовательному содержанию, а также языковых и электронных информационных средств доступа и управления этими ресурсами. Заданы начальные условия ЭИОС, если:

1) учебное содержание доступно в виде ЭОР, а сами они доступны в среде некой электронной образовательной платформы;

2) определены языковые средства, обеспечивающие коммуникацию в среде и ее развитие [Государев 2016: 124].

Под электронной образовательной платформой (ЭОП) мы понимаем информационную площадку в сети Интернет, созданную для размещения образовательного контента и коммуникации между педагогом и обучающимися, а также между самими обучающимися [Габидулин 2016].

Подобные платформы позволяют осуществлять учебный процесс в любом местоположении, а не только в аудиторном режиме. Они дают возможность автоматизировать некоторые административные задачи, например, администрирование пользователей, организация их взаимодействия, обеспечение учебного контента, организация контроля освоения знаний, составление отчетности.

Для эффективной организации работы на ЭОП необходимы:

- учебная администрация, управляющая процессом образования и учебными ресурсами;
- программное обеспечение (ПО), отвечающее требованиям учебного процесса и обладающее необходимыми функциональными особенностями;
- оборудование с доступом в интернет;
- электронный учебный контент.

Для того чтобы понять какой ресурс использовать, необходимо знать типологию ЭОП, их возможности, достоинства и недостатки.

ЭОП можно разделить на три группы:

- закрытые ЭОП (готовый к использованию электронный ресурс, в который невозможно вносить изменения, дополнения);
- частично открытые ЭОП (позволяют размещать дополнительные материалы в авторский курс, не изменяя основного содержания курса и его структуры);
- открытые ЭОП (дают возможность разрабатывать собственные курсы, определять темы, задавать структуру курса, содержание мультимедийных средств, последовательность работы с материалом, определять порядок и частоту контрольных мероприятий) [Ковалева 2015: 585-594].

Приведенное описание дает четкое представление о том, что выбор определенной ЭОП зависит от целей и задач образовательного процесса, от умений и навыков преподавателей и студентов вуза работать с ЭОР.

На сегодняшний день существуют различные ЭОП, которые могут быть использованы в образовательном пространстве вуза, а именно: Xerte, Claroline, Blackboard, WebTutor, LWCL, Atutor, Academ Live, SAKAI, OLAT, eLML, eXe-Learning, MOODLE; российского производства: eAuthor 3.1, STRATUM, RedClass, «Дизайнер Курсов», «Дельфин», «Виртуальный университет».

Эти образовательные платформы ориентированы на преподавателей, не обладающих глубокими знаниями в области программирования и администрирования баз данных. В состав платформ входят различного рода индивидуальные задания, проекты для работы в малых группах и учебные элементы для всех студентов, основанные как на содержательной компоненте, так и на коммуникативной. Поэтому любой преподаватель сможет с помощью справочной системы создать электронный курс и управлять его работой.

По нашему мнению, наибольшие преимущества для реализации целей электронного обучения и подготовки студентов, развития их автономности и нацеленности на образование в течение всей жизни, являющихся императивом сегодняшнего дня, имеет ЭОП MOODLE, обладающая значительным педагогическим потенциалом, выраженном в гибкости, вариативности педагогических подходов, возможности учета индивидуального стиля каждого студента, наличии широкого спектра инструментов для построения учебного курса, включающего не только стандартные модули, но и дополнительные, возможности организации индивидуальной и групповой учебной деятельности, отсутствии ограничений на количество инсталляций и число пользователей, бесплатном распространении и т. д.

Базируясь на работах А. Н. Груздева, Т. В. Колесовой, А. А. Хусаиновой [Груздев 2016; Колесова 2015; Хусаинова 2013], мы можем выделить следующие педагогические условия, реализация которых будет способствовать эффективному использованию ЭОП MOODLE в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности:

1. Формирование и развитие ценностного отношения студентов к автономной деятельности.

Для реализации данного условия процесс взаимодействия преподавателей и студентов должен быть направлен на формирование у студенчества взглядов и убеждений, ценностно-мотивационных установок на избранную профессию, развитие творческого отношения к труду и творческих способностей; он обеспечивается через повышение уровня самостоятельности в овладении знаниями и умениями, проектирование собственной образовательной траектории.

2. организация подготовки студентов к автономной работе на ЭОП MOODLE.

Любая деятельность включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание,

планирование, исполнение плана, самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования созданного продукта деятельности. До начала автономной деятельности необходимо настроить и мотивировать студентов, ознакомить их с методами, способами и стратегиями самостоятельной работы, нацелить на конечный результат, который, по мнению О. Мельничук и А. Яковлевой, заключается в том, что автономный специалист должен приобрести способность:

- осуществлять системный анализ проблемной ситуации;
- выявлять из неопределенной проблемой ситуации задачу и корректно ее формулировать;
- точно оценивать противоречия и целенаправленно разрешать их;
- генерировать оригинальные идеи и решения;
- выдвигать гипотезы;
- преодолевать собственную стереотипность мышления;
- вести целенаправленный поиск научнотехнической информации по проблеме и т. д. [Мельничук 2000].

Также необходимо удостовериться в том, что студент способен и готов работать независимо и самостоятельно. Показателями его готовности, по мнению М. Брига и С. Манна, служит наличие у него следующих качеств:

- Новый психологический статус студента, новый образ существования, студент чувствует ответственность за учебный процесс.
 - Желание учиться. Позиция «я действительно хочу это сделать». Внутренняя мотивация. Внешняя мотивация.
 - Самообладание и уверенность в себе.
 - Метакогнитивные умения. Принятие решений — что учить, когда, где, с помощью чего. Конструктивное использование советов окружающих.
 - Готовность студента к изменениям. Способность вносить изменения в учебный менеджмент.
 - Самостоятельность, независимость. Способность действовать, мыслить, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов и целей. Независимость от преподавателя, самостоятельность в выборе учебных материалов, стратегий.
 - Стратегический подход к обучению. Активность студента. Интерес, любопытство. Использование внешних источников информации с наибольшей пользой. Осознание чему, зачем и как он учится.
 - Способность к сотрудничеству и умение «вести переговоры» с преподавателем и другими студентами, чтобы найти наилучшее применение учебных ресурсов, находящихся в распоряжении [Benson 1997].
- Автономного взрослого учащегося можно определить посредством наличия у него следующих особенностей и способностей:
- психические способности (способность слушать других, справляться с негативной информацией, экспериментировать);
 - способности, проявляющиеся на этапе «преддеятельности» (способность идентифицировать собственные образовательные потребности, планировать собственную учебную деятельность);

– способности, проявляющиеся на этапе деятельности (способность использовать все возникающие возможности узнать что-то новое, управлять собственным образовательным процессом, анализировать то, каким образом добиваются успеха другие учащиеся, учиться на опыте других);

– способности, проявляющиеся на этапе «пост-деятельности» (способность устанавливать для самого себя критерии успешной деятельности, доступными способами измерять эффективность собственной деятельности, эффективно повторять и суммировать то, что уже было однажды усвоено [Цветкова 2001]).

3. Обеспечение профессиональной готовности и мотивации преподавателя к работе с ЭОП MOODLE.

В связи с интенсификацией применения ЭОП в современных образовательных организациях перед преподавателями вузов ставится задача формирования на высоком уровне готовности к их применению.

Процесс внедрения ЭОП затрагивает все большее число высших учебных заведений, однако преподаватели российских вузов значительно отстают в их освоении и применении от мирового образовательного сообщества.

Анализ теории и практики использования ЭОП показал, что в вузе можно выделить следующие трудности в данной сфере: недостаточные первоначальные знания преподавателей вуза в области работы с ЭОП; недостаточное техническое оснащение личного информационного пространства преподавателя; недостаточный уровень готовности преподавателя к работе с ЭОП; недостаточная мотивация преподавателей к применению ЭОП.

Следовательно, необходимо проводить подготовку преподавателей вуза к работе с ЭОП.

Мы, вслед за В. И. Байденко, И. А. Зимней, А. В. Хуторским, будем считать, что готовность преподавателя вуза к работе с ЭОП включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный и технологический [Грабко 2015].

Мотивационный компонент отражает мотивы, смысл, цели, желание преподавателя вуза применять ЭОП в своей профессиональной деятельности.

Показателями мотивационного компонента готовности преподавателей вуза к применению ЭОП можно считать:

– желание участвовать в формировании ЭИОС вуза;

– заинтересованность в создании и использовании новых форм обучения и их интеграции с другими формами обучения;

– желание использовать возможности ЭИОС вуза;

– стремление участвовать в различных инновационных конкурсах и научных работах, конференциях, семинарах.

Когнитивный компонент готовности преподавателя вуза к работе с ЭОП включает знания и понятия, позволяющие эффективно использовать ЭОП в своей профессиональной деятельности.

Показателями сформированности когнитивного компонента готовности преподавателя вуза к применению ЭОП служат:

– знание методов, приемов и средств, необходимых для применения ЭОП в профессиональной деятельности;

– понимание роли и значения применения ЭОП в профессиональной деятельности педагога;

– знание видов ЭОП, их основные преимущества и недостатки.

Технологический компонент сформированности готовности преподавателей вуза к применению ЭОП — это совокупность практических умений, необходимых для осуществления деятельности с использованием ЭОП.

К показателям технологического компонента можно отнести:

– умение работать с выбранной ЭОП;

– умение использовать основные возможности ЭОП для организации группового метода работы, промежуточного и итогового тестирования, визуализации учебного материала, организации совместной работы, оценивания работ, общения и консультирования;

– умение оценивать качество обучения с применением ЭОП, составлять индивидуальную траекторию обучения, выявлять и устранять недостатки.

В работах ведущих ученых России и зарубежья выделяют три уровня готовности: низкий, средний и высокий. При высоком уровне готовности компонент профессиональной готовности полностью сформирован, при среднем — частично сформирован, при низком — не сформирован.

Следует отметить, что несмотря на то, что использование в образовании электронных образовательных ресурсов и платформ сегодня активно обсуждается в научной литературе в России и за рубежом [Голошумова 2010, 2013, 2015, 2016; Гузеев 2011; Kwan 2011; Maier 2015; Ryan 2014], в частности, проводятся исследования по применению ЭОП MOODLE при изучении иностранных языков [Бехтерев 2013; Даричева 2012; Логинова 2011; Овчинникова 2011; Рыманова 2013; Хусаинова 2013; Цветкова 2015 и др.], однако, большинство работ посвящено использованию ЭОП MOODLE при изучении иностранного языка в неязыковом вузе, меньшее количество освещает вопросы подготовки лингвистов с использованием данной платформы [Дегиль 2012; Савина 2015; Зихролааев 2016], но вопросы использования ЭОП MOODLE для подготовки переводчиков профессионально ориентированных текстов в научной литературе освещены недостаточно, что делает исследования в данной сфере актуальными.

Представленные в статье педагогические условия эффективного использования ЭОП MOODLE были реализованы в Инженерной Академии Российского университета дружбы народов при подготовке студентов инженерного профиля, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», и получены положительные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

- Бехтерев А. Н., Логинова А. В.* Использование системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении профессиональному иностранному языку // Открытое образование. — 2013. — № 4 (99). — С. 91-97.
- Бондаренко Е. А., Хабибрахманова И. Ю.* Современные образовательные технологии: пособие для учителей общеобразовательных школ. — М.: Бизнес меридиан, 2011. — 260 с.
- Габидулин А. А.* Социальные платформы и их будущее в образовательном процессе на примере цифровых кочевников [Электронный ресурс] // Материалы III международной интернет-конференции Connect Universum 24-26 мая 2016. — Режим доступа: <http://connect-universum.tsu.ru/blog/cuj2015/1059.html>. (дата обращения: 16.08.2017).
- Голошумова Г. С.* Социально-ориентированное образование личности: информационно-коммуникационный аспект / Г. С. Голошумова, А. Ю. Голошумов, П. С. Ефимова, С. Г. Ежов // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 2. — С. 201.
- Голошумова Г. С.* Пути и средства оптимизации информационного образовательного пространства / Г. С. Голошумова, А. Ю. Голошумов // Вестник УРАО. — 2016. — № 2. — С. 26-30.
- Голошумова Г. С.* Возможности герменевтической технологии в процессе дистанционного обучения / Г. С. Голошумова, Д. М. Назаров // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2010. — № 8. — С. 119-128.
- Голошумова Г. С.* Имитационные компьютерные модели как инструмент модернизации высшего образования / Г. С. Голошумова, А. А. Бологова // Вестник Университета Российской академии образования. — 2013. — № 1. — С. 18-21.
- Государев И. Б.* Терминология электронных информационно-образовательных сред // Человек и образование. — 2016. — № 1 (46) — С. 124.
- ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://files.stroyinf.ru/Data1/52/52050/> (дата обращения: 16.08.2017).
- Грабо Е. Ю.* Подготовка преподавателей вуза к применению технологий дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2015. — 185 с.
- Груздев А. Н.* Электронно-образовательная площадка LMS MOODLE как средство мотивации студентов вуза к самостоятельной работе // Концепт: Научно-методический электронный журнал. — 2016. — Т. 19. — С. 246-250.
- Гузев В. В.* Планирование результатов образования и образовательная технология // Народное образование. — 2011. — С. 324-335.
- Даричева М. В.* Об эффективности использования среды дистанционного образования Moodle в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Проблемы развития непрерывного профессионального образования: материалы VI Международной научно-практической конференции. — Н.-Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. — С. 240-243.
- Дегиль И. М.* Возможность электронного учебника для формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов // Инновационные технологии в профессиональном образовании: от компетентностной к культуротворческой парадигме: материалы Всероссийской молодежной конференции (г. Томск, 20-22 августа 2012 г.). — Томск, 2012. — С. 155-159.
- Зихролаев Э. М.* Использование системы электронного и дистанционного обучения «MOODLE» на кафедре теории и практики устных форм перевода казумоима им. Абылай Хана [Электронный ресурс] // Виртуальный проект G-global. — Режим доступа: <http://group-global.org/ru/publication/30997-ispolzovanie-sistemy-elektronnogo-i-distancionnogo-obucheniya-moodle-nakafedre> (дата обращения: 16.08.2017).
- Ковалева А. Г.* Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений на основе мультимедийных трансформаций: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2016. — 198 с.
- Колесова Т. В.* Условия эффективного использования электронной образовательной платформы MOODLE для повышения качества самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку // Вестник Марийского государственного университета. — 2015. — № 1 (16). — С. 19-22.
- Логинова А. В.* Преимущества использования системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Вестник науки Сибири. — 2011. — №1 (1). — С. 358-362.
- Мельничук О.* Модель специалиста. (К вопросу о гуманизации образования) / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. — 2000. — № 5. — С. 19-25.
- Овчинникова О. М.* Разработка курса «Иностранный язык» в системе дистанционного обучения MOODLE // Мир науки, культуры, образования. — 2011. — № 4-1. — С. 212-218.
- Рыманова И. Е.* Использование среды Moodle для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 11-2 (29). — С. 164-167.
- Савина О. Ю.* Опыт комбинированного обучения в среде дистанционного обучения MOODLE в подготовке специалистов по специальности «Теория и методика обучения немецкому языку» // Проблемы лингвистики и лингвистического образования: сборник научных статей. — Тюмень, 2011. — С. 227-238.
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 15.06.2017).
- Хусаинова А. А.* Педагогические условия использования системы Moodle в организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2013. — № 2 (22). — Режим доступа: http://jurnal-s.org/index.php/sisp/article/view/2201337/pdf_125 (дата обращения: 15.06.2017).
- Цветкова Т. К.* Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. — М.: МГЛУ, 2001. — С.125-143.
- Цветкова С. Е., Малинина И. А.* Информационная образовательная среда как средство интенсификации самостоятельной иноязычной деятельности будущих экономистов // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 4. — С. 105-114.
- Autonomy and independence in language learning / Edited by Phil Benson and Peter Voller. — London and New York: Longman, 1997. — 270 p.
- Kwan R., McNaught C., Tsang P., Wang F. L.* Enhancing Learning through technology. — 2011. — 375 p. — Режим доступа: <http://www.abebooks.co.uk/> (дата обращения: 23.05.2016).
- Maier P., Warren A.* Integrating technology in learning and teaching. — London: Kogan Page, 2015. — 162 p.

Ryan S., Scott B., Freeman H., Patal D. The Virtual University: The Internet and Resource-based learning. — London: Kogan Page, 2014. — 204 p.

REFERENCES

- Bekhterev A. N., Loginova A. V.* Ispol'zovanie sistemy distantsionnogo obucheniya «MOODLE» pri obuchenii professional'nomu inostrannomu yazyku // Otkrytoe obrazovanie. — 2013. — № 4 (99). — S. 91-97.
- Bondarenko E. A., Khabibrakhmanova I. Yu.* Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovatel'nykh shkol. — M.: Biznes meridian, 2011. — 260 s.
- Gabidulin A. A.* Sotsial'nye platformy i ikh budushchee v obrazovatel'nom protsesse na primere tsifrovyykh kochevnikov [Elektronnyy resurs] // Materialy III mezhdunarodnoy internet-konferentsii Connect Universum 24-26 maya 2016. — Rezhim dostupa: <http://connect-universum.tsu.ru/blog/cuj2015/1059.html>. (data obrashcheniya: 16.08.2017).
- Goloshumova G. S.* Sotsial'no-orientirovannoe obrazovanie lichnosti: informatsionno-kommunikatsionnyy aspekt / G. S. Goloshumova, A. Yu. Goloshumov, P. S. Efimova, S. G. Ezhov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2015. — № 2. — S. 201.
- Goloshumova G. S.* Puti i sredstva optimizatsii informatsionnogo obrazovatel'nogo prostranstva / G. S. Goloshumova, A. Yu. Goloshumov // Vestnik URAO. — 2016. — № 2. — S. 26-30.
- Goloshumova G. S.* Vozmozhnosti germeneyticheskoy tekhnologii v protsesse distantsionnogo obucheniya / G. S. Goloshumova, D. M. Nazarov // Distantsionnoe i virtual'noe obuchenie. — 2010. — № 8. — S. 119-128.
- Goloshumova G. S.* Imitatsionnye komp'yuternye modeli kak instrument modernizatsii vysshego obrazovaniya / G. S. Goloshumova, A. A. Bologova // Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya. — 2013. — № 1. — S. 18-21.
- Gosudarev I. B.* Terminologiya elektronnykh informatsionno-obrazovatel'nykh sred // Chelovek i obrazovanie. — 2016. — № 1 (46) — S. 124.
- GOST R 52653-2006 «Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://files.stroyinf.ru/Data1/52/52050/> (data obrashcheniya: 16.08.2017).
- Grabko E. Yu.* Podgotovka prepodavateley vuza k primeneniyu tekhnologiy distantsionnogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. — Cheboksary, 2015. — 185 s.
- Gruzdev A. N.* Elektronno-obrazovatel'naya ploshchadka LMS MOODLE kak sredstvo motivatsii studentov vuza k samostoyatel'noy rabote // Kontsept: Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal. — 2016. — T. 19. — S. 246-250.
- Guzev V. V.* Planirovanie rezul'tatov obrazovaniya i obrazovatel'naya tekhnologiya // Narodnoe obrazovanie. — 2011. — S. 324-335.
- Daricheva M. V.* Ob effektivnosti ispol'zovaniya sredy distantsionnogo obrazovaniya Moodle v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Problemy razvitiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. — N.-Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2012. — S. 240-243.
- Degil' I. M.* Vozmozhnost' elektronnogo uchebnika dlya formirovaniya inoyazychnoy sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov // Innovatsionnye tekhnologii v professional'nom obrazovanii: ot kompetentnostnoy k kul'turovorcheskoy paradigme: materialy Vserossiyskoy molodezhnoy konferentsii (g. Tomsk, 20-22 avgusta 2012 g.). — Tomsk, 2012. — S. 155-159.
- Zikhrolaev E. M.* Ispol'zovanie sistemy elektronnoy i distantsionnogo obucheniya «MOODLE» na kafedre teorii i praktiki ustnykh form perevoda kazumoiymya im. Abylay Khana [Elektronnyy resurs] // Virtual'nyy proekt G-global. — Rezhim dostupa: <http://group-global.org/ru/publication/30997-ispolzovanie-sistemy-elektronnoy-i-distantsionnogo-obucheniya-moodle-na-kafedre> (data obrashcheniya: 16.08.2017).
- Kovaleva A. G.* Obuchenie inostrannomu yazyku studentov radiotekhnicheskikh napravleniy na osnove multimediynykh transformatsiy: dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2016. — 198 s.
- Kolesova T. V.* Usloviya effektivnogo ispol'zovaniya elektronnoy obrazovatel'noy platformy MOODLE dlya povysheniya kachestva samostoyatel'noy raboty studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2015. — № 1 (16). — S. 19-22.
- Loginova A. V.* Preimushchestva ispol'zovaniya sistemy distantsionnogo obucheniya «MOODLE» pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey // Vestnik nauki Sibiri. — 2011. — №1 (1). — S. 358-362.
- Mel'nichuk O.* Model' spetsialista. (K voprosu o gumanizatsii obrazovaniya) / O. Mel'nichuk, A. Yakovleva // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2000. — № 5. — S. 19-25.
- Ovchinnikova O. M.* Razrabotka kursa «Inostranny yazyk» v sisteme distantsionnogo obucheniya MOODLE // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2011. — № 4-1. — S. 212-218.
- Rymanova I. E.* Ispol'zovanie sredy Moodle dlya obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2013. — № 11-2 (29). — S. 164-167.
- Savina O. Yu.* Opyt kombinirovannogo obucheniya v srede distantsionnogo obucheniya MOODLE v podgotovke spetsialistov po spetsial'nosti «Teoriya i metodika obucheniya nemetskomy yazyku» // Problemy lingvistiki i lingvisticheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey. — Tyumen', 2011. — S. 227-238.
- Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70291362/> (data obrashcheniya: 15.06.2017).
- Khusainova A. A.* Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya sistemy Moodle v organizatsii samostoyatel'noy raboty pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey [Elektronnyy resurs] // Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal). — 2013. — № 2 (22). — Rezhim dostupa: http://jornal-s.org/index.php/sisp/article/view/2201337/pdf_125 (data obrashcheniya: 15.06.2017).
- Tsvetkova T. K.* Puti formirovaniya avtonomnosti obuchaemogo v uchebnom protsesse po inostrannomu yazyku // Avtonomnost' v praktike obucheniya IYA i kul'turam. — M.: MGLU, 2001. — S.125-143.
- Tsvetkova S. E., Malinina I. A.* Informatsionnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo intensivatsii samostoyatel'noy inoyazychnoy deyatel'nosti budushchikh ekonomistov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2015. — № 4. — S. 105-114.
- Autonomy and independence in language learning / Edited by Phil Benson and Peter Voller. — London and New York: Longman, 1997. — 270 p.
- Kwan R., McNaught C., Tsang P., Wang F. L.* Enhancing Learning through technology. — 2011. — 375 p. — Rezhim dostupa: <http://www.abebooks.co.uk/> (data obrashcheniya: 23.05.2016).
- Maier P., Warren A.* Integrating technology in learning and teaching. — London: Kogan Page, 2015. — 162 p.

Ryan S., Scott B., Freeman H., Patal D. *The Virtual University: The Internet and Resource-based learning.* — London: Kogan Page, 2014. — 204 p.

Данные об авторах

Галина Семеновна Голошумова — доктор педагогических наук, профессор кафедры музыковедения и музыкального образования, Московский педагогический государственный университет (Москва).

Адрес: 119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1.

E-mail: g-gs@mail.ru.

Оксана Евгеньевна Чернова — старший преподаватель кафедры иностранных языков Инженерной Академии, Российский университет дружбы народов (Москва).

Адрес: 115419, Россия, г. Москва, ул. Орджоникидзе, 3.

E-mail: oxana-c@mail.ru.

About the authors

Galina Semenovna Goloshumova, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Musicology and Music Education, Moscow State University of Education (Moscow).

Oxana Evgen'evna Chernova, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages of Engineering Academy, RUDN University (Moscow).

Л. С. Земчихина
Москва, Россия

К ПРОБЛЕМЕ ЭТИЧНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИРОНИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИЕМА

Аннотация. Исследуется этический аспект использования иронии в педагогической речи. На основе анализа современной научно-методической литературы дается определение иронии. Так как она выражает скрытую насмешку, то расценивается как форма агрессии и отрицательное речевое явление. Цель такой иронии — подавление и унижение собеседника. В то же время в статье приводятся примеры речи школьных учителей и преподавателей вузов, в которых ирония выступает не только как негативное, но и как позитивное речевое явление. Прием может реализовываться в рамках этикетных жанров извинения, комплимента, просьбы, вежливого отказа, предупреждения, выражения сомнения, спора. При этом ирония выполняет воспитательную, регуляционную и информационную функции: установки эмоционального контакта, освоения правильного речевого поведения, решения учебных задач и т. д. В заключении делается вывод о том, что эффективность иронии как педагогического приема зависит от личности адресата и характера взаимоотношений между собеседниками. Кроме того, достаточно перспективным является изучение данной проблемы с точки зрения адресата, с учетом таких факторов, как чувство юмора, способность понимать косвенные типы высказываний и правильно оценивать контекст, восприимчивость к критике.

Ключевые слова: ирония; комическое; этичность; педагогическая речь; речевая деятельность.

L. S. Zemchikhina
Moscow, Russia

TO THE PROBLEM OF THE ETHICS OF USING IRONY IN PEDAGOGICAL SPEECH

Abstract. The ethical aspect of using irony in pedagogical speech is explored. A definition of irony is given based on the analysis of modern scientific and methodological literature. It is defined as a form of aggression and a negative speech phenomenon since it expresses hidden mockery. The purpose of such irony is suppression and humiliation of the interlocutor. At the same time, the article gives examples of school and university teachers' speech, in which irony is not only a negative but also a positive speech phenomenon. This method can be put into practice within the framework of etiquette genres of apology, compliment, request, polite refusal, warning, expression of doubt and dispute. At the same time, irony performs educational, regulatory and informational functions: setting an emotional contact, developing proper speech behavior, and solving learning problems. The conclusion is drawn that the effectiveness of irony as a pedagogical method depends on the personality of the addressee and the nature of the relationship between the interlocutors. In addition, it is quite promising to study this problem from the point of view of an addressee, considering such factors as a sense of humor, the ability to understand indirect types of statements and to correctly assess the context, and susceptibility to criticism.

Keywords: irony; comic; ethics; pedagogical speech; speaking.

В системе современного образования одним из актуальных является вопрос о том, какие речевые средства должен применять педагог в своей профессиональной деятельности, чтобы эффективно решать задачи обучения, воспитания и развития.

Ирония — прием, который в последнее время активно изучается в политическом и медийном дискурсе [Веселова 2003; Ляпун 2011; Скороходова 2011; Шилихина 2011 и др.]. В педагогическом общении внимание уделяется в основном юмору [Салимов 2009; Суркова 2016; Сергеева 1999; Тулина 1999]. Проблема использования иронии учителями в профессиональной деятельности на данный момент недостаточно проработана.

В современных исследованиях отсутствует универсальная дефиниция иронии. В зависимости от подхода определения термина варьируются. С точки зрения прагматики иронию еще со времен Античности определяют как риторический прием, в работах последних лет она рассматривается как разновидность косвенных речевых актов [Слепцова 2008], жанр [Дементьев 2010; Горностаева 2016; Палкевич 2001], дискурсивная практика [Шилихина 2014].

Традиционный подход к анализу иронии как приему позволяет сосредоточить внимание на факторах, связанных с адресантом высказывания. В самом общем виде ирония — это притворство с целью

насмешки. Ирония считается видом комического, наряду с юмором и сарказмом. Более подробно данное понятие можно определить следующим образом: «это употребление слова или целого высказывания в смысле противоположном буквальному; перенос по контрасту, по противоположной семантике; чаще всего имеет место в высказываниях, содержащих положительную оценку, которую говорящий (пишущий) отвергает. Ирония обычно не выражается формально <...>, а выявляется на основе контекста или фонового знания, исключающих возможность буквального понимания высказывания» [Скребнёв 1997: 159]. Хотя наличие строгой противоположности значений при использовании иронии ставится под сомнение многими исследователями, двусмысленность, несоответствие речевой ситуации, подтекст, отрицательная оценка являются неотъемлемыми свойствами данного приема.

Так как ирония выражает скрытую насмешку, она часто расценивается как отрицательное речевое явление. Феофраст в трактате «Характеры» объяснял иронию как «сокрытие собственной враждебности» [Феофраст 1974. URL]. По Г. П. Грайсу, такое притворство противоречит коммуникативному постулату Качества — быть искренним [Грайс 1975. URL]. Многие исследователи утверждают, что ирония есть форма агрессии, проявление грубости, которое оби-

жает, оскорбляет и унижает собеседника [Дементьев 2006; Маркасова 2008; Охримович 2004; Щербинина 2012 и др.]. В связи с этим данный прием, на первый взгляд, кажется недопустимым в речи учителя, потому что является источником коммуникативных неудач и противоречит педагогической этике.

Сарказм принято считать высшей степенью такой насмешки или «злой иронией». Эти явления не всегда четко различимы. Резкость насмешки, переходящей в сарказм, зависит от меткости речи говорящего, а также интонации. По этой причине сарказм можно определить как «страстно-отрицательное, негодующее отношение к чему-либо» [Дынник 1929-1939. URL].

«— А ты знаешь, кто такой Каутский?

— Какой-то писатель, я его никогда не читал.

Да, от твоих шуток обхохотаться можно, — сказал он раздражённо, — тоже мне юморист!».

(В. Богуславский «Опасное увлечение» // Д. Быков «Школа жизни»).

Ирония в свою очередь имеет более скрытый характер: «это такая агрессия, в которой говорящий не может быть уличен» [Дементьев 2006: 74]. При этом происходит обесценивание личности адресата: объектом насмешки становятся его эмоции, умственные способности, национальность и т. д.; употребляется инвективная лексика, присутствуют язвительная интонация, крик, грубые жесты. Цель таких высказываний — подавление личности собеседника.

«— Я не понимаю, о чём вы, учитель, — сказал Зван. Разрешите мне спокойно встать в угол? А то я из-за этого нервничаю.

— Ах, господин Зван, — сказал учитель, — как жалостно это звучит, я вот-вот расплачусь. И от чего же вы нервничаете?

— Оттого, что вы обращаетесь ко мне на «вы».

— Разве?

— Да, учитель

— Как невежливо с моей стороны. Возможно, я обращаюсь к вам на «вы», потому что вы ведёте себя не по-детски, господин Зван. Вообще-то я вас терпеть не могу, надеюсь, это вас не смущает?»

(«Зима, когда я вырос» Петер ван Гестел)

Данный пример иллюстрирует, как учитель выражает неприязнь с помощью целенаправленной иронии, которая проявляется в притворном сочувствии и уважительном обращении на «вы».

Известно, что агрессия учителя является следствием внутренних конфликтов. В связи с этим ирония может выступать не только как частный случай выражения негативных эмоций, но и как тактика стратегии дискредитации. Такое речевое поведение реализуется посредством механизмов психологической защиты. Рассмотрим нередкую, к сожалению, ситуацию, когда учитель с помощью иронии делает из ученика «козла отпущения», издевается и унижает его, таким образом зарабатывая дешёвый авторитет у класса.

Свою первую учительницу, Елизавету Степановну, я откровенно боялась. В нашем классе учился мальчишка из неблагополучной семьи, он плохо раз-

говаривал, и учительница любила, вызвав его к доске, «поболтать за жизнь»: «Ну сто, Сявка, как папку зявут? Воёдя? А папка водку пил втера?» Слава, краснея, булькал чего-то в ответ, учительница подмигивала нам. Видимо, это был такой педагогический приём налаживания «дружеских отношений» с классом. Мы солидарно хихикали, при этом совершенно не желая оказаться на месте Славы — не у всех папки вели трезвый образ жизни. (Из сборника Д. Быкова «Школа жизни»).

В данном примере ирония практически переходит в издевку. Елизавета Степановна под видом дружеской беседы передразнивает и высмеивает неуверенного в себе ученика из неблагополучной семьи, нарушая этикетные и этические нормы. Она компрометирует Славу в глазах класса, посвящая других учеников в дела семьи мальчика. Класс поддается влиянию и отвечает смехом, но, как отмечает автор, каждый из них понимает несправедливость педагога и не желает оказаться на месте жертвы.

Таким образом, ирония действительно может быть формой агрессии, которая выражается лексически, семантически и невербально на уровне приема или даже стратегии.

В то же время еще Аристотель полагал, что ирония свойственна великодушным людям. А. Ф. Лосев отмечает, что ирония расценивалась философом «как средство воздействия благородного человека на окружающих, и как результат вдохновения поэта и оратора» [Лосев 1992. URL]. Аналогично и майевтика Сократа — «это, по сути, своеобразный педагогический приём, с помощью которого можно показать, что утверждения и идеи, представляющиеся очевидными, на самом деле таковыми не являются» [Шилихина 2014: 29]. По мнению В. З. Санникова, ирония имеет более мягкую форму, чем прямая критика.

Сделаем вывод о том, что важную роль в реализации иронии играют взаимоотношения собеседников и личность говорящего, который может смягчить или усилить категоричность оценки. Известны многочисленные случаи, когда данный прием используют в благих целях действительно великодушные педагоги, о которых ученики спустя годы вспоминают с благодарностью.

«Когда я прохожу мимо фотографии Анисимова на филфаке, ирония прищуренных глаз напоминает мой провальный ответ и «тройку», который должен был незамедлительно перекочевать в зачётку, но почему-то превратился в «четыре» в последний момент». (Н. Щербак. Роман с филфаком // «Звезда», 2010).

Ирония может фигурировать в текстах этикетных жанров, делая их более экспрессивными, интересными, запоминающимися. При условии соблюдения главного постулата общения — уважения к собеседнику. Это проявляется в крепких и добрых отношениях с классом, который разделяет ценности педагога и признает его коммуникативное лидерство. В качестве доказательства приведем следующую таблицу.

Этикетные речевые жанры, содержащие иронию и самоиронию	Примеры	Функции
1. Извинение	«– Не злись. Я же хотела как лучше. Кто знал, что можно попасться на макаронах? Ничего, теперь буду умнее. А макароны эти ты возьми...» (В. Распутин «Уроки французского»).	Воспитательная: эмоциональный контакт.
2. Compliment, похвала	«Однажды мне пришлось отвечать ему урок, который я хорошо знал, и я несколько раз сказал «главным образом», «преимущественно» и «в сущности». Он посмотрел на меня с весёлой насмешкой и поставил хорошую отметку. Какой образованный кадет. «Главным образом» и «в сущности». В сущности, можете идти на место» (Г. Газданов «Вечер у Клэр»).	Воспитательная: эмоциональный контакт.
3. Вежливая просьба	«– Студент: Блин! – Артикль «блин» произносите, пожалуйста, на улице» (Цитатник преподавателей МГУ).	Информационная: нормативная функция (освоение правильного речевого поведения).
4. Вежливый отказ	«– А можно разговаривать тихо? – Тихо у вас не получается, поэтому можно разговаривать молча.» (Группа ВК «Цитатник 57 школы»).	Регуляционная: коррекция поведения (решения учебной задачи)
5. Предупреждение	«Учитель: Ты пишешь все мельче и мельче! Тебе не дадут покоя лавры Левши, подковавшего блоху? Ты помни, он плохо кончил» (Группа ВК «Цитатник 57 школы»).	Регуляционная: коррекция поведения (решения учебной задачи)
6. Выражение сомнения	Преподаватель: Как доказать, что это является функцией? Студент: Биекция. Преподаватель: Что, биекция? Просто знаете такое слово? Синхрофазотрон, если мы играем в слова. А, или я должен был на букву «Я» назвать? (Группа ВК «Цитатник ВШЭ»).	Регуляционная: коррекция поведения (решения учебной задачи)
7. Спор	«Учитель говорит: – Я прочитал ваши стихи. – Я очень старался написать хорошие стихи, я работал всю ночь. Вам понравилось? – И вы утверждаете, что это ваши стихи? – Конечно, это я их написал! – Ах, какое счастье видеть живого Пушкина!». (Ю. Томберг «Как развивать чувство юмора»).	Регуляционная: коррекция поведения (решения учебной задачи)

Анализируя примеры доброжелательной иронии, отметим, что посредством такого приема отрицательной оценки учителя реализуют необходимые учебные задачи: устанавливают эмоциональный контакт с учениками, корректируют их поведение, дают представления о нормах поведения, в том числе речевого. При этом применяются следующие способы смягчения критики: перенос говорящим направления иронии от личности адресата на его отдельные свойства, поступки либо использование

самоиронии, применение метафор и сравнений («как сигналы из космоса»), невербальных сигналов (веселый или прищуренный взгляд) и т. д.

Таким образом, нам представляется неоправданной однозначная оценка иронии как негативного и неэтичного речевого явления. Важным свойством иронии является «градуальность» [См.: Шатуновский 2007: 370]. Прием может иметь разную степень экспрессивности и сближаться с другими приемами комического. Так, О. П. Ермакова отмечает разные цели ее употребления: «для выражения насмешки,

издевательства или шутки» [Ермакова 2002: 403]. Приведенные примеры доказывают тезис о том, что ирония может реализовывать гармонизирующие и, главное, не противоречащие педагогической этике функции общения, применяясь в рамках этикетных жанров как альтернатива прямой и жесткой критике. Помимо этого прием может применяться в целях разрушения привычных стереотипов, делая коммуникацию более эффективной.

Успешность иронии как педагогического приема зависит от многих условий, связанных не только с адресантом, но и адресатом: обладает ли он чувством юмора, способен ли он понять подтекст, согласиться с критикой, правильно оценить ситуацию. Все это, разумеется, требует отдельного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

- Веселова Н. В.* Ирония в политическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Нижний Новгород, 2003. — 16 с.
- Горностаева А. А.* Место иронии в речевых портретах современных политических деятелей // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. — 2016. — № 1.
- Грайс Г. П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. — 1985. — Вып. 16. Лингвистическая прагматика.
- Дементьев В. В.* Непрямая коммуникация. — М.: Гнозис, 2006. — 376 с.
- Дементьев В. В.* Теория речевых жанров. — М.: Знак, 2010. — 600 с.
- Дынный В.* Ирония // Литературная энциклопедия: в 11 т. 1929-1939. Т. 4. — М.: Изд-во Ком. Акад., 1930. — С. 571-580.
- Ермакова О. П.* Ирония и словообразование // Slavische Wortbildung: Semantik und Kombinatorik. — London-Hamburg: Münster, 2002. — С. 403-412.
- Лосев А. Ф.* История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. История античной эстетики. Т. II. [Электронный ресурс] — М.: Искусство, 1969. — Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/lose002/txt04.htm#4> (дата обращения: 02.02.2014).
- Ляпун С. В.* Газетная публикация в парадигме лингвистических исследований XXI // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение. — 2011. — С. 117-123.
- Маркасова Е. В.* Риторическая энантиосемия в корпусе русского языка повседневно общения «один речевой день» [Электронный ресурс] // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 4-8 июня 2008 г.). Вып. 7 (14). — М.: РГГУ, 2008. — Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/media/1775/54.pdf> (дата обращения: 10.01.2017).
- Охримович К. В.* Ирония и принцип вежливости в английском диалоге: дис. ... канд. филол. наук. — Уфа, 2004. — 230 с.
- Палкевич О. Я.* Языковой портрет феномена иронии: на материале современного немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук. — Иркутск, 2001. — 212 с.
- Салимов Н. Р.* Формирование готовности будущего учителя к предупреждению и разрешению конфликтов в школе средствами юмора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Уфа, 2009. — 25 с.
- Сергеева О. А.* Подготовка будущих учителей к использованию юмора в педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 1999. — 98 с.
- Скорородова Е. Ю.* Ирония в современном медийном тексте [Электронный ресурс] // Филологические науки: Язык, речь, речевая коммуникация. — 2011. — № 7. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/26_NII_2011/Philologia/7_92393.doc.htm (дата обращения: 11.01.2017).
- Скребнев Ю. М.* Ирония // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1997. — С. 159.
- Слепцова М. А.* Ирония как косвенный речевой акт отрицательной оценки: дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2008. — 172 с.
- Суркова А. П.* Обучение студентов-филологов комическим жанрам профессиональной речи [Электронный ресурс] // Интерактивная наука. — 2016. — № 2. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-filologov-komicheskim-zhanram-professionalnoy-rechi> (дата обращения: 01.08.2017).
- Феофраст.* Характеры [Электронный ресурс]. — Л.: Наука, 1974. — Режим доступа: <http://myriobiblion.byzantion.ru/feofrast.htm> (дата обращения: 01.08.2017).
- Тулина Е. Г.* Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания: дис. ... канд. пед. наук. — Пятигорск, 1999. — 150 с.
- Шатуновский И. Б.* Ирония и её виды // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма. — М.: Индрик, 2007. — С. 340-372.
- Шилихина К. М.* Дискурсивная практика иронии: когнитивный, семантический и прагматический аспекты: дис. ... докт. филол. наук. — Воронеж, 2014. — 399 с.
- Шилихина К. М.* Ирония в политическом диалоге // Политическая лингвистика. — 2011. — № 4 (38). — С. 177-182.
- Щербинина Ю. В.* Речевая агрессия. Территория вражды. — М.: Форум, 2012. — 400 с.

REFERENCES

- Veselova N. V.* Ironiya v politicheskom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Nizhnyy Novgorod, 2003. — 16 s.
- Gornostaeva A. A.* Mesto ironii v rechevykh portretakh sovremennykh politicheskikh deyateley // Vestnik RUDN. Ser.: Lingvistika. — 2016. — № 1.
- Grays G. P.* Logika i rechevoe obshchenie // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. — 1985. — Vyp. 16. Lingvisticheskaya pragmatika.
- Dement'ev V. V.* Nepryamaya kommunikatsiya. — M.: Gnozis, 2006. — 376 s.
- Dement'ev V. V.* Teoriya rechevykh zhanrov. — M.: Znak, 2010. — 600 s.
- Dynnik V.* Ironiya // Literaturnaya entsiklopediya: v 11 t. 1929-1939. T. 4. — M.: Izd-vo Kom. Akad., 1930. — S. 571-580.
- Ermakova O. P.* Ironiya i slovoobrazovanie // Slavische Wortbildung: Semantik und Kombinatorik. — London-Hamburg: Münster, 2002. — S. 403-412.
- Losev A. F.* Istoriya antichnoy estetiki. Sofisty. Sokrat. Platon. Istoriya antichnoy estetiki. T. II. [Elektronnyy resurs] — M.: Iskusstvo, 1969. — Rezhim dostupa: <http://psylib.ukrweb.net/books/lose002/txt04.htm#4> (data obrashcheniya: 02.02.2014).
- Lyapun S. V.* Gazetnaya publikatsiya v paradigme lingvisticheskikh issledovaniy XXI // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Filologiya i iskusstvovedenie. — 2011. — S. 117-123.
- Markasova E. V.* Ritoricheskaya enantiosemya v korpusе russkogo yazyka povsednevnogo obshcheniya «odin rechevoy den'» [Elektronnyy resurs] // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: po materialam ezhegodnoy Mezhdunarodnoy konferentsii «Dialog» (Bekasovo, 4-8 iyunya 2008 g.). Vyp. 7 (14). — M.: RGGU, 2008. — Rezhim dostupa: <http://www.dialog-21.ru/media/1775/54.pdf> (data obrashcheniya: 10.01.2017).
- Okhrymovich K. V.* Ironiya i printsip vezhливosti v

angliyskom dialoge: dis. ... kand. filol. nauk. — Ufa, 2004. — 230 s.

Palkevich O. Ya. Yazykovoy portret fenomena ironii: na materiale sovremenogo nemetskogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. — Irkutsk, 2001. — 212 s.

Salimov N. R. Formirovanie gotovnosti budushchego uchitelya k preduprezhdeniyu i razresheniyu konfliktov v shkole sredstvami yumora: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ufa, 2009. — 25 s.

Sergeeva O. A. Podgotovka budushchikh uchiteley k ispol'zovaniyu yumora v pedagogicheskoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. — Yaroslavl', 1999. — 98 s.

Skorokhodova E. Yu. Ironiya v sovremennom mediynom tekste [Elektronnyy resurs] // Filologicheskie nauki: Yazyk, rech', rechevaya kommunikatsiya. — 2011. — № 7. — Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/26_NII_2011/Philologia/7_92393.doc.htm (data obrashcheniya: 11.01.2017).

Skrebnev Yu. M. Ironiya // Russkiy yazyk: Entsiklopediya. — M., 1997. — S. 159.

Sleptsova M. A. Ironiya kak kosvennyy rechevoy akt otritsatel'noy otsenki: dis. ... kand. filol. nauk. — SPb., 2008. — 172 s.

Surkova A. P. Obuchenie studentov-filologov komi-

cheskim zhanram professional'noy rechi [Elektronnyy resurs] // Interaktivnaya nauka. — 2016. — № 2. — Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-filologov-komicheskim-zhanram-professionalnoy-rechi> (data obrashcheniya: 01.08.2017).

Feofrast. Kharaktery [Elektronnyy resurs]. — L.: Nauka, 1974. — Rezhim dostupa: <http://myriobiblion.byzantion.ru/feofrast.htm> (data obrashcheniya: 01.08.2017).

Tulina E. G. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy yumora kak sredstva obucheniya i vospitaniya: dis. ... kand. ped. nauk. — Pyatigorsk, 1999. — 150 s.

Shatunovskiy I. B. Ironiya i ee vidy // Logicheskiy analiz yazyka. Yazykovye mekhanizmy komizma. — M.: Indrik, 2007. — S. 340-372.

Shilikhina K. M. Diskursivnaya praktika ironii: kognitivnyy, semanticheskiy i pragmaticheskiy aspekty: dis. ... dokt. filol. nauk. — Voronezh, 2014. — 399 s.

Shilikhina K. M. Ironiya v politicheskom dialoge // Politicheskaya lingvistika. — 2011. — № 4 (38). — S. 177-182.

Shcherbinina Yu. V. Rechevaya agressiya. Territoriya vrazhdy. — M.: Forum, 2012. — 400 s.

Данные об авторе

Людмила Сергеевна Земчихина — аспирантка института филологии, кафедра риторики и культуры речи, Московский педагогический государственный университет (Москва).

Адрес: 119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1.

E-mail: lsapchenko@gmail.com.

About the author

Ludmila Sergeevna Zemchikhina, Post-graduate Student, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University, Department of Rhetoric and Speech Culture (Moscow).

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

УДК 303.423:028-053.6
ББК С562.1

ГСНТИ 14.07.05

Код ВАК 13.00.02

Н. М. Свирина
Санкт-Петербург, Россия

ЧТЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования ряда аспектов чтения младших и старших подростков: количественный, качественный, сравнительный. Изученный автором материал подан в обобщенном виде, предложена типология аргументации подростков с сохранением ряда примеров прямой речи. Перечислены первые три позиции книг-лидеров чтения для учеников 7, 8 и 9 классов Санкт-Петербурга. Обобщенные данные преподнесены как сами по себе в виде иллюстрации чтения этого поколения подростков, так и в сравнении с подобным анализом, сделанным автором 20 лет назад. Рассматриваются позиции и ожидания учителей литературы и библиотекарей по этому вопросу, предлагаются вниманию читателя тезисы обсуждения данной темы в рамках круглого стола для учителей, библиотекарей, родителей «Подростковая романтика в зеркале столетия: что читать сегодня?», проходившем в программе Санкт-Петербургского Международного книжного салона 27 мая 2017 года. Оцениваются тенденции в чтении младших и старших подростков (13 и 15 лет) в контексте современной свободы выбора самостоятельного чтения, делаются локальные методические и широкие педагогические выводы относительно перспектив работы с этим поколением школьников. Статья рекомендована для учителей литературы, методистов-словесников, преподавателей педагогических вузов.

Ключевые слова: подростки; детское чтение; читательская деятельность; читательские интересы; сравнительный анализ.

N. M. Svirina
St. Petersburg, Russia

TEENAGERS' READING: RESULTS OF RESEARCH AND COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article presents the results of a study of several aspects of reading by younger and older teenagers: quantitative, qualitative and comparative. The author examined the material and presented a summary that includes the typology of argumentation used by teenagers with a number of examples of direct speech. There is a list of the first three most popular books among pupils of 7, 8 and 9 grades of St. Petersburg. The new data are presented by themselves, illustrating the reading habits of this generation of teenagers, and they are compared to the results of the similar analysis made by the author 20 years ago. The article discusses the attitudes and expectations of teachers and librarians, so the question is brought to the attention of the reader with brief extracts from discussions in the round table for teachers, librarians and parents called «Teenagers' romance in the mirror of the century: what to read today?», held in the program of St. Petersburg International book salon on May 27, 2017. The article discusses the trends in reading by younger and older teenagers (13 and 15) in the context of today's freedom of choice for independent reading. It provides broad and narrow methodological and pedagogical insights about the prospects of work with this generation of students. The article is recommended for teachers of literature, philologists and teachers of pedagogical universities.

Keywords: teenagers; children's books; reading; reader's interests; comparative analysis.

Регулярно знакомясь с результатами изучения особенностей восприятия художественной литературы и самостоятельного чтения каждого нового поколения подростков, преподаватели литературы, методисты-словесники могут просчитывать реакцию учеников 7-9 классов на уроки литературы со все больше проглядывающей «программностью», черпать идеи и планировать внеурочную деятельность, связанную с привлечением подростков к чтению. Так, полученные в прошедшем учебном году (2016/2017) результаты опроса дали возможность обнаружить любопытные моменты и знаковые тенденции.

К традиционному вопросу-просьбе назвать книги, которые прочитаны, в том числе самостоятельно, и запомнились, а также могут быть рекомендованы ровесникам, был добавлен вопрос о роли книг, чтения в их, школьников 13-15 лет, жизни.

Были опрошены (анонимно) подростки, ученики 7-9 классов нескольких школ разных районов Санкт-Петербурга. Во избежание субъективности данных исследования, опрашивались ученики 7, 8 и 9 классов одного и того же учителя литературы — так в каждой из школ. Разумеется, эта работа не являлась урочной

деятельностью, школьников просили принять в ней участие, в то же время оговаривая ее необязательность. Кстати отмечу, что никто из подростков не отказался. Ответы были индивидуальными, письменными; надо отметить, что большинство подростков подписывали свои рассуждения.

Обращу внимание читателя на следующие заметные тенденции в самостоятельном чтении подростков, а также той программной литературы, что оказала некое воздействие на читателей-школьников, о чем ученики повествуют в ответах:

- Ученики 7 классов читают больше и более разнообразную с точки зрения жанров художественную литературу, в сравнении со школьниками 8 и 9 классов.

- Рассуждения учеников 7 классов индивидуальны, развернуты, включая советы по чтению в целом и рекомендованной ими книги / книг, в частности.

- Подростки 8-9 классов меньше настроены рассуждать, редко дают подробные рекомендации, нечасто комментируют книги, о которых пишут; в

основном, следует перечисление или констатация любимого жанра.

- Предпочтительный жанр для учеников 9 классов — фэнтези, в то время как семиклассники пишут и о программных произведениях, и о приключенческой литературе, о классическом подростковом чтении, о фантастике, энциклопедиях для школьников, о перечитывании сказок.

- Переходным этапом от достаточно широких читательских интересов семиклассников к узкому читательскому руслу учеников 9 класса становится 8 класс, где внимание школьников-читателей осознанно направлено на отвлечение от реальности и будней: в центре их ответов книги в жанрах приключения и фэнтези, и восьмиклассники готовы о них рассказывать.

- Преимущество в чтении подростков количественно отдается современной зарубежной литературе, но распределение внимания у семиклассников и учеников 8-9 классов разное.

- У семиклассников определенно развита уверенность в том, что книга чему-то помогает или учит; у учеников 8-9 классов сильнее уверенность в развлекательно-отвлекающей роли книги, элемент помощи от чтения у девятиклассников остается только в качестве их представлений о грамотности как следствии регулярного чтения книг; таким образом, можно констатировать наивно-реалистический подход к книгам у современного поколения подростков.

- У подростков всех названных классов бытует представление о функциональности чтения, редкие подростки признаются в том, что им просто «нравится читать», иначе говоря, эстетическая ценность литературы как искусства этому возрасту еще не доступна.

- В том, что книга не занимает места в их жизни, признались каждый 13-й ученик 8-9 классов; среди семиклассников каждый шестой ученик в откровенной формулировке, например: «никакой роли», «я ничего не читаю», «я не люблю читать», и, тем не менее, количество названных семиклассниками и прокомментированных книг превышает самостоятельное чтение учеников 8-9 классов.

Последний пункт в перечисленных тенденциях нуждается в особом внимании: простая арифметика показывает, что в разгар подросткового возраста — в 7 классе — читает меньше школьников, чем в 9 классе. Каждый шестой нечитающий подросток — это пять-шесть, в среднем, учеников, никак не интересующихся книгой в каждом седьмом классе. К девятому классу их, если верить цифрам, становится вдвое меньше, и одновременно уменьшается объем, и, как следствие, качество читаемых книг. Парадокс? Что с этим можно сделать? Надо ли делать что-то?

Это не только вопрос теоретический, он лежит в практической области ежедневной работы. В этой связи необходимо услышать мнения, понять позиции учителей литературы, библиотекарей, постоянно работающих с этой возрастной аудиторией. На Круглом столе для родителей, учителей, библиотекарей «Подростковая романтика в зеркале столетия: что читать сегодня?», проходившем в программе

Санкт-Петербургского Международного книжного салона 27 мая 2017 года, об этом говорили педагоги-практики, методисты, библиотекари. Вопросы о необходимости приучения подростков к чтению звучали остро; позволю привести в формате выводов-обобщений фрагменты выступлений, тезисов профессиональной аудитории. Интересны и важны проверенные опытом работы позиции и мнения, прогнозы, ожидания профессионалов и приемы, проработанные учителями, библиотекарями.

Позиции и мнения

1. Необходимость создания атмосферы уюта и свободы в детской библиотеке — один из стратегически важных путей, ведущих подростка постепенно, визит за визитом, к книге, — такова профессиональная позиция Ирины Викторовны Семеновой (Выборг), директора МБУК «Межпоселенческая библиотека Выборгского района Ленинградской области».

2. «К чтению надо понуждать подростков...», — уверена Алла Викторовна Константинова, преподаватель русского языка и литературы Кронштадтского морского кадетского военного корпуса.

3. «...Если дома не читали, не читают и не будут читать, то ребенка читать уже не приохотишь. Но постараться исправить эту ситуацию возможно, и для этого есть наши уроки, уроки русского языка и литературы, а шире — словесности. Почему словесности? Потому что материал учебников по русскому языку, в основном, зиждется на материале классической русской литературы, той литературы, которая так или иначе говорит о вечном. Не умея читать, не умеем писать... Целью языкового, в том числе литературного образования, является чистота, ясность, прозрачность речи... Это звучит в православных молитвах: «Боже вечный и царю всякого создателя, сподобивый мя даже в час сей dospети, прости ми грехи, я же сотворих в сей день словом, делом и помышлением...». Обращаем внимание на взаимосвязь слова с мышлением. Ведь мыслим мы так или иначе вербально. Раньше, в XX веке, задолго до появления «средств получения удовольствия», в том числе Интернета, мы с гордостью констатировали вместе с поэтом Борисом Слуцким: «Всех интеллигентнее в стране — девятиклассники, десятиклассники: они только что прочитали классику и не забыли еще вполне». Современный же школьник не может вступить в полноценный диалог-контакт с писателем (поэтом), ибо не научен мыслить, устанавливая причинно-следственные связи, а уж куда там мыслить образно?!», — размышляет учитель русского языка и литературы ГБОУ гимназия 92 Выборгского района Санкт-Петербурга Алексей Юрьевич Финагентов.

4. «Не всегда родителям и педагогам нравится то, что читают современные дети, они скептически, зачастую осуждающе относятся к таким авторам, например, как Стефани Майер или Джон Грин, из-за «плоскости» сюжета или отсутствия претензии на «высокую» литературу. Но в этих текстах рассказывается о взаимоотношениях между людьми, об отношениях в семье, поднимаются вопросы помощи и взаимовыручки, то есть присутствует определенный моральный кодекс, на который ориентируется современ-

ный подросток и которому следует. Ошибкой взрослых, на наш взгляд, будет запрещать некоторые книги из-за поднятия в них тем наркомании, суицида и пр. Подобные тексты повествуют о причинах и последствиях неправильного шага и, как нам кажется, во многом могут грамотно направить подростка, помочь ему в преодолении страха разговора со старшими и т. д. Конечно, эти тексты — острое лезвие ножа и прогулка над пропастью, и ребенок с неустойчивой психикой может совершенно иначе поступить, рассчитав книгу как руководство к действию, поэтому контроль и знание того, что читает ребенок, необходим, — убеждена Елена Владимировна Воскобоева, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы ГБОУ школа № 508 Московского района Санкт-Петербурга.

Прогнозы и ожидания

1. «Стать думающим и знающим специалистом может и должна помочь школа, исходящая, прежде всего, из интересов самого ребенка, семьи, общества. И здесь повышается роль и значимость языка, ибо овладение знаниями, формирование умений и навыков невозможно без словесности в ее широком понимании, когда жизненные потребности продиктованы условиями рыночной экономики; эта цель может быть проявлена на уроках русского языка и литературы так, чтобы стать целью самого подростка», — считает учитель русского языка и литературы ГБОУ гимназия 92 Выборгского района Алексей Юрьевич Финагентов.

2. Нынче «должны появляться методики чтения и осмысленного понимания электронного текста», — уверена Марина Юрьевна Обухова, учитель литературы ГБОУ гимназия 171, и опирается она на данные по усвоению текста на экране в сравнении с текстом «бумажным»: «Как правило, чтение книги с электронного носителя воспринимается как ознакомительное. Чтобы это чтение было продуктивным, объем его не должен превышать одной страницы. Размещение текста в этом случае получается вертикальным, напоминающим газетные столбцы. Такой способ подачи текста называется еще энциклопедическим, содержащим перекрёстные ссылки, которые используются, автором, например, при структурировании электронных текстов большого объема. Такой способ структурирования называется гипертекстом. Таким образом, читающий сам создает себе текст, выбирая первоочередность той или иной информации, что совершенно недопустимо при чтении текстов художественной литературы: от внимания читателя ускользают художественные детали, средства выразительности, что приводит в итоге к непониманию, а зачастую и к искажению авторской позиции».

3. «В современной литературе привлекает то, что школьнику понятны описываемые реалии: герой разговаривает по мобильному телефону, пользуется интернетом и т. д. В таких текстах ученик находит себя, свою жизнь и свои проблемы. С. Чбоски, С. Крамер, Дж. Грин, М. Петросян, Э. Фрей, Дж. Эшер, Р. Ригтз, Дж. Мойес, Т. Парвела, К. Хагерюп, Дж. Патерсон, А. Жвалецкий, Е. Пастернак, В. Воскобойников, С. Востоков — писатели, чьё

творчество не знакомо людям старшего поколения, воспитывавшимся на совсем иной литературе, но в то же время книги этих авторов смогли вызвать особый интерес подростков, вовлекая их в процесс чтения, вызывая желание взять в руки книгу еще не один раз. Закрепившись в статусе «читатель», подросток может переходить к чтению классики. В результате этого считаю необходимым для приобщения к чтению идти именно от литературы XXI века», — утверждает Лариса Валерьевна Милёшина, учитель русского языка и литературы ГБОУ гимназии № 66.

4. Чтение сегодня — воплощение свободы, ее символ в среде молодежи, что необходимо поддерживать взрослым: «Сегодня свобода быть собой уже почти очевидна настолько, что её даже не провоцируют — ни борьбой, ни насмешками, ни поощрениями. Хочешь читать — читай! И читают многие и много. Вот только круг чтения очень своеобразен. Выпускник с томиком стихов Овидия и девятиклассник, дочитывающий Божественную комедию Данте или Улисса... Самыми популярными стали Ремарк, Джек Лондон, Хемингуэй, Замятин... Словно бы только что завершилась какая-то напугавшая всех война, и ещё одно потерянное поколение ищет себя не среди людей, прячущих глаза в мониторах гаджетов, а среди строчек бессмертных книг. Обсуждать прочитанное с ними непросто, они воспринимают тексты как-то по своему, в какой-то логике миров иных, быть может, грядущих? А меж собою и вовсе не обсуждают, но смелее с теми в общении, в руках у кого видели томик, прочитанный ими. Любят, когда даришь им книги, любят дарить книги», — считает учитель истории, права, обществознания гимназии 295 Татьяна Николаевна Яхонтова.

Характерно для профессиональной аудитории, что педагоги и библиотекари решают вопросы нечтения подростков своими силами, консолидируясь во внутрицеховых союзах. Убежденность коллег-практиков в том, что чтение не останется на обочине жизни современных подростков, поддерживалась и выступлениями десятиклассников. Ниже привожу текст выступления кадета Артема Губина:

«В наше время перед многими молодыми людьми встает вопрос: нужно ли современному читателю знать Пушкина, Лермонтова, Чехова? Читать классические произведения, изучаемые даже за границей? Одним словом, нужно ли читать классику?»

Безусловно. Я начал увлекаться литературой, поступив в Кронштадтский морской кадетский военный корпус. (У нас чтение является признаком хорошего тона. И читают многие кадеты). И о том, что начал читать классическую литературу, насколько не пожалел. Хочу выступить в защиту классики и объяснить почему.

В классических произведениях затрагиваются очень важные, коренные вопросы, касающиеся сути человека, смысла его жизни. Классическая литература рассматривает вопросы, которые в своей жизни приходится решать всем людям, независимо от пола, нации, возраста. Она подсказывает человеку, как принять правильное решение в той или иной ситуации.

Я считаю, что классическая литература — это лучшее, что было создано человечеством. Это литература на все времена. В музыке есть шлягеры-однодневки, которые забудутся через несколько лет, а есть музыка Моцарта, пережившая века и продолжающая восхищать людей во всех уголках мира. Так и в литературе есть произведения-однодневки и произведения на века. И, на мой взгляд, нужно читать лучшее, что было создано человечеством.

Классика воспитывает вкус. Тот, кто хорошо знаком с классикой, легко отличит хорошую литературу от посредственной.

И, кстати, классическая литература воспитывает не только литературный вкус, но и учит понимать классическую музыку, живопись и театр. Я регулярно посещаю с мамой Мариинский драматический театр. И хочу сказать, что мне это очень нравится. Я получаю эстетическое удовольствие от прослушивания классической музыки и просмотра спектаклей, а ведь еще в школе для меня поход в театр был сродни наказанию. Мне интересно открывать новые имена писателей XIX-XX веков. Так, посещая с кадетами в осенние каникулы Коломну, я узнал о жизни и творчестве И. Лажечникова. И тут же поспешил прочитать его роман «Ледяной дом». Это стало моим еще одним маленьким открытием.

Хочется добавить, что классика помогает формированию в людях нравственных основ: говорит о том, как поступать правильно, что хорошо, а что плохо, и какие последствия будут от определенных поступков. В художественной форме человеку ненавязчиво прививаются понятия о том, как строить взаимоотношения с людьми, как вести себя в любви и дружбе. Классическая литература не дает ответов на вопросы, она предупреждает, предлагает варианты развития событий и решения трудных вопросов. Эта литература ведет с читателем трудный, но очень необходимый разговор о жизни.

Кроме того, чтение классики — это очень увлекательное занятие, ведь это «машина времени», способная перенести человека в другую эпоху и помогающая пережить вместе с героями их эмоции и поступки.

Классическая литература формирует и патристическую основу, помогает сохранить связь с предками, далекими и близкими. Она помогает понять свой народ, историю и культуру своей страны. Дает человеку почву под ногами, формирует национальное сознание и понятие родины.

В заключение хочется сказать, что чтение для меня — это увлекательное и познавательное занятие. Мне нравится получать от чтения не только удовольствие, но и пытаться понять задумку автора, разгадывать его ходы».

В опросе подростков, обобщенные результаты которого представлены выше, нет явного отрицания чтения как занятия человека: группа подростков, не любящих читать, есть в каждом классе, но никто не обобщал свою нелюбовь или отсутствие интереса к чтению с чтением как таковым. Обратимся к конкретике, к тем книгам, которые названы подростками, и сравним затем сегмент сегодняшней картины чтения подростков с той, что была двадцать лет назад.

По частотности называемых и рекомендованных семиклассниками книг лидируют (далее список дан по трем позициям в порядке убывания; единичные упоминания книг не включены в данную подборку):

1. А. Платонов «Юшка», Марк Твен «Приключения Тома Сойера» Джек Лондон «Белый Клык», сказки, Юрий Яковлев Рассказы, Александр Дюма «Три мушкетера» и др., Эрих-Мария Ремарк «На Западном фронте без перемен», Жюль Верн «80 тысяч лье под водой» и др. Д. Киз «Цветы для Элджернона», Н. Щерба «Часодеи», Толстой «Война и мир», Дина Сабитова «Три твоих имени», «Где нет зимы...», Ильф и Петров «12 стульев», Дж. К. Роулинг все книги о Гарри Поттере, Р. Д. Бредбери «Марсианские хроники», «Вино из одуванчиков», «451 по Фаренгейту», Михаил Самарский «Радуга для друга», Джон Грин «Виноваты звезды», «Бумажные города».

2. Рассказы М. Зощенко, М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», К. Г. Паустовский «Золотая роза», А. С. Пушкин «Капитанская дочка», военная проза: Б. Васильев «В списках не значился», «А зори здесь тихие...», Джон Бойн «Мальчик в полосатой пижаме»; Э. Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой», У. Коллинз «Женщина в белом», Шарлотта Бронте «Джен Эйр», И. С. Тургенев «Отцы и дети», М. Горький «Детство», Фадеев «Молодая гвардия», Братья Стругацкие «Страна багровых туч» и др., Д. Остин «Гордость и предубеждение», Вальтер Скотт «Айвенго», Конан Дойль «Приключения Шерлока Холмса и доктора Ватсона», Сэлинджер «Над пропастью во ржи», Анна Гавальда «35 кило надежды», Антуан де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Романы Коэльо «Алхимик» и др., А. Жвалевский, Е. Пастернак «Я хочу в школу!», «Москвест» и др., Джоджо Мойес «До встречи с тобой», «Серебристая бухта», «Один плюс один».

3. Томас Кенелли «Список Шиндлера», Виолетта Бабич «Книга для каждого мальчика», Ю Несбё, детективные романы; фантастика и фэнтези: Дуглас Престон, Линкольн Чайлд «Остров», Филип Пулман «Темные начала» (трилогия), Дмитрий Емец, серии книг про Таню Гроттер, Мефодия Буслаева (подростковая фантастика), Сьюзен Коллинз «Голодные игры», Кассандра Клэр «Оружие ангела», Брекett Ли «Все оттенки радуги», «Звездные войны» Алан Дин Фостер.

Эта выборка свидетельствует о весьма разнообразном круге чтения подростков-семиклассников.

Приведу примеры аргументов, к которым прибегают семиклассники, рекомендуя свои любимые книги для чтения ровесникам, поясняя свое внимание к этим книгам. Аргументы распределены на четыре условные группы в данной типологии проведенного опроса:

1) Аргументы-эмоции («Читая книги, я убедилась, насколько жестокими и безжалостными могут быть люди» (Сказки и Платонов «Юшка»), «После этой книги я поверил в добро» (Э. Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой»).

2) Аргументы посредством сравнения «до» и «после» чтения этой книги («В детстве все смотрят на мир через розовые очки, но когда они берут чи-

тать не сказки, а книги о реальных исторических событиях, все меняется. Почти все. Так вот одна из таких книг «Война и мир». Ее мне дала мама на каникулах, на дачу. Сначала я поленился ее читать, но когда сел за книгу, уже не смог оторваться. Эта книга сделала меня чуть патриотичнее и мужественнее». «Лет через 10 я смело смогу назвать книги о Гарри Поттере книгами моего детства»).

3) Выводы для себя («Книга состоит из коротких маленьких рассказов о лете и мальчике. Это настолько красиво, очень! Эта книга помогла мне понять, что каждому летнему дню надо радоваться» (Р. Д. Бредбери «Вино из одуванчиков»); «Читая книги, я понял, что если усердно стараться, то можно всего достичь»; «Для меня чтение — это отдых, погружение в другую жизнь, в чтении я редко провожу связь со своей жизнью. У меня не получается интерпретировать. Читая, замечаешь общее настроение, например, я недавно прочла «Золотую розу» К. Г. Паустовского, у нее какое-то осеннее настроение, несмотря на абсолютно разные сюжеты рассказов»; «Особенно мне запомнился рассказ Ю. Яковлева о мальчике, который рассказывал о своей бабушке. Как он, будучи малышом, не ценил своего счастья. Рассказ заставил меня задуматься о настоящих ценностях, о том, что надо ценить свое счастье, пока оно не ушло от вас»; «Когда я читал книгу Жюль Верна, я захотел работать на подводной лодке»; «Меня зацепила храбрость и сообразительность героини».

4) Личная устойчивая позиция читателя-семиклассника («Я люблю читать книги по фильмам. Когда читаешь, чувствуешь все намного шире. Если тебе понравился фильм, значит, ты влюбился в книгу. Это забываемо, когда ты чувствуешь переживания героев еще раз, открываешь их историю дальше, узнаешь много новых подробностей». Марк Твен «Приключения Тома Сойера»; «Я не представляю свою жизнь без книг. Они помогают пережить тоску, грусть и даже беду. Без книг наша жизнь была бы серой и унылой. Читая книгу, вы погружаетесь в увлекательный мир и не захотите его покинуть»; «Книги помогали мне с самого детства, они намного интереснее тех детей, которые меня окружали. Книги показывали мне взаимоотношения, которые в жизни я бы вряд ли увидела, открывали мне правду»; «Мне нравятся книги с запутанными сюжетами, детективы и приключения. Они увлекательны, но, к сожалению, подходят не для всех из-за жестких сцен, раздирающих душу, и длинных диалогов, не каждому понятных»; «Я считаю, с помощью книг человек понимает, что ему ближе. Люди нечитающие отличаются от читающих. У читающих людей есть, чаще всего, идеал, к которому они стремятся»; «Может показаться глупым, но «Гарри Поттер» заставил меня поверить в чудо и волшебство»; «Книги фантастов заставили меня с уважением относиться к писателям, ведь они заранее придумали, что люди смогут летать, летать в космос, изобретут телефон»).

Лидируют аргументы 3) и 4), но 1) и 2) также немало. Важно, что семиклассники готовы рассуж-

дать о прочитанных книгах и объяснять, что их задело, привлекло, понравилось.

Если сопоставить книги, прочитанные и самостоятельно, и запомнившиеся из курса «Литература» в школе в прошедшем учебном году (2016/2017) и 20 лет назад, в 1996/1997 учебном году, то увидим следующее:

1) В 1996/1997 в 7 классах причинами, по которым запоминается и остается в памяти программное произведение, изучаемое на уроке литературы, являлись следующие (привожу итоги с примерами объяснений семиклассников тех лет)¹:

1. «Мне нравится читать те произведения, в которых при чтении забываешь все и погружаешься в мир героев» (рассказы Джека Лондона).

2. «Автор заставляет нас сочувствовать и сопереживать своим героям...» (И. С. Тургенев «Ася»).

3. «Люблю читать произведения Пушкина (Джека Лондона, Н. В. Гоголя, М. Ю. Лермонтова), — есть уже хоть небольшая, но все же начитанность, которая становится определителем интереса и к новой, не прочитанной ранее книге известного автора.

4. Степень правдоподобия, которая должна быть превосходной для подростка, если перед ним не фантастика, не фэнтези, не сказка (В. Шекспир «Ромео и Джульетта», А. С. Пушкин «Дубровский», Д. Лондон «Белый Клык»).

5. Интересно «окунуться» в другую эпоху (В. Шекспир «Ромео и Джульетта», И. С. Тургенев «Ася»).

6. «Герой произведения — сильная личность», привлекающая к себе подростка: «Мне очень нравится Белый Клык, сильный, хладнокровный, почти мой идеал».

7. Неожиданность и оригинальность сюжета, стиля писателя (А. С. Пушкин «Дубровский», «Пиковая дама», М. Ю. Лермонтов «Мцыри», лирика В. В. Маяковского).

2) Ответы о самостоятельном чтении сопровождались семиклассниками замечаниями об отсутствии свободного времени, часто встречались признания, что «есть время читать только летом», или «люблю читать, но получается только в каникулы». Условно можно сгруппировать самостоятельное чтение семиклассников конца XX века тематически и по жанрам:

✓ детективы, детские детективы, приключения, любовные романы, фантастика;

✓ мифы, легенды, фэнтези;

✓ книги о научных открытиях, книги об истории, научно-популярная литература;

✓ стихи;

✓ русская литература XX века, например, романы Ильфа и Петрова, рассказы Зощенко (в основном, этот пункт касается юмористических текстов);

✓ классика русская и зарубежная;

✓ современная зарубежная литература;

✓ классическое детское чтение (например, Марк Твен, Жюль Верн, Лев Кассиль).

¹ Подробнее об исследовании чтения школьников в конце 90 годов XX века см: [Свирина 2004: 6-7].

Привожу ниже список названных этими семиклассниками самостоятельно прочитанных произведений, которые они с удовольствием вспоминали и готовы были рекомендовать ровесникам:

20 лет назад (1996/1997 учебный год)

Рассказы Джека Лондона, Роберт Льюис Стивенсон «Остров сокровищ», романы Жюль Верна, Конан Дойль «Приключения Шерлока Холмса», «Унесенные ветром» М. Митчелл, «Ромео и Джульетта» Шекспира, Гектор Мало «Без семьи», А. Беляев «Человек-амфибия», «Голова профессора Доуэля», «Граф Монтекристо» (без указания автора), романы Крапивина, «Белеет парус одинокий...» В. Катаева, сказки, исторические романы, fantasy, «Ужасики»; Марк Твен «Приключения Тома Сойера», повести А. Грина, романы Лидии Чарской, Д. Дефо «Робинзон Крузо», мифы Древней Греции, сказки Гофмана, повести Л. Кассиля, романы А. Дюма, книги Джерома К. Джерома.

В списке книг семиклассников двадцать лет назад было от одной до пяти книг, сейчас — от одной до 10-12.

При сопоставлении заметно значительное увеличение объема прочитанной и знакомой сегодняшним семиклассникам художественной литературы, что, несомненно, связано с возможностями интернета и чтения с экрана. Что касается аргументов, то они не стали принципиально иными за 20 лет.

Тем не менее, необходимо отметить тенденции, касающиеся отсутствия *сегодня* самостоятельных прежде аргументов подростков-семиклассников:

1. об эмпатии (2. «Автор заставляет нас сочувствовать и сопереживать своим героям...»);

2. о пристрастии к тому или иному автору (3. «Люблю читать произведения Пушкина» (Джека Лондона, Гоголя, Лермонтова);

3. о желании понять эпоху (5. Интересно «окунуться» в другую эпоху);

4. о предпочтительном для них стиле, направлении, особенности движения сюжета (7. Неожиданность и оригинальность сюжета, стиля писателя).

Поколения читателей, разделенные двадцатью годами, в наибольшей степени пересекаются в аргументе 1: «Мне нравится читать те произведения, в которых при чтении забываешь все и погружаешься в мир героев».

Девятиклассники — ученики, завершающие подростковый возраст, тоже называли книги и объясняли, почему та или иная книга затронула их, от чего они готовы рекомендовать ее ровесникам. Обратимся к списку наиболее часто встречающихся авторов и названий. По частотности называемых и рекомендованных девятиклассниками книг лидируют (далее список дан по трем позициям в порядке убывания; единичные упоминания книг не включены в данную подборку):

1.

1-1. Романы Ж. Верна, Э.-М. Ремарк «Триумфальная арка», «Часодеи» Н. Щерба (цикл книг, фантастика для подростков), А. Жвалевский, Е. Пастернак «Гимназия № 13», «Я хочу в школу!», «Москвест», Рей Бредбери «Вино из одуванчиков»,

Ренсом Реггз «Дом странных детей», романы о Перси Джексоне.

1-2. Учебники и учебная литература, научно-популярная литература, энциклопедии школьника, книги по психологии.

1-3. Детективы, фантастика, приключения, фэнтези, романы о любви.

2.

2-1. Произведения, относящиеся, по убеждению девятиклассников, к классике: М. А. Булгаков «Собачье сердце», А. С. Пушкин «Евгений Онегин», А. Дюма «Учитель фехтования», Шарлотта Бронте «Джен Эйр», Джейн Остин «Гордость и предубеждение», Кафка «Замок», А. Ильф и Е. Петров «12 стульев», Э.-М. Ремарк «Ночь в Лиссабоне», Оскар Уайльд «Портрет Дориана Грея», Р. Бредбери «451 по Фаренгейту».

2-2. Современная литература: стихи Иосифа Бродского, Джон Бойн «Мальчик в полосатой пижаме», Анна Гавальда «35 кило надежды», Нил Гейман «Никогда», Вероника Рот «Элигент», Анна Джейн «Музыкальный приворот», Даниэла Стил «Игра в свидание», Сэззен Коллинз «Голодные игры», Кассандра Клер «Орудие смерти», Рик Риордан «Герои Олимпа» и другие (подростковая фантастика), Джеймс Дэшнер «Бегущий в лабиринте» (фантастика, приключения), «Винноваты звезды» Джон Грин, «Метро 2033» Дмитрий Глуховский, Эльчин Сафарли «Если бы ты знал», книги из серии «Звездные войны», Аманда Хокинг «Подкидьш».

3. Тематическая литература и программная классика: книги о природе, энциклопедии для школьников, книги о компьютерах и программировании, книги о медицине, о химии, книги о войне; книги о спорте, исторические романы, биографии знаменитых людей прошлого.

В списке трех лидирующих (в хронологии) позиций обращает на себя внимание следующее:

- преобладание современной зарубежной литературы в жанре подростковой фантастики, приключений и фэнтези;

- частое название любимого жанра без упоминания конкретной книги (пункт 1-3);

- знакомство девятиклассников с тематической научно-популярной литературой, что затем находит отражение в аргументах;

- каждый третий девятиклассник в своих рассуждениях указывает любимый жанр, не называя книг; два из трех учеников в ответах указывают от одной до пяти книг.

Сравнить самостоятельное чтение подростков с чтением ровесников-девятиклассников двадцатилетней давности можно по направлениям чтения. Так, в конце 90-х годов XX века, девятиклассники читали (в порядке убывания) следующие группы текстов:

1. Фантастика, детективы, приключения, «ужасики».

2. Зарубежная литература (лидеры чтения: Александр Дюма, Майн Рид, Вальтер Скотт, Конан Дойль, Джек Лондон, Стивен Кинг).

3. Современная литература (среди имен называли М. Булгакова, В. Шекспира, романы братьев Стругацких).

4. Лирика (в основном, названы А. Блок, А. Ахматова, М. Цветаева, А. Белый, В. Маяковский) и классические эпические произведения (прежде всего А. С. Пушкин и Ф. М. Достоевский).

5. Научно-популярная литература.

Отмечу, что сегодняшние девятиклассники

1. знают больше современных авторов, чем их ровесники 20 лет назад;

2. ... но не знают фактически лирику и классическую прозу, несмотря на то, что упоминают ее, без авторов и названий;

3. как их ровесники 20 лет назад, отдают предпочтения развлекательным жанрам;

4. большое число прочитанных книг связано с появлением фильмов, и процесс движения от фильма к книге сегодня более чем актуален, что имеет смысл взять на вооружение современной методике обучения литературе в школе;

5. стабильно отдают должное научно-популярной и учебной литературе.

Аргументы современных девятиклассников можно распределить по семи направлениям, ниже они представлены от наибольшей по численности группы к наименьшей. Привожу к каждому пункту ряд примеров — аргументов подростков.

1) Развлечение и отвлечение: «Чтение это избавление от скуки и развитие», «Книга помогает разобраться в твоих проблемах, помогает забыть и отдохнуть от ежедневной суматохи», и т. п. — почти половина ответов содержит эту мысль.

2) Конкретная помощь в общем развитии и/или учебе: «Самую большую роль в моей жизни играли учебники — они научили меня всему», «Книга — источник новой информации и жизненного опыта», «Книги помогают развиваться, узнавать историю, грамотно писать, развивают воображение», «Книги, которые я читаю, развивают мое воображение, это фантазии и приключения», «Эта книга изменила мой взгляд на мир, я стал более живо смотреть и видеть его правдивую сторону, я определил, какой социально-политический строй мне по нраву. Я решил, что стоит относиться к каждому члену общества как к полноценной личности. Я не согласен с профессором Преображенским» (М. А. Булгаков «Собачье сердце»).

3) Выбрали конкретный жанр или область, и этим довольствуются:

«Я склонен к фантастике и книгам по истории», «Книги по психологии помогают мне взглянуть на мир по-новому», «Я читаю научную фантастику, книги по естествознанию и сатирические книги», «Люблю читать биографии известных людей», «Мой выбор — детективы, чаще всего взрослые. Они меня завораживают и погружают в центр преступного мира, в котором каждая деталь — ключ к разгадке» и так далее.

4) Осознанная связь между чтением и выбором своего пути: «Существуют различные жанры книг, от мелодрамы до боевика. Каждый человек сможет найти себе по вкусу пару книжек. Мой любимый жанр фантазии. Иногда хочется оторваться от скучного настоящего мира и с головой окунуться в приключения вместе с главным героем. Мне эти книги помогли обрести уверенность. Благодаря этим кни-

гам я быстро принимаю решения, воодушевленный этими книгами, я даже сам пытался сочинить свою, но через 20 минут фантазия у меня, увы, закончилась. Я завидую тем людям, которые пишут книги (любого жанра), это большой труд!», «И я сам захотел стать писателем», «Я прочитал много книг о науке, о микробиологии, о строении живых существ, о химических реакциях, о рудах и камнях. В связи с этим я стал коллекционировать камни и у меня появился интерес к науке», «Я люблю читать книги о природе, о горах, о туризме, альпинизме. Читаю я не очень часто. Я с удовольствием пойду в поход, потому что в походе в дикой природе открывается вся ее красота. В походах можно понять человека, его характер. В походе появляется сплоченность группы, и после похода не перестаешь общаться друг с другом», «Еще в детстве, после чтения «Айболита», я решила стать врачом, ведь человек должен помогать другим людям», «Благодаря чтению книг я захотел стать мультипликатором, показывать людям миры, которые они еще не видели», «Книги подсказали мне выбор профессии, я хочу показывать людям картины, снятые по сюжетам прочитанных книг».

5) Есть читательский взгляд, убеждение, вера в силу книги: «На мой взгляд, самые интересные книги, которые написаны от первого лица. Мне нравятся книги, в которых рассказывается о жизни людей, не знаменитых, а о простых, возможно, выдуманных»; «Мне нравится фантастика, нравятся книги, в которых есть один главный герой, он преодолевает трудности и никогда не сдаётся. Когда я читаю о таком, мне тоже хочется никогда не сдаваться и идти до конца», «Голодные игры» научили меня бороться. «Орудия смерти» рассказали, что можно любить несмотря ни на что. «Перси Джексон» доказал мне, что я все смогу. «Бегущий в лабиринте» сказал, что выход есть в любой ситуации», «Что такое книга для меня? Что такое книга для современного подростка? Многие подростки читают современную литературу, и я не исключение. Понятие современная литература для меня это — волшебство, любовь, испытания, совершенно невероятные события».

6) Книги — помощники и подсказчики: «Изменяют мое отношение к жизни» «Книги показали мне, что надо быть самим собой в любых обстоятельствах», «Книги помогают человеку, точнее, мне, поверить, что подростки не одни», «Книги мне помогают понять себя, заново пережить забытые чувства любви, ненависти, печали», «Книга помогла мне понять, что в жизни есть черная полоса, но ее можно преодолеть, а не погружаться в себя».

7) Книга — источник эмпатии: «Эта книга рождает во мне чувства, чувство жалости к героям с таким диагнозом и чувство гордости за их поступки» (Джон Грин «Виноваты звезды») — последняя по объему группа в нашей типологии.

Современные девятиклассники очень мало упоминают программную литературу среди книг, которые произвели на них сильное впечатление, лишив нас возможности сравнить причины запомнившихся подросткам классических произведений сегодня и 20 лет назад. Но заинтересованный читатель сможет увидеть, почему запоминали про-

граммные произведения и как это аргументировали девятиклассники конца XX века:

20 лет назад

Объяснения девятиклассников позволяют выделить причины интереса к названной классической литературе:

1. «Произведение содержит проблемы, актуальные и сегодня», например: «В комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» очень ярко выражена проблема человека и общества. В наши дни часто бывают такие ситуации, в которых один человек чувствует себя белой вороной» (В. Шекспир «Гамлет», А. С. Грибоедов «Горе от ума»).

2. «Можно проследить и понять переживания человека, увидеть его внутренний мир, понять психологию человека», например: «Гамлет», «Герой нашего времени» — эти произведения полны душевными переживаниями героев, близкими каждому человеку»; «в романе «Герой нашего времени» Печорин переоценивает заново такие устойчивые понятия, как любовь и дружба. К его представлениям можно прислушаться и поспорить с ним».

3. Есть предмет для беседы, спора, дискуссий, противоречивых точек зрения. Само произведение вызывает желание вступить в общую беседу о нем, например: «Больше всего из изучаемых в этом году произведений мне понравился роман Лермонтова «Герой нашего времени». Это психологический роман. У нас возникли дискуссии на тему: «Судьба правит человеком, или человек управляет своей судьбой?».

4. «Просто мне интересно читать».

Сфокусировав внимание на чтении современных подростков 13 и 15 лет и сравнив их выбор и аргументы с выбором книг и причинами этого выбора поколения ровесников 20 лет назад, можно кратко обобщить:

✓ подростки читают сегодня не меньше, чем их ровесники в конце XX века;

✓ интернет в данной ситуации и помощник (подростки многое читают в своем персональном компьютере, обмениваются электронными текстами, ссылками), и противник упорядоченного подросткового чтения. Это хорошо видно в сравнении с чтением подростковой аудитории двадцатилетней давности, когда книга была именно — и только — бумажной;

✓ приоритеты подростка-читателя, выбирающего книгу, не изменились принципиально за обозначенный уже ранее 20-летний период;

✓ расширилась область чтения как таковая с точки зрения общего числа известных подросткам книг;

✓ доля классического подросткового чтения заметно меньше сегодня, чем 20 лет назад, что опять же связано с обилием книг, по которым поставлены современные приключенческие фильмы с компьютерными эффектами;

✓ сегодня качество чтения и цели чтения осознаны подростками как в 13, так и в 15 лет, что позволяет считать общее направление движения вполне обнадеживающим для данной возрастной группы.

Вместе с тем, при общей данной картине, обращают на себя внимание следующие тенденции:

1. Учителям литературы и начальных классов имеет смысл следить за результатами исследований,

посвященных особенностям чтения, т. к. современная методика обучения литературе пока что таковых не учитывает.

2. Необходимы новые формы контроля за чтением подростков разных групп, и эти формы могут быть взяты из прежнего, ныне забытого опыта учителей прошлого, а могут быть открытием нынешних педагогов. Можно предположить, что оптимальными среди форм контроля за самостоятельным чтением станут игровые формы, непринужденные по своей природе.

3. Следует помнить, что желание поделиться своими впечатлениями от книги завершается в восьмом классе. Поэтому уже в начальной школе следует обсуждать с детьми самостоятельно прочитанные книги, использовать разнообразные формы поощрения читающих дома школьников. Тогда к подростковому возрасту, когда внимание готово переключиться на «легкую» литературу, школьники уже будут иметь солидный читательский опыт и обретут уверенность в необходимости чтения.

4. Современная литература, адресованная подросткам, непременно должна войти в программы преподавания литературы и внеурочную деятельность. Материалы статьи доказывают, что подростки называют такие современные книги, которые обращаются к проблемам и вопросам, присущим этому возрасту. Язык же классических произведений порой ставит непреодолимый барьер между читателем-подростком и изучаемым материалом, из-за чего и исчезает интерес к классике. Обсуждение с подростками книг современных писателей позволит найти новые пути к осмыслению классических произведений, составляющих большую часть курса «Литература» в 9 классе.

5. У подростков недостаточно сформировано представление о том, что такое классическое произведение: к классике они относят фактически всю литературу прошлых веков, что говорит о несформированности критериев, часто — отсутствии элементарной грамотности на уровне представлений о жанровой природе литературного произведения. Это обстоятельство может помешать выпускнику школы в его самостоятельном читательском выборе или сузить его границы.

6. Возрастающий интерес к чтению современного подростка не свидетельствует о сформированности культуры чтения: об этом говорит невнимание к автору книги, деталям сюжета, неумение передать основное содержание и осмыслить прочитанное. Воспитание вдумчивого читателя остается первейшей заботой учителя.

7. Широкая возможность выбора книг школьниками, порой в ущерб содержательной стороне произведений, — новая реальность сегодняшнего дня, но с ней придется учиться взаимодействовать как родителям, так и педагогам, если мы хотим вести диалог с поколением подрастающих читателей XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

Браже Т. Г. О литературе в школе: кн. для учителя. — СПб.: МИРС, 2008. — 393 с.

Браже Т. Г. Автопортрет школьного библиотекаря как андролога // Чтение детей и взрослых как способ фор-

мирования их креативной компетентности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. — СПб.: АППО, 2016. — С. 19-24.

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

Не бойся книги, школьник! Уроки петербургских словесников / сост. и общ. ред. Н. Свириной. — СПб.: Сага, Азбука-классика, 2004.

Свирина Н. М. Методические ресурсы и педагогические возможности современных интеллектуальных литературных игр для старшеклассников // Непрерывное образование. — 2017. — № 1 (19). — С. 13-24.

Захарченко М. В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления: монография. — СПб.: СПб АППО, 2007. — 163 с.

Романичева Е. С., Пранцова Г. В. От «тихой радости» чтения — к восторгу сочинительства. — М.: Библиомир, 2016.

Практики гуманитарного образования: учебно-методическое пособие // научн. ред. Е. О. Галицких. — М.-Киров, 2016.

Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA — 2000. — М.: Логос, 2004.

Современные стратегии чтения: теория и практика: учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. — М.: ФОРУМ, 2013.

Сметанникова Н. Н. Чтение и грамотность в современном мире // Остановиться. Оглянуться: сборник информационно-аналитических материалов по проблемам чтения / сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. — М.: МЦБС, 2009. — С. 20-29.

Тихомирова И. И. Как воспитать талантливого читателя. Ч. 1. Чтение как творчество: растим читателя-творца. — М.: РШБА, 2009.

Бородина В. А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении. Научные и методологические основы. — М.: Школьная библиотека, 2006 — С. 36-37.

Кабачек О. Л. Чтение и творчество в контексте психологии развития // Чтение как увлечение / сост. О. Л. Кабачек. — М.: Школьная библиотека, 2007. — С. 5-58.

Живые лица. Навигатор по современной отечественной детской литературе. Вып. первый. — М.: БерИнга, 2014.

Живые лица. Навигатор по современной отечественной детской литературе. Вып. второй. — М.: БерИнга, 2015.

REFERENCES

Brazhe T. G. O literature v shkole: kn. dlya uchitelya. — SPb.: MIRS, 2008. — 393 s.

Brazhe T. G. Avtoportret shkol'nogo bibliotekarya kak androgoga // Chtenie detey i vzroslykh kak sposob formirovaniya ikh kreativnoy kompetentnosti: sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / red.-sost. T. G. Brazhe, T. I. Polyakova. — SPb.: APPO, 2016. — S. 19-24.

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

Ne boysya knigi, shkol'nik! Uroki peterburgskikh slovesnikov / sost. i obshch. red. N. Svirinoy. — SPb.: Saga, Azbuka-klassika, 2004.

Svirina N. M. Metodicheskie resursy i pedagogicheskie vozmozhnosti sovremennykh intellektual'nykh literaturnykh igr dlya starsheklassnikov // Nepreryvnoe obrazovanie. — 2017. — № 1 (19). — S. 13-24.

Zakharchenko M. V. Kul'tura i obrazovanie v perspektive traditsii. Traditsiya kak predmet teoreticheskogo osmysleniya: monografiya. — SPb: SPb APPO, 2007. — 163 s.

Romanicheva E. S., Prantsova G. V. Ot «tikhoj radosti» chteniya — k vostorgu sochinitel'stva. — M.: Bibliomir, 2016.

Praktiki gumanitarnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie // nauchn. red. E. O. Galitskikh. — M.-Kirov, 2016.

Kovaleva G. S., Krasnovskiy E. A. Novyy vzglyad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA — 2000. — M.: Logos, 2004.

Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika: uchebnoe posobie / G. V. Prantsova, E. S. Romanicheva. — M.: FORUM, 2013.

Smetannikova N. N. Chtenie i gramotnost' v sovremennom mire // Ostanovit'sya. Oglyanut'sya: sbornik informatsionno-analiticheskikh materialov po problemam chteniya / sost. E. I. Kuz'min, A. V. Parshakova. — M.: MTsBS, 2009. — S. 20-29.

Tikhomirova I. I. Kak vospitat' talantlivogo chitatelya. Ch. 1. Chtenie kak tvorchestvo: rastim chitatelya-tvortsya. — M.: RShBA, 2009.

Borodina V. A. Teoriya i tekhnologiya chitatel'skogo razvitiya v otechestvennom bibliotekovedenii. Nauchnye i metodologicheskie osnovy. — M.: Shkol'naya biblioteka, 2006 — S. 36-37.

Kabachek O. L. Chtenie i tvorchestvo v kontekste psikhologii razvitiya // Chtenie kak uvlechenie / sost. O. L. Kabachek. — M.: Shkol'naya biblioteka, 2007. — S. 5-58.

Zhivye litsa. Navigator po sovremennoy otechestvennoy detskoj literature. Vyp. pervyy. — M.: BerInga, 2014.

Zhivye litsa. Navigator po sovremennoy otechestvennoy detskoj literature. Vyp. vtoroy. — M.: BerInga, 2015.

Данные об авторе

Наталья Михайловна Свирина — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основного и среднего общего образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; научный руководитель Ассоциации гимназий Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург).

Адрес: 191002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13.

E-mail: nmsvir@gmail.com.

About the author

Natalia Mikhailovna Svirina, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of General and Secondary Vocational Education, St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education, Scientific Advisor of St. Petersburg Grammar Schools Association (St. Petersburg).

Е. И. Канарская
Нижний Новгород, Россия

ЗАРУБЕЖЬЕ КАК ИНОМИР В ПЬЕСАХ Н. В. КОЛЯДЫ

Аннотация. Целью статьи является анализ задач, способов и средств создания образа зарубежья как иномира в творчестве современного драматурга Н. В. Коляды. Системный анализ ряда пьес Коляды показывает, что разделение пространства по политико-национальному принципу имеет для художественной системы драматурга мировоззренческое значение, формируя онтологически и аксиологически значимую оппозицию «своего» и «чужого», мира и иномира. Данная оппозиция распадается на два частных противопоставления: «здесь — там» (отражает конфликт реальности и мечты) и «мы — они» (воплощает столкновение разных национальных менталитетов). Первая антитеза возникает на почве несоответствия аксиологического вакуума, в котором вынуждены существовать персонажи, их человеческой природе, подразумевающей неуничтожимое стремление к универсальным ценностям; второе противопоставление основано на контрасте менталитетов, позволяющем драматургу подчеркнуть те качества, которые он считает характерными для «русской души». Две рассмотренные оппозиции в текстах Коляды неравнозначны: чуждость «внешнего» менталитета оказывается для персонажей более значимой, чем потребность в реализации мечты о заграничье, что проявляется в сознательном отказе от эмиграции. На примере отдельных героев драматург показывает, что нарушение целостности «внутреннего» пространства (пересечение границы) все же возможно, однако неизбежно приводит к дисгармонизации, двойственности и разрушению личности «нарушителя», отторгаемого и миром, и иномиром и обрекающего себя на полное одиночество.

Ключевые слова: двоemiриe; свой-чужой; национальный менталитет; образ зарубежья; драматургия; литературные образы; пьесы.

Е. I. Kanarskaya
Nizhny Novgorod, Russia

ABROAD AS THE OTHER WORLD IN PLAYS BY N. V. KOLYADA

Abstract. The article is aimed at analyzing the tasks, ways and means of creating the image of abroad as the other world in the works by the modern playwright N. V. Kolyada. A system-oriented analysis of a number of plays by Kolyada shows that the division of space based on political and national principle has a philosophical value for the art system of the playwright by forming an ontologically and axiologically significant «us vs. them» («world» vs. «the other world») opposition. The opposition falls into two sub-groups: «here vs. there» (reflects the conflict between reality and dream) and «us vs. them» (embodies different national mentalities confronting each other). The first contrast originates from the discordance of an axiological vacuum, which characters need to exist in and their human nature implying indestructible pursuit of universal values; the second opposition is based on the contrast between mentalities that allows the playwright to stress the features he considers to be distinctive for the «Russian soul». The two oppositions discussed above are uneven in Kolyada's works: the feeling of something alien that foreign mentality gives is more significant for the characters than the demand for realizing the dream of living abroad that manifests itself in a conscientious objection to emigration. Through examples of particular characters the playwright illustrates the fact that breaching of the integral «inner» space (border crossing) is indeed possible, however, inevitably results in appearing disharmony, duality and destruction of the personality of an «offender», who finally finds oneself excluded both by the world and by the other world and doomed to loneliness.

Keywords: double world; we-the others; national mentality; the image of abroad; playwrighting; literature images; plays.

Согласно определению Ю. М. Лотмана, «художественное пространство в литературном произведении — это континуум, в котором размещаются персонажи и совершается действие» [Лотман 1992: 418]. В то же время, данная категория имеет потенциал для преодоления границ художественной формы и может рассматриваться глубже — как «модель мира данного автора, выраженная на языке его пространственных представлений» [Лотман 1992: 414].

Практическим доказательством справедливости выводов ученого выступают пьесы современного драматурга Н. В. Коляды, в которых обязательность четкого пространственного деления обусловлена его мировоззренческой значимостью. При этом анализ текстов писателя показывает, что особую роль для него играет художественное отражение государственного деления, подразумевающего национальную дифференциацию.

Существенную роль в понимании онтологического значения организации художественного пространства по политико-национальному принципу играет инвариантный для пьес Коляды способ разграничения территории. Следуя мысли Ю. М. Лот-

мана, данный способ можно охарактеризовать как разделение пространства границей на две части, в одной из которых «оказывается ограниченное, а в другой — безграничное количество точек» [Лотман 1992: 392].

При этом отличительной особенностью произведений драматурга является то, что в них как «внутреннее», так и «внешнее» пространства в значительной степени теряют свою географическую конкретность, обретая символический характер. Названная черта выступает одним из проявлений неоднократно отмечавшегося в критике и литературоведении стремления Коляды к философскому абстрагированию, к введению «бытовой, социальной и нравственной данности... в максимально укрупненные координаты» [Лейдерман 1997: 27], к наделению изображаемых ситуаций метафизическим смыслом.

Благодаря данному основополагающему принципу поэтики Н. В. Коляды «внутреннее» («ограниченное») пространство его пьес легко сужается до размеров безымянного провинциального города или одного помещения (как правило, комнаты), в пределах которого концентрируются бытовые, социаль-

ные и культурные реалии, характерные для всей России («Россеи»), раскрывается национальный менталитет. Используя выражение Н. Д. Тмарченко, можно сказать, что для произведений драматурга характерен «не прямой, а иноказательный — метонимический — образ универсума», где «национально-исторический мир... отражен в микромире» [Тмарченко 2005].

В силу той же тенденции к абстрагированию образы отдельных государств, представляющих в произведениях драматурга «внешнее» пространство, растворяются в обобщенном образе Зарубежья как «инопространства» и иномира, номинация которого становится не более чем маркером определенного социально-политического периода и характерных для него поведенческих стереотипов.

Так, часто образ заграницы встречается в произведениях, написанных в конце 80-х и в 90-е годы прошлого века. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что в то время особую актуальность обрели проблемы, связанные с видимым уничтожением границ, — прежде всего, проблема эмиграции. Именно поэтому в пьесах указанного периода преобладают образы США и некоторых стран Западной Европы, в наибольшей степени привлекавших наших соотечественников («Шерочка с Машерочкой» (1988), «Американка» (1991), «Полонез Огинского» (1993), «Америка России подарила пароход...» (1992), «Ключи от Лерраха» (1994), «Канотье» (1992) и другие). В более поздних пьесах происходит постепенное «расширение географии», отражающее трансформацию массовых территориальных предпочтений: в частности, появляются образы Израиля («Баба Шанель», 2010), Турции («Икар», 2010) и некоторых других государств.

Другой значимый признак изображения «внутреннего» и «внешнего» миров у Коляды — помещение «точки зрения текста» [Лотман 1992: 392] во «внутреннее» пространство, вследствие чего отношения «Россия — не-Россия» наделяются устойчивым свойством антитезы и становятся синонимичны оппозиции «свое — чужое». В результате образуются два мира, разделенные границей, непроницаемой для большинства персонажей.

Ориентация оппозиции от «своего» к «чужому» в пьесах Коляды формируется благодаря отсутствию в тексте объективного изображения заграницы. Ее образ создается исключительно в репликах тех действующих лиц, которые принадлежат к «внутреннему» пространству: они либо находятся в России, либо — гораздо реже — являются носителями «внутреннего» пространства вне его пределов (как, например, героиня пьесы «Американка»). Другими словами, зарубежье в пьесах Коляды предстает как недоступный непосредственному восприятию иномир, существующий лишь в высказываемых персонажами суждениях.

Представляется, что при противопоставлении миру персонажей иномира зарубежья драматург использует две основные смысловые модели, которые, как правило, соседствуют в рамках одного произведения. С одной стороны, зарубежное пространство обретает для действующих лиц качество недо-

стижимой мечты, противоположной окружающей их действительности, — в этом случае образ иностранного государства идеализируется, «обрастает» мифологическими чертами и участвует в формировании конфликта между мечтой и реальностью (антитеза «здесь — там»). С другой стороны, зарубежье рассматривается с точки зрения его этнической составляющей, что порождает столкновение «внешних» и «внутренних» национальных норм, ценностей, традиций и других явлений, обычно объединяемых словом «менталитет». Открывающиеся различия менталитетов персонажи подвергают осмыслению и интерпретации, основываясь на стереотипах общественного сознания и на собственных переживаниях и выводах (антитеза «мы — они»).

Говоря об оппозиции первого типа, необходимо, прежде всего, выявить причину идеализации иномира зарубежья.

Согласно наблюдению М. И. Громовой, персонажи Коляды всю жизнь проводят в состоянии «пустоты и бессмысленности бытия, текущего ни для чего, ни для кого, а просто так» [Громова 2006: 190]. Их видимая социальная маргинальность на самом деле является маргинальностью аксиологической и — шире — онтологической, вынуждающей героев сводить свой нравственный потенциал до «немыслимо куцей и жалкой меры ценностей» [Лейдерман 1997: 29], которая в силу привычки кажется им нормой.

Вместе с тем, в своих пьесах Коляда провозглашает невозможность полной потери человеком естественных для него духовных свойств: герои, погрязшие в «безнадеге», неосознанно борются с ней, пытаются с помощью иллюзий вырваться в «иную — светлую, красивую, “приличную”... действительность» [Лейдерман 1997: 36].

Такие «сказки» зачастую принимают формы, подсказанные массовой культурой, но масскульт, китч — лишь язык, с помощью которого выражаются нереализованные высокие стремления действующих лиц: к любви, к творчеству, к нравственному очищению. Коляда никогда не показывает механизм формирования мечты, ограничиваясь фразами «видел на карте», «как по телевизору» и т. п. и предоставляя читателю самому найти источник того или иного определенного образа. Следуя тенденции к обобщению, драматург сосредотачивает внимание не на конкретных отсылках, далеко не всегда однозначных, а на общем принципе материализации потребности героев в прекрасном и в освобождении от «ужаса настоящего». Пройдя сквозь призму «онтологического хаоса» их жизни, эта потребность воплощается в противоречивых, а часто и абсурдных, жалких иллюзиях.

В то же время, персонажи, создающие индивидуальные мифы о загранице, чувствуют и признают их несостоятельность, фиктивность. В результате комизм наивных иллюзий, основанный на их видимом трагедийном характере, уравнивается трагической неразрешимостью конфликта между мечтой и уничтожающей ее реальностью.

Так, Ирина, посудомойка из пьесы «Америка России подарила пароход...», погруженная в кошмар циклической «чернухи» («Спиваются, убиваются,

вешаются, топятся, дерутся, убивают друг дружку» [Коляда]), создает себе вымышленную биографию, в которой ее отец — американский миллионер. Выбор страны неслучаен: для Ирины, как и для ее собеседника, приезжего юноши Романа, Америка представляется сказочной, идеальной страной: «ИРИНА. Надо в Америку сбежать, а вы к нам... Все мальчишки в Америку сбегают...»; «РОМАН. (Помолчал.) Тут — большой город, тут — тут хочу жить... Тут — как Америка...» [Коляда].

Далее, по мере развития отношений Ирины и Романа, героиня строит в пространстве мифической Америки целый мир со своим «Замком одиночества» в центре. К игре присоединяется и Роман, становясь в ней «сыном президента». Их встреча «там» напоминает сцену из «мыльной оперы», в которой происходит преобразование действительности: героев окружают свечи, пахнет «черемухой, сиренью, свежим вином, виноградом, свечами и яблоками» [Коляда], они любят друг друга и планируют свадьбу. Иллюзию обрывает сама Ирина, рисуя картину своей «сказочной» смерти: ее белый шарф наматывается на колесо кабриолета, и она погибает, «как Айседора Дункан».

Последующее разоблачение вымысла приводит к тому, что Роман, шокированный настоящим социальным положением Ирины, стреляет в нее, но промахивается. После этого героиня рассказывает несостоявшемуся возлюбленному, как погиб ее ребенок и как от нее отвернулся любимый человек, тем самым объясняя открытый самообман: «Красиво врать умею сама себе. Сказки люблю, чтоб весело было, красиво» [Коляда].

В пьесе «Канотье» двух героинь, Викторию и Катю, объединяет одна мечта — выйти замуж за иностранца. Виктория, для которой такое замужество было лишь средством покинуть «эту чертову страну» [Коляда], свой замысел реализовала, но не полностью: с мужем она побывала только на его родине, в Польше, а затем вернулась в ненавистную ей Читу. Виктория, лишенная творческого потенциала и «замкнутая» на мир материальных ценностей, не способна создать самостоятельный миф о зарубежье и рассуждает о нем с помощью клише: «Заграница» — это все»; «Заграница нам поможет» «Париж — центр земли» [Коляда] и т. д.

Что касается Кати, которая, в отличие от состоятельной Виктории, живет в нищете в ветхой коммунальной квартире, то она, напротив, подчеркивает, что хочет встретить иностранца «не потому, что у него деньги, а потому, что он будет по-детски наивно разговаривать» [Коляда]. Следовательно, в сознании Кати пространственный миф трансформируется в персональный — миф об Иностранце, воплощающем детскую невинность и чистоту («А глаза... у него будут голубые-голубые, голубые-голубые, чистые-пречистые» [Коляда]). Катя рассказывает давно придуманную ей аллегорическую сказку о путешествии с возлюбленным на поезде, которое продлится всю их жизнь. Однако идиллию все-таки разрушает трагическая нота: «Между нами будет полметра всего и целая пропасть» [Коляда] — даже в сказке влюбленным, лежащим на разных

полках, не суждено быть вместе, как не суждено соединиться в реальности Кате и иностранцу, которого она ждет.

Другой персонаж Коляды — Саша из «грустной комедии» «Икар», из-за амбиций и равнодушия матери еще в детстве ставший калекой, — стремится переехать в Турцию, невольно ассоциируя смену места жительства с долгожданным побегом от невыносимой эмоциональной пустоты и с обретением любви: «Я сбежать хочу, я задыхаюсь тут! Я хочу на море!.. Море — большое-пребольшое и такое редкое, ласковое животное! Оно любит тебя!.. А тут... выжженные пустые улицы, дома-«хрущевки», в них тоска, тоска одна, нет радости, нету любви» [Коляда]. Вместе с тем, читатель узнает, что Саша возвращается к своему желанию ежегодно на протяжении уже восьми лет (число, связанное с символом бесконечности) и каждый раз вынужден отказываться от его реализации, тем самым превращая его в вечную и недостижимую мечту.

В отличие от Ирины, Кати или Саши, герой пьесы «Ключи от Лерраха» Андрей не связывает созданный его воображением зарубежный мир с поиском любви и избавлением от одиночества. Напротив, Андрей, пресытившийся развратом в разных его формах (его связывают любовные отношения и с писательницей Мариной, и со сторожем соседней дачи Максимом, и с богатой немолодой наследницей Любой), хочет «спрятаться, сбежать» из мира, где близость для него теперь выглядит «отвратительно гнусно и гадко» [Коляда].

В качестве пункта назначения Андрей выбирает реально существующий немецкий город Леррах, преобразенный им в идеальный и самодостаточный иномир. Мифическая природа этого города проявляется, прежде всего, в явном нарушении в нем привычного течения времени: герой говорит о побеге в Леррах так, как будто его жизнь начнется там с начала, с самого детства: «И вот я, если бы жил там в Леррахе, то продавал бы на рынке, вырастая, свои старые детские игрушки и покупал мороженое...» [Коляда]. Главное, что привлекает Андрея в придуманном им «внешнем» пространстве — возможность жить только бытовыми заботами, не испытывая терзающих его в реальности глубоких переживаний: «Я хочу жить в какой-нибудь тихой заводи, в тине, в болоте... где тепло и тихо, где мир, покой, радость и счастье от маленьких, ничтожных, ничтожнейших событий, но прекрасных в своей ничтожности» [Коляда].

В то же время, Андрей понимает несовместимость своей природы и той жизни, которую ему придется вести в его Утопии: Леррах для него ассоциируется со словом «терка», а значит, с порезами, болью, уничтожением. В образе Андрея можно увидеть аллюзию на Николая Ставрогина, несостоявшегося «гражданина кантона Ури» (недаром Андрей описывает Леррах как находящийся «между Швейцарией и Францией» [Коляда]). В финале Андрей, уставший от борьбы со своими темными страстями, подобно Ставрогину пытается освободиться от них, но не доходит до самоубийства, уезжая в неизвестность.

В более сниженном варианте представление о зарубежье как о «тихой заводии» и неиссякаемом источнике материальных благ выражает Людмила, героиня пьесы «Полонез Огинского». Людмила характеризует заграницу с точки зрения «маргинальных» ценностей, рисуя картину абсолютного благополучия так: «Там жвака у них вкусная», и далее — «Там ведь колбаса с неба падает» [Коляда]. Вполне соответствует такому идеалу и мечта Людмилы о превращении в собаку богатой иностранки: «Я бы хотела быть собакой у какой-нибудь миллионерши — там, за бугром. Вот она надевает пальто из норки и на улицу — гуль-гуль, а я за нею — прыг-прыг по малахитовым ступенькам... Пожру дома до пуза из своей собачьей тарелки и — в конуру. Спать, спать, спать. Сплю, косточку вижу во сне, облизываюсь...» [Коляда].

Вместе с тем, подобные иллюзорные построения Людмилы всегда имеют оборотную, трагическую сторону. Героиня, безусловно, чувствует убогость такой «сказки», что подтверждают сопровождающие ее саркастические интонации, но одновременно нуждается в ней, будучи не в силах создать нечто лучшее в окружающих условиях нищеты и духовного вакуума. Неслучайно эмоциональный рассказ о «собаке миллионерши» предваряет фраза: «Да, да. Я беднее бедного» [Коляда].

Необходимость включения мифа о загранице как о травестирированной Земле Обетованной в «свой мир» Людмила неосознанно объясняет сама, регулярно повторяя фразу: «Не гляди так жадно на дорогу!! Я хочу забыться и уснуть!» [Коляда]. Эта литературная отсылка представляет собой контаминацию искаженных строк из двух стихотворений: «Тройки» Н. А. Некрасова («Что ты жадно глядишь на дорогу...») и «Выхожу один я на дорогу...» М. Ю. Лермонтова («Я б хотел забыться и заснуть!»). Два разных образа: женщины, вынужденно проживающей бездуховную, «сонную» жизнь, и героя, стремящегося к покою и свободе от земной суеты, — сочетаются в Людмиле, которая в доступной ей «низкой» форме излагает свой миф о желанном иномире безмятежности, противопоставленном мелочным склокам и хлопотам ее реальной жизни.

Помимо названных у Коляды есть и другие пьесы, содержащие различные варианты идеализированного персонажами иномира зарубежья. Например, в пьесе «Шерочка с Машерочкой» оставленная сыном Ада Сергеевна компенсирует реальное одиночество сном о влюбленности в нее Рональда Рейгана; в пьесе «Кармен жива» несостоявшаяся артистка Эльвира согласно своей вымышленной биографии раньше пела в Германии и имела там огромный успех («Я ведь пела в Германии. В больших залах. Меня просили остаться, но я — нет, нет, на Родину!» [Коляда]); в пьесе «Баба Шанель» Сара «вплетает» в общую ткань иллюзий, окружающих пожилых солисток самодеятельного ансамбля, свой рассказ о путешествии в Израиль («Как там красиво было... Я даже гоняла на мотоцикле по пустыне» [Коляда]). Однако выше перечислены те произведения, где, как видится, мифологизированный образ заграницы представлен наиболее развернуто, а тра-

гизм противопоставления «своего» и «чужого» как реальности и мечты выражен наиболее явно.

Вообще, архетипический конфликт мечты и реальности в творчестве Н. В. Коляды не только трагичен, но и парадоксален. С одной стороны, герои искренне, хотя и заведомо безуспешно стремятся к созданному ими иллюзорному иномиру, но с другой — практическое достижение этого мира невозможно не только по политическим или финансовым причинам, но и в силу природы самих героев, их менталитета, обусловленного принадлежностью к русскому, «внутреннему» пространству.

Именно столкновение менталитетов, выражающееся в репликах и поступках персонажей, лежит в основе антитезы «мы — они», дополняющей вышеописанное противопоставление «здесь — там» в рамках общей оппозиции «свое — чужое».

При выявлении особенностей, присущих, с точки зрения Н. В. Коляды, русскому национальному сознанию, необходимо разграничивать истинные национальные качества и псевдонациональные черты, отражающие искажение традиционных норм и ценностей под влиянием окружающей аксиологической пустоты и представляющие собой пошлость, которую герои ошибочно принимают за настоящую русскую природу.

Например, Людмила из «Полонеза Огинского» демонстрирует крайнюю нетерпимость по отношению к своему гостю — транссексуалу Дэвиду («Ходит целыми днями по дому туда-сюда, не мальчик, не девочка, куча грязи...» [Коляда]), которую и сама Людмила, и подруга Дэвида Таня рассматривают как проявление национального сознания: «ЛЮДМИЛА. ... Всем вам там, на Западе, нас никогда не понять». — «ТАНЯ. Ваш менталитет, русские люди, менталитет дебилов. Вы не толерантны. Вы свиньи» [Коляда]. Аналогичную мысль высказывает и Ирина, героиня пьесы «Америка России подарила парол...», озлобленная личным горем и окружающей «безнадегой»: «Вижу я, на берегу россияне и россиянки... Как свиньи грязныииии! И стоят они, ковыряют в носу... Это и есть россияне и россиянки с их знаменитой на весь мир русской душой!» [Коляда].

Тем не менее, настоящая «русская душа» в произведениях Коляды, безусловно, есть: ее свойства помогают установить сопоставительный анализ ряда пьес, в которых скрытый под ворохом искажений русский менталитет проявляется в моменты эмоционального напряжения персонажей, в кризисных ситуациях, и именно в свете «заочного» столкновения с иностранным, чуждым. Такие сцены всегда драматичны, в них присущая поэтике Коляды карнавальность отходит на второй план, уступая место острому внутреннему конфликту, познанию себя через бессознательное сопротивление чуждому.

Представляется, что основой всех истинно национальных качеств в мире пьес Коляды выступает масштабность мыслей и поступков, преодоление узких рамок личного интереса ради глобальных ценностей, космическая глубина чувств.

В частности, Андрей из пьесы «Ключи от Лерраха», противопоставляющий свою немецкую идиллию «внутреннему» пространству, так описывает

ненавистные ему русские качества: «Я жил в... Леррахе, не зная этого вашего вонючего русского самодетства, разговоров, грязи вашей, придинок бессмысленных, глубокомысленных подтекстов... не знал бы вашего планетарного мышления» [Коляда]. В пьесе «Канотье» Катя, характеризуя свое одиночество, говорит: «Я одна, как мировая душа!» [Коляда]. Другой персонаж той же пьесы, Виктор, произносит фразу: «Видишь, русский человек в волнении — волнение у него планетарное» [Коляда], которая вписывается в его глобальную картину мира: «Вот — утро, вот — ночь, радуйся ночи и звездам!.. Ведь они и только они самое главное в жизни, понимаешь?!» [Коляда].

Именно в таком «планетарном» измерении представлены в творчестве Коляды две базовые аксиологические константы русского менталитета: готовность к самопожертвованию, происходящая из приоритета духовных ценностей над материальными, и связанная с ней любовь в ее высоком, сакральном понимании.

При этом важно, что присущий «внутреннему» национальному сознанию приоритет духовного над материальным Коляда противопоставляет меркантильности и потребительскому характеру отношений в иномире зарубежья.

Так, певица из пьесы «Старая зайчиха» (2006), ради денег перевоплотившаяся в представительницу другого народа («Посмотри на себя в зеркало, ты не русская» [Коляда]), помимо своей воли воспринимает помощь предавшему, оскорбившему ее в прошлом и умирающему в настоящем мужу как обязанность: «Я ничего, ничегошеньки к тебе не чувствую, никаких чувств, понимаешь? Ни капельки! Но при этом почему-то думаю, что я должна чего-то для тебя сделать!» [Коляда] Сам «старый заяц» без сожаления расстаётся с деньгами, которые он копил целый год, чтобы оплатить поездку своей бывшей жены к месту их встречи и в последний раз увидеть ее.

В «Полонезе Огинского» русская эмигрантка Таня, десять лет прожившая в Америке, в момент сильного эмоционального напряжения как будто из сочувствия отдает приживалу Ивану все привезенные деньги на его «новую жизнь». В то же время, ее поступок можно объяснить и тем, что Иван назвал Таню «хозяйкой» и встал перед ней на колени: «подав» подарок, героиня как будто вернула превосходство над своим бывшим садовником. Возможность такой мотивировки подтверждает Танина философия, приобретенная за рубежом: «За доллары можно и Лобное место купить» [Коляда].

Однако нищий Иван под влиянием острой жалости к уезжающей Тане в финале пьесы отдает ей все, что у него есть, со словами: «Я ведь — не Кальтенбруннер какой-нибудь, не Шницельблум, не Боренбойм там... Тебе — нужнее» [Коляда]. Этот поступок — последний этап пробуждения его самосознания, на протяжении всей пьесы выражавшегося в семантически различных противопоставлениях себя мифическим Кальтенбруннеру и Шницельблему.

В пьесе «Шерочка с Машерочкой» Ада Сергеевна рассказывает значимый анекдот о том, что в Америке «считается прожил по-настоящему, это

когда американец имеет деньги, машину, виллу» [Коляда]. «Соль» анекдота в том, что «у русского Вани никогда не будет ни денег, ни квартиры, ничего такого... Он, значит, как мертвым будто рождается» [Коляда]. Несмотря на то, что героиня внешне сожалеет о своем сходстве с «русским Ваней», «настоящая жизнь» для нее заключается не в достижении материального благополучия. Напротив, Ада Сергеевна, много лет тяжело работавшая ради сына и не пожалевшая последних сбережений для его свадьбы с неприятной ей девушкой, представляет собой пример нестяжательства и способности к самопожертвованию, которые в пьесах Коляды характерны для «русской души».

Что касается любви как базового национально-го ориентира, то в творчестве драматурга она противопоставляется аналогичному феномену в зарубежном пространстве, во-первых, своей тесной связью с самоотречением, а, во-вторых, присущей ей чистотой и «традиционностью».

Так, в пьесе «Канотье» писатель Виктор простил измену своей бывшей супруги Виктории и продолжал беззаветно любить ее, на протяжении двадцати лет оставаясь в одиночестве. Ему противопоставлен сын Виктории Александр, воспитанный матерью и ее вторым мужем-поляком в другой системе ценностей: измена возлюбленной заставила его озлобиться, проявить качества «жестокости, злобности, отвратительного чудовища» [Коляда]. На слово «любил», произнесенное Виктором, Александр реагирует так: «Вы употребляете какие-то старомодные слова... Я не понимаю вас. Все ваши слова — на свалку. Они засоряют язык. Ваши слова, стариков, делают трудным восприятие языка, особенно для иностранцев» [Коляда]. Очевидно, в этом замечании устанавливается предполагаемое отношение к любви в иномире зарубежья.

Герой пьесы «Полонез Огинского» Дима, как и Виктор, много лет преданно ждал возвращения Тани, в которую он был влюблен и с которой они когда-то пообещали друг другу быть вместе. Но, даже узнав о том, что Таня в США работала в публичном доме, и символически похоронив ее, Дима не утратил высокого отношения к любви: «За девять лет я понял, что без любви спать нельзя». Таня, напротив, за границей «своего» пространства впитала другую систему координат: «Прекратите, молодой человек. Без любви нельзя. Еще как можно. Вот в штанах нельзя. Без штанов прекрасно можно» [Коляда]. Тем не менее, несмотря на новые взгляды и сложное психическое состояние Тани, Дима прощает ее и готов разделить с ней ее безрадостное будущее; его отвергает сама Таня, которая, утратив веру в возможность чистой любви, способна подозревать мужчину лишь в низменных желаниях.

Подобные нарушения сакральности в восприятии любви являются в произведениях Коляды симптомом нарушения целостности «внутреннего» пространства в результате вмешательства извне. Особое место среди таких нарушений занимают «нетрадиционные» межгендерные отношения.

В частности, героиня пьесы «Американка» Елена Андреевна в США столкнулась с совершенно

новыми моделями взаимодействия, исключаящими любовь в том понимании, которое характерно для менталитета героини. С одной стороны, в одном из американских ночных клубов, где она бывает, действует правило о недопустимости какой-либо настоящей близости: «Ну, там они разве что только не совокупаются на глазах у изумленной публики... Никто ни с кем не знакомится. Боже упаси, если кто уйдет оттуда парой, в постель. Нет. Пришли, самовыразились — и ушли» [Коляда]. С другой стороны, Елена Андреевна рассказывает о странном сплетении любовных отношений между двумя мужчинами и двумя женщинами, одной из которых была она сама. Неспособность к легкости, которой придерживались влюбленные-иностранцы, привела к глубокому психологическому кризису, в котором в финале оказалась героиня.

В «Полонезе Огинского» такую легкость в выборе собственного пола и, вероятно, пола своего партнера демонстрирует американец Дэвид, внешность которого носит печать неопределенности, двусмысленности. Он добродушен и рассматривается Таней как «последний родной человек на свете» [Коляда], но в этом позволяет усомниться языковой барьер (Дэвид так и не заговорил по-русски, как мечтала Таня, а лишь выучил несколько ругательств) и связанное с ним отсутствие какой-либо настоящей интеллектуальной или этической общности между героями. Дэвид не характеризуется как «отрицательный» персонаж, но он явно принадлежит другому культурному пространству, и его чуждость выливается в разрушительный импульс: «Разъяренный Дэвид крушит зеркало, стоявшее посередине коридора, осколки сыпятся в разные стороны» [Коляда].

Следовательно, попытки приобщения к присущим «чуждому» пространству формам отношений, предпринимаемые обеими героинями, обречены на провал в силу их несовместимости с теми моделями поведения, которые заложены во «внутреннем» национальном сознании.

Помимо названных особенностей российского менталитета, выражающихся в волевых репликах и поведении персонажей, в произведениях Коляды встречаются также случаи неосознанного проявления национального начала, свидетельствующие о глубине его проникновения в личность. Например, в пьесе «Америка России подарила пароход...» Роман после речевого воплощения эффектной мечты о заграничье неожиданно начинает петь «Калинку-малинку»: «ИРИНА. Серьезно. Пожалуйста. Песенку... Роман вдруг негромко поет. РОМАН. «Калинка, малинка, малинка моя. В саду ягода малинка, малинка моя» [Коляда]. В «Американке» Елена Андреевна в отчаянном желании духовного очищения от «внешнего» воздействия поет в баре русские частушки: «Я танцевала и орала частушки! ... Это все равно, что вот так вот руками залезть себе в грудную клетку... достать две пригоршни грязи из своего тела, две горсти густой, черной, вонючей крови, достать и выкинуть и хорошенечко с душистым мылом вымыть руки!» [Коляда].

Наконец, оппозиция менталитетов в пьесах Коляды включает в себя противопоставление разных языков. Во всех ранее рассмотренных пьесах лингвистический барьер выступает принципиально непреодолимым: герои не владеют иностранным языком, а единственный представитель иномира зарубежья, Дэвид, как уже говорилось, в силах освоить лишь несколько русских табуированных слов. Более того, и Люба, героиня пьесы «Ключи от Лерраха», и Эльвира из «Кармен жива», и певица из «Старой зайчихи», и даже Елена Андреевна из «Американки», прожившая пятнадцать лет в Америке, заостряют внимание на своем незнании иностранного языка или неприязни к нему, что подчеркивает (особенно в последнем случае) принципиальное несовпадение национальных сознаний.

Таким образом, в своих пьесах Н. В. Коляда четко разделяет художественное пространство по государственному и национальному критериям на «внутреннее» и «внешнее» и выбирает ориентацию «изнутри — вовне». Драматург устанавливает между образовавшимися мирами России и зарубежья оппозиционные отношения по модели «свое — чужое», которая включает две антитезы: «здесь — там» (эта схема находит выражение в конфликте реальности и мечты) и «мы — они» (выражается в конфликте менталитетов).

Анализ ряда текстов показывает, что неразрешимость второго конфликта оказывается существеннее потребности в реализации иллюзии о заграничье, в результате чего большинство героев не рассматривают возможность эмиграции или не принимают ее. Например, Иван из «Полонеза Огинского», из пальмы в кадке и свечи «выстроивший» свою мечту об Америке, глубоко сопереживает Тане, вынужденной снова уехать туда: «Бедная... В такую даль... Зачем...» [Коляда]. Александр, герой пьесы «Канотье», отказывается от поездки за границу и возвращается к двери Виктора, чтобы в среде новых для себя ценностей «внутреннего» пространства пережить второе рождение («Лежит у дверей — маленький, затравленный волчонок. Натягивает на голову плащ, закрывает лицо руками, колени притянул к лицу: лежит так, как лежит в чреве матери зародыш...») [Коляда].

Вместе с тем, в произведениях Н. В. Коляды есть редкие персонажи, решающие переступить границу, — прежде всего, это Елена Андреевна из «Американки» и ее «продолжение» — Таня из «Полонеза Огинского». Эти характеры и их место в системе образов настолько сложны, что требуют самостоятельного исследования. В рамках данной работы они важны тем, что, пересекая границу «внутреннего» пространства, они смешивают оппозиционные категории «своего» и «чужого», по природе несовместимые в художественной системе драматурга. Фатальный результат нарушения баланса миров одинаков и необратим для обеих героинь: они обречены на саморазрушение, безумие и, в итоге, полное одиночество.

ЛИТЕРАТУРА

Громова М. И. Русская драматургия конца XX — начала XXI века. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 368 с.

Коляда Н. В. Америка России подарила пароход... [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://kolyada.ur.ru/amerika_rossii (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Американка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/amerikanka> (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Баба Шанель [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/chanel> (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Икар [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/22> (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Канотье [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/kanotje> (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Кармен жива [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/karmen> (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Ключи от Лерраха [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/kluchi> (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Полонез Огинского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/polonez> (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Старая зайчиха [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://kolyada.ur.ru/staraya_zaichiha (дата обращения: 05.03.2015).

Коляда Н. В. Шерочка с Машерочкой [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kolyada.ur.ru/sher> (дата обращения: 05.03.2015).

Лейдерман Н. Л. Драматургия Николая Коляды. — Камensk-Уральский: Издательство «Калан», 1997. — 160 с.

Лотман Ю. М. О метаязыке типологических описаний культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. — Таллинн: «Александра», 1992. — Т. 1. — С. 386-406.

Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. — Таллинн: «Александра», 1992. — Т. 1. — С. 413-447.

Тамарченко Н. Д. Кризис «микромира» в русской повести рубежа веков [Электронный ресурс] // Новый филологический вестник. — 2005. — № 1. — Режим доступа: http://ifi.ruh.ru/vestnik_2005_1_6.html (дата обращения: 30.06.2017).

Gromova M. I. Russkaya dramaturgiya kontsa XX — nachala XXI veka. — М.: Flinta: Nauka, 2006. — 368 s.

Kolyada N. V. Amerika Rossii podarila parokhod... [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://kolyada.ur.ru/amerika_rossii (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Amerikanka [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/amerikanka> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Baba Shanel' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/chanel> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Ikar [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/22> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Kanot'e [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/kanotje> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Karmen zhiva [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/karmen> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Klyuchi ot Lerrakha [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/kluchi> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Polonez Oginskogo [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/polonez> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Staraya zaychikha [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://kolyada.ur.ru/staraya_zaichiha (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Kolyada N. V. Sherochka s Masherochkoy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kolyada.ur.ru/sher> (дата obrashcheniya: 05.03.2015).

Leyderman N. L. Dramaturgiya Nikolaya Kolyady. — Kamensk-Ural'skiy: Izdatel'stvo «Kalan», 1997. — 160 s.

Lotman Yu. M. O metazyazyke tipologicheskikh opisaniy kul'tury // Lotman Yu. M. Izbrannyye stat'i: v 3 t. — Tallinn: «Aleksandra», 1992. — Т. 1. — С. 386-406.

Lotman Yu. M. Problema khudozhestvennogo prostanstva v proze Gogolya // Lotman Yu. M. Izbrannyye stat'i: v 3 t. — Tallinn: «Aleksandra», 1992. — Т. 1. — С. 413-447.

Tamarchenko N. D. Krizis «mikromira» v russkoy povesti rubezha vekov [Elektronnyy resurs] // Novyy filologicheskiy vestnik. — 2005. — № 1. — Rezhim dostupa: http://ifi.ruh.ru/vestnik_2005_1_6.html (дата obra-shcheniya: 30.06.2017).

REFERENCES

Данные об авторе

Екатерина Игоревна Канарская — аспирант кафедры русской литературы Института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Нижегород).

Адрес: 603022, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23.

E-mail: ek-uf@yandex.ru.

About the author

Ekaterina Igorevna Kanarskaya, Post-graduate Student, Department of Russian Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod).

ИДЕТ УРОК

УДК 372.882.161.1:371.321
ББК 4426.839(=411.2)-058.0

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Э. Р. Бикбаева

Екатеринбург, Россия

ЛУЧШЕ ЛЬ ГОРЬКАЯ ПРАВДА? (УРОК ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ ПО РАССКАЗУ А. ЖВАЛЕВСКОГО И Е. ПАСТЕРНАК «ПРАВДА»)

Аннотация. Урок внеклассного чтения по рассказу из сборника А. Жвалевского и Е. Пастернак ориентирован на формирование Я-концепции школьника. Урок построен на основе стратегий смыслового чтения («ориентиры предвосхищения», «чтение про себя с вопросами»), в нем использованы разные формы работы: коллективная, групповая, индивидуальная. Работа над рассказом ориентирована на анализ системы персонажей, внешнего и внутреннего конфликтов, сквозного образа. Определяющим при выборе произведения для внеклассного чтения является принцип актуализации преемственных связей с произведениями классической литературы, изучаемыми в 6-ом классе. Это дает ученикам возможность вспомнить и переосмыслить содержание ранее прочитанных произведений, осознать актуальность проблем, которые поднимают писатели разных эпох, а также ценность идей, которые они утверждают. Именно современная детская литература является мощным средством духовного развития личности, питая ум и воображение ребенка, открывая ему новые миры, образы и модели поведения, которые можно реализовать в современном обществе.

Ключевые слова: детская литература; внеклассное чтение; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; подростки; смысловое чтение; нравственность.

E. R. Bikbayeva

Ekaterinburg, Russia

IS HONESTY THE BEST POLICY? (LESSON PLAN OF EXTRACURRICULAR READING BASED ON THE STORY «THE TRUTH» BY A. ZHVALEVSKY AND E. PASTERNAK)

Abstract. The lesson of extracurricular reading based on the story from the collection of A. Zhvalevsky and E. Pasternak is focused on the formation of the student's self-concept. The lesson is built on the basis of semantic reading strategies («orientation of anticipation», «silent reading with questions»), it uses different forms of work — collective, group, individual. The work with the story is focused on the analysis of the system of characters, external and internal conflicts and cross-cutting image. The principle of actualization of successive links with the works of classical literature is determinative when choosing a book for extracurricular reading in the 6th grade. This gives pupils the opportunity to recall and rethink the content of the books previously read, to understand the relevance of the problems raised by the writers of different eras, as well as the value of the ideas they affirm. It is modern children's literature that is a powerful means of spiritual development of the personality, feeding the mind and imagination of the child, revealing to him new worlds, images and patterns of behavior that can be realized in modern society.

Keywords: children's books; extracurricular reading; methods of teaching Literature at school; teenagers; semantic reading; morality.

Современное образование нацелено на достижение не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов, которые связаны с формированием Я-концепции ученика, то есть на становление его взгляда на себя в мире, на нормы и правила жизни в социуме [ФГОС: 5-6]. Отвечая поставленным задачам, программный материал по литературе может и должен быть дополнен произведениями современной прозы для подростков.

«Известно, что если к 12 годам ребёнок не становится активным читателем, если в свободное время он не читает самостоятельно выбранные книги, то этот пробел в полной мере он никогда не восполнит» [Сметанникова: 7]. Надо стремиться к тому, чтобы ребенок стал активным читателем современной литературы именно в раннем подростковом возрасте, когда и формируется его Я-концепция. Подростку необходима детская литература о современной жизни; та литература, которая дает возможность постепенного расширения взгляда на окружающий мир, в которой главный герой — подросток, вступающий в жизнь, главная проблема — самоопреде-

ление личности; литература, которая написана на понятном подростку языке. Это нужно для того, чтобы ребенок мог в пространстве литературы в выдуманном за него устойчивом мире «получить последнюю прививку онтологической устойчивости» перед вхождением во взрослую жизнь [Литовская 2010: 30].

Крайне важна в этой ситуации продуманная, методически грамотная деятельность учителя по организации внеклассного чтения. Нужно научить подростка выбирать книгу, настраиваться на восприятие содержания, самостоятельно понимать прочитанное. Покажем, как можно работать с рассказом А. Жвалевского и Е. Пастернак «Правда» из сборника «Типа смотри короче» на уроках внеклассного чтения в опоре на стратегии смыслового чтения текста [Сметанникова 2011: 42, 46].

В основном при работе по внеклассному чтению по современной детской литературе организующим является принцип актуализации преемственных связей с произведениями классической литературы. Ключевая проблема рассказа Жвалевского-

Пастернак — выбор поступка, мучительное размышление о том, нужно ли сказать правду. Герои-подростки в русской литературе неоднократно попадали в подобные ситуации. Рассказ, таким образом, может быть рассмотрен в сопоставлении, например, с рассказом В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой», повестью В. Г. Короленко «В дурном обществе» и другими произведениями.

Форма урока: беседа на основе стратегий смыслового чтения.

Планируемые результаты обучения

Личностные: воспитывать у обучающихся чувство справедливости, способность принимать решение по совести.

Предметные: выявить конфликт(ы) в рассказе и определить его (их) характер; определить способы раскрытия внутреннего конфликта героини (описание, несобственно прямая речь, художественная деталь); развивать у обучающихся умение осмысленно читать художественный текст.

Метапредметные: формировать навык смыслового чтения, умение задавать вопросы к тексту; способность формулировать вопросы к уроку (ставить проблему урока); совершенствовать у обучающихся умение формулировать устные высказывания, участвовать в диалоге, делать выводы.

Оборудование: карточки с пословицами, текст рассказа, разбитый на фрагменты.

Домашнее задание к уроку: определить по толковому словарю значение слова «правда».

Ход урока

1 этап. Мотивация. Постановка проблемы.

а) Используется стратегия смыслового чтения «Ориентиры предвосхищения». Ученикам раздаются карточки с пословицами.

Учитель: Прочитайте пословицы и отметьте те, с которыми вы согласны [Пословицы и поговорки 2007: 39-41]. Поставьте знаки «плюс» или «минус» в первую колонку таблицы. Ученики каждый самостоятельно обдумывают пословицы.

До чтения	Пословицы	После чтения
	<i>Говорить правду — не терять дружбу.</i>	
	<i>Горькая правда приятней сладкой лжи.</i>	
	<i>Правде нигде нет места.</i>	
	<i>На правде не далеко уедешь: либо затянешься, либо надорвешься.</i>	
	<i>И в бедах люди живут, а в неправде пропадают.</i>	

Далее следует обсуждение пословиц. Ученики высказывают разные мнения. В процессе работы реализуются и домашнее задание (толкование слова «правда»). Приведем вероятностные ответы учащихся, отражающие их понимание пословиц о правде.

Первая пословица оказывается для ребят спорной, потому что, сказав другу правду, можно его оби-

деть, это может стать причиной ссоры. С другой стороны, настоящей дружбы один случай не разрушит.

Вторая пословица кажется верной, если речь не идет о конкретном случае: почти все мы знаем, как тяжело слышать правду, принимать ее.

Третья пословица большей части учеников не вполне понятна. С ней они, в основном, не соглашаются, настаивая на том, что «правда должна быть».

Четвертая пословица после обсуждения третьей заставляет задуматься: бывает ситуации, когда тяжело хранить правду, тяжело всегда говорить правду: появляется много недоброжелателей, люди обижаются на правду, могут затаить злобу, начать мстить, будут сторониться. Человек, всегда говорящий правду, рискует остаться в одиночестве.

В верности пятой пословицы почти никто не сомневается, хотя всей ее глубины ребята не понимают.

б) Учитель: Какие вопросы возникли у вас после работы с пословицами о правде?

Ученики:

Нужно ли открывать друзьям «горькую» правду?

Как поступать, если не знаешь, что будет, когда откроешь правду?

Выигрывает или проигрывает человек, говоря «горькую» правду?

в) Учитель объявляет тему урока: «Лучше ль горькая правда?»

Ученики записывают тему в тетрадь.

Учитель: Сегодня мы попробуем решить эти сложные вопросы, читая рассказ А. Жвалевского и Е. Пастернак «Правда».

2 этап. Чтение и осмысление текста.

а) Используется стратегия текстовой деятельности «Чтение про себя с вопросами».

Учитель: Прочитайте начало рассказа до слов: «Короче, дважды два четыре, и никаких вариантов» [Жвалевский, Пастернак 2016: 70-71]. Сформулируйте вопросы по этой части рассказа для одноклассников.

Ученики задают друг другу вопросы:

Почему в журнале стоят «десятки»?

Кто герои рассказа?

Что произошло в классе?

Из-за чего произошел скандал?

Кто главный герой этой истории?

Кто и о чем переживает?

Учитель может дать **короткую справку** об авторах, поясняя, почему максимальный балл в журнале — «десятка». А. Жвалевский и Е. Пастернак — писатели из Республики Беларусь, которые пишут на русском языке. Авторы сотрудничают уже почти 15 лет. Они рассказывают о себе, что «начинали как «взрослые» писатели ...а потом доросли до подростковых» [Материалы. URL]. А. Жвалевский и Е. Пастернак совместно создали увлекательнейшие книги для подростков: «Время всегда хорошее», «Я хочу в школу», «Бежим отсюда», «Открытый финал», «Типа смотри короче» и другие. Их повести и рассказы — о ребятах, которые учатся в обычных (или в не совсем обычных) школах, с ними происходят истории, которые помогают им узнать друг друга, разобраться в себе, открыть много интересного. Кстати, «десятки» герои книг получают, потому что

в школах Республики Беларусь 10-балльная система оценивания.

Ученики дают ответы и поясняют свои суждения:

Герои рассказа — Маша, Катя и Саша. Саша, чтобы обратить на себя внимание Кати, которая влюблена в другого мальчика, ставит ей в журнал две «десятки» по математике. Подозрения падают на саму Катю. А Саша струсил и не признался, что это сделал он. О переживаниях Маши сказано в самой первой строке: «Как же гадко было на душе у Маши! Так мерзко не было её двенадцатилетней душе ещё ни разу» [Жвалевский, Пастернак 2016: 70]. Именно с ее позиции передано все, что произошло. Именно она случайно видела, как Саша выходил из учительской с журналом, она одна знает правду. И то, что чувствуют Катя и Саша, передано с позиции Маши: Катя «ревела три урока подряд», а Саша «сидит себе в сторонке и делает вид, что вообще ни при чём» [Жвалевский, Пастернак 2016: 71]. Заострено внимание на том, что Саша ведет себя странно. Главная героиня рассказа, скорее всего, Маша, во-первых, потому что только она знает правду, а во-вторых, рассказ хоть и написан от 3-его лица, но мы как будто слышим в авторской речи голос Маши, ее мнение о происходящем. Создается впечатление, что именно от Маши будет зависеть, как решится эта непростая ситуация.

б) Учитель: Читаем рассказ дальше — до слов: «И вообще — ябедничать нехорошо!». [Жвалевский, Пастернак 2016: 71-72]. Ученики читают фрагмент рассказа.

Учитель: Работаем в парах: один задает вопросы, другой отвечает. Вопросы и ответы запишите в тетради. Учитель наблюдает за работой, смотрит, какие записи появляются. Возможные варианты вопросов и ответов:

Вопросы	Ответы
Какие варианты решения проблемы были у Маши? Почему Маша не может найти решения проблемы?	Маша решает вопрос, рассказать или нет. Для этого надо решить, кому рассказать. Маша пытается предположить, как Саша, Катя, классная отреагируют на правду. И не может принять решение.
Какой смысл имеет ледышка, которую пинает Маша?	Разбиваются вдребезги попытки Маши решить головоломку. В ее душе нет ясности, цельности.
Что происходит с Машей дома? Как переданы переживания Маши?	У девочки все валится из рук, все не так: «уроки не делались», «по телеку показывали сплошную фигню», «игры надоели до дрожи», «мама приехала неожиданно», «еда в горло не лезла, одежда не надевалась, тренировка вызвала дикое отвращение» [Жвалевский, Пастернак 2016: 71]. Все, что раньше было нормой и вызывало радость, сейчас отходит на второй план, существует «на заднем фоне», потому что Маша поглощена решением вопроса, как поступить.
Почему она не может найти выход?	Она не может решить, кого спасать, в чью пользу делать выбор.

в) Учитель предлагает прочитать дальше — до слов: «Оч хорошо». [Жвалевский, Пастернак 2016: 72-73]. Работа осуществляется тем же образом, только ученики меняются ролями: тот, кто задавал вопросы на предшествующем этапе работы, теперь отвечает на вопросы соседа по парте.

Возможные вопросы и ответы учащихся:

Вопросы	Ответы
Зачем Маша обращается к маме? О чем она спрашивает маму? Почему не открывает правду маме?	Маша словно хочет убедиться, что ее нравственные принципы верны: ябедничать нехорошо. Маше нужно сделать выбор: кто будет страдать: невинная Катя или Саша, а вместе с ним Маша.
Зачем опять упоминается ледышка?	«Как моё сердце», — сравнила Маша. Ей кажется, что вспомнила про ледышку нехотая, но на самом деле, она, видимо, почувствовала, что логически, умом эту задачу не решить.
Что произошло по дороге?	Мама превысила скорость и честно оформила штраф.
Какое впечатление произвел на Машу поступок мамы?	Маша предлагала маме дать взятку, спрашивала, не жалко ли ей денег на штраф. Поступок мамы ее удивил.

в) Учитель: Следующая фраза в рассказе: «И в этот момент Маша приняла решение». Почему именно в этот момент? [Жвалевский, Пастернак 2016: 73-74].

Ученики: Поступок мамы подтолкнул Машу к этому. Мама честно расплатилась за свое нарушение, и совесть ее чиста, на душе нет чувства вины. Она не стала подстраиваться под ситуацию, делать так, как ждут, как поступают обычно. Маша уже не умом, а сердцем почувствовала, какое решение надо принять.

г) Учитель: Читаем рассказ до конца.

Учитель: На какие вопросы вы получили ответ в конце рассказа?

Ученики: Какие последствия имело решение Маши? Правильным ли оно было? Почему в конце рассказа опять появляется ледышка?

Саша сначала повел себя непорядочно, но потом признался, и у них с Катей завязались дружба. Машу это огорчает, но она чувствует и понимает, что пережитые терзания хуже, чем видеть вместе Сашу с Катей. Она с легкостью, с хрустом раздавила ледышку.

3 этап. Рефлексия.

а) Учитель: Вспомните, что свойственно для рассказа как жанра, и определите, что стало событием в рассказе «Правда»?

Ученики: Рассказ — это эпическое произведение малой формы, где повествуется об одном событии, в котором раскрывается характер человека, его судьба. «Правда» — рассказ, потому что здесь в жизни Маши произошло важное событие: она, может быть, в первый раз в жизни приняла самостоятельное решение, выстрадала его.

Учитель: Что сумела преодолеть Маша в сложной душевной борьбе?

Ученики: Сначала ее мучили мысли, что будут чувствовать и думать другие. Она пыталась найти

решение с оглядкой на них. А в конце концов прислушалась к себе, к голосу сердца.

Учитель: Кто еще из героев рассказа делает выбор?

Ученики: Мама Маши, Саша, возможно, Катя.

Учитель: В каких произведениях герои решают подобные вопросы? Чем они похожи на Машу, а чем нет?

Ученики: Герой рассказа В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой» попал в сложную ситуацию и соврал бабушке, одна лож повлекла за собой другую. В отличие от Маши, мальчик чувствовал, что делает неправильно, но не смог сказать правду. Его ожидало горькое запоздалое раскаяние. В повести В. Г. Короленко «В дурном обществе» мальчик скрывал от близких правду, боясь подвести, выдать друзей, которым эта правда могла навредить. Вася боялся отца, но был готов страдать и понести наказание, потому что был уверен, что спасает этим Валека и Марусю.

б) Учитель: Вернемся к пословицам о правде. Отметьте, согласны ли вы с ними теперь, после чтения рассказа (дети делают записи в третьей колонке таблицы).

Учитель: Изменилось ли ваше мнение?

Как бы вы сейчас ответили на вопросы, которые сформулировали в начале урока?

Нужно ли открывать друзьям «горькую» правду?

Как поступать, если не знаешь, что будет, когда откроешь правду?

Выигрывает или проигрывает человек, говоря «горькую» правду?

Ученики: Тот, кто не выдержит твоей правды, скорее всего, вовсе тебе не друг. Поступать нужно по совести, честно. С правдой жить легче.

Домашнее задание на выбор: 1. Написать отзыв о рассказе в дневник читательских приключений. 2. Написать рассказ от лица Саши или Кати.

ЛИТЕРАТУРА

Жвалевский А., Пастернак Е. Типа смотри короche. — М.: Время, 2016. — 152 с.

Данные об авторе

Эльвира Ринатовна Бикбаева — учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, МАОУ лицей № 12 (Екатеринбург).

Адрес: 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Готвальда, 15а.

E-mail: elvira-rinatovna@mail.ru.

About the author

Elvira Rinatovna Bikbayeva, Teacher of Russian and Literature, Higher Qualification Category, School № 12 (Ekaterinburg).

Литовская М. А. «Время всегда хорошее»: социальная психология для современного подростка // Детская литература сегодня: материалы научно-практического семинара. — Екатеринбург, 2010. — С. 29-34.

Материалы сайта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://az-book.info/>.

Пословицы и поговорки / сост. В. Д. Сысоев. — М., 2007. — 65 с.

Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. — М.: БАЛАСС, 2011. — 125 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 от 29 декабря 2014 г. № 1644 от 31 декабря 2015 № 1577 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 02.09.2017).

REFERENCES

Zhvalevskiy A., Pasternak E. Tipa smotri koroche. — M.: Vremya, 2016. — 152 s.

Litovskaya M. A. «Vremya vseгда khoroshee»: sotsial'naya psikhologiya dlya sovremennogo podrootka // Detskaya literatura segodnya: materialy nauchno-prakticheskogo semina-ra. — Ekaterinburg, 2010. — S. 29-34.

Materialy sayta [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://az-book.info/>.

Poslovitsy i pogovorki / sost. V. D. Sysoev. — M., 2007. — 65 s.

Smetannikova N. N. Obuchenie strategiyam chteniya v 5-9 klassakh: kak realizovat' FGOS: posobie dlya uchitelya. — M.: BALASS, 2011. — 125 s.

Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrnya 2010 g. № 1897 ot 29 dekabrnya 2014 g. № 1644 ot 31 dekabrnya 2015 № 1577 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (data obrashcheniya: 02.09.2017).

УДК 372.881.111.1
ББК 4426.819=411.2,21-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

А. В. Гусарова
Екатеринбург, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПЕРВОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА ПО РАЗДЕЛУ «МОРФОЛОГИЯ. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. Основным содержанием работы является ход урока по теме «Понятие о морфеме». Статья включает в себя подробную технологическую карту урока с указанием целей, видов деятельности и методических приемов. Изучение раздела «Морфемика и словообразование» в системе русского языка имеет большое теоретическое и практическое значение. Понимание закономерностей словообразования русского языка способствует расширению лексикона и обогащению грамматического строя речи. Практическая направленность изучения раздела имеет значение для формирования правильного грамотного письма. Представляет интерес применение стратегий чтения при работе с данной темой, так как смысловое чтение — фундамент всех обозначенных в стандарте результатов. В ФГОС ООО отмечается важность формирования навыка смыслового чтения: чтение в современном информационном обществе носит «метапредметный» или «надпредметный» характер. Данный урок представляет собой практику использования стратегий чтения на определенном тексте.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; стратегии чтения; ФГОС федеральные государственные образовательные стандарты; универсальные учебные действия; рефлексия; уроки русского языка; школьники; методические проекты; проектная деятельность; метод проектов; морфология русского языка; словообразование.

A. V. Gusarova
Ekaterinburg, Russia

METHODOLOGICAL PROJECT OF THE FIRST LESSON OF RUSSIAN ON «MORPHOLOGY. WORD FORMATION»

Abstract. The main content of the article is the course of the lesson on the topic «The concept of morpheme». The study of the section «Morphemics and word formation» in the system of the Russian language has great theoretical and practical significance. Understanding the patterns of word formation of the Russian language contributes to the expansion of the lexicon and the enrichment of the grammatical structure of speech. The practical orientation of the study of the section is important for the development of proper writing. It is of interest to apply reading strategies when working with this topic, since semantic reading is the foundation of all the results indicated in the standard. In the Federal State Educational Standard of General Education the importance of forming the skill of semantic reading is mentioned: reading in the modern information society has a «meta-subject» or «supra-subject» character. This lesson is the practice of using reading strategies of a specific text.

Keywords: methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at school; Federal State Educational Standards; universal learning actions; reflection; lessons of Russian language; pupils; methodological projects; project; project method; morphology of Russia; word formation.

Разработка урока составлена в соответствии с учебниками линии УМК В. В. Бабайцевой¹. Тема «Понятие о морфеме» в данном комплексе изучается в течение двух уроков. На первом уроке обучающиеся вспоминают уже известные основные понятия морфемики, систематизируют их, вспоминают порядок морфемного разбора, повторяют алгоритм обозначения морфем. На втором уроке учебный материал усложняется, он проводится в основном в форме рассуждений на лингвистическую тему.

Целью данной работы является помощь учителю в организации уроков русского языка в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта², в котором обяза-

тельным компонентом метапредметных результатов освоения основной образовательной программы является овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров³ в соответствии с целями и задачами.

Особое внимание уделено работе над текстом с применением стратегий смыслового чтения. Под смысловым чтением понимается восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей. Стратегия — это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам.

В работе над текстом, в соответствии с технологией продуктивного чтения, можно выделить три

¹ Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5-9 классы. Учебник. Углубленное изучение. М.: «Дрофа», 2015. Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д., Дрозд Н. В. Русский язык. Сборник заданий. 5 класс. Учебное пособие к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5-9 классы» для школ и классов с углубленным изучением русского языка. М.: «Дрофа», 2015.

Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д., Глазков А. В. Русский язык. 5 класс. Рабочая тетрадь. Углубленное изучение. М.: «Дрофа», 2016.

² Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования:

приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. № 12. 22.03.2010; Российская газета. 2011. 16 фев. № 5408.

³ Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2013.

основных этапа, на каждом из которых происходит формирование определенных универсальных учебных действий: до чтения текста, во время чтения текста, после чтения текста. Ряд заданий ориентирован на работу с текстами, в которых информация представлена в различных видах: сплошной текст, инфографика, схема, иллюстрация.

Статья рассчитана на ее творческое применение. Педагог может использовать как полностью разработанный урок, так и отдельные материалы и задания.

Технологическая карта урока

Тема: Понятие о морфеме.

Место и роль урока в изучаемой теме: первый урок по теме.

Тип урока: комбинированный.

Используемая технология: смысловые стратегии чтения.

Цель: дать понятие о морфемике как разделе лингвистики, изучающем строение слова.

Класс: 5.

УУД (предметные, метапредметные, личностные):

Регулятивные УУД

1. Самостоятельно формулировать тему, проблему и цели урока.
2. Составлять плана урока.

Познавательные УУД

1. Самостоятельно вычитывать все виды текстовой информации: фактуальную, подтекстовую, концептуальную.
2. Пользоваться изучающим видом чтения.
3. Извлекать информацию, представленную в разных формах (сплошной текст; несплошной текст: иллюстрация, таблица, схема).
4. Пользоваться ознакомительным и просмотровым чтением.

5. Излагать содержание прочитанного (прослушанного) текста подробно, сжато, выборочно.
6. Пользоваться словарями, справочниками.
7. Осуществлять анализ и синтез.
8. Устанавливать причинно-следственные связи.
9. Строить рассуждения.

Коммуникативные УУД

1. Учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве.
2. Формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать ее.
3. Задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности.
4. Осознавать важность коммуникативных умений в жизни человека.
5. Оформлять свои мысли в устной и письменной форме с учетом речевой ситуации; создавать тексты различного типа, стиля, жанра.
6. Высказывать и обосновывать свою точку зрения.
7. Слушать и слышать других, пытаться принимать иную точку зрения, быть готовым корректировать свою точку зрения.

Личностные результаты

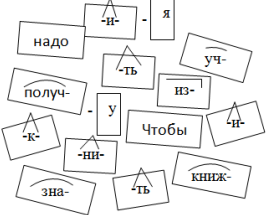
1. Формирование эмоционально-оценочного отношения к прочитанному.
2. Осознание ценности русского языка и возможности, предоставляемые средствами русского языка — морфемами, для самовыражения и развития творческих способностей личности.

Предметные результаты

Обучающиеся научатся выделять морфемы в словах; выполнять морфемный разбор; понимать роль морфем в образовании слов объяснять языковые явления.

Обучающиеся познакомятся с понятиями: языкознание, морфема, неизменяемые слова, лексическое значение, грамматическое значение, главная часть слова, новые слова, формы слов.

№	Этап урока	Цель	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Результаты этапа
1.	Перемена перед уроком	Настрой на работу с темой	На экране представлен слайд с инфографикой: 	<i>По желанию:</i> Обращают внимание на экран. Обсуждают информацию, представленную на слайде. Задают вопросы учителю	Включение сознательных и бессознательных механизмов памяти
2.	Оргмомент	Организация внимания. Настрой на работу	Приветствует обучающихся, проверяет их готовность к уроку	Приветствуют учителя, проверяют свою готовность к уроку	Готовность к работе

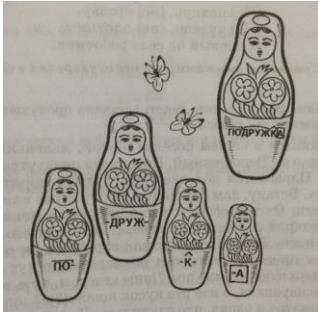
№	Этап урока	Цель	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Результаты этапа
3.	Составление плана урока	Составление плана работы	Учитель на доске составляет план урока из заранее подготовленных блоков ⁴	Составляют план работы	Составлен план урока. 1. Разминка (интеллектуальная) 2. Изучение нового материала 3. Отработка нового материала 4. Разминка (физическая) 5. Рефлексия 6. Итог урока 7. Выставление отметок 8. Домашнее задание
4.	Актуализация знаний и фиксация затруднений	Подведение обучающихся к формулированию темы и постановке задач урока	<p>На доске расположены карточки:</p>  <p>– Рассмотрите карточки. Какое предложение здесь зашифровано? – Запишите предложение в тетрадь. Дайте его полную характеристику, выполните синтаксический разбор, прокомментируйте орфограммы.</p> <p>Учитель комментирует расстановку знаков препинания в предложении</p>	Расшифровывают предложение. Записывают его в тетрадь. Дают характеристику предложения. Выполняют синтаксический разбор. Комментируют орфограммы	В тетради записано предложение: ЧТОБЫ ЗНАНИЯ ПОЛУЧИТЬ, НАДО КНИЖКУ ИЗУЧИТЬ. Выполнен его синтаксический разбор.
5.	Постановка учебной задачи	Актуализация имеющихся знаний Сформулировать тему и поставить задачи урока	<p>Назовите части слов, которые вы соединяли между собой для составления данного предложения, и сформулируйте тему сегодняшнего урока.</p> <p>Сформулируйте задачи урока, используя шаблон, представленный на доске:</p> <p>1) Познакомиться с новым названием... 2) Узнать в каком разделе науки о языке... 3) Совершенствовать умение...</p>	<p>Формулируют (уточняют) тему урока.</p> <p>Ставят задачи на урок:</p> <p>1) Познакомиться с новым названием частей слова; 2) Узнать в каком разделе науки о языке изучаются части слова; 3) Совершенствовать умение находить составные части слов</p>	<p>Сформулирована тема урока.</p> <p>Поставлены задачи урока</p>
6.	Изучение нового материала	Предтекстовая стратегия чтения нацелена на постановку задач чтения, актуализацию предшествующих знаний и опыта, понятий и словаря текста, а также на создание мотива-	<p>Мы будем читать учебный текст по теме Морфемика.</p> <p>Посмотрите на список слов и отметьте те, которые могут быть связаны с текстом (тексты представлены на доске в виде карточек, прикрепленных магнитами): ЯЗЫК.ЗНАНИЕ, МОРФЕМА, МОРФЕ, ПР..СТАВКА, КОРЕНЬ,</p>	<p>Выбирают из списка слов те, которые могут быть связаны с текстом, объясняют значение выбранных слов.</p> <p>Выписывают ключевые слова</p>	<p>Знакомство с новой информацией с помощью предтекстовой стратегии чтения «Глоссарий» — включение механизма предвосхищения, ожидания.</p>

⁴ Целесообразно вести работу над составлением плана урока с начала учебного года. Сперва учитель сам составляет этот план, комментируя новые этапы. А затем (примерно через месяц) обучающиеся составляют, корректируют и следят за выполнением плана самостоятельно.

№	Этап урока	Цель	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Результаты этапа
		ции к чтению	<p>СУФФИКС, ОКОНЧАНИЕ, ОСНОВА, РОД, ЧИСЛО, ПАДЕЖ, ГЛАГОЛ, НЕИЗМЕНЯЕМЫЕ СЛОВА, СКЛОНЕНИЕ, СПРЯЖЕНИЕ, ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ, ГРАММАТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ, ГЛАВНАЯ ЧАСТЬ СЛОВА, PREFIXUS, SUFFIXUS, НОВЫЕ СЛОВА, ФОРМЫ СЛОВ.</p> <p>Запишите в тетрадь выбранные слова, вставляя пропущенные буквы.</p> <p>Проверьте себя по эталону (учитель переворачивает карточки, на обороте которых буквы на месте пропусков выделены):</p> <p>ЯЗЫКОЗНАНИЕ, MORFEMA, MORFHE, ПРИСТАВКА, КОРЕНЬ, СУФФИКС, ОКОНЧАНИЕ, ОСНОВА, РОД, ЧИСЛО, ПАДЕЖ, ГЛАГОЛ, НЕИЗМЕНЯЕМЫЕ СЛОВА, СКЛОНЕНИЕ, СПРЯЖЕНИЕ, ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ, ГРАММАТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ, ГЛАВНАЯ ЧАСТЬ СЛОВА, PREFIXUS, SUFFIXUS, НОВЫЕ СЛОВА, ФОРМЫ СЛОВ.</p>	<p>в тетрадь.</p> <p>Выполняют орфографическую работу.</p> <p>Проверяют себя по эталону</p>	
		Управление процессом осмысления текста во время его чтения	<p>Прочитайте название параграфа 18 (Понятие о морфеме). Предположите содержание параграфа, исходя из его названия. Добавьте в глоссарий опорные слова, которые могут встретиться в данном тексте.</p>	<p>Читают, строят предположения о содержании текста, основываясь на названии. Дополняют опорные слова</p>	<p>Расширен глоссарий по теме Морфемика</p>
			<p>Мы будем читать текст с остановками, во время которых вам будут задаваться вопросы. Одни из них направлены на проверку понимания, другие — на прогноз содержания последующего отрывка.</p> <p>МОРФЕМИКА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ СТОП</p> <p>1. Дайте толкование сложным словам СЛОВОПРОИЗВОДСТВО и СЛОВОИЗМЕНЕНИЕ.</p> <p>2. Для чего служит словообразование и словоизменение в языке?</p> <p><i>Словообразование в русском языке, подобно словоизменению, отличается, сравнительно с той же стороной других новейших европейских языков, гораздо большим разнообразием.</i></p> <p><i>Н. Г. Чернышевский</i></p> <p>§ 18. Понятие о морфеме</p> <p>Морфемика (греч. <i>morphe</i> — форма) — это раздел науки о языке, в котором изучается состав (строение) слова.</p> <p>СТОП</p> <p>1. Из каких значимых частей состоят слова?</p> <p>Слова состоят из значимых частей: приставок, корней, суффиксов и</p>	<p>Читают текст и отвечают на вопросы учителя</p>	<p>Понимание текста</p>

№	Этап урока	Цель	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Результаты этапа
			<p>окончаний. Эти части называются общим словом — морфемы. Они образуют морфемный состав слова. Каждая морфема в слове имеет свое значение.</p> <p>СТОП</p> <p>2. <i>Запишите на доске, какие условные значки приняты для обозначения морфем.</i></p> <p>Для разных морфем есть свои условные значки: \rightarrow — приставка, \cup — корень, \wedge — суффикс, \square — окончание. Например: $\overbrace{\text{заготовк}}^{\rightarrow} \overbrace{\text{а}}^{\cup}, \overbrace{\text{лесн}}^{\cup} \overbrace{\text{ой}}^{\wedge}, \overbrace{\text{на}}^{\rightarrow} \overbrace{\text{дписат}}^{\wedge} \overbrace{\text{ь}}^{\square}$</p> <p>СТОП</p> <p>3. <i>Какая морфема является основной в слове?</i></p> <p>4. <i>Где располагается приставка или приставки? Где располагается один или несколько суффиксов?</i></p> <p>5. <i>У всех ли слов есть окончание? Почему?</i></p> <p>Основной частью слова является корень. Перед корнем может быть одна или несколько приставок, а после корня — один или несколько суффиксов. В конце изменяемых слов есть окончание. Неизменяемые слова окончаний не имеют.</p> <p>СТОП</p> <p>6. <i>Для чего нужно изучать строение слов?</i></p> <p>7. <i>Какие орфографические правила связаны с морфемным составом слова?</i></p> <p>Умение видеть строение слова развивает языковое чутье, способствует осознанию тончайших оттенков в значении слов. Если вы научитесь правильно и быстро членить слова на морфемы, выявлять их значения, то избежите многих ошибок, что, несомненно, повысит культуру устной и письменной речи.</p> <p>Знание морфемного состава слова — одно из главных условий, обеспечивающих грамотное письмо.</p> <p>С морфемным составом слова связаны многие орфографические правила правописания корня, приставок, суффиксов, окончаний.</p> <p>Тайны морфемного состава некоторых слов уведут вас в их историю, часто связанную с историей общества.</p>		
7.	Первичная проверка понимания изученного	Обучение обобщению содержания текста с помощью послетекстовой стратегии чтения «Глоссарий»	<p>Закончив чтение текста, мы возвращаемся к выбранным опорным словам и посмотрим на значение и употребление слов, использованных в тексте.</p> <p>Найдите в тексте слова, интересные для морфемного разбора (это задание заставляет учащихся мысленно начерно определить морфемный состав нескольких слов, рассмотреть</p>	<p>Вспоминают порядок морфемного разбора.</p> <p>Выполняют на доске и в тетрадах морфемный разбор слов (5-7 слов).</p> <p>Разъясняют вы-</p>	<p>На доске появляется опорная схема из составленных слов.</p> <p>На доске и в тетради выполнен морфемный разбор нескольких слов</p>

№	Этап урока	Цель	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Результаты этапа
			<p>ся в него, и, следовательно, обратить внимание на написание этих слов).</p> <p>– Найдите фрагмент текста, раскрывающий морфемный принцип написания («С морфемным составом слова связаны многие орфографические правила правописания корня, приставок, суффиксов, окончаний»).</p> <p>Учитель напоминает о морфемном принципе написания: каждая морфема пишется единообразно, независимо от того, как она произносится.</p> <p>– Поясните на примерах суть морфемного принципа написания.</p>	<p>бренные понятия с учетом прочитанного текста.</p> <p>Обучающиеся на примерах изученных правил объясняют сущность этого принципа</p>	
8.	Разминка (физическая)	Профилактика утомления, нарушения осанки, зрения и психоэмоциональная разрядка	<p>Учитель называет слова, а обучающиеся, если слово связано с темой урока, хлопают в ладоши над головой, если не связано — топают.</p> <p>Примеры понятий: морфемика, математика, ударение, корень, словообразование, система, морфемный разбор.</p>	<p>Поднимаются и становятся рядом с рабочим местом.</p> <p>Выполняют физические упражнения</p>	Размялись, не отрываясь от темы урока
9.	Закрепление пройденного материала	Часть урока проводится в форме соревнования	<p>Обучающиеся записывают слова по принципу: кто больше или кто быстрее (за определенное время) запишет слов с известными им частотными суффиксами (-чик-, -ость-, -ник- и др.). Можно устроить соревнование: кто больше запишет слов с безударной гласной в корне, проверяемой ударением, за пять минут. Слова надо записывать двусложные (коза, лоза, нога и т. д. без проверочных слов), лучше записывать их в столбик.</p>	Письменно выполняют задание	
10	Применение изученного материала		<p>Задание 379. Прочитайте слова, придуманные маленькими детьми. Одевальце, пальчатки, гудильник, конькей, горблюд.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Как вы думаете, что они обозначают? • Как вы догадались? • Запишите правильно эти слова. • Из каких морфем состоят первые два слова. • А вы или ваши родные придумывали подобные слова? Как вы думаете, почему подобные слова появляются в детской речи? О чем они свидетельствуют? 		Осознание основного пути пополнения языка новыми словами, понимание роли морфем в слове
11	Рефлексия	Соотнести поставленные задачи с достигнутым результатом, зафиксировать новое знание, поставить цели на дальнейшую работу. Оценить работу обучающихся	<p>Обращает внимание на план на доске, составленный в начале урока.</p> <p>Задаёт вопросы о задачах урока.</p> <p>Спрашивает, какая задача останется на следующие уроки. Направляет рефлексию.</p>	<p>Соотносят пункты плана с конкретностью на уроке.</p> <p>Формулируют конечный результат своей работы на уроке.</p> <p>Называют основные позиции изучаемого материала и как они их усвоили (что</p>	Рефлексия пути достижения результата

№	Этап урока	Цель	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Результаты этапа
12	Домашнее задание	Отработка основных знаний и умений и актуализация знаний для дальнейшего изучения материала	<p>Комментирует домашнее задание (три уровня домашнего задания).</p> <p>1. Стандартный минимум: Выполнить в рабочей тетради задание 112. Впишите пропущенные буквы: Е или И, А или О, Я или Е. Вычеркните «четвертое лишнее».</p> <p>1. Б..да, тр..пать, к..ты, д..ла. 2. К..заться, уд..ваться, уст..вать, подк..вать. 3. Др..нной, тр..стись, гл..деть, м..двяный.</p> <p>2. Повышенный уровень: Выполнить письменно задание 377 из сборника заданий. Рассмотрите рисунок. Перед вами условное обозначение слова и его морфем. Почему две матрешки больше остальных? Подумайте и запишите слова, состоящие из следующих морфем: а) корня и окончания (○□); б) корня, суффикса и окончания (○^□); в) приставки, корня и окончания (┐○^□); г) приставки, корня, суффикса и окончания (┐○^□).</p>  <p>Творческий уровень: дать развернутый ответ на проблемный вопрос: как понимать выражение «Наименьшие значимые части слова».</p>	<p>получилось, что не получилось и почему). Самооценка и оценка работы класса и отдельных обучающихся</p> <p>Записывают домашнее задание в дневник, отвечают на вопросы учителя, задают уточняющие вопросы</p>	Обучающиеся получили домашнее задание

ЛИТЕРАТУРА

Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д., Дрозд Н. В. Русский язык. Сборник заданий. 5 класс. Учебное пособие к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5-9 классы» для школ и классов с углубленным изучением русского языка. — М.: «Дрофа», 2015.

Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д., Глазков А. В. Русский язык. 5 класс. Рабочая тетрадь. Углубленное изучение. — М.: «Дрофа», 2016.

Бакулина Г. А. Конспекты уроков для учителя русского языка: 4 (5) кл.: Интеллектуальное развитие школьников. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5-9 классы. Учебник. Углубленное изучение. — М.: «Дрофа», 2015.

Методическое пособие к УМК В. В. Бабайцевой. Русский язык. 5-9 классы. Углубленное изучение / В. В. Бабайцева, Л. Д. Беднарская, И. Н. Политова, О. А. Сальникова. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2014.

Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — № 12. — 22.03.2010; Российская газета. — 2011. — 16 фев. — № 5408.

Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. — М.: Баласс, 2013.

Данные об авторе

Анна Владимировна Гусарова – учитель русского языка, МАОУ-Гимназия 47 (Екатеринбург).

Адрес: 620067, Россия, г. Екатеринбург, ул. Советская, 24а.

E-mail: me.gusarova@gmail.com.

About the author

Anna Vladimirovna Gusarova, Teacher of Russian Language and Literature, Gymnasium № 47 (Ekaterinburg).

REFERENCES

Babaytseva V. V., Bednarskaya L. D., Drozd N. V. Russian language. Sbornik zadaniy. 5 klass. Uchebnoe posobie k uchebniku V. V. Babaytsevoy «Russkiy yazyk. Teoriya. 5-9 klassy» dlya shkol i klassov s uglublennym izucheniem russkogo yazyka. — M.: «Drofa», 2015.

Babaytseva V. V., Bednarskaya L. D., Glazkov A. V. Russian language. 5 klass. Rabochaya tetrad'. Uglublennoe izuchenie. — M.: «Drofa», 2016.

Bakulina G. A. Konspekty urokov dlya uchitelya russkogo yazyka: 4 (5) kl.: Intellektual'noe razvitie shkol'nikov. — M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2004.

Babaytseva V. V. Russian language. Teoriya. 5-9 klassy. Uchebnik. Uglublennoe izuchenie. — M.: «Drofa», 2015.

Metodicheskoe posobie k UMK V. V. Babaytsevoy. Russian language. 5-9 klassy. Uglublennoe izuchenie / V. V. Babaytseva, L. D. Bednarskaya, I. N. Politova, O. A. Sal'nikova. — 2-e izd., stereotip. — M.: Drofa, 2014.

Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373 (red. ot 18.12.2012) // Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti. — № 12. — 22.03.2010; Rossiyskaya gazeta. — 2011. — 16 fev. — № 5408.

Smetannikova N. N. Obuchenie strategiyam chteniya v 5-9 klassakh: kak realizovat' FGOS: posobie dlya uchitelya. — M.: Balass, 2013.

С РАБОЧЕГО СТОЛА УЧЕНОГО

УДК 821.161.1–14(Лермонтов М. Ю.)
ББК Ш33(2Рос=Рус)521–8,445

ГСНТИ 17.07.41

Код ВАК 10.01.01

Е. А. Акимова
С. И. Ермоленко
Екатеринбург, Россия

ФЕНОМЕН «САМОПОВТОРЕНИЙ» В ТВОРЧЕСТВЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА: К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме самоповторений в творчестве М. Ю. Лермонтова, которая, несмотря на солидную историю ее изучения, не является исчерпанной. Рассматривая разные толкования феномена лермонтовских самоповторений, авторы статьи приходят к выводу, что все они могут быть сведены к двум основным пониманиям его природы: самоповторения как выражение психофизиологических особенностей личности поэта (необычайная внутренняя сосредоточенность, максимализм духовных исканий, страстная и напряженная потребность самопознания) и самоповторения как проявление особенностей его творческого процесса (феноменальная требовательность художника к себе, настойчиво ищущего совершенного художественного воплощения своих замыслов). Определяются дальнейшие перспективы исследования феномена самоповторений: изучение «поэтических дублей» («парной соотнесенности» «разноудаленных по времени» стихотворений), что позволяет уточнить представление о характере и направлении творческой динамики Лермонтова, и изучение повторяющихся образов, мотивов, сюжетов и т. п., что способствует углублению представления о художественной модели мира поэта. Такого рода исследования направлены на постижение творческой индивидуальности Лермонтова, по-прежнему остающегося во многом загадочной фигурой в русской литературе.

Ключевые слова: самоповторения; поэтические дубли; художественная модель мира; поэтическое творчество; русская литература; русские поэты; творческая индивидуальность.

Е. А. Akimova
S. I. Yermolenko
Ekaterinburg, Russia

THE PHENOMENON OF «SELF-REPETITION» IN THE WORKS BY M. YU. LERMONTOV: ON THE RESEARCH PROBLEM

Abstract. The article is devoted to the issue of self-repetition in the works by M. Yu. Lermontov, which is not exhausted yet, although it has been studied for a long time. Having analyzed different interpretations of the phenomenon of self-repetition in Lermontov's works, the authors conclude that they may be summed up to two main interpretations of its nature: self-repetition as a reflection of psycho-physiological features of the poet (extraordinary internal concentration, maximalism in spiritual quest and passionate and intensive strive for self-discovery) and self-repetition as manifestation of his creative process (remarkable perfectionism of an artist who is seeking for the perfect embodiment of his ideas). The article describes the perspectives of the research of self-repetition, which include: the study of «poetic repetition» («double correlation» and «unequally distant in time» poems), which allows to perceive the creative dynamics of Lermontov; the analysis of the repeated images, motives, plots, etc., which gives a better idea about the poets' creative model of the world. Such research aims at comprehension of the creative individuality of Lermontov, who is still a mysterious figure in the world of Russian literature.

Keywords: self-repetition; poetic repetition; artistic worldview; poetry writing; Russian literature; Russian poets; creative individuality.

Проблема самоповторений в творчестве М. Ю. Лермонтова не нова. Давно известный факт: современная Лермонтову критика привычно искала в лирике поэта «отзывы уже знакомых... лир», что являлось свидетельством подражательного характера его творчества. Наиболее отчетливо этот взгляд был выражен С. П. Шевыревым в статье, посвященной выходу в свет единственного прижизненного сборника стихотворений Лермонтова (1841): «... вам слышатся попеременно звуки то Жуковского, то Пушкина, то Кирши Данилова, то Бенедиктова... иногда мелькают обороты Баратынского, Дениса Давыдова; иногда видна манера поэтов иностранных...» [Шевырев 2002: 132-133]. Критик называет поэта «эклектиком, который, как пчела, собирает в себя все прежние сладости русской музыки, чтобы сотворить из них новые соты» [Там же: 138].

Современники, увлеченные поисками «чужих» «отзвуков» и «отголосков» в поэзии Лермонтова

(эти поиски потом столь же увлеченно продолжили и дореволюционные исследователи), можно сказать, не заметили одну специфическую особенность его поэтического творчества — многочисленные, особенно в лирике, самоповторения. Причина этого видится нам в том, что более или менее полные издания сочинений М. Ю. Лермонтова начали публиковаться только к концу XIX века. Ранняя лирика, как известно, не предназначалась самим поэтом для печати. Долгое время она оставалась незнакомой как современной критике, так и широкому кругу читателей. Вместе с тем самоповторения выявляются, как правило, лишь при сопоставлении раннего и зрелого периодов творчества Лермонтова.

Одним из первых на лермонтовские самоповторения обратил внимание В. Т. Плаксин, преподаватель словесности в Школе гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров, где в 1832-1834 годы обучался поэт [См.: Назарова 1981: 626].

В статье, посвященной выходу в свет 2-х-томного собрания сочинений Лермонтова (Северное обозрение. 1848. № 3), Плаксин, отдав должное ушедшему поэту, на котором были сосредоточены «лучшие надежды нашей поэзии» («Поэтический талант и замечательность Лермонтова в нашей литературе несомненны...» [Плаксин 2002: 162]), раскрывает особенности интересующего нас явления на материале двух поэм — «Боярин Орша» (1835-1836) и «Мцыри» (1839): «... характеры Арсения и Мцыри, можно сказать, повторяются один в другом; сходство их так велико, что они не только одинаково думают и чувствуют, но даже говорят теми же самыми словами...» [Там же: 170]. При этом Плаксин добавляет, что приведенными в статье примерами не исчерпываются самоповторения в творчестве Лермонтова: «повторения мыслей... можно считать десятками» [Там же: 171]. Понять, почему поэт заставляет своих героев «повторять... длинные тирады, высказанные в других местах другими лицами», признается Плаксин, трудно. Высоко ценя талант Лермонтова, но, по существу, отказывая ему в гениальности («Гений... создает не по частям, отдельно и в случайной последовательности, а целое, с полным количеством и объемом частей, необходимых для стройного создания; потому-то гений никогда не повторяет того, что он творит»), школьный «учитель» поэта причину появления самоповторений видит в несомненной страстности его натуры («преобладание страсти над творческим воображением» [Там же: 167]). А «когда страсть управляет движением поэтических сил, то неполнота, несвязность создания и повторение образов и картин бывают необходимым следствием...». «Спутником» же страсти, по Плаксину, является «недостаток терпения». Отсюда «одна и та же преувеличенность в отдельных чертах изображений, неполнота или недоконченность в целом... фанатическая навязчивость с своими личными желаниями и направлениями» [Там же: 173]. Эта «фанатическая навязчивость» обнаруживает себя в сосредоточенности поэта на одной и той же «личной» думе, которая «более или менее отражается почти во всем, что он создал или произвел» [Там же: 178]. Как видим, наличие в поэзии Лермонтова многочисленных самоповторений Плаксин объясняет психофизиологическими особенностями личности поэта.

Независимо от В. Т. Плаксина, на явление самоповторений в творчестве Лермонтова указала Е. П. Ростопчина в письме к А. Дюма-отцу от 27 августа / 10 сентября 1858 года. В отличие от Плаксина, Ростопчина полагает, что в пристрастии Лермонтова к самоповторениям проявляется особенность его творческой манеры: поэт «набрасывал на бумагу стих или два, пришедшие в голову, не зная сам, что он с ними сделает, а потом включал их в то или другое стихотворение, к которому, как ему казалось, они подходили». При этом, по мнению Ростопчиной, мысль у Лермонтова «постоянно не имеет полноты, неопределенна и колеблется», что делает возможным ее повторения. «Даже и теперь в полном собрании его сочинений попадает тот же

стих, та же строфа, та же идея, вставленная в совершенно разных пьесах» [Ростопчина 1989: 361].

Современники отмечают, казалось бы, одну и ту же особенность поэтического творчества Лермонтова, но трактуют ее по-разному. Нужно иметь в виду, что Плаксин и Ростопчина общались с Лермонтовым в разные периоды его жизни. Плаксин лично знал Лермонтова в начальный период его творчества, когда поэту было 18-20 лет, и даже «читал еще в рукописи некоторые произведения, над которыми Лермонтов работал в Школе юнкеров», делая «в качестве учителя» «свои замечания» [См.: Комментарии 2002: 992]. Это отношение к Лермонтову как к «ученику» было для Плаксина, очевидно, определяющим в его оценке творчества поэта и позднее. Ростопчина, узнав Лермонтова еще в 1830 году, сблизилась с ним, однако, лишь в 1841 году, почти перед самой смертью поэта («и двух дней было довольно, чтобы связать нас дружбой...») [Ростопчина 1989: 362]¹. Сама талантливая и уже известная к тому времени поэтесса, Ростопчина понимала масштаб дарования Лермонтова, назвав его в письме к французскому писателю «национальной гордостью» России [Там же: 364]. Если Плаксин и в 1848 году продолжает видеть в Лермонтове юношу с так и не сформировавшимся мировоззрением, с не устоявшейся творческой индивидуальностью, отмечая свойственную ему «навязчивость» желаний как черту незрелого характера, то Ростопчина пишет о той же особенности, но уже как о вполне определившемся качестве творческой манеры поэта.

Так, уже современники Лермонтова предложили две трактовки интересующего нас феномена: самоповторение как проявление субъективных качеств личности поэта, его «навязчивой» сосредоточенности на своем внутреннем мире, на определенном круге тем, идей (Плаксин) и самоповторение как выражение особенностей творческого процесса поэта (Ростопчина). Эти два толкования специфической особенности Лермонтова в той или иной степени дадут о себе знать в последующем литературоведении.

В начале XX века возникает устойчивое и усиливающееся к юбилейному 1914 году внимание к лермонтовским самоповторениям, связанное со все расширяющимся корпусом опубликованных произведений поэта. Одной из самых заметных предъюбилейных публикаций окажется статья-эссе Д. С. Мережковского «М. Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества» (впервые: Русский мир. 1909. № 3. С. 1-32). Мережковский касается здесь и интересующего нас феномена, рассматривая его не в личностно-биографическом или творческом плане, а, скорее, в религиозно-мистическом: «Постоянно и упорно, безотвязно, почти до скуки, повторяются одни и те же образы в одних и тех же сочетаниях слов, как будто хочет он припомнить что-то и не может, и опять припоминает все яснее и яснее, пока

¹ О знакомстве Е. П. Ростопчиной с Лермонтовым см.: [Гиллельсон 1981: 477] «В самых близких и дружественных отношениях находился он [Лермонтов — Е. А., С. Е.] с остроумною графиней Ростопчиной, которой поэтому было бы легче всех дать верное представление о его характере» [Боденштедт 1989: 369].

не вспомнит окончательно, неотразимо, “незабвенно”. Ничего не творит, не сочиняет нового, а только повторяет, *вспоминает* прошлое, вечное» [Мережковский 2002: 360. Курсив автора. — Е. А., С. Е.].

Эту идущую от В. Т. Плаксина идею «навязчивости» повторения, или «безотвязного» «припоминания», по Д. С. Мережковскому, разовьет вскоре В. М. Фишер в статье «Поэтика Лермонтова», опубликованной в юбилейном сборнике «Венок Лермонтову» [Фишер 1914: 196-236], освободив ее от мистического пафоса, свойственного работе Мережковского. Вместе с тем, как и Е. П. Ростопчина, Фишер полагает, что изучение повторений позволяет «заглянуть в поэтическую лабораторию нашего величайшего лирика»: у Лермонтова всегда «наготове детали — речения, эпитеты, антитезы: вопрос в том, куда их пристроить» [Там же: 198-199]. Многие из произведений поэта, по мнению Фишера, следует рассматривать как «подготовительные наброски, частью им использованные, частью не использованные» [Там же: 197].

Сравнивая работу Лермонтова над стихом с работой художника-живописца², исследователь подчеркивает, что такой особенности творчества нельзя найти у других поэтов. Если Пушкин, например, при создании нового произведения почти «не пользовался старыми набросками», либо «доводил набросок до художественного совершенства или забывал о нем», поскольку «для каждого нового замысла у него были новые образы и выражения», то Лермонтов, «упорный и настойчивый наблюдатель», «долго искал краски для передачи поразившего его явления». «... Сначала бледный очерком являлось оно в его стихах; второй и третий раз он повторял набросок, и смотришь — линии становились строже, краски ярче, рисунок загорался жизнью, и вдруг начинал светиться всеми оттенками радуги... И столько в нем появлялось жизненности, что выступало не подозреваемое самим поэтом значение, образ обращался в символ, засияв в неожиданном сочетании» [Там же: 199-200].

В. М. Фишер был, вероятно, первым, кто, говоря о самоповторениях («навязчивости», «большой устойчивости образов и речений»), обратил внимание не только на поэмы «Боярин Орша» и «Мцыри» (как свое время В. Т. Плаксин), но и на стихотворения поэта, увидев в использовании повторяющихся элементов одну из характерных особенностей «творческой работы» Лермонтова, продемонстрировав ее

² «Художественные приемы Лермонтова чрезвычайно напоминают приемы художника-живописца, который предварительно делает маленькие наброски, чтобы потом их использовать для большого полотна; каждая деталь будущей картины разрабатывается им в десятках маленьких набросков, на которых он пробует краски, пока они не начинают жить; многие из этих набросков останутся не использованными для большой картины, многие сочетания красок войдут в картину; но когда последняя готова, все эти подготовительные работы в глазах художника теряют значение и валяются, как ненужный хлам, в его мастерской, пока не будут подобраны после его смерти его поклонниками и перенесены в музей, где останутся памятниками его творческой работы» [Фишер 1914: 196].

(особенность) на примере стихотворений «К***» — «Когда твой друг с пророческой тоскою...» (дата не устан.), «Он был рожден...» (1832), «Не смейся над моей пророческой тоскою...» (1837), «Дума» (1838), «Памяти А. И. О<доевско>го» (1839) [См.: там же: 198]. Однако, по сути, дальше констатации самого факта самоповторений (или поверхностного объяснения этого феномена: «подготовительные наброски») Фишер не пошел.

Идею С. П. Шевырева об «эклектизме» Лермонтова подхватывает Б. М. Эйхенбаум [Эйхенбаум 1924]. Однако он не просто повторяет «давнюю мысль» критика, но «перерабатывает» ее «в духе идей формальной школы», понимая под «эклектизмом» в лермонтовской поэзии «группировку и склеивание готового» [См.: Маркович 2002: 39], подчеркивая при этом, что такого рода работа «на чужом материале характерна для писателей, замыкающих собой литературную (в данном случае пушкинскую — Е. А., С. Е.) эпоху» [Эйхенбаум 1924: 44]. Эйхенбаум, таким образом, снимает с лермонтовского «эклектизма» тот негативный ореол, который был свойствен ему в интерпретации Шевырева. Влияние формальной школы, одной из ключевых фигур которой был автор работы «Лермонтов. Опыт историко-литературной оценки», проявляется в том, что он сосредоточивает свое внимание не на субъективных характеристиках личности Лермонтова, а на анализе художественной формы его произведений.

Б. М. Эйхенбаум относит Лермонтова к числу художников «эмоциональных» — «не по натуре, а по методу» (точнее — «стилистическому методу»), понимая под методом «систему художественных приемов» [Там же: 61, 62. Курсив наш. — Е. А., С. Е.]. Для художников этого типа, считает исследователь, характерно использование не только «готового» «чужого» материала, но и «систематическое повторение собственных, ранее заготовленных кусков, что придает их стилю несколько однообразный характер». Внимание поэта «сосредоточено на использовании и расположении раз навсегда сложившихся экспрессивных формул, “заметных стихов”» («pointes») [Там же: 62], «чисто-стилистических клише, не связанных с материалом одной определенной вещи и потому блуждающих по разным произведениям» [Там же: 74]. Лермонтов переносит «из одной вещи в другую» (из стихотворения в стихотворение, из поэмы в поэму, из лирики в поэму и наоборот) всякого рода «лирические формулы». Их перенесение, по мнению Эйхенбаума, «является результатом того, что ранее написанная вещь сочтена в целом неудачной, — из нее поэтому берется та часть, которая достойна внимания и способна произвести надлежащее впечатление в другом контексте» [Там же: 63]³. Благодаря экспрессивности, «за-

³ См., напр.: «Время сердцу быть в покое» (1832)→«К***» — «Я не унижусь пред тобою...» (1832); «Ночь» — «Один я в тишине ночной...» (1830)→«Последний сын вольности» (1831); «Джюлио» (1830)→«1831-го июня 11 дня»→«Литвинка» (1832)→«Измаил-Бей» (1832); «К***» — «Когда твой друг с пророческой тоскою...» (дата не устан.)→«Не смейся над

метности» повторяющихся поэтических формул, стихов достигается «заострение и напряжение личностного элемента», лирика превращается в «патетическую исповедь» «особого “я”, которое на весь мир смотрит с точки зрения своей судьбы и судьбу свою делает мировой проблемой» [Там же: 61].

Говоря о «стилистическом методе» Лермонтова, Эйхенбаум, с нашей точки зрения, по существу, отмечает ярко выраженные особенности поэтики, обусловленные романтической природой его художественного метода. Впрочем, в «Опыте историко-литературной оценки» лермонтовские самоповторения, хотя и рассматриваются в отдельном разделе, все же не являются главным объектом внимания Эйхенбаума.

Впервые предметом специального научного изучения интересующий нас феномен становится в статье А. Л. Бема «“Самоповторения” в творчестве Лермонтова» (1919), опубликованной в «Историко-литературном сборнике», вышедшем в том же, что и указанная выше работа Эйхенбаума, 1924 году. Бем, впервые используя принятое сейчас обозначение интересующего нас явления, предложил классификацию лермонтовских «совпадений», исходя из представления о присутствии в творческом акте как сознательного («самоподражания»), так и бессознательного («реминисценции») начал, а также полагая возможным «совпадение двух разновременных актов, возникших независимо друг от друга» («собственно повторения») [Бем 1924: 285]. Классификация А. Л. Бема кажется нам уязвимой в силу сложности выявления (разделения) сознательного и бессознательного начал в творческом акте любого художника, а следовательно, «не всегда... отличимы друг от друга» типы совпадений (тем более их «подтипы»), что признается самим Бемом.

Вместе с тем заслуживает внимания попытка Бема связать феномен самоповторений не просто с творческой манерой, точнее — творческим процессом Лермонтова, но, прежде всего, с особенностями его творческой индивидуальности: «только у Лермонтова мы встречаемся с подобною чертой», — утверждает Бем [Там же: 275]. «... И другие поэты долго отделяли свои произведения, часто бросали незавершенные замыслы, но очень редко переносили целые части из одного произведения в другое». «Причина, — размышляет Бем, — должна лежать не в этом внешнем факте, а вероятно кроется глубже — в самом свойстве художественного таланта Лермонтова, в его творческой самобытности» [Там же: 276. Курсив наш. — Е. А., С. Е.].

Однако представление о творческой индивидуальности Лермонтова сводится к уже знакомой (со времен В. Т. Плаксина) «крайней субъективности», эгоцентричности поэта, которого Бем называет «зачарованным рыцарем своего я». Отсюда «постоянная устремленность внутрь себя, в мир своих личных переживаний» и, как следствие, — сосредото-

ченность на определенном круге эмоций, чувств, настроений, делающая неизбежными многочисленными самоповторения.

Более того, по Бему, самоповторения Лермонтова есть «следствие *пассивности*» его творчества: «Лермонтов не только в плену у навязчивых идей, трагических положений, излюбленных сравнений, он в плену у слов» [Там же: 290]. «Между определенным душевным настроением и образом, оформившим его в словесную оболочку, устанавливается настолько прочная ассоциация, что при новом творческом акте она навязчиво всплывает в сознании, почти дословно повторяя уже раз закрепленное в слове» [Там же: 285]. «Только этим, — делает вывод Бем, — можно объяснить, что такой несомненно творческий гений, такой мощный поэт в образах и звуках, мог механически скраивать произведения из осколков своего прошлого» [Там же: 276]. «Скованный Прометей», «пленник им самим созданных образов и слов» — таким предстает в понимании исследователя образ Лермонтова⁴.

Иной подход к рассмотрению лермонтовских самоповторений представлен в монографии С. Н. Дурьлина «Как работал Лермонтов» (1934). Исследователь, касаясь проблемы самоповторений в творчестве поэта на ставшем уже привычным материале — «Исповедь», «Боярин Орша», «Мцыри», — приходит к выводу, что эти поэмы являются «тремя редакциями одного и того же произведения» [См.: Дурьлин 1934: 76-78]. Поэт находился в постоянном напряженном поиске «совершеннейшего, законченного воплощения взыскуемого образа» и не печатал произведения до тех пор, пока не находил его. Поэтому, по мнению Дурьлина, литературоведы совершают «грубейшую ошибку», извлекая из «мусорной корзины» то, что сам поэт туда отправил. Это и позволило обвинять его «в самоповторениях, самоподражаниях и даже в самоплагиатах» [Там же: 80].

Столь суровая оценка ранней лирики Лермонтова не впервые дается в литературоведении. Так, еще Д. П. Мирский в своей «Истории русской литературы с древнейших времен...» (1926-1927), отдавая должное таланту Лермонтова («Изредка там и сям вспыхивают проблески гениальности, отрывки песни, поражающей такой силой непосредственного лирического возгласа, таким пронзительным самовыражением, каких и предугадать было нельзя» [Мирский 1992: 213]), все же определил его раннее поэтическое творчество («обильное и бесформенное») как «лирическое сырье». Повторение «тем и пассажей разной величины» «снова и снова в разных обрамлениях и с разными композиционными функциями, пока наконец они не найдут своего настоящего места в стихах 1838-1840 гг.», — «чер-

⁴ Спустя несколько лет А. Л. Бем подтвердит сделанный в результате анализа самоповторений Лермонтова вывод, даже усилив его, говоря уже не о «пассивности», но «статичности» поэта («в противоположность Пушкину, все время развивавшемуся»): «... я назвал тогда Лермонтова “окаменевшим гением”. Сейчас я, вероятно, формулировал бы несколько осторожнее свои выводы, но, в основном, я остаюсь при своем убеждении» [Бем 1931].

моей пророческой тоскою» (1835-1836?); «Исповедь» (1830-1831)→«Боярин Орша» (1835-1836)→«Мцыри» (1839); «Он был рожден для счастья, для надежд» (1832)→«Памяти А. И. О<доевско>го» (1839) и др.

та», «какой... больше ни у кого нет»⁵ [Там же: 214. Курсив наш. — Е. А., С. Е.]. Эта «черта» ранней лирики Лермонтова рассматривается Мирским как свидетельство его творческой незрелости («В этих произведениях нет ни мастерства, ни манеры, ни техники...») [Там же: 213]).

Подобный взгляд на раннее творчество Лермонтова («мусор», «сырьё»), по существу, снимает проблему самоповторений как не стоящую внимания и научного изучения⁶. Однако кажется очевидным, что без обращения к раннему периоду творчества любого поэта (оставляем в стороне проблему его эстетической ценности, которая требует специального изучения) невозможно понять ни динамику художественного метода, ни характер и направление его творческой эволюции.

Начиная с 40-х годов, именно проблема творческой эволюции Лермонтова все больше начинает привлекать внимание исследователей, что сказывается на возобновившемся интересе к феномену самоповторений поэта. Так, С. Н. Дурьлин в 1941 году в статье с принципиальным для того времени заглавием «На путях к реализму» решится все-таки извлечь из «мусорной корзины» «Поле Бородина» (1830-1831), сопоставив его с поздним «Бородино» (1837), в котором обнаруживается множество повторений строк и даже строф из более раннего стихотворения⁷:

«Поле Бородина»

Пробили зорю барабаны,
Восток туманный побелел,
И от врагов удар
нежданный
На батарею прилетел.

И вождь сказал перед
полками:
«Ребята, не Москва ль за
нами?
Умремте ж под Москвой,
Как наши братья
умирали».
И мы погибнуть обещали,
И клятву верности
сдержали
Мы в бородинский бой... [I,
288]

Гром грянул, завизжали пули...

Носились знамена, как
тени,
Я спорил о могильной
сени,

«Бородино»

И только небо засветилось,
Всё шумно вдруг
зашевелилось,
Сверкнул за строем строй.
[II, 81]

И молвил он, сверкнув
очами:
«Ребята! не Москва ль за
нами?
Умремте ж под
Москвой,
Как наши братья
умирали!»
— И умереть мы обещали,
И клятву верности
сдержали
Мы в бородинский бой.

Носились знамена как
тени,
В дыму огонь блеснул,
Звучал булат, картечь
визжала,

В дыму огонь блеснул,
На пушки конница летала,
Рука бойцов колоть
устала,
И ядрам пролетать
мешала
Гора кровавых тел.

Рука бойцов колоть
устала,
И ядрам пролетать
мешала
Гора кровавых тел.

И батареи замолчали,
И барабаны застучали,
Противник отступил...
[I, 289]

Вот затрещали барабаны —
И отступили басурманы.
[II, 82]

По мнению Дурьлина, эта пара стихотворений ясно демонстрирует направление движения Лермонтова от «романтической позы» и «героической бу-тафории» — к «реалистическому переосознанию жизни и истории», от романтизма — к реализму [Дурьлин 1941: 182], что вписывалось в господствующее (вплоть до 60-х годов) представление о творческой эволюции поэта.

В том же контексте динамики художественного метода в 1941 году будет рассматривать эти стихотворения Б. М. Эйхенбаум в статье «Литературная позиция Лермонтова», подчеркивая очевидное различие между ними: «Рассказ о Бородинском сражении вложен в уста старого солдата; весь романтический пафос снят и заменен разговорным народным языком, развернута широкая историческая панорама» [Эйхенбаум 1941: 34].

О творческой эволюции Лермонтова, пишет и С. В. Шувалов, утверждая, что работа поэта над текстом шла «по реалистической магистрали, направляясь в сторону конкретности и предметной мотивированности» [Шувалов 1941: 300]. Рассматривая феномен самоповторений, исследователь, и это необходимо подчеркнуть, отказывается видеть в нем лишь «механическое использование... старого поэтического фонда» [Там же: 257]. Будучи перенесенными в другое произведение, «в иную стилистическую среду» повторения в новом поэтическом контексте могут получать дополнительный, а то и новый смысл (сопоставительный анализ «Поля Бородина» — «Бородино» это ясно демонстрирует).

Наряду с господствующим в эти годы рассмотрением лермонтовских самоповторений в аспекте динамики творческого метода, остается актуальным и внимание к «творческой психологии» поэта, что характерно, например, для исследования Л. Я. Гинзбург. Изучая творческий путь Лермонтова, исследовательница отмечает его «напряженную сосредоточенность на определенном круге идей», с которой связано обращение (снова и снова) к уже использованному материалу, его возрождение в новом контексте. «Лермонтову свойственно было упорно вынашивать тему, обновлять ее, давать в разных вариантах, пока наконец он находил удовлетворявшее его воплощение, и тогда только Лермонтов мог сказать то, что в “Сказке для детей” он сказал о демоне: “Я от него отделался стихами”» [Гинзбург 1940: 46].

Вслед за Л. Я. Гинзбург, спустя почти два десятилетия, характеризуя творческую манеру Лермонтова, Д. Е. Максимов в книге «Поэзия Лермонтова»

⁵ Данная точка зрения, которую, как было уже отмечено выше, разделяли также В. М. Фишер, А. Л. Бем, позднее будет оспорена С. В. Шуваловым [См.: Шувалов 1941: 256-257].

⁶ Уже в конце XX века И. З. Серман вообще поставит под сомнение необходимость изучения раннего творчества Лермонтова на том основании, что оно не стало, говоря словами Ю. Н. Тынянова, «литературным фактом» [Серман 1997: 8].

⁷ Курсивом обозначены буквальное совпадения, подчеркнуты слегка измененные строки.

(1-е изд. — 1959) также скажет о «сосредоточенности» поэта «в определенном круге эмоций, оценок, тем и проблем», что, добавит исследователь, «придает поэзии Лермонтова некоторую “однострунность” и является одним из существенных отличий ее от универсального и всеобъемлющего творчества Пушкина» [Максимов 1964: 15]. Эта черта, полагает Максимов, и объясняет характерные для поэта возвращение к старому материалу, использование уже известных поэтических формул, образов, сюжетов. Погружение в одну и ту же тему, сосредоточенность на определенных эмоциях связаны, по мысли исследователя, «с устремлением поэта в глубину избранной им сферы и вместе с тем с исключительной мощностью, собранностью и динамичностью его поэтического мира» [Там же: 16].

Новый подход к изучению лермонтовских самоповторений представлен в фундаментальной монографии Б. Т. Удодова «М. Ю. Лермонтов. Художественная индивидуальность и творческие процессы», которая на сегодняшний день остается самым значительным исследованием по интересующей нас проблеме. Изучая рукописи Лермонтова, Б. Т. Удодов в отмеченной до него Л. Я. Гинзбург, Д. Е. Максимовым особенности творческого процесса Лермонтова увидел, прежде всего, «выражение феноменальной творческой сосредоточенности поэта и еще более удивительной требовательности к себе» [Удодов 1973: 141]. В отличие от Пушкина, для которого была характерна «последовательная и непрерывная работа над замыслом от первых набросков до окончательного его воплощения в произведении, исчерпывающем этот замысел», «Лермонтов обычно предпочитал иной путь — более или менее быстрых набросков законченных вариантов этого замысла. И если этот первоначальный целостный “эскиз” не удовлетворял его, поэт не дорабатывал, не изменял и не шлифовал отдельные стороны этого варианта, а оставлял его. А через больший или меньший промежуток времени он приступал к созданию нового целостного варианта того же замысла, и этот новый вариант часто весьма существенно отличался от предшествовавшего ему глубиной и совершенством в разработке замысла» [Там же: 140]⁸.

Расширяя представление о лермонтовских самоповторениях, Б. Т. Удодов относит к ним не только повторяющиеся поэтические формулы, строки, стихи («сгустки образных ассоциаций, “аккумуляторы” философско-эстетических представлений поэта» [Там же: 296], но даже слова (например, настойчиво повторяющийся вопрос «зачем?», смысл которого, всякий раз наполняясь конкретным значением, «развивается» в творчестве поэта от проявления «естественного в ребенке, а затем и во взрослом человеке

чувства любознательности» до выражения социально-философского понимания природы бытия⁹).

Может быть, еще более значимы в художественном мире Лермонтова повторяющиеся темы, мотивы, сюжеты, конфликты и особенно образы. Повторяющиеся образы, полагает Б. Т. Удодов, становятся «кирпичиками», составляющими картину поэтического мира Лермонтова, «некими философско-эстетическими константами, опорами, на которых зиждется его художественная модель мира». Каждый образ, по Удодову, имеет какой-то конкретный смысл, который зависит от контекста произведения. Но в то же время «он обладает ещё, так сказать, сверхзначением, особым “метасмыслом”, выводящим его за пределы отдельного произведения и делающим элементом всей художественной системы писателя» [Там же: 196]¹⁰.

С «многоступенчатостью процесса воплощения художественных замыслов» как особенностью «психологии творчества» Лермонтова Б. Т. Удодов связывает явление «парной соотнесенности» многих «разноудаленных по времени» произведений (исследователь называет их еще «поэтическими дублями»). «Парная соотнесенность» подчеркивается иногда использованием одних и тех же или слегка измененных заглавий: «Поэт» — 1828 и 1838; «Мой демон» — 1829 и 1831; «Стансы» — 1830 и 1831; «В альбом» — 1830 и 1831; «Завещание» — 1831 и 1840; «Солнце осени», 1830-1831 и «Солнце», 1832; «Поле Бородина», 1830-1831 и «Бородино», 1837 и т. п. Хотя, впрочем, нередко стихотворение более поздней поры может получать и иное название: «Желанье», 1832 и «Узник», 1837; «Прелестнице», 1832 и «Договор», 1841.

Степень переработки ранней «модели» в более зрелое произведение, замечает исследователь, может быть неодинаковой. «Однако в любом случае сопоставление таких поэтических “дублей” что-то добавляет к творческой истории более позднего из этих произведений» [Там же: 140. Курсив наш. — Е. А., С. Е.]. Вместе с тем исследователь справедливо

⁹ «Пожалуй, ни у одного из русских поэтов он не является так “регулярно”, так неотвязно, причем в самых различных контекстах и ситуациях...» [Там же: 194]. См., напр.: «Наполеон» (1829), «1830. Май. 16 число», «Испанцы» (1830), «Menschen und Leidenschaften» (1830), ««Азраил»» (1831, неоконч.), «Смерть Поэта» (1837), «Мцыри» (1839), «Валерик» (1840).

¹⁰ В качестве такого повторяющегося образа Б. Т. Удодов называет, например, образ пустыни, неоднократно встречающийся в разных произведениях Лермонтова: «Моряк» (1832), «Вадим» (1832-1834?), «Сашка» (1835-1836?), «Три пальмы» (1839); «Благодарность» (1840), — пока, наконец, впервые появившись в третьей редакции (1831) «Демона» (1829-1839), он не получит в поэме свое «предельно обобщенное, символическое значение» — «пустыня мира»:

Давно отверженный блуждал
В пустыне мира без приюта:
Вослед за веком век бежал,
Как за минутою минута,

Однообразной чередой. [IV, 184. Курсив наш. — Е. А., С. Е.].

⁸ «... Здесь сказывались, видимо, и навыки рисовальщика и живописца (о чем, как уже было сказано, писал еще В. М. Фишер [Фишер 1914: 196] — Е. А., С. Е.). Лермонтов и в литературе сначала делал как бы этюды и эскизы, многие из которых могли бы служить самостоятельными картинами, не будь “отменяющих” их итоговых полотен» [Там же: 141].

во полагает, что ранние литературные опыты выступают не только как «ступени, ведущие к наиболее глубокому и поэтически совершенному воплощению темы», но «одновременно и как *самостоятельные произведения*» [Там же: 139. Курсив наш. — Е. А., С. Е.]. Вывод Удодова о «самостоятельности» ранних стихотворений Лермонтова (не «сырье», не «подготовительный материал» или «первоначальный набросок», место которому после создания «итогового» произведения в «мусорной корзине») кажется нам принципиальным.

Введя явление «парности» в контекст феноменологии творчества Лермонтова, Б. Т. Удодов, на наш взгляд, все же сужает представление об эвристических возможностях методики сопоставительного анализа, полагая, что его результатом будет лишь некое «добавление» к уже существующему знанию о «творческой истории» *более позднего произведения*, в котором юношеский замысел получил, наконец, свое полное и окончательное выражение [См.: там же: 140]. Сопоставительный анализ, открывая творческую лабораторию поэта, думается, позволяет по-новому взглянуть и на *раннее произведение* (самодостаточность которого отстаивал ученый), а значит — углубить наше представление о ранней лирике поэта, достойной внимания и изучения, несмотря на то, что она не стала «литературным фактом».

После публикации монографии Б. Т. Удодова «М. Ю. Лермонтов: художественная индивидуальность и творческие процессы» интерес к проблеме лермонтовских самоповторений, кажется, пошел на спад. В изданной позднее «Лермонтовской энциклопедии» (1981) под редакцией В. А. Мануйлова статья о самоповторениях (под заглавием «Творческий процесс») была написана Б. Т. Удодовым. В ней, по сути, формулируются те положения и выводы, к которым исследователь пришел в своей монографии 1973 года. Что касается «поэтических дублей», то авторы «Лермонтовской энциклопедии» просто отмечают наличие в них самоповторений, как правило, называя поздние стихотворения «переработанными редакциями» ранних [См., напр.: ЛЭ 1981: 162-163-589; 205-337; 354-362-363; 424-67-68; 444-141-142 и др.].

В новом лермонтовском «Энциклопедическом словаре» (2014) под редакцией И. А. Киселёвой о самоповторениях, на наш взгляд, ничего принципиально нового не говорится. В основном авторы «Словаря», упоминая о лермонтовских самоповторениях (в статьях, посвященных анализу отдельных произведений), ссылаются на работы В. М. Фишера, А. Л. Бема, Б. Т. Удодова, очевидно, рассматривая их в качестве исчерпывающих тему. В словарной статье «Психология творчества Лермонтова» дается уже ставшее традиционным определение феномена самоповторений как особенности творческого процесса поэта. Раннее творчество Лермонтова понимается как своего рода запасник, из которого поэт черпал материал для создания других произведений, пробуя «в разных ситуациях образы, идеи, вызвавшие его “эстетический интерес”» [Милованова 2014].

Итак, в лермонтоведении сложилось идущее еще от середины XIX века представление о природе

лермонтовских самоповторений как 1) выражении психофизиологических особенностей личности Лермонтова, обуславливающих необычайную внутреннюю сосредоточенность, максимализм его духовных исканий, страстную и напряженную потребность самопознания и поэтического самоопределения (отсюда — «навязчивая» сосредоточенность на одном и том же круге эмоций, настроений, тем, идей и т. д. — «одной лишь думы власть, одна, но пламенная страсть») и 2) как проявлении особенности творческого процесса (психологии творчества, уже — поэтической манеры, поэтической техники) Лермонтова, его исключительной, феноменальной требовательности к себе, побуждающей снова и снова настойчиво искать точные поэтические формулы и образы для передачи дум и чувств, «неотвязно» владеющих им. Очевидно, что это не разные толкования природы лермонтовских самоповторений, а два взаимосотнесенные между собой проявления творческой индивидуальности поэта (при этом первое определяет второе).

Полагаем, что проблема самоповторений, несмотря на солидную историю ее изучения, не является исчерпанной. В аспекте данного феномена возможно дальнейшее изучение творчества Лермонтова в двух направлениях. Первое — изучение «поэтических дублей» («парной соотнесенности» «разноудаленных по времени» стихотворений), что позволяет уточнить представление о характере и направлении творческой динамики Лермонтова, которое и после, можно сказать, ожесточенных дискуссий 60-70-х годов, по-прежнему является спорным (особенно в свете явившего о себе уже с конца 90-х годов отношения к реальному, когда ставится под сомнение сам факт его существования как литературного направления в русской литературе [См. напр.: Руднев 2000: 183-203]). Второе направление — изучение повторяющихся образов, мотивов, сюжетов и т. п. Изучение этих «философско-эстетических констант, опор, на которых зиждется... художественная модель мира» (Б. Т. Удодов) Лермонтова, позволяет углубить представление об этой самой «модели мира», получающей свое художественное воплощение в результате творческих исканий поэта не в отдельно взятом произведении, но в его творчестве как художественной системе. В конечном же итоге все это ведет ко все более полному постижению творческой индивидуальности Лермонтова, по-прежнему остающейся во многом загадочной, далекой от полного и окончательного (если таковое вообще возможно) ее осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

Бем А. Л. «Самоповторения» в творчестве Лермонтова [Электронный ресурс] // Историко-литературный сборник. — Л.: Гос. изд-во, 1924. — С. 269-290. — Режим доступа: http://lermontov.rhga.ru/osmi/detail.php?ELEMENT_ID=2771&ART_NAME (дата обращения: 17.11.2016).

Бем А. Л. Культ Пушкина и колеблющие треножник [Электронный ресурс] // Руль. — 1931. — 18 июня. — № 3208. — Режим доступа: http://www.mochola.org/russiaabroad/bem/bem06_kulpushki.htm (дата обращения: 17.11.2016).

Боденштедт Фр. Из послесловия к переводу стихотворений Лермонтова // М. Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников. — М.: Худож. лит., 1989. — С. 365-370.

Гиллельсон М. И. Ростопчина Евдокия Петровна // Лермонтовская энциклопедия. — М.: Сов. энциклопедия, 1981. — С. 477 (ЛЭ).

Гинзбург Л. Я. Творческий путь Лермонтова. — М.: ГИХЛ, 1940. — 224 с.

Дурылин С. Н. Как работал Лермонтов. — М.: Кооперат. изд-во «Мир», 1934. — 128 с.

Дурылин С. Н. На путях к реализму // Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова. — М.: ОГИЗ; ГИХЛ, 1941. — С. 163-250.

Комментарии // М. Ю. Лермонтов: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 2002. — С. 968-1075.

Лермонтов М. Ю. Сочинения: в 6 т. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954-1957. Т. 1 — 1954. Т. 2 — 1954. Т. 4. — 1955.

Максимов Д. Е. Поэзия Лермонтова. — М.; Л.: Наука, 1964. — 266 с.

Маркович В. М. Лермонтов и его интерпретаторы // М. Ю. Лермонтов: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 2002. — С. 7-50.

Мережковский Д. С. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества // М. Ю. Лермонтов: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 2002. — С. 348-386.

Милованова Т. С. Психология творчества Лермонтова [Электронный ресурс] // М. Ю. Лермонтов. Энциклопедический словарь / гл. ред. и состав. И. А. Киселёва. — М.: Индрик, 2014. — 940 с. — Режим доступа: http://lermontov-slovar.ru/littheory/PSIXOLOGIJA_TVORCHESTVA_LERMONTOVA.html (дата обращения: 15.06.2017).

Мирский Д. С. [Святополк-Мирский Д. П.] История русской литературы с древнейших времен до 1925 года / пер. с англ. Р. Зерновой. — London: Overseas Publications Interchange Ltd, 1992. — 882 с.

Ростопчина Е. П. Из письма к Александру Дюма // М. Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников. — М.: Худож. лит., 1989. — С. 358-364.

Руднев В. П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста. II. — М.: «Аграф», 2000. — 432 с.

Серман И. З. Михаил Лермонтов. Жизнь в литературе. 1836-1841. — Иерусалим: Славистический центр гуманитарного факультета Еврейского университета в Иерусалиме, 1997. — 368 с.

Удодов Б. Т. М. Ю. Лермонтов. Художественная индивидуальность и творческие процессы. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1973. — 702 с.

Фишер В. М. Поэтика Лермонтова // Венок М. Ю. Лермонтову: юбилейный сборник. — М.; Пг.: Издание Т-ва «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых», 1914. — С. 196-236.

Шевырев С. П. Стихотворения М. Ю. Лермонтова // М. Ю. Лермонтов: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 2002. — С. 131-142.

Шувалов С. В. Влияния на творчество Лермонтова русской и европейской поэзии // Венок М. Ю. Лермонтову: юбилейный сборник. — М.; Пг.: Издание Т-ва «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых», 1914. — С. 290-342.

Шувалов С. В. Мастерство Лермонтова // Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова. — М.: ОГИЗ; ГИХЛ, 1941. — С. 251-309.

Эйхенбаум Б. М. Лермонтов. Опыт историко-литературной оценки. — Л.: Гос. изд-во, 1924. — 156 с.

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

REFERENCES

Bem A. L. «Samopovtoreniya» v tvorchestve Lermontova [Elektronnyy resurs] // Istoriko-literaturnyy

sbornik. — L.: Gos. izd-vo, 1924. — S. 269-290. — Rezhim dostupa: http://lermontov.rhga.ru/osmi/detail.php?ELEMENT_ID=2771&ART_NAME (data obrashcheniya: 17.11.2016).

Bem A. L. Kul't Pushkina i koleblyushchie trenochnik [Elektronnyy resurs] // Rul'. — 1931. — 18 iyunya. — № 3208. — Rezhim dostupa: http://www.mochola.org/russiaabroad/bem/bem06_kultpushkina.htm (data obrashcheniya: 17.11.2016).

Bodenshtedt Fr. Iz poslesloviya k perevodu stikhovtoreniy Lermontova // M. Yu. Lermontov v vospominaniyakh sovremennikov. — M.: Khudozh. lit., 1989. — S. 365-370.

Gillel'son M. I. Rostopchina Evdokiya Petrovna // Lermontovskaya entsiklopediya. — M.: Sov. entsiklopediya, 1981. — S. 477 (LE).

Ginzburg L. Ya. Tvorcheskiy put' Lermontova. — M.: GIKhL, 1940. — 224 s.

Durylin S. N. Kak rabotal Lermontov. — M.: Kooperat. izd-vo «Mir», 1934. — 128 s.

Durylin S. N. Na putyakh k realizmu // Zhizn' i tvorchestvo M. Yu. Lermontova. — M.: OGIZ; GIKhL, 1941. — S. 163-250.

Kommentarii // M. Yu. Lermontov: pro et contra. — SPb.: RKhGI, 2002. — S. 968-1075.

Lermontov M. Yu. Sochineniya: v 6 t. — M.; L.: Izd-vo AN SSSR, 1954-1957. T. 1 — 1954. T. 2 — 1954. T. 4. — 1955.

Maksimov D. E. Poeziya Lermontova. — M.; L.: Nauka, 1964. — 266 s.

Markovich V. M. Lermontov i ego interpretatory // M. Yu. Lermontov: pro et contra. — SPb.: RKhGI, 2002. — S. 7-50.

Merezhkovskiy D. S. Lermontov. Poet sverkhchelovechestva // M. Yu. Lermontov: pro et contra. — SPb.: RKhGI, 2002. — S. 348-386.

Milovanova T. S. Psikhologiya tvorchestva Lermontova [Elektronnyy resurs] // M. Yu. Lermontov. Entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. i sostav. I. A. Kiseleva. — M.: Indrik, 2014. — 940 s. — Rezhim dostupa: http://lermontov-slovar.ru/littheory/PSIXOLOGIJA_TVORCHESTVA_LERMONTOVA.html (data obrashcheniya: 15.06.2017).

Mirskiy D. S. [Svyatopolk-Mirskiy D. P.] Istoriya russkoy literatury s drevneyshikh vremen do 1925 goda / per. s angl. R. Zernovoy. — London: Overseas Publications Interchange Ltd, 1992. — 882 s.

Rostopchina E. P. Iz pis'ma k Aleksandru Dyuma // M. Yu. Lermontov v vospominaniyakh sovremennikov. — M.: Khudozh. lit., 1989. — S. 358-364.

Rudnev V. P. Proch' ot real'nosti: Issledovaniya po filosofii teksta. II. — М.: «Аграф», 2000. — 432 с.

Serman I. Z. Mikhail Lermontov. Zhizn' v literature. 1836-1841. — Ierusalim: Slavisticheskiy tsentr gumanitarnogo fakul'teta Evreyskogo universiteta v Ierusalime, 1997. — 368 s.

Udodov B. T. M. Yu. Lermontov. Khudozhestvennaya individual'nost' i tvorcheskije protsessy. — Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1973. — 702 s.

Fisher V. M. Poetika Lermontova // Venok M. Yu. Lermontovu: yubileynyy sbornik. — М.; Пг.: Izdanie T-va «V. V. Dumnov, nasledniki br. Salaevykh», 1914. — S. 196-236.

Shevyrev S. P. Stikhovtoreniya M. Yu. Lermontova // M. Yu. Lermontov: pro et contra. — SPb.: RKhGI, 2002. — S. 131-142.

Shuvalov S. V. Vliyaniya na tvorchestvo Lermontova russkoy i evropeyskoy poezii // Venok M. Yu. Lermontovu: yubileynyy sbornik. — М.; Пг.: Izdanie T-va «V. V. Dumnov, nasledniki br. Salaevykh», 1914. — S. 290-342.

Shuvalov S. V. Masterstvo Lermontova // Zhizn' i tvorchestvo M. Yu. Lermontova. — М.: OGIZ; GIKhL, 1941. — S. 251-309.

Eykhenbaum B. M. Lermontov. Opyt istoriko-literaturnoy otsenki. — L.: Gos. izd-vo, 1924. — 156 s.

Eykhenbaum B. M. Literaturnaya pozitsiya Lermontova // Literaturnoe nasledstvo. — M.: Izd-vo AN SSSR, 1941. — Т. 43-44. — М. Yu. Lermontov. I. — S. 3-82.

Данные об авторах

Елена Александровна Акимова — магистрант Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

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

E-mail: kafedra_limp@mail.ru.

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

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

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

About the authors

Elena Aleksandrovna Akimova, Master's Degree Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

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

И. С. Чернышов

Тюмень, Россия

**СТРАТЕГИИ ИЗДАНИЯ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Аннотация. Статья посвящена постсоветским стратегиям издания романа Ф. М. Достоевского «Бесы». Цель — выявление и классификация современных стратегий изданий романа, их общих черт и отличий от советской издательской практики. Основным методом — редакторский анализ текста, справочно-пояснительного аппарата и художественно-полиграфического оформления всех существующих постсоветских изданий романа Ф. М. Достоевского «Бесы». Применяются также статистические количественные методы и элементы текстологической методологии. Рассматривается история литературоведческой полемики вокруг «пропущенной» главы «У Тихона», (приводятся как позиции «за» — А. С. Долинин, К. В. Мочульский, Н. Ф. Буданова, В. Н. Захаров, Е. Ф. Карякин, Л. И. Сараскина — так и «против» — В. Л. Комарович, А. Л. Бем, В. А. Туниманов), на основе этой полемики даются аргументы как в пользу публикации главы в массовом издании, так и против нее. Основной акцент сделан на том, как полемика вокруг главы «У Тихона» отразилась на отечественной практике издания романа. Основной вывод: несмотря на ряд объективных различий, текстологические стратегии издания романа «Бесы» в современной России практически полностью совпадают с издательской практикой 1989-1990 гг. и являются частично устаревшими. Результаты исследования могут быть применены при проектировании нового массового издания романа Ф. М. Достоевского «Бесы».

Ключевые слова: издательское дело; текстология; издания классической литературы; русская литература; русские писатели.

I. S. Chernyshov

Tyumen, Russia

**THE PUBLISHING STRATEGIES OF THE NOVEL «THE POSSESSED»
BY F. M. DOSTOEVSKY IN POST-SOVIET RUSSIA**

Abstract. The article is devoted to Post-Soviet publishing strategies of the novel «The Possessed» by F. M. Dostoevsky. The main aim is to determine and classify modern publishing strategies, to find out common features and differences from the Soviet publishing strategies. The main method is analysis of text, auxiliary content and design of all Post-Soviet editions of the novel «The Possessed». Statistics methods and elements of textual criticism are also used in this research. The history of the issue of the «omitted» chapter «At Tikhon's» in connection with editorial practice, is studied. The main result of the work: despite objective differences, textual publishing strategies of the novel «The Possessed» by F. M. Dostoevsky in modern Russia are almost the same as in 1989-1990; these strategies are partly outdated and need to be replaced. The results may be used in the project of a new popular edition of the novel «The Possessed».

Keywords: publishing; text study; classic works of literature; Russian literature; Russian writers.

Прежде чем приступить к обзору стратегий издания романа Ф. М. Достоевского «Бесы» в постсоветский период, необходимо оговорить исходное для нас понятие «стратегия издания». Поскольку в научной литературе нами не обнаружено исчерпывающего определения данного понятия, мы позволили себе предпринять попытку привести собственное определение стратегии издания. Выбор термина «стратегия» обусловлен тем, что «категория стратегии — высший уровень абстракции в научном описании любой деятельности. <...> Стратегию нельзя отождествить с субъективно преследуемой целью; она есть один из принципиально возможных путей к той или иной цели. В противоположность тактике, которая формируется и управляется самим деятелем, стратегия им лишь избирается. После этого свободно избранная стратегия ограничивает деятеля, навязывает ему базовые параметры его коммуникативного поведения <...>. Разумеется, смена стратегии почти всегда возможна, но <...> выбор новой стратегии неизбежно означает прерывание одного высказывания и начало нового» [Тюпа 2009: 276-277]. Как мы увидим в случае с издательской практикой романа «Бесы», термин «стратегия издания» подходит для его описания наилучшим образом, поскольку в издательской практике «Бесов» мы

наблюдаем «стратегический» спор двух противоположных позиций: избрав стратегию издания, коллектив действительно оказывается (в некотором роде) ограничен одним подходом — текстологическим, маркетинговым и т. д.

Итак, по нашему определению, стратегия издания — это комплекс разрабатываемых в редакции и осуществляемых на практике мер, направленных на публикацию потенциально актуального, рентабельного и востребованного массовым читателем контента в наименее затратной для издателя форме с отражением в издании идеологических, текстологических и маркетинговых принципов редакции.

Постсоветская практика издания романа Ф. М. Достоевского «Бесы», как можно предположить, должна кардинально отличаться от советской практики: значительно меньшие тиражи, частные издательства и рыночная экономика, отсутствие государственной идеологии и цензурных препятствий представляют наиболее значительными отличиями постсоветской издательской практики от советской. Однако, в случае с романом «Бесы», ситуация обстоит несколько иным образом.

В обществе успешно сформировалось мнение о том, что в СССР «Бесы» были «под запретом» [Золотоносов. URL], что верно лишь отчасти: в СССР

долгое время не было отдельного издания «Бесов» (моноиздания), но издания «Бесов», входящие в состав 4-х собраний сочинений, вышли в 1927, 1957, 1974, 1982 гг., по нашим подсчетам (вся статистическая информация в данной статье собрана нами самостоятельно), общим тиражом 1 млн. 110 тыс. экз. (1927 г. — 10 тыс. экз., 1957 г. — 300 тыс. экз., 1974 г. — 200 тыс. экз., 1982 г. — 600 тыс. экз.), поэтому ни о каком «запрете», конечно, говорить не стоит.

Отсутствие моноиздания «Бесов» являлось значительной проблемой, на которую указывали многие литературоведы [Белов 1988: 3]. В результате, в «перестроечный» период, всего за 3 года — с 1989-го по 1991-й — вышло 11 изданий «Бесов» общим тиражом 2 млн. 4300 экз. — подобный всплеск интереса можно назвать настоящим «бумом»: в постсоветский период ничего подобного по тиражам уже не повторится, хотя в 1993-1994 гг. выйдет не менее 11 изданий «Бесов» общим тиражом 440 тыс. экз. Следующий период увеличения интереса к роману наблюдается в 2000 г. (3 издания общим тиражом более 105 тыс. экз.) и в 2010-2016 гг. (20 новых изданий общим тиражом более 72 тыс. экз.); интерес к роману поддерживался его экранизацией 2014 г. (режиссер В. И. Хотиненко, канал «Россия 1», компания «Нон-стоп продакшн»). В 2017 г. наблюдается спад интереса издателей к произведению: за первое полугодие не появилось ни одного нового издания «Бесов».

Всего в 1993-2017 гг. вышло не менее 67 новых изданий «Бесов» (не считая перепечаток и дополнительных тиражей) общим тиражом более 690 тыс. экз., а общие показатели за все время издания «Бесов» (1873-2017 гг.) составляют (с перепечатками и дополнительными тиражами) — не менее 134 названий общим тиражом не менее 4 млн. 95 тыс. 968 экз. В современной России «Бесов» издавали как минимум 38 издательств из 6 городов. Высшие показатели демонстрирует «Эксмо» с общим тиражом не менее 192808 экз. Доля московских изданий от общего тиража составляет 61,75%, доля изданий из Санкт-Петербурга — 24,84%.

Основные стратегии издания романа «Бесы» сформировались именно в «перестроечный» период, а затем они лишь воспроизводились современными издателями с необходимыми поправками на конъюнктуру книжного рынка. Именно в «перестроечный» период стал возможен выход разнообразных версий романа «Бесы» — канонического текста без главы «У Тихона» [Достоевский 1989], текста с главой «У Тихона» в приложении [Достоевский 1990a], текста с главой «У Тихона» прямо в корпусе текста [Достоевский 1990e], текста с разными вариантами главы «У Тихона» в одном издании [Достоевский 1990d], массового издания с включением планов и подготовительных материалов [Достоевский 1990f] и т. д. — всего в «перестроечный» период наблюдалось 8 вариантов издания «Бесов». Конечно, не все из них появились в «перестроечный» период, но именно тогда они стали существовать одновременно. Кроме того, в постсоветский период не возникло ни одного нового (ни массового, ни научного) вари-

анта публикации романа, хотя такие возможности существовали. К примеру, издатели помещают в массовое издание план «Зависть» [Достоевский 2000], из которого в итоговый текст романа «Бесы» вошло сравнительно небольшое число мотивов, событий и персонажей, но не добавляют, скажем, наброски повести «Картузов», из которых в «Бесы» включены готовые фрагменты текста (в том числе, стихотворения Лебядкина). Более того, сравнительно недавние открытия «петрозаводской текстологической школы» обнаружили ряд искажений [Захаров 2009] в тексте, прежде считавшемся каноническим, но современные издатели, как можно судить, не расположены учитывать этот опыт, и, на настоящий момент, примерно треть искажений в массовых изданиях «Бесов» продолжает перепечатываться из издания в издание.

Беспорно, есть надежды на то, что новое академическое издание сочинений Ф. М. Достоевского сможет представить публике более точный и сбалансированный подход к изданию «Бесов», который затем сможет быть перенят и редакциями массовых издательств. Тем не менее, на настоящий момент это лишь гипотетическая возможность, т. к. характер нового академического издания сочинений Ф. М. Достоевского еще не определен и является вопросом обсуждения [Викторович 2015: 343].

Как мы отметили выше, новых «вариантов» издания «Бесов» в постсоветский период не появилось: воспроизводились две советские текстологические стратегии — стратегия публикации только канонического текста в массовом издании и стратегия, предусматривающая публикацию в массовом издании планов, черновиков, вариантов и не вошедших в окончательный текст фрагментов, основным из которых является глава «У Тихона». Стратегия, основанная на признании главы «У Тихона» ценной и неотъемлемой частью романа, начала формироваться в Ленинграде: первым изданием, в котором применялась подобная стратегия, стало Полное собрание художественных произведений Ф. М. Достоевского под редакцией Б. В. Томашевского (1927) [Достоевский 1927], хотя фрагменты главы и некоторые другие подготовительные материалы были впервые включены в один том с каноническими «Бесами» в 1905 г. в собрании сочинений Ф. М. Достоевского, напечатанного типографией П. Ф. Пантелеева [Достоевский 1905]. В «перестроечный» период обоснование подобной стратегии можно найти в сопроводительных статьях Н. Ф. Будановой [Достоевский 1990a: 3], А. Есина [Достоевский 1990b: 3] и В. А. Туниманова [Достоевский 1990c: 622], в которых также рассматриваются и аргументы против публикации главы (например, Н. Ф. Буданова выступает за публикацию главы «У Тихона» только в приложении, поскольку «лучшие не располагают авторитетным каноническим текстом главы “У Тихона”, что не позволяет включить ее непосредственно в состав романа» [Буданова 1990: 18-9]).

Поскольку глава «У Тихона» не вошла в канонический текст, ее включение в массовое издание требует научного обоснования, не всегда предлага-

емого массовому читателю: ее публикация противоречит “автоматически” выраженной воле автора; она дублирует уже задействованный авторский материал; она противоречит “эволюции” творческого замысла автора; она не имеет полностью авторизованного источника — таковы аргументы против публикации главы «У Тихона» в массовом издании» (подробнее см. нашу статью «Проблема канонического текста романа Ф. М. Достоевского «Бесы» [Чернышов 2017: 71-79]). Данные аргументы имеют фактическую основу и могут считаться традиционными (см. классическую работу В. Л. Комаровича «Неизданная глава романа “Бесы”», в которой встречаем такое утверждение: «уже заканчивая... “главу девятую”, — Достоевский все еще был ближе к замыслу “Жития великого грешника”, чем к окончательному сплаву “Бесов”» [Комарович 1996: 572]). Как мы увидим далее, аргументы в пользу публикации главы носят теоретический характер, тогда как, по мнению Комаровича, имеются «прямые свидетельства тому, что в пору завершительной работы над “Бесами” и позже Достоевский считал “главу девятую” навсегда исключенной из романа» [Комарович 1996: 572].

Один из наиболее распространенных аргументов в пользу публикации главы «У Тихона» заключается в том, что ее публикация «соответствует замыслу Ф. М. Достоевского» [Сараскина 1996: 459], но это соответствует действительности лишь частично: Л. П. Гроссманом выявлено «не менее десяти» изменений плана романа, сделанных автором [Достоевский 1935: 32]) — замысел, в котором глава «У Тихона» включалась в роман, был «промежуточным», но не окончательным. В. А. Туниманов считает публикацию главы «произволом и даже нарушением воли автора, хотя очень долго и упорно работавшего над новым вариантом главы, но в конце концов не только отказавшегося от намерения, но и частично использовавшего исповедь Ставрогина в романе “Подросток”» [Туниманов 1990: 630]. Не вполне ясно утверждение А. С. Долинина, что «воли своей Достоевский нам не оставил, <...> и если позволительно в таких случаях гадать, то, кажется, мы имеем известное право думать, что Достоевский как бы намеренно сохранил в единственном прижизненном издании все свои намеки и указания, <...> ведущие к “Исповеди”» [Долинин 1996: 558], поскольку «воля» была выражена автоматически. Что касается «намёков на “Исповедь”», то, согласно А. Л. Бему, Достоевский «старательно» убирал их, причем именно по художественным причинам: «Достоевский не хочет, чтобы Ставрогин был насильником, намекает на это не раз, <...> вовсе не стремится, как полагает А. С. Долинин, сохранить “все свои намеки и указания, определенно ведущие к “Исповеди”, дабы мы, потомки более отдаленных поколений, смогли восстановить то единство и целостность романа “Бесы”, которые мыслимо воссоздать только при свете новой главы об “Исповеди Ставрогина”. Наоборот, он произвел сокращения и изменения журнального текста, внутренне связанные с устранением “Исповеди”» [Бем 1996: 638-668]. А. Л. Бем возражает против широко распространенного утверждения, будто глава «нужна для

понимания образа Ставрогина»: «для Достоевского преступление это “слишком примитивно”, “оно ничуть не углубляет понимания” Ставрогина [Бем 1996: 638-668].

Что касается некоторых оставшихся «намёков» на «Исповедь», то мы склонны объяснять их тяжелым состоянием здоровья Достоевского и проблемами с памятью, о которых он говорил в то время в беседах («забыл все, что написал после каторги; когда дописывал “Бесы”, то должен был перечитывать все сначала, потому что перезабыл даже имена действующих лиц» [Соловьев 1990: 205]).

Часто встречается такой аргумент в пользу публикации главы «У Тихона», как малый промежуток между журнальной и книжной публикацией романа. Его приводит, в частности, Н. Ф. Буданова: «не имея возможности из-за недостатка времени <...> восстановить главу “У Тихона”, Достоевский ограничился незначительной композиционной перестройкой романа» [Буданова 1990: 18-19]. Применяя данный аргумент, словно не учитывается тот факт, что Достоевский в течение почти 8 лет, до самой своей смерти, так и не переиздал «Бесов», переиздавая при этом в 1870-е гг. другие свои произведения (в том числе, «Идиот»): таким образом, время у Ф. М. Достоевского было, и отказ возвращаться к «Бесам» и переиздавать их (с правками или без) нужно рассматривать как сознательное решение автора.

Другой характерный аргумент в пользу публикации главы — апелляция к «сознанию» читателя: по словам В. Н. Захарова, «главу предпочтительнее включить... в сознание читателя» [Достоевский 1990d], «сознание читателя, независимо от прежних цензурных рогаток включающее исповедь Ставрогина в событийный и художественный ряд романа» [Сараскина 1996: 459]. Контраргумент в данном случае сводится к восстановлению причинно-следственной связи: в «сознании» читателя не было главы «У Тихона», потому что Достоевский ее не печатал (о том, что образ Тихона не включен в текст именно автором, писал еще С. Н. Булгаков [Булгаков 1996: 494]). Глава «появилась в сознании читателя» именно в перестроечный период после того, как ее туда «поместили» литературоведы, включившие ее в одно массовое издание с основным текстом: как известно, «Полное собрание художественных произведений», изданное в 1927 г. под редакцией Б. В. Томашевского, содержало главу «У Тихона» в приложении в одном томе с «Бесами» [Достоевский 1927], но это было не массовое, а научное издание (разумеется, академического издания сочинений Достоевского на тот момент не было), а издание 1935 г. так и не увидело свет. Многие известные литературоведы анализировали главу «У Тихона», считая ее, таким образом, частью «Бесов», но не включались в полемику о вариантах ее публикации (в качестве наиболее известного примера упомянем М. М. Бахтина, рассматривавшего «Исповедь» как мениппею [Бахтин 2002: 175], но ни разу не высказавшегося в пользу или против ее публикации в массовом издании).

Еще один аргумент в пользу публикации главы «У Тихона» — у нее, согласно Л. И. Сараскиной,

есть место в «архитектонике» романа — «неудача с исповедью обусловила катастрофический обвал событий романа» [Сараскина 1996: 459]. Контраргумент в данном случае заключается в выборе точки зрения о том, кого считать главным героем «Бесов»: как мы уже упомянули, «замысел» с главой «У Тихона» следует признать промежуточным, в окончательном замысле Ставрогин не рассматривался автором в качестве главного героя (либо, по словам В. А. Туниманова, он «во многом так и не достиг положения главного героя» [Достоевский 2000: 7]). Из истории работы Достоевского над «Бесами» видно, что Ставрогин не столько «не достиг положения главного героя», сколько был «лишен» этого статуса автором в процессе работы — причем на позднейшей стадии эволюции сюжета. Вопрос о том, кого же тогда считать главным героем, остается дискуссионным, но мы в данном случае солидарны с В. А. Тунимановым, который, в свою очередь, ссылается на Л. И. Шестова, утверждавшего, что «настоящий герой» романа — не Ставрогин, а Кириллов [Достоевский 2000: 8], а также на подготовительные материалы Достоевского, где утверждается, что «в Кириллове народная идея» [Достоевский 2000: 8]. Как указывает К. В. Мочульский, «история возникновения и развития замысла “Бесов” — необыкновенно сложна. Достоевский пережил настоящую творческую трагедию, о смысле которой можно только догадываться» [Мочульский 1947: 329]. Обратим внимание на следующее высказывание ученого: «в столкновении Тихона со Ставрогиным — предполагалась автором кульминационная точка романа» [Мочульский 1947: 345]. Сформулированный в таком виде данный тезис представляется верным, но в окончательном варианте текста «столкновение» было убрано, следовательно, сместилась и «кульминационная точка».

Когда сторонники включения главы «У Тихона» обращают внимание на подготовительную запись Достоевского «Ставрогин ВСЁ», они не учитывают, что, когда была сделана эта запись, итоговый замысел «Бесов» еще не сформировался — а произошло это, как мы полагаем, после апреля 1872 г., т. е. на позднейшей стадии работы над романом. В самом деле, до этого периода Достоевский рассматривает Ставрогина центральным персонажем, упоминает об этом в письмах и беседах, но после апреля 1872 г., окончательно отказавшись от главы «У Тихона», Достоевский затем ни в одном письме даже не упоминает о Ставрогине, который перестал быть для него «центром».

Далее, как «обвал» событий романа связан с исповедью Ставрогина? «Обвал» событий — убийство Лебядкиных и Шатова, самоубийство Кириллова, пожары, смерть Лизы и т. д. — явились реализацией преступных замыслов Петра Степановича, который даже не подозревал о намерении Ставрогина идти к Тихону. В. А. Туниманов также считает, что «удаление “Исповеди” поколебало центральное положение Ставрогина, но линия Ставрогина в результате изъятия главы не претерпела сколь-либо серьезных изменений» [Туниманов 1990: 630], а В. Л. Комарович приходит к выводу, что «“Испо-

ведь” Ставрогина, как отголосок оптимистического замысла Достоевского, неизбежно должна была исчезнуть в его *chef d’oeuvre*» [Комарович 1996: 573].

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что наиболее приемлемый вариант публикации — это помещение главы «У Тихона» в контекст подготовительной работы автора над романом, наряду с планами «Зависть», «Картузов», «Роман о Князе и Ростовщике», однако объем этого материала слишком велик, чтобы печатать его в приложении к массовому изданию, поэтому, по нашему мнению, будет предпочтительнее разместить его в научно-массовом или электронном издании романа.

Попытки обосновать стремление публиковать главу «У Тихона» в корпусе текста романа «Бесы» можно найти в сопроводительных статьях Ю. Ф. Карякина [Достоевский 1990е] и Л. И. Сараскиной [Достоевский 1993а]. Аргументация Ю. Ф. Карякина, как отмечают исследователи, «приобретает оттенок публицистичности» [Ермоленко, Тарасенко 2014: 145] («А она прекрасна, эта глава», — делает вывод Ю. Ф. Карякин [Карякин 1989: 332]).

Этот подход следует признать наиболее спорным: если массовый читатель не ознакомится с доводами литературоведов, изложенными в сопроводительных статьях, а просто начнет читать текст романа, то в корпусе текста не будет никаких пояснений или шрифтового выделения отторгнутой автором главы. В результате, глава, конечно, «включается в сознание», однако это происходит вопреки авторской воле. Более того, в интернете можно встретить негативные комментарии пользователей, недовольных каноническими изданиями «Бесов», поскольку теперь они считают «У Тихона» органичной, а не искусственно включенной в текст частью романа [Достоевский. URL], не обращая внимания на ряд неустранимых при этом противоречий.

Современными издателями заимствуется не только один из сформировавшихся в СССР подходов к публикации текста «Бесов», но и советский справочный аппарат изданий. И сопроводительные статьи, и сноски, и примечания либо просто копируются из статей советского периода, либо незначительно обновляются теми же авторами, которые составляли их первоначальные версии в «перестроечный» период. По большому счету, о «Бесах» массовому читателю рассказывают (за редким исключением) те же ученые, что и в 1989-1991 гг., и надо заметить, что их взгляды и риторика, скорее, соответствуют «злобе дня» того периода — о «Бесах» говорится сквозь призму советского опыта (назовем для примера статью Л. И. Сараскиной «“Бесы”, или Русская трагедия» и «Вечное предостережение» Б. Тарасова, помещенные в издания 1993 г. [Достоевский 1993а; Достоевский 1993b: 5]). Характерно, что такая расстановка акцентов при освещении романа сохраняется и в середине 2010-х гг.: к примеру, статья Ю. Павлова, помещенная в издание 2015 г., написана полностью в стиле его предшественников и даже имеет похожее название — «Предсказание» [Достоевский 2015].

Над «перестроечными» и постсоветскими сопроводительными статьями и примечаниями, как мы выяснили, работали, в основном, одни и те же авторы, опиравшиеся в своих исследованиях на один и тот же, весьма четко очерченный круг предшественников, для которых «Бесы» стали, главным образом, пророчеством о революции — отнесем сюда статьи Н. А. Бердяева «Духи русской революции», С. Н. Булгакова («Русская трагедия»), отчасти — Д. С. Мережковского («Пророк русской революции»); вообще, полемика о главе «У Тихона», как считается, была открыта именно Д. С. Мережковским в его книге «Лев Толстой и Достоевский» [Мережковский 2000]), а также Вяч. Иванова («Основной миф в романе “Бесы”»), понимавшего «Бесы» как трагедию. Цитаты именно из этих статей иногда выносились на форзац массовых изданий [Достоевский 1993а], а отдельные мысли Н. А. Бердяева иногда просто пересказывались без указания источника: сравним фрагмент из сопроводительной статьи В. А. Туниманова «Закружились бесы разны»: «Ставрогин — “солнце”, вокруг которого все вращается в романе. Но это потухшее солнце» [Достоевский 2000: 6] и текст Бердяева: «все вращается вокруг него, как солнца. И тот же Ставрогин — человек потухший» [Бердяев 2006: 212]. С другой стороны, в более ранней статье В. А. Туниманова «Безумие и “вечная Великая мысль”» видно несогласие ученого с точкой зрения Н. А. Бердяева, рассматривавшего некоторых других персонажей «Бесов» как «эманации» Ставрогина: «В романе радикально нарушены пропорции между главным и второстепенным, да и нет там собственно второстепенного. Равновелики со Ставрогиным, а в чем-то и превосходят его такие <...> “эманации” идей “барича”, как Кириллов и Шатов» [Туниманов 1990: 632]. С идеей о персонажах-«эманациях» Ставрогина не был согласен и М. М. Бахтин, писавший, что идеи героев «Бесов» только «находят <...> диалогический отклик в сознании Ставрогина» [Бахтин 2002: 85], но не создаются им.

С известной долей условности можно назвать «перестроечные» и постсоветские сопроводительные статьи не полностью оригинальными исследованиями, а, скорее, переосмыслением дореволюционной посмертной критики «Бесов» (в частности, мы имеем в виду статью Н. А. Бердяева 1914 г. «Ставрогин» [Бердяев 2006]) с учетом советского опыта. Недаром даже в «Антологию русской критики» романа «Бесы» Л. И. Сараскина включает, жертвуя, на наш взгляд, долей объективности, в основном, статьи вышеупомянутых авторов Серебряного века: «Антология...» была бы полнее и полезнее для массового читателя, если бы в ней учитывался взгляд современных автору критиков (в качестве наиболее характерных упомянем В. П. Буренина, Д. Д. Минаева, П. Н. Ткачева и В. Г. Авсеенко). Во-первых, читателю статьи этих авторов практически неизвестны (некоторые до сих пор не оцифрованы), во-вторых, с включением этой критики «пробывание» «Бесов» «в большом историческом времени» было бы обрисовано четче: в критике «Бесов» 1870-х гг., в основном, встречаются насмешки, нега-

тив и (или) непонимание, критики того периода не увидели в «Бесах» «пророчества» (по нашим подсчетам, прижизненная критика «Бесов» включала 23 негативных и только 10 положительных отзывов). Таким образом, при включении прижизненной и посмертной критики в «Антологию», глубина романа, проявившаяся спустя десятилетия и лучше понятая в Серебряном веке, будет подчеркнута значительно контрастнее.

Такой элемент аппарата, как аннотация, в постсоветской практике издания «Бесов» оказался тесно переплетен, скорее, с сопроводительными статьями Б. Тарасова, Н. Ф. Будановой и Л. И. Сараскиной, чем с текстом романа, поскольку несет тот же пафос: в аннотации к изданию 2013 г. упоминаются Гитлер, Сталин и «кровавая русская революция» [Достоевский 2013: 2], акцент сделан на «шигалеващине», где «партийная мораль замещает человеческую» — все-таки Шигалева нельзя назвать главным идеологом романа, и сужать «Бесов» до «шигалеващины» не совсем верно.

Постсоветские сопроводительные статьи зачастую содержат так называемые «спойлеры»: развязка всех основных событий пересказывается либо уже в аннотации, либо во вступительной статье. Даже в одной из наиболее тактичных и объективных статей «Закружились бесы разны» В. А. Туниманова интрига сюжета раскрывается полностью, и читатель узнает, что Ставрогин и Кириллов покончат с собой еще до прочтения текста романа [Достоевский 2000: 9]. Конечно, данный недостаток не может быть адресован авторам сопроводительных статей, он обусловлен стратегией издания (выбором издателя), которая предполагает помещении сопроводительных (не вступительных!) статей перед текстом, а не после него.

Выявив закономерности и тесную взаимосвязь «перестроечной» и современной издательской практики по отношению к «Бесам», стоит отметить и их различия, ведь в постсоветский период в издательской практике «Бесов» наблюдались отдельные феномены, так и не нашедшие продолжения и игнорируемые в издательской практике 2010-х гг.: например, в издании 1993 г. Л. И. Сараскиной был подготовлен спорный, но любопытный и уникальный для практики издания «Бесов» элемент аппарата — «художественный календарь» романа [Достоевский 1993а: 312], впоследствии в «Бесы» не включаемый (подробнее см. нашу статью «Художественный календарь романа Ф. М. Достоевского “Бесы” как издательский феномен» [Чернышов 2016: 27-35]).

Другим важным отличием постсоветской издательской практики стало появление допечаток и дополнительных тиражей: в СССР «Бесы» каждый раз выходили новым изданием с другим оформлением, а часто — и с другим справочным аппаратом. В постсоветский период допечаток может выходить больше, чем новых изданий (например, в 2014 г. вышло 2 новых издания и 5 допечаток, в 2016 г. — 2 новых издания и 6 допечаток, в 2017 г. — только 2 допечатки). Еще один прием, применяемый современными издателями, — это наличие изданий-«двойников»: формально это разные книги с разным

оформлением и включенные в разные серии: тираж «дробится» и распределяется на несколько серий одинакового формата и объема.

Отметим и такое отличие, как концентрация организаций, издававших «Бесов» всего в трех городах России: Москве, Санкт-Петербурге и Петрозаводске — после всплеска «перестроечных» изданий и повторного «всплеска» 1993-1994 гг., по нашим сведениям, ни в одном другом городе России не вышло ни одного издания «Бесов».

Боле того, у изданий, выпущенных в одном городе (особенно это касается изданий 2010-х гг.), есть некоторые общие черты. «Петербургские» издания («Азбука», «Лениздат») дешевле «московских» («АСТ», «Эксмо», «Мартин»). Другая закономерность, общая для всех рассмотренных «петербургских» изданий 2010-х гг., — присутствие неканонической главы; изданий без неканонической главы в рассмотренных «петербургских» изданиях 2010-х гг. нет в принципе, что также может быть вызвано маркетинговыми причинами, ведь именно глава «У Тихона» отличает современные «петербургские» издания от большинства «московских».

Современные издания «Бесов» обычно помещаются в состав серий, в отличие от «перестроечных» массовых моноизданий романа. Единственное советское серийное издание, куда вошли «Бесы», — «Собрание сочинений Ф. М. Достоевского» 1982 г. (серия «Библиотека Огонек» [Достоевский 1982]). Другая тенденция современного книжного рынка — уменьшение числа массовых собраний сочинений: хотя в 1993-2017 гг. вышло 18 изданий собраний сочинений Ф. М. Достоевского, содержащих роман «Бесы», 17 из них увидели свет до 2010 г. Собрания сочинений выпускаются относительно маленькими тиражами (общий тираж собраний сочинений Ф. М. Достоевского 1993-2017 гг. с романом «Бесы» составил 138 тыс. экз.) и небольшими издательствами — «Слово», «Книговек», «Альфа-книга» и др.

А такая тенденция, как издание классических произведений в формате pocket book, в случае с «Бесами» не прослеживается: в 1993-2016 гг. появилось только 7 новых изданий в мягкой обложке, причем 4 из них были изданы в 2012-2016 гг.

Таким образом, стратегии издания романа «Бесы» в постсоветской России мало отличаются от советских стратегий: в российской издательской практике происходит использование тех же подходов к публикации текста романа и элементов справочно-пояснительного аппарата, что и в СССР. Современными издателями, как правило, перепечатываются или незначительно обновляются элементы аппарата, созданные в «перестроечный» период, в издания чаще всего включаются сопроводительные тексты авторов, работавших в «перестроечный» период; новые текстологические открытия, современные примечания и сопроводительные тексты издателями «Бесов» практически не учитываются, корреляции между научными достижениями последних лет, связанными с изучением творческого наследия Ф. М. Достоевского, и издательской практикой не наблюдается. В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что мы ни в коем случае не ставим под сомне-

ние значение открытий выдающихся литературоведов и не стремимся к полемике с ними, но выступаем против упрощенного, вульгаризированного подхода к публикации такого сложного и неоднозначного романа, как «Бесы» (с главой «У Тихона» или без), практикуемого некоторыми современными издателями.

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин М. М.* Собрание сочинений. Т. 6. — М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 2002. — 340 с.
- Белов С. В.* О необходимости отдельного издания «Бесов» // Огонек. — 1988. — № 14. — С. 3.
- Бем А. Л.* Эволюция образа Ставрогина // Ф. М. Достоевский. «Бесы». Антология русской критики. — М.: Согласие, 1996. — С. 638-662.
- Бем А. Л.* Сумерки героя // Ф. М. Достоевский. «Бесы». Антология русской критики. — М.: Согласие, 1996. — С. 662-668.
- Бердяев Н. А.* Миросозерцание Достоевского. — М.: АСТ, 2006.
- Буданова Н. Ф.* Роман Ф. М. Достоевского «Бесы» // Ф. М. Достоевский. Бесы. — М.: Художественная литература, 1990.
- Булгаков С. Н.* Русская трагедия // Ф. М. Достоевский. «Бесы». Антология русской критики. — М.: Согласие, 1996. — С. 489-508.
- Викторович В. А.* Академический Достоевский: проблемы и перспективы // Вопросы литературы. — 2015. — № 5. — С. 343-381.
- Долинин А. С.* Исповедь Ставрогина // Ф. М. Достоевский. «Бесы». Антология русской критики. — М.: Согласие, 1996. — С. 534-560.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.-Л.: Academia, 1935. — 492 с.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1989.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.: Художественная литература, 1990а.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.: Правда, 1990б.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — Л.: Лениздат, 1990с.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — Петрозаводск: Карелия, 1990д.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — Ижевск: Удмуртия, 1990е.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.: Московский рабочий, 1993а. — 656 с.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.: Современник, 1993б. — 638 с.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — Ставрополь: РИО «Красный крест», 1993с. — 640 с.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — СПб.: Азбука-классика, 2000. — 704 с.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.: АСТ, 2010.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.: Эксмо, 2013.
- Достоевский Ф. М.* Бесы. — М.: Бертельсман, 2015. — 624 с.
- Достоевский Ф. М.* Бесы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://royallib.com/book/dostoevskiy_fedor/besi.html (дата обращения: 19.09.2015).
- Достоевский Ф. М.* Полное собрание сочинений в 14 томах. Т. 8. — СПб.: Типография П. Ф. Пантелеева, 1905. — 626 с.
- Достоевский Ф. М.* Полное собрание художественных произведений в тринадцати томах / под редакцией Б. Томашевского и К. Халабаева. — Л.: Государственное издательство, 1927. — 616 с.
- Достоевский Ф. М.* Собрание сочинений в двенадцати томах. Т. 8-9. — М.: Правда, Библиотека Огонек, 1982.

Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в пятнадцати томах. Т. 7. — Л.: Наука, 1990f.

Ермоленко С. И., Тарасенко Т. Ю. Еще раз о «пропущенной» главе «Бесов» Ф. М. Достоевского // *Филологический класс*. — 2014. — № 1 (35). — С. 144-147.

Захаров В. Н. Текстология как технология [Электронный ресурс] // *Проблемы текстологии Ф. М. Достоевского*. — 2009. — № 1. — Режим доступа: <http://philolog.petsru.ru/fmdost/textolog01/textolog01.html> (дата обращения: 15.09.2016).

Золотосов М. Что режиссер Хотиненко сделал из «Бесов» Достоевского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.online812.ru/2014/06/04/011/> (дата обращения: 18.07.2017).

Карякин Ю. Ф. Достоевский и канун XXI века. — М.: Советский писатель, 1989. — 656 с.

Комарович В. Л. Неизданная глава романа «Бесы» // Ф. М. Достоевский. «Бесы». Антология русской критики. — М.: Сoglasie, 1996. — С. 567-574.

Мережковский Д. С. Лев Толстой и Достоевский. — М.: Наука, 2000. — 588 с.

Мочульский К. В. Достоевский. Жизнь и творчество. — Париж: YMCA-Press, 1947. — 562 с.

Сараскина Л. И. «Бесы», или Русская трагедия // Ф. М. Достоевский. «Бесы». Антология русской критики. — М.: Сoglasie, 1996. — С. 435-461.

Соловьев В. С. Воспоминания о Ф. М. Достоевском // Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников. Т. 2. — М.: Художественная литература, 1990. — С. 197-231.

Туниманов В. А. Безумие и «вечная Великая мысль» // Ф. М. Достоевский. «Бесы». — Л.: Лениздат, 1990.

Тюпа В. И. Анализ художественного текста. — М.: Академия, 2009. — 340 с.

Чернышов И. С. Проблема канонического текста романа Ф. М. Достоевского «Бесы» // *Филологос*. — 2017. — № 1 (32). — С. 71-79.

Чернышов И. С. Художественный календарь романа Ф. М. Достоевского «Бесы» как издательский феномен // *Уральский филологический вестник. Серия Драфт: молодая наука*. — 2016. — Выпуск 5. — С. 27-35.

REFERENCES

Bakhtin M. M. *Sobranie sochineniy*. Т. 6. — М.: Ruskie slovari, Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2002. — 340 s.

Belov S. V. О neobkhodimosti otdel'nogo izdaniya «Besov» // *Ogonek*. — 1988. — № 14. — С. 3.

Bem A. L. Evolyutsiya obraza Stavrogina // *F. M. Dostoevskiy. «Besy»*. Antologiya russkoy kritiki. — М.: Soglasie, 1996. — S. 638-662.

Bem A. L. Sumerki geroya // *F. M. Dostoevskiy. «Besy»*. Antologiya russkoy kritiki. — М.: Soglasie, 1996. — S. 662-668.

Berdyayev N. A. Mirosozertsanie Dostoevskogo. — М.: AST, 2006.

Budanova N. F. Roman F. M. Dostoevskogo «Besy» // *F. M. Dostoevskiy. Besy*. — М.: Khudozhestvennaya literatura, 1990.

Bulgakov S. N. Russkaya tragediya // *F. M. Dostoevskiy. «Besy»*. Antologiya russkoy kritiki. — М.: Soglasie, 1996. — S. 489-508.

Viktorovich V. A. Akademicheskiy Dostoevskiy: problemy i perspektivy // *Voprosy literatury*. — 2015. — № 5. — С. 343-381.

Dolinin A. S. Ispoved' Stavrogina // *F. M. Dostoevskiy. «Besy»*. Antologiya russkoy kritiki. — М.: Soglasie, 1996. — S. 534-560.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.-Л.: Academia, 1935. — 492 s.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — Novosibirsk: Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1989.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.: Khudozhestvennaya literatura, 1990a.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.: Pravda, 1990b.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — Л.: Lenizdat, 1990c.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — Petrozavodsk: Kareliya, 1990d.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — Izhevsk: Udmurtiya, 1990e.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.: Moskovskiy rabochiy, 1993a. — 656 s.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.: Sovremennik, 1993b. — 638 s.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — Stavropol': RIO «Krasnyy krest», 1993c. — 640 s.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — SPb.: Azbuka-klassika, 2000. — 704 s.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.: AST, 2010.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.: Eksmo, 2013.

Dostoevskiy F. M. *Besy*. — М.: Bertel'sman, 2015. — 624 s.

Dostoevskiy F. M. *Besy* [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://royallib.com/book/dostoevskiy_fedor/besi.html (data obra-shcheniya: 19.09.2015).

Dostoevskiy F. M. *Polnoe sobranie sochineniy v 14 tomakh*. Т. 8. — SPb.: Tipografiya P. F. Panteleeva, 1905. — 626 s.

Dostoevskiy F. M. *Polnoe sobranie khudozhestvennykh proizvedeniy v trinadsati tomakh / pod redaktsiyey B. Tomashevskogo i K. Khalabaeva*. — Л.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1927. — 616 s.

Dostoevskiy F. M. *Sobranie sochineniy v dvenadsati tomakh*. Т. 8-9. — М.: Pravda, Biblioteka Ogonek, 1982.

Dostoevskiy F. M. *Sobranie sochineniy v pyatnadsati tomakh*. Т. 7. — Л.: Nauka, 1990f.

Ermolenko S. I., Tarasenko T. Yu. Eshche raz o «propushchennoy» glave «Besov» F. M. Dostoevskogo // *Filologicheskij klass*. — 2014. — № 1 (35). — S. 144-147.

Zakharov V. N. *Tekstologiya kak tekhnologiya* [Elektronnyy resurs] // *Problemy tekstologii F. M. Dostoevskogo*. — 2009. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://philolog.petsru.ru/fmdost/textolog01/textolog01.html> (data obrashcheniya: 15.09.2016).

Zolotosov M. Chto rezhisser Khotinenko sdela-l iz «Besov» Dostoevskogo [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.online812.ru/2014/06/04/011/> (data obrashcheniya: 18.07.2017).

Karyakin Yu. F. *Dostoevskiy i kanun XXI veka*. — М.: Sovetskij pisatel', 1989. — 656 s.

Komarovich V. L. Neizdannaya glava romana «Besy» // *F. M. Dostoevskiy. «Besy»*. Antologiya russkoy kritiki. — М.: Soglasie, 1996. — S. 567-574.

Merezhkovskiy D. S. *Lev Tolstoy i Dostoevskiy*. — М.: Nauka, 2000. — 588 s.

Mochul'skiy K. V. *Dostoevskiy. Zhizn' i tvorchestvo*. — Parizh: YMCA-Press, 1947. — 562 s.

Saraskina L. I. «Бесы», или Russkaya tragediya // *F. M. Dostoevskiy. «Besy»*. Antologiya russkoy kritiki. — М.: Soglasie, 1996. — S. 435-461.

Solov'ev V. S. *Vospominaniya o F. M. Dostoevskom* // *F. M. Dostoevskiy v vospominaniyakh sovremennikov*. Т. 2. — М.: Khudozhestvennaya literatura, 1990. — S. 197-231.

Tunimanov V. A. *Bezumie i «vechnaya Velikaya mysl'»* // *F. M. Dostoevskiy. «Besy»*. — Л.: Lenizdat, 1990.

Tyupa V. I. *Analiz khudozhestvennogo teksta*. — М.: Akademiya, 2009. — 340 s.

Chernyshov I. S. *Problema kanonicheskogo teksta romana F. M. Dostoevskogo «Besy»* // *Filologos*. — 2017. — № 1 (32). — S. 71-79.

Chernyshov I. S. Khudozhestvennyy kalendar' romana F. M. Dostoevskogo «Besy» kak izdatel'skiy fenomen //

Ural'skiy filologicheskiy vestnik. Seriya Draft: molodaya nauka. — 2016. — Vypusk 5. — S. 27-35.

Данные об авторе

Иван Сергеевич Чернышов — аспирант кафедры русской литературы, Тюменский государственный университет (Тюмень).

Адрес: 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.

E-mail: random4304@yandex.ru.

About the author

Ivan Sergeevich Chernyshov, Post-graduate Student, Department of Russian Literature, Tyumen State University (Tyumen).

ТРАЕКТОРИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА XX ВЕКА

УДК 821.161.1-1(Оцуп Н.)
ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,445

ГСНТИ 17.07.41

Код ВАК 10.01.01

Е. А. Сафонова

Томск, Россия

ДУХОВНЫЙ ПУТЬ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В ПОЭМЕ Н. ОЦУПА «ДНЕВНИК В СТИХАХ»¹

Аннотация. В статье рассматривается итоговое произведение поэта первой волны русской эмиграции Николая Оцупа «Дневник в стихах» (1950), работа над которым велась более пятнадцати лет. С большой долей откровенности автор показал собственный жизненный путь. Тема пути настойчиво сближается с религиозными мотивами и мотивами любви. Произведение посвящено жене поэта Диане Карен, которая привела поэта к Богу. Жена выступает в роли Беатриче, ведущей поэта через препятствия. Покаявшись в грехах, лирический герой приходит к просветлению и внутренней гармонии. Н. Оцуп тщательно выстраивает пространственно-духовное движение своего героя, создавая собственную философию любви. Путь Данте является отражением собственного пути по запутанным кругам ада российской и эмигрантской жизни. Анализ поэмы показывает путь героя от отчаяния — к постижению божественной сущности любви. Истинная любовь по мысли поэта — это любовь-жалость, сострадание и прощение. Полученные результаты могут быть использованы в области изучения жанра поэтического дневника / исповеди, характеристике эмигрантского сознания в XX веке, в преподавании спецкурсов по литературе для филологических специальностей в высшей школе.

Ключевые слова: русская эмиграция; серебряный век; поэтическое творчество; поэты-эмигранты; лирические дневники; лирические герои.

E. A. Safonova

Tomsk, Russia

THE PATH OF THE SOUL OF THE LYRICAL HERO IN THE POEM «DIARY IN VERSE» BY NIKOLAI OTSUP

Abstract. The article is devoted to the analysis of the final poem of Nikolai Otsup «Diary in verse» (1950), which he had been working on for more than fifteen years. N. Otsup is the representative of the first wave of the Russian emigration. The author frankly showed his own way of life. The theme of the path is consciously approximated to religious motives and the motives of love. The work is dedicated to the wife of the poet Diana Karen, who turned him to God. The wife acts in the role of Beatrice, leading the poet through the obstacles. Having repented of sins, the lyrical hero comes to enlightenment and inner harmony. N. Otsup built a movement of his hero, showing his philosophy of love. The way of Dante is a reflection of his own difficult and confusing way around the hell of life in Russia and emigration. The analysis of the poem shows the hero's journey from despair to divine love. True love according to the poet is love-pity, compassion and forgiveness. The results of the research can be used in the study of the genre of a poetic diary/confession, the study of the life of emigrants in the twentieth century, and in teaching Literature in higher education institutions.

Keywords: Russian emigration; Silver Age; poetic writing; emigrant poets; lyric diary; persona.

Николай Оцуп — поэт-акмеист, ученик и биограф Николая Гумилёва, проживший в эмиграции более тридцати лет. Итоговым произведением Н. Оцупа стала монументальная поэма «Дневник в стихах» (1950), работа над которой велась пятнадцать лет. Произведение Оцупа — это монолог автора, но в то же время голос поколения, «человеческий документ», обнажающий противоречия, смятение и разлад внутреннего мира поэта-эмигранта [Мерич 1950: 4]. Поэма состоит из 366 страниц (12 тысяч строк), разделена на три части (1935-1939), (1939-1945), (1945-1950). Первая часть включает 26 строф, 2 ч. — 23, 3 ч. — 21, что составляет число 70, символизирующее в нумерологии духовную завершенность [Стюарт 2001: 49]. Показательно, что 70 недель были определены Иерусалиму для полного его очищения и приведения к праведности [Дан. 9: 24]. Поэма Н. Оцупа также показывает очищение и исправление ошибок лирического героя с помощью божественных сил.

Сюжетную линию поэмы проследить сложно, поскольку произведение состоит из бесчисленных лирических отступлений и размышлений о России, Петербурге, ушедших друзьях и близких, написанных прозаизмами. Оцуп сознательно создавал нарочито затрудненное повествование с мощной аллюзивной структурой, стремился к депозитизации языка, чтобы читатель не раз перечитывал его поэму.

Поэт использует 5-стопный хореический десятистопник, редко применяемый в русской поэзии. Ритмико-синтаксическая фигура с беспокойной неровностью и обрывистым нарушением соответствует содержанию поэмы и воплощает идею тревожного пути. Динамическая тема пути также акцентируется частым использованием глаголов движения в начале строки.

5-ст. хорей восходит к эпической традиции, резкая асимметричность стиха подчеркивает отсутствие внутренней гармонии лирического героя. Ритмическая поступь стиха (многочисленные паузы, скобки, перерывы звучания, анжамбеманы, инверсии, вводные конструкции) соответствует неровной человеческой походке: как будто человек сделал

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-34-00017a1

один шаг и на секунду, в раздумьях, остановился [Тарановский 2000: 200].

Критики по-разному определяли жанр поэмы — лирический роман [Струве 1979: 16], поэма лирико-эпического плана [Тименчик 1977: 315], мистерия [Можайская: 1960], апокалипсис [Тверской 1951: 179]. Поэма близка жанру исповеди и восходит к произведениям Ж.-Ж. Руссо «Исповедь», И. В. Гёте «Правда моей жизни», Ф. М. Достоевского «Дневник писателя», Л. Н. Толстого «Исповедь», Н. А. Бердяева «Самопознание» и др. Произведение показывает духовный путь, пройденный поэтом, и является «правдой факта» душевной жизни [Иваск 1951: 324].

Поэты нередко выносят в заглавие поэтических произведений название его жанра. Например, жанр дневника вынесен в заглавие поэм Саши Чёрного «Летний дневник», Вяч. Иванова «Римский дневник 1944 года», Г. Иванова «Дневник» и «Посмертный дневник». Обращение к жанру поэтического дневника является отражением жанровых исканий эпохи, обусловленных онтологическими характеристиками эмигрантского сознания: тягой к мифотворчеству, иррационализмом и отражением религиозного опыта, стремлением к исповедальности и откровенности.

Поэма Оцупа обладает принципиальной установкой на автобиографический субъективный характер повествования, личное, частное, «неотделанное высказывание».

Поэму Н. Оцупа отличает от других дневниковых произведений страстный ораторский морализаторский пафос, который подчас заглушает элегическую тональность произведения. Через весь «Дневник» проходит личная лирическая тема — просветляющей и очищающей любви, за которой скрывается религиозное мироощущение автора. Поэма посвящена жене, ее облагораживающей, возвышающей и спасительной любви. Поэт преклоняется и восхищается перед духовной силой и чистотой возлюбленной, он постоянно обращается за поддержкой и судом к своему идеалу — женщине, которая приводит поэта к Богу.

Для первой части поэмы Оцуп берет эпиграф из стихотворения А. С. Пушкина «В час забав иль праздной скуки»: «И внемлет арфе Серафима / В священном ужасе поэт». Известно, что во время духовного кризиса А. С. Пушкин написал стихотворение «Дар напрасный, дар случайный», на что митрополит Филарет, желая поддержать поэта, написал стихотворение-ответ «Не напрасно, не случайно». Отвечая Пушкину, митрополит Филарет обратился к словам Священного Писания, в которых сказано, что Бог ограничивает возможности человека, которые используются для удовлетворения похотей, пресекает греховный путь и привлекает человека к святости [Иак. 4: 1-5]. Получив поддержку Филарета, Пушкин написал палинодию «В час забав иль праздной скуки» [Альтшуллер 2003: 256]. Для Н. Оцупа Серафимом, помогающим поэту найти истинный путь, становится жена. Поэт акцентирует внимание на строгости и гордости героини и часто сравнивает жену с ангелами: «В образе Архангела с мечом / Я тебя всего яснее вижу», «Я возле Серафи-

ма жил», «И с крылами за спиной», «... ты / Очень светлый падшего спаситель... / Крылья двуединой чистоты / Надо мной» [Оцуп 1993: 184, 188, 200, 265, 270]. Также частотны сравнения возлюбленной с литературными героинями — Татьяной Лариной А. С. Пушкина, Наташей Ростовской Л. Н. Толстого, Сонечкой Мармеладовой Ф. М. Достоевского, княгиней Трубецкой Н. А. Некрасова, Лауры Петrarки [Оцуп 1993: 208, 213, 227]. Но наиболее часто жена сравнивается с Беатриче Данте: «Всё чернее делалось и диче, / И явилась ты, как Беатриче» [Оцуп 1993: 186].

Оцуп сознательно ориентируется на диалог с наследием мировой культуры, раскрывая посредством введения кода Данте биографические реалии [Рослый 2005]. Первая часть описывает детские и юношеские годы героев, их встречу и зарождающуюся любовь. Данте является провозвестником соловьевского учения о Софии, которое оказало влияние на Оцупа. Согласно концепции философа, просветление обретается путем очищения, избавления от чувственной и порочной страсти, сосредоточения мысли и воображения на Боге и всем, что ведет к нему, переживания единства с Богом. Божественный образ Софии Вл. Соловьева переосмысливается Оцупом в акмеистическом ключе: его посланная небом возлюбленная — земная женщина, верная спутница, вдохновительница поэта. В построении личных отношений с любимой женщиной Оцуп хочет отойти от культового служения Даме. Поэт признается: «Ты не Беатриче, ты другая — / И не только вечностью жива, / Говоришь со мною не из рая, / И свои лишь у тебя слова. / Ты не триумфальна безупречна: / В жилах — кровь, и для полубогинь / Слишком ты (без меры), человечна, / Но далекая и от рабынь / С их мечтами об одном полезном, — / Вся ты и в реальном, и в надзвездном» [Оцуп 1993: 186]. Лирический герой называет ее «вожатым», «нежным вождём», «проводником в поисках ответа по эфиру», «госпожой поэта», «спасением»: «Дух и женщина, лицо и лик, / Муза и носительница света. / Сердце полонила и дневник», «Я с тобою, женщина, подруга, / Цель и совесть. Ты — моя заслуга» [Оцуп 1993: 266, 277, 223, 271, 274]. Поэт восхищен, что ради него жена бросила карьеру актрисы и посвятила свою жизнь его исцелению.

Также Оцуп создает намеренно уничижительный образ грешника, кающегося за ошибки молодости. Поэт назван «иноверцем», «имяреком», «скитальцем, сбившимся с пути», «путником в горах с посохом в руках», «неженкой, развратником и эстетом, идущем дорогой сердца-ада», «пожилым и невесёлым странником» [Оцуп 1993: 274, 190, 230, 205, 391]. Сравнения актуализируют главную тему поэмы — путь духовных и религиозных исканий. Образ тернистого пути дан в широком христианском контексте. Многократно в поэме повторяется фраза: «Жизнь прожить — не поле перейти» [Оцуп 1993: 190].

Используется сравнение героя с литературными персонажами — Печориным, Ставрогиным и Мармеладовым [Оцуп 1993: 219, 398], что выполняет характеризующую и оценочную функции, пока-

звая святость жены и греховность, зло и недостойность поэта.

Вторая часть поэмы посвящена жизни поэта во время Второй мировой войны. Эпиграфом к части выбраны слова из послания Евреям «Ещё не до крови стал ты» [Евр. 12: 4], которые говорят о наказании Господа, посланные тому, кого он любит. Верующий должен безропотно терпеть наказания Богатца и вести постоянную борьбу против греха.

Во время войны Н. Оцупа арестовали за антифашистскую деятельность. Более полутора лет он провел в концлагере, затем бежал, скрывался в монастыре, в 1943 стал участником итальянского Сопротивления, награжден военными медалями [Аллен: 1993: 8]. Однако в автобиографическом произведении «Дневник в стихах» представлен не герой войны, а предатель-грешник. Лирический герой с честью проходит испытание тюрьмой и войной, которое воспринимает как необходимое божье наказание, но подвергается блуду. Он должен был до изнеможения вести борьбу с плотской природой, однако, как и в молодости, совершил грехопадение.

Блуд понимается как половое распутство и разврат, в то же время в русском языке слово «блуд» происходит от корня «блуждать», «заблуждаться». Блудник находится в полном духовном неведении, он дезориентирован в духовной жизни, блудная страсть ведет к безбожию. Лирический герой переживает духовный кризис: «Беатриче, Ангелы, Спасенье, / Покаянье... разве не смешно? / Выразить, пожалуй, сожаленье, / Что и я... А впрочем, все равно» [Оцуп 1993: 388].

Третья часть поэмы представляет собой самобичевание, строгое самоосуждение и покаяние великого грешника. Эпиграф «Когда умножился грех, стала преизобиловать благодать» [Рим. 5: 20] означает, что благодать одного может освободить от наказания грешника, даровать отпущение грехов, избавить от пороков. Война закончилась, и после пяти лет разлуки происходит встреча мужа и жены, причем, если лирический герой за это время согрешил, жена осталась ему верна. Как некогда божественная благодать через Христа умертвила людские грехи, так покаяние лирического героя дарует ему прощение жены. В поэме реализуется богословская триада «грех — покаяние — спасение», и с новой силой воплощается мотив спасения и нравственного возрождения «падшего блудника» узами брака.

Оцуп противопоставляет любовь-жалость любви-страсти и считает, что истинная любовь — это любовь-сострадание. Она дарована тем, кто прошел через страдания [Ратников 1998: 65]. Лирический герой повторил ошибки молодости, но этот срыв не был бесцельным, чувства к жене вспыхнули с новой силой. Очищающие слезы жены сродни слезам плачущей Богородицы [Оцуп 1993: 487].

В представлении поэта настоящая любовь возможна только в зрелом возрасте. Перед закатом любовь сильнее, жена становится ближе матери и друга [Оцуп 1993: 496]. Любовь — тяжелая дорога: «У любви тяжёлая походка путника в горах» [Оцуп 1993: 230]. Это Горный путь, ведущий к духовным открытиям.

Таким образом, Николай Оцуп тщательно выстраивает пространственно-духовное движение своего героя, создавая собственную философию любви. Благодаря любви поэт-эмигрант обретает целостное гармоничное мироощущение. Слияние мужского и женского начал приводит к внутреннему равновесию. Как и для многих художников эмиграции, путь Данте является отражением собственного пути по запутанным кругам ада российской и эмигрантской жизни XX века. Обращение поэта к текстам мировой литературы становится средством активизации общей памяти человечества в беспамятной современности. Итоговое произведение Н. Оцупа «Дневник в стихах» является знаковым комплексом, корреспондирующим акмеистические установки. Лирический герой прошел через ад, очистился от главного греха — сладострастия и, наконец, обрел рай, в котором происходит долгожданная встреча с Богом и с самим собой. Анализ поэмы показывает путь героя от отчаяния — к постижению божественной сущности любви.

ЛИТЕРАТУРА

- Аллен Л. «С душой и талантом...» Штрихи к портрету Николая Оцупа // Н. А. Оцуп. Океан времени: Стихотворения; Дневник в стихах; Статьи и воспоминания. — СПб.: Logos; Дюссельдорф: Голубой всадник, 1993. — С. 8.
- Альшиуллер М. Между двух царей: Пушкин в 1824-1836 гг. — СПб.: Академический проект, 2003. — 354 с. — (Современная западная русистика, т. 47).
- Библия. — М.: Российское библейское общество, 2008. — 2048 с.
- Иваск Ю. П. Отзыв на книгу Н. Оцупа «Дневник в стихах» // Новый журнал. — 1951. — № 27. — С. 324.
- Мерич А. (Даманская А.) Рецензия на «Дневник в стихах» Н. Оцупа // Русские новости. — 1950. — № 287. — 1 декабря. — С. 4.
- Можайская О. Н. Утраченное и обретенное сердце // Возрождение. — Париж. — 1960. — № 104. — С. 115-120 (начало); № 106. — С. 110-113 (продолжение).
- Оцуп Н. А. Океан времени: Стихотворения; Дневник в стихах; Статьи и воспоминания. — СПб.: Logos; Дюссельдорф: Голубой всадник, 1993. — 616 с.
- Оцуп Р. Оцупы — моя семья: очерки о среднем поколении. — СПб.: Лема, 2016. — 172 с.
- Ратников К. В. Образы и идеи Достоевского в поэзии Н. А. Оцупа // Вестник Челябинского государственного университета. К 120-летию университета. Серия 2. Филология. — 1998. — С. 65-78.
- Рослый А. С. Данте в эстетике и поэзии акмеизма: система концептов: На материале творчества А. Ахматовой, Н. Гумилева, О. Мандельштама: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Рослый А. С. — Ростов-на-Дону, 2005. — 210 с.
- Струве Г. П. К истории русской поэзии 1910-х — начала 1920-х годов. — Berkeley, 1979. — С. 16.
- Стюарт М. Д. Удивительное значение Чисел и Цветов в текстах Священных Писаний / пер. с английского В. В. Монастырева, М. В. Стеценко. — М.: б.и., 2001. — 54 с.
- Тарановский К. О взаимоотношении стихотворного ритма и тематики // О поэзии и поэтике. — М.: Языки культуры, 2000. — 432 с.
- Тверской П. Рецензия на «Дневник в стихах» Н. Оцупа // Грани. — 1951. — № 11. — С. 179-180.
- Тименчик Р. Д. По поводу Антологии петербургской поэзии эпохи акмеизма // Russian Literature. — 1977. — Vol. 4. — P. 315-323.

REFERENCES

- Allen L.* «S dushoy i talantom...» Shtrikhi k portretu Nikolaya Otsupa // N. A. Otsup. Okean vremeni: Stikhotvoreniya; Dnevnik v stikhakh; Stat'i i vospominaniya. — SPb.: Logos; Dyussel'dorf: Goluboy vsadnik, 1993. — S. 8.
- Al'tshuller M.* Mezhdru dvukh tsarey: Pushkin v 1824-1836 gg. — SPb.: Akademicheskiiy proekt, 2003. — 354 s. — (Sovremennaya zapadnaya rusistika, t. 47).
- Bibliya.* — M.: Rossiyskoe bibleyskoe obshchestvo, 2008. — 2048 s.
- Ivask Yu. P.* Otzyv na knigu N. Otsupa «Dnevnik v stikhakh» // Novyy zhurnal. — 1951. — № 27. — S. 324.
- Merich A.* (Damanskaya A.) Retseziya na «Dnevnik v stikhakh» N. Otsupa // Russkie novosti. — 1950. — № 287. — 1 dekabrya. — S. 4.
- Mozhayskaya O. N.* Utrachennoe i obretennoe serdtse // Vozrozhdenie. — Parizh. — 1960. — № 104. — S. 115-120 (nachalo); № 106. — S. 110-113 (prodolzhenie).
- Otsup N. A.* Okean vremeni: Stikhotvoreniya; Dnevnik v stikhakh; Stat'i i vospominaniya. — SPb.: Logos; Dyussel'dorf: Goluboy vsadnik, 1993. — 616 s.
- Otsup R.* Otsupy — moyaya sem'ya: ocherki o srednem pokolenii. — SPb.: Lema, 2016. — 172 s.
- Ramikov K. V.* Obrazy i idei Dostoevskogo v poezii N. A. Otsupa // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. K 120-letiyu universiteta. Seriya 2. Filologiya. — 1998. — S. 65-78.
- Roslyy A. S.* Dante v estetike i poezii akmeizma: sistema kontseptov: Na materiale tvorchestva A. Akhmatovoy, N. Gumileva, O. Mandel'shtama: dis. ... kand. filol. nauk: 10.01.01 / Roslyy A. S. — Rostov-na-Donu, 2005. — 210 s.
- Struve G. P.* K istorii russkoy poezii 1910-kh — nachala 1920-kh godov. — Berkeley, 1979. — S. 16.
- Styuart M. D.* Udivitel'noe znachenie Chisel i Tsvetov v tekstakh Svyashchennykh Pisaniy / per. s angliyskogo V. V. Monastyreva, M. V. Stetsenko. — M.: b.i., 2001. — 54 s.
- Taranovskiy K.* O vzaimootnoshenii stikhotvornogo ritma i tematiki // O poezii i poetike. — M.: Yazyki kul'tury, 2000. — 432 s.
- Tverskoy P.* Retseziya na «Dnevnik v stikhakh» N. Otsupa // Grani. — 1951. — № 11. — S. 179-180.
- Timenchik R. D.* Po povodu Antologii peterburgskoy poezii epokhi akmeizma // Russian Literature. — 1977. — Vol. 4. — P. 315-323.

Данные об авторе

Екатерина Анатольевна Сафонова — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, историко-филологический факультет, Томский государственный педагогический университет (Томск).

Адрес: 634057, Россия, г. Томск, ул. Карла Ильмера, 15/1, каб. 219.

E-mail: Safonova_k@mail.ru.

About the author

Ekaterina Anatolievna Safonova, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Literature and Methods of Teaching Literature, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk).

УДК 821.161.1–2(Леонов Л.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6–8,446

ГСНТИ 17.07.29

Код ВАК 10.01.01

К. С. Когут
Екатеринбург, Россия

ЛИТЕРАТУРНЫЕ МОТИВЫ РАННЕЙ ДРАМАТУРГИИ Л. ЛЕОНОВА (ПЬЕСА «УСМИРЕНИЕ БАДАДОШКИНА»)

Аннотация. В статье рассматривается одна из первых пьес Л. Леонова «Усмирение Бададошкина». Создаваясь вслед за «Унтиловском», данная пьеса представляет собой своеобразную «пробу пера» Леонова в драматургии. Проясняется ее место в творческом наследии писателя: осваивая законы театральной сцены, Леонов ищет свой собственный стиль, пытается создать нужный ему характер. И потому в своих первых шагах в драматургии писатель не мог не оглядываться на опыт предшественников, в частности, на «Вишневый сад» А. Чехова и «Мещан» М. Горького. Показано, что эти пьесы сближают схожие образы (шкаф-сейф, бегство) и мотивы (купли-продажи, денег, стяжательства). В работе намечаются основные линии сближения леоновской пьесы с «Шарманкой» А. Платонова. Оба писателя, создавая свои произведения приблизительно в одно время, «угадывают» (С. Г. Бочаров) смысл своего времени. Если Леонов обратился к сюжету о договоре человека с дьяволом, изображая мнимую покупку страны у безымянного афериста-обманщика, то Платонов показал куплю-продажу человеческой души иностранцем. Оба писателя, таким образом, проявили бесовскую суть современной им исторической ситуации.

Ключевые слова: драматургия; литературные мотивы; литературное творчество.

K. S. Kogut
Ekaterinburg, Russia

LITERATURE MOTIVES OF EARLY L. LEONOV'S DRAMA (THE PLAY «SUPPRESSION OF BADODOSHKIN»)

Abstract. The article analyzes one of Leonov's first plays «Suppression of Badadoshkin». This play was written after «Untilovsk» and it is a kind of a «test of the pen» by Leonov in drama. Its role in the writer's artistic legacy is clear: when mastering the laws of the theatrical scene, Leonov is looking for his own style, trying to create the character he needs. And therefore, in his first steps in drama, the writer could not help but look back at the experience of his predecessors, in particular, the «Cherry Orchard» by A. Chekhov and «Meshchan» by M. Gorky. It is shown that these plays bring together similar images (wardrobe-safe, escape) and motives (purchase and sale, money, money-grubbing). The main similarities between Leonov's play «Suppression of Badadoshkin» and «Sharmanka» by A. Platonov are outlined in the article. Both writers, creating their works at approximately the same time, «guess» (S. G. Bocharov) the meaning of their time. If Leonov turned to the plot of the contract between a man and the devil, depicting the imaginary purchase of the country from an unnamed swindler, Platonov showed the purchase and sale of a human soul by a foreigner. Both writers, thus, showed the demonic essence of the contemporary historical situation.

Keywords: playwriting; literature motives; creative writing.

Пьеса «Усмирение Бададошкина» (1928)¹ является одним из наиболее ранних драматургических творений Л. Леонова, в котором художник продолжает осмысление исторического пути и назначения России, начатого в прозе. Исследователями доказано, что пристальное взглядывание автора в современную ему действительность определяется масштабом постановки философско-этических проблем². О месте данной пьесы в творческом наследии

писателя пишет О. Н. Михайлов: «В этой трагикомедии ... Л. Леонов завершает, уже в гротескно-сатирических красках, целую линию обреченного на безусловное вымирание кучества „новой“ формации. От Николки Заварихина, полного сильных и опасных в ту пору замыслов („Вор“), к „тяткиному отростку“, выродку нэпмановской формации Полуекту Раздеришину („Провинциальная история“) и наконец — как герметический тупик — к гипертрофированному в своих социальных амбициях рыбороторговцу Бададошкину — такова картина деградации социального слоя, которому не нашлось места в новой послеоктябрьской действительности» [Леонов 1983: 675]. Исследователь, определяя место главного героя пьесы в ряду сходных с ним леоновских персонажей, проявляет историческую предпосылку их душевной «катастрофы». Причем движение ис-

¹ Впервые опублик.: Красная новь. 1929. № 3.

² Е. Д. Сурков пишет о философской многослойности пьес драматурга: «Леоновские художественные концепции почти всегда имеют несколько планов. Их первоначальный эмпирический смысл — только отправной пункт для развития зрительской фантазии. За первоначальными значениями раскрываются другие, все более обобщенные... В них все спрессовано в художественные концентраты величайшей плотности и органической целостности» [Сурков 1962: 52].

П. А. Марков связывает философскую многозначность леоновской драматургии с ее «символическим реализмом»: «Леонов не довольствуется жизненной верностью или психологическим правдоподобием. Он упорно хочет в глубине явлений современности вскрыть их философскую основу. Он ищет философских обобщений, он борется за театр мысли, он заинтересован глубиной идейного содержания. Драматургия, как и литература вообще, рассматриваются им как способ ответить на мучающие его вопросы» [Марков 1977: 95].

Н. А. Грознова отмечает, что «проза Леонова — это философская проза по преимуществу, вплоть до самых миниатюрных произведений...» [Грознова 1984: 37].

Т. В. Фомина пишет: «Конфликт практически любого драматического произведения Леонова может быть рассмотрен на трех уровнях — бытовом, социальном, философском. Тесно взаимосвязанные (прежде всего это относится к бытовому и социальному конфликтам — первый из них перерастает во второй), эти уровни, однако, не равнозначны в художественном мире писателя — философский конфликт является определяющим» [Фомина 1992: 12].

тории увидено Л. Леоновым посредством неторопливого взглядывания в духовно-нравственный облик современного человека. Попытка понять глубинные причины его душевной неполноценности, проявленные исторической ситуацией 1920-х годов, и потребовала от художника обращения к драматургическому роду.

Несмотря на то, что о пьесе высказано немало точных суждений (П. А. Марков, О. Н. Михайлов, Е. Д. Сурков, Л. А. Финк), ее художественное своеобразие во многом осталось вне поля исследовательского внимания. Не до конца проясненным остается место этой пьесы в современной писателю литературе. Более того, некоторые из высказанных суждений определяют «Усмирение...» как творческую неудачу писателя³. В подобного рода категоричных суждениях есть свой резон: данная пьеса, создаваясь вслед за «Унтиловском» (1925), представляет собой лишь один из первых и далеко не самых совершенных драматургических опытов писателя. Попытаемся увидеть их художественное своеобразие на материале пьесы «Усмирение Бададошкина».

Жизнь рыбороторговца Семена Егорыча Бададошкина выстроена вокруг единственной для него жажды стяжательства, приобретения вещей любой стоимости ради обладания ими:

Бададошкин. Но приступают и наши времена. Силы да деньги копите. Рубликами нельзя, так копеечками... (*Вытягивая пальцами ломоть лососины.*) Самые грошники тащите за волосики. Везде помаленьку стригите, я и козьячком не брезгую [Леонов 1983: 88]⁴.

С учетом того, что действие пьесы происходит в годы нэпа, читателю более чем понятно указание на «наши времена». Чье же время наступило теперь? Бададошкин не только изъясняет суть нового времени, но также указывает на его героя-приобретателя: «Рубликами нельзя, так копеечками». Бесконечное приобретение вещей и товаров подчеркнуто образом квартиры Бададошкина:

Багдад. Квартеру-то как заставил! Прямо заблудишься, как в лесу. И вещь все тугая, полноценная... (85).

Традиционно семейная квартира является источником уюта, тепла и заботы. Однако квартира семьи Бададошкина подобна «лесу», в котором легко заблудиться, потеряться. Багдад улавливает главное: вещи, приобретенные Бададошкиным, обладают двумя качествами: они материальны («тугие») и продаются за полную цену («полноценные»). Образ переполненной вещами квартиры, вероятнее всего, был подсказан Леонову пьесой М. Горького «Мещане» (1901), в которой культ вещей создает ту же атмосферу потребительского отношения к жизни: «По вечерам у нас в доме как-то особенно... тесно и угрюмо. Все эти допотопные вещи как бы вырастают, становятся еще крупнее, тяжелее... и, вытесняя

воздух, — мешают дышать» [Горький 1950: 11]. Эта реплика Петра о «тесноте» и «угрюмости» созвучна восклицанию Багдада о загроможденной «квартире» Бададошкина.

Леонов показывает, что страсть к стяжательству, заставившая героя наполнять свою жизнь ненужными предметами, обернулась для него душевной бедностью. Его квартира постепенно расширяется до образа целой страны⁵. Это расширение пространства квартиры-леса до квартиры-страны проявляет подлинный масштаб духовного обнищания ее жителя:

Анна Петровна (*Кивая на несгораемый шкаф*). Вон деньги, там душа у него заперта...

Никитай (*умильно поглаживая шкаф*). А может, там пусто? (105)

Став воплощением жизненных целей и денежного успеха своего обладателя, «шкап» Бададошкина вмещает в себя душевный мир героя во всей его ограниченности. «Шкап», внутри которого находится страшная бездна, напоминает «нехорошую пустоту», затаившуюся на дне свинцового сундука в повести «Петушихинский пролом» (1922). Алеша в своем сне «поднял крышку и увидел там темное, холодное, пустое место, и не было дна той нехорошей пустоте» [Леонов 1981: 203]. В пьесе Леонов сохраняет за пустотой тот же смысл: она есть воплощение безбожия и геенны огненной [Непомнящих 2011: 68]. Но если в повести этот образ обнажал трагедийность эпохи 1920-х годов, указывая на состояние человеческих душ, утративших искреннюю веру в Бога, то в пьесе пустота становится обличающей характеристикой приобретателя: «А сердце-то ноет, как в пустом доме, а руки-то зудят. Ведь тут с деньгами да суетней и человека-то в себе забудешь» (91-92).

Более того, образ пустого «шкапа» и соответствующий ему мотив купли-продажи в сознании читателя имеет отчетливые ассоциации с другой пьесой — «Вишневым садом» (1903) А. П. Чехова:

Гаев. Предмет неодушевленный, а все-таки, как-никак книжный шкаф.

Пищик (*удивленно*). Сто лет... Вы подумайте!..

Гаев. Да... Это вещь... (*Оцупав шкафа*.) [Чехов 1986: 206]

Но если в пьесе Чехова столетний шкаф является символом исторической вертикали, памяти нескольких поколений, дополненной образами книг, то Леонов изображает «несгораемый шкаф», больше напоминающий сейф, а его поглаживание сыном Бададошкина выдает не гаевский трепет перед памятью прошлого, а умиление от заключенных в «шкапе» богатства отца. Сниженная «инсценировка» чеховской ситуации⁶ позволила Леонову укруп-

⁵ В. И. Хрулев отмечает, что образ русского леса является одним из ключевых в символике писателя [Хрулев 2005: 224].

⁶ В своей «Речи о Чехове» (1944) Л. Леонов замечает, что «люди до конца дней несут на себе отпечаток своих ближайших и старших современников» [Леонов 1984: 150]. Подобное представление о художественной эволюции писателя, помнящего своих учителей-предшественников, возможно, является аргументом в пользу сознательного обращения автора к чеховской пьесе.

³ «„Усмирение Бададошкина“ никогда не ставили в театрах, и пьеса эта, безусловно, не самая удачная в леоновской драматургии» [Прилепин 2010: 196].

⁴ Далее текст цитируется по этому изданию с указанием страниц в скобках.

нить мотив купли-продажи всей страны. «Рассея-то, ведь она что: кто сгрёб, с тем и поехала» (91), — заявляет Бададошкин. Кто же «сгрёб» Россию? Отвечая на этот вопрос, Леонов-драматург «разворачивает» сговор Бададошкина с неким Бариним.

Данный диалог выстраивается в пьесе в соответствии с древним сюжетом о договоре человека с дьяволом⁷. Приведем несколько аргументов. Во-первых, облик Барина напоминает беса. Бададошкин замечает, что от его гостя «трупцом будто попахивает» (112) и называет его «тенью» (112). Очарованный невероятными обещаниями о лучезарном будущем, он называет его «чертом»: «Ты — черт, барин, черт...» (114). Причем это словечко, появившееся в восторженно-иронической тональности, «случайно» повторяется в реплике Барина: «Черт, у тебя, кстати, и строение глаза музыкальное!» (114). Улавливая подозрения Бададошкина, он признается ему в своих почти запредельных способностях: «Я везде» (113).

Во-вторых, Барин обещает герою невиданные блага, предлагает ему стать «Мининым наших дней»: «С твоими деньгами такой гранпасьянс можно закатить, что зола с небес посыплется. <...> Ты самую Россию покупаешь за четвертак...» (115). Герой, затеявая свою жульническую аферу, выдумывает для Бададошкина «сказку» о свержении большевистской власти, на которое требуются немалые денежные средства. Проигрывая свою аферу, новый «Пожарский» обещает ему немислимую славу и власть: «...да, покупать. Но не это барахло, затмевающее душу, а вещи нетленные... дома, поместья, титул, наконец. <...> Чудак, ты под шумок скупишь весь мир, а там — прямая дорога в мировые Бонапарты!!» (114). Спаситель страны на деле оказывается ее покупателем, который заинтересован в устройении одной лишь своей собственной судьбы. «Нетленные», т. е. «несгорающие», вечные «вещи» по определению являют собой те основы человеческого существования, которые обеспечивают глубину и полноту каждого «события бытия» (М. М. Бахтин): любовь, разум, сострадание, память и др. В речи Барина эти «нетленные вещи» подме-

Кроме того, Леонов наверняка был знаком также с пьесой М. Горького «Мещане» (1901), написанной не без влияния А. Чехова. Как и в «Усмирении Бададошкина», образ шкафа в ней занимает центральное место на сцене. Петр говорит о нем: «Дурацкая штука... Не шкаф, а какой-то символ... черт бы его взял!» [Горький 1950: 11]. Пьеса Леонова фабульно близка «Мещанам»: действие построено вокруг приемного сына (Никитай в «Усмирении...» и Нил в «Мещанах»), который к концу произведения сбегает от отца. В целом же атмосфера мещанства, искусно воссозданная Горьким, близка внутренней опустошенности главных персонажей леоновской пьесы.

⁷ Исследованию данного сюжета посвящена монография О. Д. Журавель: «Под сюжетом о договоре человека с дьяволом мы понимаем такой сюжет-архетип, инвариантную основу которого составляет сочетание сюжетных функций двух главных персонажей, формирующих основной конфликт, — человека и дьявола. Основная сюжетная функция героя-богоотступника — его отречение от Бога, основная сюжетная функция дьявола — наделение героя какими-то желанными для него благами» [Журавель 1996: 6].

няются вещами в буквальном смысле этого слова: «дома, поместья, титул». Человек, потративший все свои усилия на приобретение таких «вещей», постепенно становится их рабом. Отсюда и семантика рода деятельности Бададошкина: он торговец рыбой. Русские слова «рабы» и «рыбы» отличаются только одной буквой, несмотря на отдаленность их этимологий. Более того, на эту близость двух слов указывает Барин, говоря о человечестве в целом: «Оперу, скажем, напишешь. Играйте, скажем, рабы... рабы и рыбы!! Ты ведь по рыбной части, как жетя?» (114).

Данный диалог в целом может быть понят с учетом слов другого героя Леонова. В романе «Вор» старый дед-ямщик произносит важнейший завет: «Окроме звезд на небе, настоящего-то почти и не видим мы мира, все больше видим руками сделанный, а чего они не коснутся, людские жадные руки, то и обречено бывает несытому и смертному покою. Берегись временного, внучек, а, напротив того, устремляйся к вечному!» [Леонов 1982: 13]. В этом завете дается иное, лишенное бесовского лукавства, понимание «нетленных вещей»: это те вещи, которые не сотворены человеком. Они скрыты от его поверхностного взора в мыслительных глубинах бытия и открываются лишь тому, кто отказался от всего временного — всего того, что называет Барин, предвещающий Бададошкину неслыханное будущее. Именно эти, по своей сути, глупые «вещи», и очаровывают героя.

И здесь мы вновь сталкиваемся с чеховским «следом». Вглядимся внимательнее в состояния двух героев:

«Усмирение Бададошкина»
Бададошкин. А чем я был тогда, сорок восемь лет назад?.. Пастух, прыщ на дырке! Но времена плывут, в них отражаются судьбы... Мы еще поживем, и как мы поживем, мать!..
Мечтание.
Бададошкин внезапно преобразается (119).

«Вишневый сад»
Лопухин. Если бы отец мой и дед встали из гробов и посмотрели на все происшествие, как их Ермолай, битый, малограмотный Ермолай, который зимой босиком бегал, как этот самый Ермолай купил имение, прекрасней которого ничего нет на свете. <...> Я сплю, это только мерещится мне, это только кажется... [Чехов 1986: 240]

Преобразования персонажей построены на противопоставлении их новой счастливой жизни той несчастной и полной лишений, которая окружала их в детстве. Бададошкин, как и Лопухин, дан в момент своего триумфа: весь мир лежит у его ног. Но если чеховский герой действительно приобрел имение, что и давало ему некоторое основание гордиться своим величием, то герой Леонова лишь воображает свою несбывшуюся победу, что и проявляет «масштаб несуразности» (Л. А. Финк) его надежд и чаяний. Эта разница подчеркнута формой глаголов: у Бададошкина будущее время (дважды повторяется «поживем»), а у Лопухина прошедшее («купил»).

Но тем и страшнее результат этого «перекраивания» мира: вызванное силой воображения Бададошкина, пробужденного речами Барина, оно мате-

риализует их. В результате квартира превращается в дворец; вода в дорогие духи; приятель в графа. Анна Петровна, увидев безумие мужа, скажет: «Чего он орет-то, спятил, что ли?» (121).

Кульминацией пьесы является «распродажа» России Бариним-аферистом. Эта сцена отдаленно также напоминает чеховскую, в которой аукцион по продаже вишневого сада был вынесен за пределы действия. Каждый из участников затеянного «аукциона» покупает ту или иную часть страны: торговец Крутилин приобретает пост архимандрита; Багдад — полицейский чин для сына; Щуплый — имение с прудом; Бададошкин — звание фельдмаршала; Никитай — управление Калуги. Не остается ни одного не купленного места. Отец просит за сына: «Ему городок запиши небольшой, чтоб сидел там и правил помаленьку и посреди полной тишины... без налогов, без жильцов. И пускай все тебя обожают, и ты тоже всех обожай!» (133). Образ города в речах Бададошкина близок к оксюмору: в нем нет жителей. Фигура нового правителя возвышается среди «полной тишины», словно перед нами не страна, а пустыня. В образе Никитая мы вновь сталкиваемся с пустотой. И если Бададошкин наделен внутренней пустотой как глубинным душевным «изъяном», то Никитай становится ее правителем.

Отметим, что образ пустоты и мотив купли-продажи стали центральными не только для леоновской пьесы. Спустя два года после ее завершения А. Платонов создает «Шарманку» (1930) — «самое злое» [Геллер 1999: 326] из своих произведений. Вряд ли Леонов был знаком с этой пьесой, но тем удивительнее сходжение между ней и «Усмирением...». У Платонова иностранец Стерветсен прибывает в СССР для того, чтобы купить души людей для Западной Европы⁸:

Стерветсен. Надстройка!!! Мы ее хотим купить в вашем царстве или обменять на нашу грустную, точную науку. У нас в Европе много нижнего вещества, но на башне угас огонь. Ветер шумит прямо в наше скучное сердце — и над ним нет надстройки воодушевления... [Платонов 2011: 63]

Желание Стерветсена приобрести душу проявляет состояние двух цивилизаций: России и Запада. Если в первой из них возобладали фигура Бюрократа⁹, то вторая гибнет от «угасшего огня» жизни, уничтоженной капитализмом. Он и есть пустота, поглощающая мир. Более того, «бранно-просторечное слово „стервец“ (подлый человек, негодяй), выражая идеологическую заданность в оценке иностранца, мерцает в „Шарманке“ архетипическим смыслом: человек, принадлежащий миру капитализма, подобен нечисти» [Матвеева, Хрящева 2009: 142].

Сложно объяснить столь явный диалог двух пьес. Первая публикация «Усмирения...» датируется 1929 годом, в то время как «Шарманка» впервые напечатана в 1975 году в США и только в 1988 в России. По сути, перед нами одновременное «угадыва-

ние» (С. Г. Бочаров) художниками бесовской сути своего времени, которое стало возможным во многом благодаря огромности таланта каждого из них.

Размышляя над своей эпохой, Леонов дополняет мотив купли-продажи фигурой приемного сына Никитая. Этот персонаж, также напоминающий маленького беса, постепенно меняется под стать своему новому статусу: он обвораживает всех участников аукциона, что и проявляет подлинный масштаб его падения. Его внутренняя неполноценность усилена сиротством, отсутствием всяческих родственных связей. Анна Петровна говорит ему: «С отцом твоим противно, а с тобой страшно» (103). Если Бададошкин, проживший полвека, оказался выброшенным на периферию социально-экономического уклада и вынужден доживать свои дни в надежде нового времени, то его сын, только вступая в установившийся жизненный порядок, желает переиграть его, полагаясь на собственную хитрость: «Я нонче либо выше всех вознесусь, либо оземь брякнусь...» (124). Ради победы, жажда которой заключена уже в семантике его имени¹⁰, он готов обворовать отца.

Леонов, обращаясь к мелодраматическому сюжету отношений отца и приемного сына, предполагающему неблагодарность последнего, показывает не только и не столько непонимание одного другим, сколько уравнивание их жизненных траекторий. Отец кричит вслед убегающему с награбленным состоянием сыну: «Ныряй, ныряй, Никитайка!.. Где-нибудь и тебя додушат!» (138). Бададошкин понимает обреченность не столько своего положения в современной России, сколько гибель купечества как социального класса, которое обернется не физической расправой («додушат»), а разорением и внутренним разложением тех, кто оказался на пути исторических преобразований. «Антигерои» своего времени, подобные Никитая, не только обрекают на жалкую участь своих отцов, но уничтожают сами себя. Победитель оказывается изначально пораженным. Эту диалектику Леонов и «вскрывает» в глубинах традиционного сюжета.

Бададошкин, пытаясь лестью завоевать снисхождение сына, проговаривает суть такого героя: «Мы с тобой и так, ровно слоны пройдем сквозь судьбу-то, все потопчем» (136). Но «слоновий» размах отца для сына есть только «изрядна насекомая» (136). Слон, превращенный в насекомое, «овнешняет» жизненную траекторию Бададошкина, который обречен суетиться среди «потоптанных»: «Расся, петля моя...» (136).

Бададошкин уже в полной мере смирился с этой «петлей». Никитай же, лишенный отцовского смирения, возжелал недостижимого для него успеха. Он сбегает вместе с Анной Петровной. Эта пара персонажей напоминает сбегующих Нила и Полю в «Мещанах» Горького. Но если в «Мещанах» перед нами по-настоящему любящие друг друга герои, то в «Усмирении...» только желание, видимость и подобие любви. Анна Петровна признается: «Любви хочу» (125); «Ну, да погоди, может, и я еще Юди-

⁸ Данный мотив был рассмотрен диссертации Н. В. Матвеевой: [Матвеева 2008].

⁹ Исследованию данной онтологической фигуры посвящена работа Н. П. Хрящевой: [Хрящева 1998].

¹⁰ Никита происходит от греческого *nikaō* — «побеждать» [Петровский 1966: 165].

фью стану» (99). Годы, проведенные рядом с нелюбимым мужем, рожают в ней обостренную жажду взаимной любви. Но героине открыта только внешняя сторона чувства, которая гипертрофируется до мстительности. Символическую глубину этой сцене придает картина «Юдифь» на стене квартиры, отсылающая к легенде о библейской героине, обольстившей правителя и во время пира отрубившей ему голову. Анна воспринимает Юдифь в качестве женского идеала. Как библейская героиня сбегает с отрубленной головой обольщенного Олоферна, так и Анна Петровна покидает дом своего мужа с награбленным богатством и влюбленным в нее Никитаем. В фарсовом ключе история повторяется вновь...

Отметим, что сюжет бегства с родины неоднократно повторяется в драматургии Леонова. Лишая этот сюжет романтической основы, писатель наполняет его драматической тональностью. Так, в пьесе «Метель» (1939) Порфирий Сыроваров бежит из России и для возвращения домой платит высокую цену, переживая в Испании нечеловеческие муки. В «Усмирении...» Леонов делает первый «набросок» этого сюжета.

Таким образом, «Усмирение Бададошкина» проявило поиск писателем своего стиля в драматургии. Одной из центральных для леоновской пьесы стала попытка проявить вырождение нэпа, а вместе с ним и человеческой души, изуродованной годами революционной ломки. В своих первых шагах в драматургии писатель не мог не оглядываться на опыт предшественников. Болезненная ухмылка Леонова происходящему в стране в этой пьесе «мерцает» аллюзиями к чеховскому и горьковскому театру. От Чехова Леонов «наследует» мотив купли-продажи и образ современного купца, что позволяет ему проявить на уровне подтекста собственное время как драму, в которой нет победителей. От Горького Леонов «перенимает» фабульную основу драмы. Доводя до предела атмосферу мещанства, писатель показывает глубину падения Бададошкина и подобных ему людей, которая обернется их самоуничтожением. В свою очередь, мотив купли-продажи страны, важный для понимания «Усмирения Бададошкина», становится одним из центральных в пьесе А. Платонова «Шарманка», приоткрывая подлинные масштабы исторической драмы.

ЛИТЕРАТУРА

- Горький М. Собр. соч. в 30 т. Т. 6. Пьесы 1901-1906. — М.: ГИХЛ, 1950.
- Леонов Л. М. Собр. соч. В 10-ти т. Т. 1. Повести и рассказы. — М.: Худож. лит., 1981.
- Леонов Л. М. Собр. соч. В 10-ти т. Т. 3. Вор: Роман. — М.: Худож. лит., 1982.
- Леонов Л. М. Собр. соч. В 10-ти т. Т. 7. Пьесы. — М.: Худож. лит., 1983.
- Леонов Л. М. Собр. соч. В 10-ти т. Т. 10. Публицистика; Фрагменты из романа. — М.: Худож. лит., 1984.
- Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Т. 13. Пьесы 1895-1904 гг. — М.: Наука, 1986.
- Бочаров С. Г. Генетическая память литературы. — М.: РГГУ, 2012.
- Геллер М. Андрей Платонов в поисках счастья. — М.: Издательство «Мик», 1999.

Грознова Н. А. «...В песенной строке передать звучание эпохи» (К 85-летию Леонида Леонова) // Русская литература. — 1984. — № 2.

Журавель О. Д. Сюжет о договоре человека с дьяволом в древнерусской литературе. — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1996.

Марков П. А. О театре: В 4 т. Т. 4. Дневник театрального критика: 1930-1976. — М.: Искусство, 1977.

Матвеева Н. В. Драматургическая трилогия А. Платонова («Шарманка», «14 Красных Избушек», «Ноев ковчег»): система мотивов: дис. ... канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2008.

Матвеева Н. В., Хрящева Н. П. Ситуация приезда иностранцев в пьесах А. Платонова: «Шарманка», «14 Красных Избушек», «Ноев ковчег (Каиново отрожде)» // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Вып. 10: Поэтика драмы в литературе XX века / ред. Т. Л. Рыбальченко. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009.

Непомнящих Н. А. Сюжетная ситуация «разорение святынь» в литературе 1920-х гг. (очерк «Смута» А. Н. Зюева и поесть «Петушихинский пролом» Л. М. Леонова) // Документальные аспекты литературы. — Новосибирск: РИЦ НГУ, 2011.

Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. — М.: Советская энциклопедия, 1966.

Платонов А. П. Дураки на периферии: Пьесы, сценарии / сост., подготовка текста, комментарии Н. В. Корниенко. — М.: Время, 2011.

Прилетин З. Леонид Леонов: «Игра его была огромна». — М.: Молодая гвардия, 2010.

Сурков Е. Д. Театр Леонида Леонова // Сурков Е. Д. На драматургические темы. — М., 1962.

Финк Л. А. Драматургия Леонида Леонова. — М.: Советский писатель, 1962.

Фомина Т. В. Философская драма Л. Леонова: проблемы поэтики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1992.

Хрулев В. И. Художественное мышление Леонида Леонова. — Уфа: «Гилем», 2005.

Хрящева Н. П. «Кипящая Вселенная» Андрея Платонова: динамика образотворчества и миропостижения в сочинениях 20-х годов. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Стерлитамак. — 1998.

REFERENCES

- Gor'kiy M. Sobr. soch. v 30 t. T. 6. P'esy 1901-1906. — M.: GIKhL, 1950.
- Leonov L. M. Sobr. soch. V 10-ti t. T. 1. Povesti i rasskazy. — M.: Khudozh. lit., 1981.
- Leonov L. M. Sobr. soch. V 10-ti t. T. 3. Vor: Roman. — M.: Khudozh. lit., 1982.
- Leonov L. M. Sobr. soch. V 10-ti t. T. 7. P'esy. — M.: Khudozh. lit., 1983.
- Leonov L. M. Sobr. soch. V 10-ti t. T. 10. Publitsistika; Fragmenty iz romana. — M.: Khudozh. lit., 1984.
- Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochineniy i pisem v 30 tomakh. T. 13. P'esy 1895-1904 gg. — M.: Nauka, 1986.
- Bocharov S. G. Geneticheskaya pamyat' literatury. — M.: RGGU, 2012.
- Geller M. Andrey Platonov v poiskakh schast'ya. — M.: Izdatel'stvo «Mik», 1999.
- Groznova N. A. «...V pesennoy stroke peredaf' zvuchanie epokhi» (K 85-letiyu Leonida Leonova) // Russkaya literatura. — 1984. — № 2.
- Zhuravel' O. D. Syuzhet o dogovore cheloveka s d'yavolom v drevnerusskoy literature. — Novosibirsk: Sibirskiy khronograf, 1996.
- Markov P. A. O teatre: V 4 t. T. 4. Dnevnik teatral'nogo kritika: 1930-1976. — M.: Iskusstvo, 1977.

Matveeva N. V. Dramaturgicheskaya trilogiya A. Platonova («Sharmanka», «14 Krasnykh Izbushkek», «Noev kovcheg»): sistema motivov: dis. ... kand. filol. nauk. — Ekaterinburg, 2008.

Matveeva N. V., Khryashcheva N. P. Situatsiya priezda inostrantsev v p'esakh A. Platonova: «Sharmanka», «14 Krasnykh Izbushkek», «Noev kovcheg (Kainovo otrod'e)» // Russkaya literatura v XX veke: imena, problemy, kul'turnyy dialog. Vyp. 10: Poetika dramy v literature XX veka / red. T. L. Rybal'chenko. — Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2009.

Nepomnyashchikh N. A. Syuzhetnaya situatsiya «razorenije svyatyn'» v literature 1920-kh gg. (ocherk «Smuta» A. N. Zueva i poest' «Petushikhinskiy prolom» L. M. Leonova) // Dokumental'nye aspekty literatury. — Novosibirsk: RITs NGU, 2011.

Petrovskiy N. A. Slovar' russkikh lichnykh imen. — M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1966.

Platonov A. P. Duraki na periferii: P'esy, stsenarii / sost., podgotovka teksta, kommentarii N. V. Kormienko. — M.: Vremya, 2011.

Prilepin Z. Leonid Leonov: «Igra ego byla ogromna». — M.: Molodaya gvardiya, 2010.

Surkov E. D. Teatr Leonida Leonova // Surkov E. D. Na dramaturgicheskie temy. — M., 1962.

Fink L. A. Dramaturgiya Leonida Leonova. — M.: Sovetskiy pisatel', 1962.

Fomina T. V. Filosofskaya drama L. Leonova: problemy poetiki: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — M., 1992.

Khrulev V. I. Khudozhestvennoe myshlenie Leonida Leonova. — Ufa: «Gilem», 2005.

Khryashcheva N. P. «Kipyashchaya Vselennaya» Andreya Platonova: dinamika obrazotvorchestva i miropostizheniya v sochineniyakh 20-kh godov. — Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t; Sterlitamak. — 1998.

Данные об авторе

Константин Сергеевич Когут — кандидат филологических наук, преподаватель литературы и русского языка, Екатеринбургский автомобильно-дорожный колледж (Екатеринбург).

Адрес: 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 91.

E-mail: kosfunpix@yandex.ru.

About the author

Konstantin Sergeevich Kogut is a Candidate of Philology, Teacher of Literature and Russian Language, Ekaterinburg Automobile and Road college (Ekaterinburg).

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX-XXI ВЕКОВ

УДК 811.111(70)-31(Сэлинджер К.)
ББК Ш33(7Сое)6-8,444

ГСНТИ 17.07.51

Код ВАК 10.01.03

О. М. Любимская

Тюмень, Россия

ПАУЗА КАК СРЕДСТВО НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. Д. СЭЛИНДЖЕРА

Аннотация. В представленной статье рассматриваются средства невербальной коммуникации как основные элементы поэтики молчания Дж. Д. Сэлинджера. Среди видов несловесной экспрессии в мире Сэлинджера особо выделяются жест и пауза, более того, в большинстве случаев они сопряжены друг с другом, используются совместно. В своих текстах Сэлинджер расширяет значение паузы: под ней понимается не только временная остановка речи, но и одновременное с ней прекращение телодвижений, жестов. Только при таком условии сэлинджеровские персонажи демонстрируют полное и подлинное вовлечение в предмет разговора. Пауза как коммуникативно значимый компонент диалогических фрагментов Сэлинджера является предметом исследования. Материалом исследования выступает роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

Автор приходит к выводу, что пауза в обозначенном романе используется как оригинальный художественный прием для обозначения зон содержательного молчания. Наличие или отсутствие паузы в сэлинджеровских диалогах одинаково несут смысловую нагрузку, формируют подтекст романа, определяют систему персонажей, типологизируя ее. Пауза в романе «Над пропастью во ржи» является невербальным эквивалентом скрытых душевных порывов и переживаний героев. Ее основная роль — раскрыть внутренние намерения коммуникантов, обличить подлинность или мнимость их интереса в диалоге и собеседнике.

Ключевые слова: поэтика молчания; невербальные средства; коммуникативные тактики; американская литература; американские писатели; литературное творчество.

О. М. Lyubimskaya

Tyumen, Russia

A PAUSE AS A MEANS OF NONVERBAL COMMUNICATION IN J. D. SALINGER'S WORKS

Abstract. The present article deals with nonverbal means of communication as the main elements of J. D. Salinger's poetics of silence. A gesture and a pause are particularly important types of nonverbal expression in Salinger's artistic world. Moreover, in most cases they are used together. Salinger widens the meaning of a pause in his texts: addition to its primary meaning as temporary break in speech, a pause should be read as the break of any movements and gestures at the same time. Only under these circumstances Salinger's characters show their genuine and deep attention to the subject of the conversation. A pause as a communicatively significant element of Salinger's dialog fragments is the subject of this paper. The material of the research is Salinger's novel «The Catcher in the Rye».

The article comes to the conclusion that a pause in the designated novel is used as an original artistic method to denote the areas of informative silence. The presence or absence of a pause in Salinger's dialogs equally bears some meaning, forms the subtext of the novel and determines the character system. A pause in the novel «The Catcher in the Rye» is a nonverbal equivalent of hidden soulful impulses and experiences of the characters. Its main function is to expose the internal intentions of communicants and to reveal the genuineness or imaginary nature of their interest in the dialog and the interlocutor.

Keywords: poetics of silence; nonverbal means; communicative tactics; American literature; American writers; creative writing.

В настоящее время в отечественном литературоведении наблюдается возрождающийся интерес исследователей к творчеству Дж. Д. Сэлинджера. Одним из важнейших элементов его поэтики является категория молчания. Актуальность ее исследования поразительно точно и тонко сформулировала Н. Л. Иткина как в отношении творчества писателя в целом: «*Существует немало сюжетов о неразделенной любви, сэлинджеровский сюжет — о неразделенной потребности в слове*», так и в отношении его единственного романа «Над пропастью во ржи»: «*Несостоявшийся разговор, произнесенное или непонятое и оставшееся без ответа слово — один из ведущих лейтмотивов романа*» [Иткина 2002: 202].

И. И. Данилова и А. О. Тимошевская, рассматривая особенности перевода произведений Сэлинджера, в частности коллоквиальные эллиптические конструкции, характерные для диалогов в его текстах, отмечают, что «*Слово в текстах Сэлинджера не способствует коммуникации людей, а напротив, препятствует ей*» и что «*Настоящее*

общение между персонажами происходит «по ту сторону слов», хотя и при их обязательном участии» [Данилова, Тимошевская 2015: 1342]. А. А. Аствацатуров поддерживает мысль Даниловой и Тимошевской о том, что слову в художественном мире Сэлинджера отведена второстепенная роль, однако замечает, что участие слова не обязательно для коммуникативного акта между сэлинджеровскими героями: «*Слово стремится к исчезновению, молчанию. Его вытесняет в тексте Сэлинджера жест...*» [Аствацатуров. URL].

Для нашего исследования вышеприведенные замечания сэлинджероведов имеют огромное значение, тем не менее они, скорее, представляют собой редкие комментарии, помогающие раскрыть другие вопросы в творчестве писателя. Глубокого и системного исследования по феномену молчания у Сэлинджера на данный момент нет.

Мы солидарны с Аствацатуровым в том, что для Сэлинджера характерно не облекать внутренние переживания героев в словесную форму, а выводить

их наружу через жест и другие невербальные средства коммуникации. Анализу коммуникативной роли паузы как одному из видов невербальной экспрессии в романе «Над пропастью во ржи» и посвящена настоящая статья. Рассмотрение особенностей поэтики молчания Сэлинджера через этот аспект предпринимается впервые.

Сверхчуткость Сэлинджера к слову, миру звуков, различным фигурам умолчания определяется его сосредоточенностью как писателя на внутреннем бытии и поиске подлинного разговора. Сэлинджеровский герой ищет спасения от равнодушия и фальши внешнего мира внутри себя: *«Герой Сэлинджера живет напряженной внутренней жизнью. Он или поэт (как Сеймур), или писатель (как Бадди Гласс или Сержант Х), или он просто предпочитает читать в то время, как все его друзья смотрят в кино какую-нибудь лпу»* [Морозова 1969: 64]. Последнее замечание Морозовой о любви к чтению сказано в отношении Холдена. В то время как внешний мир занят лишь проблемами материального характера, уберечь свое духовное и сокровенное можно лишь в молчании. Сидни Финкелстайн (Sidney Finkelstein, 1909-1974), в работе которого есть статья, посвященная Сэлинджеру, отмечает, что *«В XX веке монастырские стены возводятся внутри человека, это психологический барьер, воздвигаемый, чтобы отвести удары социальной действительности»* [Финкелстайн 1967: 247-248].

Особое внимание лирический герой Сэлинджера уделяет молчанию в виде паузы: ее наличие или отсутствие определяют отношения сэлинджеровского героя с миром и с собеседником. Подлинность разговора обнаруживается через долготу и качество паузы в диалоге. Коммуникативная роль паузы помогает в определении типологических образов в художественной системе Сэлинджера. Со стороны персонажей, импонирующих рассказчику, наблюдается интуитивное и осознанное использование паузы в диалоге, со стороны вызывающих неприятие — полное игнорирование всякой остановки в речи.

Замечено, что и в реальной жизни Сэлинджер уделял повышенное внимание паузам во время разговора. Так, в одном из тех редких интервью, что удалось взять у писателя, репортер газеты New York Times Лэйси Фосбург отмечает, как подолгу и неоднократно Сэлинджер замолкал прежде, чем ответить на ее вопрос: *«Я спросила, намерен ли он публиковать другие произведения в скором будущем. Последовала пауза. — Я действительно не знаю, как скоро, — сказал он. Потом последовала другая пауза, и затем Сэлинджер стал быстро рассказывать о том, как много он писал...»* [Fosburgh 1974]. Кроме того, загадочный уход Сэлинджера с общественной сцены на пике писательской славы, полвека безмолвного затворничества критиками принято трактовать как своеобразный текстовый код: *«...его молчание может быть прочитано парадоксальным образом как текст...»* [Graham 2007: 99]; *«...закрывшись от всех, Сэлинджер открыл свою авторскую личность для широкого спектра интерпретаций...»* [Franssen 2016: 157].

При такой, почти маниакальной тяге к молчанию, становится не удивительным пристальное и пристальное внимание Сэлинджера к паузе как типу поведения его персонажей.

Пауза как коммуникативно значимая единица общения, в зависимости от контекстуальных условий, выполняет различные функции. В настоящее время общая система классификации функций молчания в коммуникативном акте не разработана. Особо актуальными в современном литературоведении представляются классификации С. Ю. Данилова, С. В. Крестинского, С. В. Меликяна. Функции, разработанные этими учеными, различаются в наименованиях, однако их смысловая интерпретация во многом схожа.

В ходе исследования мы опирались на классификацию Крестинского и Меликяна, употребляя их терминологию как «инструмент» для анализа разнообразных функциональных оттенков сэлинджеровской паузы. В работе «Молчание как средство коммуникации и его функции в языковом дискурсе» (2010) Крестинский выделяет пятнадцать коммуникативных функций молчания: контактивная, дисконтактная, экспрессивная, информативная, оценочная, рогативная (интеррогативная), когнитивная, гезитативная, экспективная, фоновая, аффективная, стратегическая, риторическая, синтаксическая, функция социальной позиции. В романе «Над пропастью во ржи» варианты пауз сводятся к одной доминирующей функции — экспрессивной, которая, по мнению Крестинского, *«...предполагает способность молчания выразить различные психологические состояния коммуникантов: смущение, обиду, страх, недоумение, удивление, волнение, потрясение, страх, ужас, гнев, ненависть, депрессию, гордость, презрение, раскаяние, любовь, напряженность»* [Крестинский 2011: 35]. Но так или иначе различные смысловые оттенки сэлинджеровской паузы сводятся к обнаружению через них подлинной вовлеченности в диалог его участников.

«Подлинный разговор» Сэлинджера (термин Н. Л. Иткиной) есть полная включенность в диалог каждого участника, беседа двух бескорыстно заинтересованных друг в друге лиц. Диалогическая пауза Сэлинджера выступает в роли лакмусовой бумажки: она безошибочно определяет действительную или мнимую искренность персонажей во время разговора, раскрывает их истинные намерения.

Как справедливо пишет М. А. Василик, *«умение слушать паузу, интерпретировать причины молчания позволяет получить важную дополнительную информацию в процессе общения»* [Василик 2017]. Пауза (лат. pausa, от греч. Pausis — прекращение, остановка) означает «временный перерыв в чем-либо, временное молчание, нпр., остановка в речи, короткое молчание во время пения» [Полный словарь иностранных слов... 1907]. Между тем речь включает в себя вербальную и невербальную знаковые системы. К средствам невербальной коммуникации относятся мимика, жест, пауза, смех и т. д., они усиливают, дополняют, а иногда и вовсе заменяют слова. Говоря проще: *«Вербальное общение — это общение словами, а невербальное — это то,*

что остается между слов: жесты, мимика, взгляды и паузы» [Зверева 2012]. Пауза как значимый коммуникативный акт в романе «Над пропастью во ржи» означает полную остановку речи, где, повторимся, под речью мы подразумеваем ее вербальную и невербальную формы. Пауза — любая временная остановка в речи героев, не заполненная при этом какими-либо их активными действиями. Случай, при котором участник диалога замолчал, но не прекратил телодвижений в виде жеста, мимики и т. п. мы именуем отсутствием должной паузы.

Первая ситуация в романе, когда читатель обнаруживает важность коммуникативной роли паузы в речи героев, раскрывается в сцене со Стрэдлейтером, товарищем Холдена по колледжу: «А когда он развязывал галстук, спросил меня, написал ли я за него это дурацкое сочинение. Я сказал, что вон оно, на его собственной кровати. Он подошел и стал читать, пока расстегивал рубаху. Стоит читает, а сам гладит себя по голой груди с самым идиотским выражением лица. Вечно он гладил себя то по груди, то по животу. Он себя просто обожал» [Сэлинджер 1983: 50]. Рассказчик остро подмечает, что Стрэдлейтер не прекращает свои телодвижения, и тем самым не переключает интерес с внешних обстоятельств на внутренние. В одной ситуации Холден дважды акцентирует внимание на этом. Стрэдлейтер начинает читать, параллельно «расстегивая рубаху», а затем продолжает чтение, «поглаживая себя по груди». Непрерывающиеся жесты — отсутствие должной паузы в невербальной экспрессии, которую, казалось бы, предполагает сама ситуация, говорят об отвлеченности Стрэдлейтера от предмета разговора, поверхностности его отношения к труду Холдена. Его подход к прочтению чисто внешний, формальный. Не смещая свое внимание с обстоятельств извне на предмет разговора, не отделяя процесс раздевания от чтения, Стрэдлейтер нивелирует важность сочинения Холдена. Отсутствие ситуативной паузы в этом контексте для Сэлинджера — показатель равнодушия к предмету разговора и к его участнику.

Противоположное отношение к паузе мы наблюдаем у самого Холдена. Прекратив спор из-за сочинения, герои переходят к разговору о Джейн Галлахер, к которой Холден испытывает самые трепетные чувства. Здесь мы видим, что прежде, чем задать главный вопрос Стрэдлейтеру о ней, Холден выдерживает некоторую паузу, чтобы собраться с духом: «Раз вы не ездили в Нью-Йорк, где же вы с ней были? — спросил я немного погодя. Я ужасно старался, чтоб голос у меня не дрожал, как студень. Нервничал я здорово. Видно, чувствовал, что что-то неладно» [Сэлинджер 1983: 52]. Пауза Холдена (англ. «I asked him, after a little while» [Salinger 1979: 63]) перед вопросом совершенно точно передает его внутреннее волнение, опасение услышать, что Стрэдлейтеру, выражаясь жаргоном самого Холдена, удалось «спутаться» с Джейн. Холден не сразу задает вопрос, поскольку находится во власти эмоций. В этом контексте пауза выполняет экспрессивную функцию (Крестинский), когда участник диалога не способен говорить в силу эмоциональных переживаний.

Показателем подлинности любовного чувства героев Сэлинджера является не только наличие паузы, но и ее отсутствие. В ответ на признания Холдена в любви, Салли Хейс, не раздумывая, отвечает ему взаимностью. Однако по отсутствию даже малейшей паузы после ее ответного признания, читатель догадывается о мнимости ее слов: «Ах, милый, я тебя тоже люблю! — говорит она и тут же одним духом добавляет: — Только обещай, что ты отпустишь волосы. Теперь ежики уже выходят из моды...» [Сэлинджер 1983: 113]. Пропуск паузы в данной ситуации демонстрирует несоответствие слов их смыслу.

После изнурительного катания на коньках в Радио-Сити Холден и Салли пошли в кафе, где Салли, как и в других ситуациях, по-прежнему не фокусирует полностью свое внимание на Холдене, а продолжает выискивать взглядом известных, успешных знакомых: «Вдруг ни с того ни с сего Салли спрашивает: — Слушай, мне надо точно знать, придешь ты к нам в сочельник убирать елку или нет? Мне надо знать заранее. <...>. — Я же тебе писал, что приду. Ты меня раз двадцать спрашивала. Конечно, приду. — Понимаешь, мне надо знать наверняка, — говорит. А сама озирается, смотрит, нет ли тут знакомых» [Сэлинджер 1983: 117]. Отсутствие паузы со стороны Салли в выжидании ответа Холдена обнаруживает ее равнодушие к нему. Жест «блуждание взгляда по сторонам» указывает на смещение ее внимания с диалога на обстановку извне, тем самым обличает иллюзию «подлинного разговора» между персонажами.

Интересно проследить далее за развитием их диалога в кафе. Прежде чем задать Салли вопросы типа «любит ли она школу», «бывает ли ей страшно», «не осточертело ли ей все вокруг», словом, те самые вопросы, которые волнуют Холдена на самом глубинном уровне, он собирается с мыслью, полностью отрешаясь от внешних факторов, а уж потом обращается к ней с вопросом: «Вдруг я перестал жечь спички, наклонился к ней через весь стол. Мне надо было о многом с ней поговорить» [Сэлинджер 1983: 117]. Остановка телодвижений есть пауза в невербальной экспрессии Холдена, соблюдение которой демонстрирует огромную важность разговора для него.

Замечательно, что и здесь Салли продолжает занимать обстановка извне, а не вопрос Холдена: «Слушай, Салли! — говорю. — Что? — спрашивает. А сама смотрит на какую-то девчонку в другом конце зала» [Сэлинджер 1983: 117]. Не делая паузы, не останавливая взгляда на Холдене, Салли проявляет почти пренебрежительное невнимание к нему. Как и в случае со Стрэдлейтером во время прочтения сочинения, рассказчик демонстрирует игнорирование важности разговора через жест, не соответствующий ситуации (которая предполагает полную паузу).

Ту же линию поведения через отсутствие паузы мы можем наблюдать у второго товарища Холдена по колледжу — Экли. После драки со Стрэдлейтером Холден не хочет возвращаться к себе в комнату, чтобы не видеть его. Тогда он приходит в комнату Экли, где хочет переночевать, он знает, что одна кровать свободна, так как сосед Экли уехал домой.

Между Экли и Холденом происходит оживленный диалог на две темы: первая — Экли выпытывает причины драки, вторая — он яростно противится тому, чтобы Холден занял кровать его соседа, поскольку тот может неожиданно вернуться. Однако, несмотря на внешне взбудораженный характер диалога, читатель видит, что внутренне Экли совершенно безразличен и тот, и другой предмет разговора. Такой эффект в восприятии читателя создает отсутствие экспрессивной паузы в конце диалога как акта переосмысления разговора, его переживания: «Успокойся. Не буду я тут спать. Не бойся, не злоупотреблю твоим гостеприимством. Минуты через две он уже храпел как оголтелый» [Сэлинджер 1983: 57]; (англ. «*A couple of minutes later, he was snoring like mad*» [Salinger 1979: 69]. Контраст глубины внутренних переживаний Экли и Холдена усиливает следующее предложение: «*А я лежал в темноте и старался не думать про Джейн <...>. Но я не мог не думать*» [Сэлинджер 1983: 57]. Холден хотел бы сделать паузу в своих тревожных размышлениях о Джейн и Стрэдлейтере, но его переживания так глубоки и животрепещущи, что он не в состоянии отключиться от них.

Занимательна сцена со знакомым Салли в театре. Джорш, молодой человек аристократического происхождения, прежде чем ответить на вопрос Салли, понравилась ли ему пьеса, берет паузу для того, чтобы привлечь к себе как можно больше внимания рядом стоящей публики. При этом его пауза также сопряжена с жестом, но этот жест не отвлекает, а напротив, помогает ему как можно лучше сосредоточиться на своем ответе: «*Вы бы на него посмотрели, когда Салли спросила его, нравятся ли ему пьеса. Такие, как он, все делают напоказ, они даже место себе расчищают, прежде чем ответить на вопрос. Он сделал шаг назад — и наступил прямо на ногу даме, стоявшей сзади. Наверно, отдал ей всю ногу!*» [Сэлинджер 1983: 115]. Последующая речь Джорша лишь формально, внешне обращена к слушателям, на деле — к себе и для себя. В этом контексте мы имеем дело с аттрактивной функцией паузы (термин Меликяна) с ее отрицательной коннотацией, цель данной функции — привлечь внимание аудитории перед высказыванием.

Отрицательную коннотацию в коммуникативном акте с публикой у Сэлинджера несет не только наличие паузы, но и ее отсутствие. Холден остро подмечает, что актеры по окончании рождественской пантомимы в Радио-Сити не делают паузы, которая бы отобразила их внутренний трепет к содержанию представления: «*А когда они кончили петь и стали расходиться по своим местам, видно было, что им не терпится уйти к чертям, покурить, передохнуть*» [Сэлинджер 1983: 123]. Через отсутствие ситуативной паузы Сэлинджер обличает полное равнодушие актеров к красоте и смыслу исполненного ими религиозного действия на сцене. Отсутствие паузы для осмысления внутренних переживаний говорит о том, что их игра имеет механический, отчужденный характер.

Диаметрально противоположная ситуация наблюдается с Фиби, сестренкой Холдена. Фиби

соблюдает почти трепетную неподвижность и молчание в перерывах во время танцев с Холденом. Она свято чтит важность музыкальных пауз и сама прекращает всякие движения и разговоры во время них. Ее намерение соблюдать паузы, не переключаться на внешние обстоятельства доходит до комического: «*Мы протанцевали четыре танца. А в перерывах она до того забавно держится, просто смех берет. Стоит и ждет. Не разговаривает, ничего. Заставляет стоять и ждать, пока оркестр опять не вступит. А мне смешно. Но она даже смеяться не позволяет*» [Сэлинджер 1983: 152]. Тем не менее, кажущееся нелепым поведение Фиби является сильной антитезой предыдущим ситуациям, в том числе, когда актеры не выдерживали и минуты после окончания представления. Фиби как симпатичный Сэлинджеру герой тонко чувствуют необходимость, важность остановки вербальной и невербальной экспрессии в данной ситуации. Вообще Фиби отличается поразительной для ее возраста способностью молчать: «*Моя Фиби молчит и слушает. Я по затылку видел, что она слушает. Она здорово умеет слушать, когда с ней разговариваешь. И самое смешное, что она все понимает, что ей говорят. По-настоящему понимает*» [Сэлинджер 1983: 146]; «*Тут Фиби ничего не сказала. Когда ей сказать нечего, она всегда молчит*» [Сэлинджер 1983: 149]. В отличие от взрослых товарищей Холдена, ни разу не выдержавших надлежащую паузу в диалогах с ним, Фиби проявляет в этом отношении недетскую внимательность. Слушая рассказ Холдена о работе его мечты — «стеречь ребят над пропастью во ржи», Фиби ни разу не перебила его, не вставила ни одного слова, а после того, как рассказ был окончен, она не поспешила высказать своего мнения, однако для Холдена ее молчание в виде долгой паузы было гораздо важнее: «*Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, это глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему. Наверно, я дурак. Фиби долго молчала. А потом только повторила: — Папа тебя убьет*» [Сэлинджер 1983: 150]. В конце романа, когда совершенно неожиданно для Холдена, Фиби идет к нему на встречу с чемоданом и с твердым желанием уехать вместе с ним из Нью-Йорка и попытаться найти счастье на Западе, мы видим, что за тем молчанием скрывалось глубокое внутреннее обдумывание. Долгая пауза перед словами «папа тебя убьет» есть признак подлинного участия Фиби в диалоге, внутренней работы мысли.

Таким образом, пауза в романе Сэлинджера «Над пропастью во ржи» является коммуникативно значимой. Ее наличие либо отсутствие в определенных контекстах одинаково несут смысловую нагрузку и формируют подтекст романа, при этом со стороны импонирующих рассказчику персонажей наблюдается активное использование паузы в диалоге, со стороны неприятных ему персонажей — полное игнорирование остановки как в речи, так и в невербальной экспрессии, где продолжающийся жест выдает их несосредоточенность на предмете разговора. Временное отсутствие речи персонажа при продолжающихся телодвижениях в контексте данного романа не

является паузой и свидетельствует о фиктивности внимания к собеседнику. Сэлинджеровская пауза представляет собой самостоятельное явление, становясь зоной содержательного молчания. Основная функция сэлинджеровской паузы — дать дополнительную характеристику портрету персонажа, раскрыть его глубокие душевные движения, скрытые намерения, обличить подлинность или мнимость его интереса в диалоге и его соучастнике.

ЛИТЕРАТУРА

Аствацатуров А. А. Феноменология текста: игра и репрессия // Американская литература. — Режим доступа: www.american-lit.niv.ru/american-lit/astvacaturov-fenomenologiya-teksta/index.htm (дата обращения: 14.08.2017).

Василик А. В. Пара- и экстралингвистические особенности невербальной коммуникации // НП ЦДО «ЭЛИТАРИУМ». — 2017. — Режим доступа: www.elitarium.ru/neverbalnoe-obshenie-temp-rech-golos-informacija-kommunikacija-intonacija-vnimanie (дата обращения: 15.08.2017).

Данилова И. И., Тимошевская А. О. Перевод коллоквиальных эллиптических конструкций с английского языка на русский (на примере прозы Дж. Д. Сэлинджера) // Фундаментальные исследования. — 2015. — С. 1340-1344.

Зверева Н. Паузы — один из инструментов невербального общения // Медицинский портал «Медняня». — 2012. — Режим доступа: www.mednurse.ru/bolezni/pauzy-odin-iz-instrumentov-neverbalnogo-obshcheniya (дата обращения: 15.08.2017).

Иткина Н. Л. Поэтика Сэлинджера. — М.: РГГУ, 2002. — 225 с.

Меликян С. В. Молчание в русском общении // Русское и финское коммуникативное поведение. — Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. — Вып. 1. — С. 47-52.

Крестинский С. В. Молчание как средство коммуникации и его функции в языковом дискурсе // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». — 2011. — Вып. 1. — С. 34-37.

Морозова Т. Л. Образ молодого американца в литературе США (битники, Сэлинджер, Беллоу, Апдайк). — М.: Высш. школа, 1969. — 95 с.

Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / сост. М. Попов. — 1907.

Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи. Повести. Девять рассказов. — М.: Худож. лит. 1983. — 592 с.

Финкелстайн С. Экзистенциализм и проблема отчуждения в американской литературе. — М.: Прогресс, 1967. — 319 с.

Fosburgh L. J. D. Salinger Speaks About His Silence // The New York Times on the Web. — 1974. — Режим доступа: www.nytimes.com/books/98/09/13/specials/salinger-speaks.html (дата обращения: 14.08.2017).

Franssen G. The Silence of the Celebrity: J. D. Salinger (1919-2010) // Celebrity Authorship and Afterlives in English

and American Literature. — London: Palgrave Macmillan, 2016. — P. 157-177.

Graham S. J. D. Salinger's The Catcher in the Rye. — New York: Routledge, 2007. — 144 p.

Salinger J. D. The Catcher in the Rye. — M.: Progress Publishers, 1979. — 248 p.

REFERENCES

Astvacaturov A. A. Fenomenologiya teksta: igra i repressiya // Amerikanskaya literatura. — Rezhim dostupa: www.american-lit.niv.ru/american-lit/astvacaturov-fenomenologiya-teksta/index.htm (data obrashcheniya: 14.08.2017).

Vasilik A. V. Para- i ekstralingvistiicheskie osobennosti neverbal'noy kommunikatsii // NP TsDO «ELI-TARIUM». — 2017. — Rezhim dostupa: www.elitarium.ru/neverbalnoe-obshenie-temp-rech-golos-informacija-kommunikacija-intonacija-vnimanie (data obra-shcheniya: 15.08.2017).

Danilova I. I., Timoshevskaya A. O. Perevod kollokvial'nykh ellipticheskikh konstruksiy s angliyskogo yazyka na russkiy (na primere prozy Dzh. D. Selindzhera) // Fundamental'nye issledovaniya. — 2015. — S. 1340-1344.

Zvereva N. Pauzy — odin iz instrumentov neverbal'nogo obshcheniya // Meditsinskiy portal «Mednyanya». — 2012. — Rezhim dostupa: www.mednurse.ru/bolezni/pauzy-odin-iz-instrumentov-neverbalnogo-obshcheniya (data obrashcheniya: 15.08.2017).

Itkina N. L. Poetika Selindzhera. — M.: RGGU, 2002. — 225 s.

Melikyan S. V. Molchanie v russkom obshchenii // Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie. — Voronezh: Izd-vo VGTU, 2000. — Vyp. 1. — S. 47-52.

Krestinskiy S. V. Molchanie kak sredstvo kommunikatsii i ego funktsii v yazykovom diskurse // Vestnik TvGU. Seriya «Filologiya». — 2011. — Vyp. 1. — S. 34-37.

Morozova T. L. Obraz molodogo amerikantsa v literature SShA (bitniki, Selindzher, Bellou, Apdayk). — M.: Vyssh. shkola, 1969. — 95 s.

Polnyy slovar' inostrannykh slov, voshedshikh v upotreblenie v russkom yazyke / sost. M. Popov. — 1907.

Selindzher Dzh. D. Nad propast'yu vo rzhi. Povesti. Devyat' rasskazov. — M.: Khudozh. lit. 1983. — 592 s.

Finkelstayn S. Ekzistentsializm i problema otchuzhdeniya v amerikanskoj literature. — M.: Progress, 1967. — 319 s.

Fosburgh L. J. D. Salinger Speaks About His Silence // The New York Times on the Web. — 1974. — Rezhim dostupa: www.nytimes.com/books/98/09/13/specials/salinger-speaks.html (data obrashcheniya: 14.08.2017).

Franssen G. The Silence of the Celebrity: J. D. Salinger (1919-2010) // Celebrity Authorship and Afterlives in English and American Literature. — London: Palgrave Macmillan, 2016. — P. 157-177.

Graham S. J. D. Salinger's The Catcher in the Rye. — New York: Routledge, 2007. — 144 p.

Salinger J. D. The Catcher in the Rye. — M.: Progress Publishers, 1979. — 248 p.

Данные об авторе

Ольга Михайловна Любимская — аспирант кафедры зарубежной литературы, Тюменский государственный университет (Тюмень).

Адрес: 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.

E-mail: lubimskaya89@list.ru.

About the author

Olga Mikhailovna Lyubimskaya, Post-graduate Student, Department of Foreign Literature Tyumen State University (Tyumen).

УДК 821.111-2(Черчилл К.)
ББК ШЗЗ(4Вел)64-8,446

ГСНТИ 17.07.51

Код ВАК 10.01.03

Е. Н. Шилова
Екатеринбург, Россия

ПОСТОЯННО «В КОНТАКТЕ»: ОЧЕВИДНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА И СКРЫТЫЕ УГРОЗЫ¹

Аннотация. В статье анализируется пьеса современного британского драматурга К. Черчилл «Любовь и информация» (2012). Особое внимание уделяется экспериментальной форме произведения: драма состоит из нескольких десятков эпизодов, связанных лишь отдаленно общей тематической направленностью. При работе с текстом пьесы в обрывочных репликах улавливается только внутренняя логика беседы и примерное количество участников, однако отдельные особенности жизненных обстоятельств героев виртуозно передаются с помощью нескольких штрихов. Черчилл проявляет себя как блестящий стилист, тонко чувствующий оттенки языка драмы.

Автор пьесы «Любовь и информация» намеренно усложняет восприятие происходящего на сцене, заставляет аудиторию участвовать в представлении, делать самостоятельные выводы и конструировать значение пьесы совместно с театральными режиссерами и актерскими коллективами.

Исследователем кратко освещается реакция критиков и зрителей на пьесу «Любовь и информация».

Делается вывод о том, что изменения восприятия и функционирования драмы неизбежно связаны с бурным развитием технологий, расширением их использования в повседневной жизни, а также с изменениями в сознании, спровоцированными глобализацией. Современный театр, который остается важной общественной ареной, борется за внимание и активность восприятия зрителем, в том числе с помощью калейдоскопичной мон-тажности драмы и брехтианского остранения.

Ключевые слова: постдраматические театры; драматургия; пьесы; британская литература; британские писатели; литературное творчество.

Y. N. Shilova
Ekaterinburg, Russia

CONSTANTLY WIRED WORLD: OBVIOUS BENEFITS AND HIDDEN COSTS

Abstract. The article analyses the play «Love and Information» (2012) written by the contemporary British dramatist C. Churchill. Special attention is paid to the experimental structure of this drama: it consists of several dozen of episodes which are but arbitrarily linked by an abstract common topic. However, when working with the text of the play closely, a reader is able to make inferences as to the logic of the conversation and an approximate number of interlocutors. Churchill is at her best as a master of style that feels the subtleties of drama language perfectly.

In «Love and Information» the dramatist deliberately complicates comprehension of the action on stage, and it compels the audience to take part in the performance, make their own conclusions and construct the meaning of the play together with theatre directors and actors.

The article briefly features the reaction of critics and theatre audience to «Love and Information».

The contributor arrives at the conclusion that changes in the comprehension and functioning of modern drama are inevitably connected with the rapid development of technology and its increasing role in everyday life as well as with the changes of the ways of thinking provoked by globalization. Modern theatre which still remains an important social arena fights for the attention and active comprehension of the audience and some of the means of achieving this goal are kaleidoscopic montage and Brechtian estrangement in drama.

Keywords: theatres; playwriting; plays; British literature; British writers; creative writing.

Пьеса одного из ведущих драматургов современной Великобритании Кэрил Черчилл «Любовь и информация» (*Love and Information*, 2012) без преувеличения стала не только крупным театральным событием 2012 года, но и заметной вехой в творчестве автора и мировом театральном процессе. За четырехлетний период (2012-2016 гг.) драма обрела множество сценических воплощений: помимо традиционных для Черчилл Лондона (Royal Court) и Нью-Йорка (New York Theater Workshop), пьесу ставили в Мельбурне и Сиднее, Софии, Таллинне и Москве. В российской столице постановку можно было оценить в рамках международного фестиваля «Твой шанс» в исполнении студентов болгарской Национальной Академии Театра и Кино им. К. Сарафова. Перевод пьесы на русский язык, выполненный П. Шишиным, находится в открытом доступе в онлайн-библиотеке С. Ефимова и является одной из визитных карточек Кэрил Черчилл в России.

В этом произведении автор поднимает сразу ряд актуальных вопросов: что выигрывает человечество в бесконечной погоне за новыми данными?; стоит ли воспринимать естественные чувства и эмоции как атавизм?; зачем запоминать события собственной жизни, если можно положиться на более надежные носители информации — цифровые? Актуальность проблематики подтверждается скоростью, с которой «Любовь и информация» облетела мир в виде переводов, читок и постановок.

Вопросы попадают в самую точку: насладившись очевидными преимуществами использования достижений науки и техники, человечество начинает задумываться об опасностях глубокого проникновения технологий и гаджетов во все сферы жизни. Так, для современных молодых людей смартфон, планшет или ноутбук с доступом в Интернет — основной, часто единственный источник информации. То, что сеть Интернет задумывалась как средство мгновенного обмена информацией в научном сообществе, — широко известный факт, и нельзя сказать, что эта полезная функция не реализуется. С

¹ Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ № 17-34-00032

популяризацией сети Интернет, однако, возникло большое количество информационных «шумов», затрудняющих доступ к надежной и полезной информации. Человек, не обладающий навыками «информационной навигации» (например, ребенок или подросток), рискует столкнуться с множеством опасностей психологического и информационного толка: проблемами самоидентификации личности при виртуальном общении, разнообразными негативными призывами и агитацией, шокирующим контентом и т. д.

Помимо актуальности вопросов остроту пьесе придает и ее формальное решение — произведение состоит из семи частей, каждая из которых подразделяется на семь эпизодов разной длины и тематической направленности (плюс восьмая, финальная, сцена в последней части). Кроме того, в конце пьесы есть секция «Разное», микроэпизоды из которой могут быть «вставлены» между любыми частями на усмотрение режиссера. Высокий уровень «монтажности» произведения оставляет режиссеру удивительно много пространства для маневров и делает каждую постановку уникальной.

Символичным в этом аспекте представляется наличие в рубрике «Разное» сцены «Гены», которая предполагает выведение на большой мультимедийный экран графически представленного генетического кода:

```
AGT TGG AGC CCT TGA CTT GAT TGT GCA TAC
CGT GCT TGA GTC ATG TTG CAC AAC TTG TCG
GTC TCA GTA TGC CCG TGA AAT GTA CAT GTC
CGC TCC GAA TCT GAT TGC CCT TTG TGG AAC
TGT GTG GCA TAG CTA GCC TGG GAC CCT TTG
GGC TGC ACT TGA TTG TCA CCA GGT TGT TCT
GTT GAA TCA TGA TCG GAC CCA CGT CGG CTG
GCC GAC TTT GAC CGG AGT GGT TGT ACC TTG
GTC AGG AAT TGA ACG [Churchill 2012: 76]
```

Связь данной сцены с названием пьесы очевидна: разнообразие сочетания нуклеотидов ДНК — один из ярчайших примеров природных механизмов передачи информации, отличающихся высокой точностью. Перед исследователем, знакомым с особенностями текста драмы и историей театральных постановок пьесы, сцена может предстать и в метафорическом ключе. Если варианты цепочек нуклеотидов ответственны за разнообразие человеческого рода, то точно таким же образом сочетание элементов пьесы в обработке разных режиссеров дает интересные и непохожие друг на друга результаты. Более того, индивидуальное восприятие драмы каждым зрителем / читателем порождает дополнительные варианты смысла произведения. Интересно отметить, что мотивы генотипа и фенотипа также присутствовали в другой известной пьесе драматурга — «Количество» (*A Number*, 2002), кстати, тоже оперативно переведенной на русский, но «Любовь и информация» выводит их на новый, онтологический уровень.

Первая и самая известная постановка пьесы Джеймсом Макдональдом в Ройал Корт использовала минималистские декорации М. Бютер: большой белый куб, разделенный на квадраты вертикальными и горизонтальными линиями. Такое сценическое

решение вызывает ассоциации либо с лабораторией, где стены и пол выложены белоснежным кафелем; либо с таблицей, в клеточки которой может быть вписано все множество персонажей произведения вместе с индивидуальными обстоятельствами их жизни, мельком освещенных в пьесе.

Известный исследователь современного британского театра (и творчества К. Черчилл в частности) Р. Даррен Гоберт связывает неординарное формальное решение пьесы «Любовь и информация» с влиянием более молодого поколения английских драматургов, в особенности М. Кримпа и его драмой «Покушения на её жизнь» (*Attempts on Her Life*, 1997). «Его передовая инновация в области формы — отсутствие списка действующих лиц, распределения текста между персонажами и авторских ремарок [...] — была воспринята другими драматургами, наиболее выразительно, вероятно, Сарой Кейн в ее пьесе 1999 года «4.48 Психоз» (*4.48 Psychosis*). В отсутствие сюжета и персонажей такие пьесы, как «Покушения на её жизнь», трактуются в рамках постдраматического дискурса и являются пионерами в области драматической формы, впервые использованной Кэрил Черчилл при создании «Семерых еврейских детей» (*Seven Jewish Children*, 2009). Но в пьесе «Любовь и информация» структура обладает ещё большей театральной экспрессией и ещё лучше вписана в тему произведения» [Gobert 2014: 187].

Калейдоскопичность пьесы потрясает даже современного, искушенного и привыкшего к театральным экспериментам зрителя: система персонажей отсутствует, микросюжеты не связаны друг с другом, и далеко не все сцены останутся в памяти к концу просмотра спектакля. Мозаичность и скорость смены коротких эпизодов произведения вызывают у критиков ассоциации с кубиком Рубика, игрой в тетрис, Вавилонской башней [Blake 2015, Brantley 2014]. Тем не менее, при работе с текстом произведения можно подметить тематические связи между частями и сценами пьесы.

Так, например, ряд микросюжетов посвящен проблеме функционирования и актуальности человеческой памяти в эпоху цифровых технологий: семейная пара просматривает видео собственной свадьбы (супруги радуются, что в фильме все детали сохранены надежно и навсегда, так как сами они многое забыли с течением времени); жена пытается установить эмоциональную связь с мужем, страдающим потерей памяти (последнего попытки «незнакомки» сблизиться пугают); пианист, также страдающий расстройством памяти, не помнит, что умеет играть на фортепьяно, однако фактически владеет инструментом хорошо; и др.

Любая группировка эпизодов интерпретатором, естественно, является субъективной и может быть оспорена другими исследователями. Неизменным останется одно: мгновенное вписывание микродиалогов и крупных сцен в глобальный контекст драмы. Как для зрителя и исследователя становится возможным моментально оказаться внутри «смыслового кода» каждой сцены, где реплики намеренно кратки и часто обрываются на середине? Определенным подспорьем в театре становится режиссер-

ское видение постановки: реквизит, язык тела актеров, тактильный и зрительный контакт или его отсутствие. Однако и при работе с драматическим текстом в обрывочных репликах улавливается внутренняя логика беседы и даже примерное количество собеседников. Черчилл настолько решительно отсекает все лишнее, что сцены-микроэпизоды «едва не оказываются полностью разрушенными» [Rebellato 2013]. Но ключевым здесь оказывается слово «едва»: балансируя на грани коммуникативного краха, К. Черчилл проявляет себя как блестящий стилист, тонко чувствующий оттенки языка драмы. Короткие или отрывочные предложения словно переносят нас через условности человеческого общения в платоническое пространство чистых идей.

Прошу прощения, но я сейчас занят, не могли бы вы
Надо было посмотреть мне в глаза и сказать, что вы
меня увольняете
сокращение штатов не
просто скажи мне в лицо, ты уволен, просто скажи,
ты, трус, даже сказать не можешь
обратитесь к моему секретарю и запишитесь на приём
просто скажи, ты уволен, просто скажи [Черчилль: 14]

Э. Даймонд считает формальное решение пьесы «идеальным для страдающего расстройством внимания поколения» [Diamond 2014]. Однако даже у молодых зрителей, владеющих приемами клипового мышления, калейдоскоп персонажей с их разнообразными жизненными коллизиями вызывает информационные «перегрузки». Чисто перформативные элементы, перечисленные в разделе «Разное» как опциональные («Семафор», «Морзе», «Язык жестов» и др.), дополнительно осложняют восприятие сюжетов. Эта избыточность информации представляется заложенной автором намеренно. С одной стороны, информационная лавина «остраивает» зрителя от робко возникающей при просмотре / прочтении некоторых эпизодов эмпатии; с другой — неизбежно делает каждого зрителя со-участником постановочного процесса, «присваивающего» пьесу в индивидуальной манере. «Вовлечение аудитории в постановочный процесс заключается в том, что зрителям самим предстоит решить, каким образом сложить кусочки пьесы-мозаики, чтобы понять её смысл», — отмечает австралийская исследовательница Х. Браун [Love and Information by Caryl Churchill. On cue 2015].

Необходимость работы над продуцированием смысла, которая проводится каждым зрителем совместно с драматургом, режиссером и актерами, иногда вызывает у аудитории и критиков чувство фрустрации [Караев 2014]. Даже такой «отрицательный» результат, тем не менее, делает очевидным равнодушие зрителей к пьесе и ее проблемам. Своеобразным «реверансом» аудитории в адрес писателя стал отклик на пьесу «Любовь и информация», использующий форму и структуру самой пьесы, опубликованный в одном из театральных блогов. Подобная реакция со стороны зрителей постепенно становится традицией: множество любительских пьес было написано в форме «пьесы для Газы» «Семеро еврейских детей», созданной Черчилл в 2009 году. Можно уверенно сказать, что К. Черчилл как драматург успешно

справляется с задачей, которую она сама для себя определила: не давать ответы публике, а ставить перед ней вопросы.

Безусловно, это не первая анти-миметическая работа Черчилл, которая заставляет зрителя участвовать в представлении, делать самостоятельные выводы и конструировать значение пьесы. В качестве примера уместно привести и драматическую диаду «Голубое сердце» (*Blue Heart*, 1997), состоящую из двух анти-пьес, первая из которых («Желание сердца», *Heart's Desire*) словно поражена вирусом и перезагружает сама себя снова и снова, многократно проигрывая действия героев. Вторая («Голубой чайник», *Blue Kettle*) решительно, последовательно деконструирует механизм и даже язык театральной постановки, оставляя в конце персонажам лишь последовательность букв вместо реплик.

Mrs. Plant. The hate k later k, k bl bl bl shocked.

Derek. K, t, see bl.

Mrs. Plant. T b k k k k l?

Derek. B.K [Churchill 2009: 128].

Примечательно, что пьеса не входит в список 6 произведений К. Черчилл, переведенных на русский язык. Отечественному любителю театра доступны тексты пьес «Top Girls», «Далеко», «Количество», «Родня», «Семь еврейских детей» и «Любовь и информация». Все они затрагивают социально-политические и глобально-этические проблемы (реальное воплощение лозунгов феминизма, политическая агрессия и возможность ее оправдания, этика научных экспериментов, исторические мифы и современные реалии и др.). Нам представляется, что пьеса «Голубое сердце» осталась вне поля зрения российских исследователей и переводчиков в силу своей специфической метатеатральной проблематики: драматург шаг за шагом подрывает сюжет, а затем и язык произведения, словно исследуя границы и способ функционирования драматического произведения.

С другой стороны, монтаж как композиционный прием, отсутствие прописанной автором системы персонажей и ремарок драматурга объединяют «Любовь и информация» с остро-политической пьесой Черчилл «Семеро еврейских детей».

Вместе с тем, «Любовь и информация» может быть противопоставлена обоим произведениям, упомянутым выше. «Семеро еврейских детей» смонтирована из ярких событий истории одного народа, а драма «Любовь и информация» представляет собой калейдоскоп разнообразных и разрозненных данных (и значительно менее политизирована). В свою очередь, анти-пьеса «Голубое сердце» поднимает вопросы, связанные с репрезентацией драматического сюжета в театре, зрительским восприятием драмы и языковыми средствами выразительности пьесы. Экспериментальная по форме «Любовь и информация» имеет не столько метатеатральную, сколько гуманистическую направленность, сосредоточиваясь на актуальных вопросах современного бытия.

Гуманистический пафос присутствует, например, в разработке темы кодирования и декодирования

ния всевозможных типов информации высокотехнологичным социумом. Анализу подвергаются механизмы запоминания, формирования личности и коммуникации; даже продолжение рода можно рассудочно представить в виде процесса обмена информацией между отцом и матерью:

В результате эволюции секс приобрёл способность извлекать информацию из двух наборов генов, чтобы потомство не было копией тебя самого. Иначе мы бы снова и снова воспроизводили одно и то же, как гидра или морская звезда. Так что секс — это главным образом информация.

Ты же не думаешь об этом, когда мы им занимаемся?

Знать об этом не помешает. Информация, а также и любовь.

Если повезёт [Черчилль: 35]

Привычка рассуждать и склонность к анализу позволяют одному из персонажей всерьез влюбиться в виртуальную женщину, описанную компьютерной программой. Надежду на преодоление «горя от ума» оставляет, впрочем, последняя сцена (ее «финальность» закреплена в названии эпизода, поэтому важность этого заключительного аккорда нельзя недооценивать).

В эпизоде «Последняя сцена. Факты» один из героев бойко отвечает на самые разнообразные вопросы своего собеседника. Некоторые вопросы в последней сцене просто абсурдны, другие вопросы и ответы на них сформулированы научно, но также являются бессмыслицей. «Классификация морских анемонов по Линнею, фактически, выдуманна [в пьесе — *Е. Ш.*]. Самый показательный пример: ответом на вопрос «Какая формула опровергает теорему Гёделя?» становится абсурдное уравнение. Теорема Гёделя, несомненно, касается прежде всего неопределённости; она утверждает, что непротиворечивый набор аксиом может быть опровергнут неразрешимым утверждением. Ответчик, таким образом, не просто формулирует определённое утверждение о проблеме, которая не предполагает определённости в принципе, но на ложных основаниях отвергает теорему, которая поднимает вопрос о границах познания» [Gobert 2014: 198].

Невозмутимость героя, бойко дающего ответы на абсурдные вопросы, нарушается только однажды. «Ты меня любишь?» — интересуется его собеседник. «Не надо об этом», — звучит неопределённый ответ. Но через несколько строк, перед оглашением очередного псевдонаучного факта, проскальзывает мимолетное: «Люблю, да люблю». Любовь, как оказалось, все еще жива в обществе, где жажда познания и аналитического препарирования неутолима. Не исключено, что именно этот смысл несет в себе соединительный (а не разделительный) союз в названии пьесы.

Постдраматический театр и, в частности, театр Кэрил Черчилл, чье позднее творчество вполне можно отнести к постдраматическому дискурсу, продолжают перерабатывать и выводить на новый уровень брехтианские идеи. «Очуждение» от происходящего на сцене настолько велико, что буквально *требуется* от зрителя самостоятельного аналитиче-

ского восприятия постановки. Поход в театр превращается из рекреационного мероприятия в совместную работу драматурга, режиссера, актерской труппы и зрителя по приданию происходящему на сцене смысла. Вместе с тем, именно формально-стилистический аскетизм и монтаж позволяют поставить целый ряд глобальных вопросов перед современным обществом. «Редукция структуры пьесы Черчилл, кажется, укрупняет проблематику драмы», — делится своими наблюдениями критик Э. Диксон [Dickson 2015].

На наш взгляд, изменения восприятия и функционирования драмы тесно связаны с бурным развитием технологий, расширением их использования в повседневной жизни, а также с изменениями в сознании, спровоцированными глобализацией. В мире, где все и все взаимосвязано, необходимо коллективно обсуждать возникающие проблемы, решать их сообща. Информация к размышлению должна быть представлена четко, иногда жестко, вне зоны комфорта. Театр, который до сих пор остается важной общественной ареной, борется за внимание и активность восприятия аудитории, в том числе с помощью «неудобоваримой» монтажности драмы и остранения.

Возвратимся к разговору о молодом поколении, которому неизбежно предстоит сделать выбор «любовь и/или информация». Здесь наши прогнозы оптимистичны: остается надежда, что человеческий фактор и человечность не будут недооценены в любом виде деятельности. В конце концов, научные исследования показывают, что последнее слово не всегда остается за технологиями и гаджетами. По данным ученых Мичиганского университета, студенты, которые брали с собой в аудиторию ноутбуки исключительно для конспектирования лекций и обращения к электронной версии программ курса, показывали более низкие результаты на экзаменах, чем те учащиеся, которые вели конспект с помощью ручки и блокнота. Сблэзн оказался слишком велик: значительную часть времени на занятии студенты посвящали общению в социальных сетях, проверке личных электронных писем, чтению новостей, рекламы и пр. В результате программа курса усваивалась гораздо хуже именно из-за наличия в классе ноутбуков как отвлекающего фактора [см. Мау 2017].

Использование технологий и электронных устройств, бесспорно, упрощает решение множества повседневных и рабочих задач. Хочется, однако, верить, что человечеству удастся оставить технологии у себя на службе, а необходимость выстраивать свою жизнь в погоне за «лайками» в социальных сетях станет анекдотом из прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

Капаев Н. Ни любви, ни информации [Электронный ресурс] // Postimees. — 2014. — Апрель, 20. — Режим доступа: <http://rus.postimees.ee/2766288/ni-ljubvi-ni-informacii> (дата обращения: 30.08.2017).

Черчилл К. Количество [Электронный ресурс] / пер. с англ. Т. Осколковой // Театральная библиотека Сергея Ефимова. — Режим доступа: <http://www.theatre-library.ru/authors/ch/cherchill/> (дата обращения: 30.08.2017).

Черчилль К. Любовь и информация [Электронный ресурс] / пер. с англ. П. Шишина // Театральная библиотека Сергея Ефимова. — Режим доступа: http://www.theatre-library.ru/files/ch/cherchill/cherchill_6.pdf (дата обращения: 30.08.2017).

Шилова Е. Н. Caryl Churchill's «A Number»: Multiple Personalities in Contemporary Tragedy // Тропа. Современная британская литература в российских вузах. Вып. 1 (6). — Пермь: Пермск. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. — С. 46-54.

Billington M. Love and Information — Review [Электронный ресурс] // The Guardian. — 2012. — Sept., 15. — Режим доступа: <https://www.theguardian.com/stage/2012/sep/15/love-and-information-royal-court-review> (дата обращения: 30.08.2017).

Blake J. Love and Information Review: Scenes Twinkle Briefly to Powerful Effect [Электронный ресурс] // The Sydney Morning Herald. — 2015. — Jul., 12. — Режим доступа: <http://www.smh.com.au/entertainment/theatre/love-and-information-review-scenes-twinkle-briefly-to-powerful-effect-20150712-giaf2m.html> (дата обращения: 30.08.2017).

Brantley B. 57 Bits of Emotional Knowledge [Электронный ресурс] // Theater. — 2014. — Feb., 19. — Режим доступа: http://www.nytimes.com/2014/02/20/theater/love-and-information-by-caryl-churchill-at-minetta-lane.html?_r=0 (дата обращения: 30.08.2017).

Churchill C. A Number // Plays: Four. — London: Nick Hern Books, 2008. — P. 161-206.

Churchill C. Blue Heart // Plays: 4. — London: Nick Hern Books, 2009. — P. 59-128.

Churchill C. Love and Information. — London: Nick Hern Books, 2012. — 78 p.

Diamond E. Love and Information by Caryl Churchill (review) [Электронный ресурс] // The Theatre Journal. — 2014. — Vol. 66 (Number 3). — Режим доступа: <https://muse.jhu.edu/article/562095> (дата обращения: 30.08.2017).

Dickson A. Caryl Churchill's Prophetic Drama [Электронный ресурс] // The New Yorker. — 2015. — Nov., 18. — Режим доступа: <http://www.newyorker.com/books/page-turner/caryl-churchills-prophetic-drama> (дата обращения: 30.08.2017).

Gobert Darren R. The Theatre of Caryl Churchill. — Bloomsberry Methuen Drama, 2014. — 308 p.

Love and Information by Caryl Churchill. On cue [Электронный ресурс] / comp. by H. Brown. — Режим доступа: <https://d2wasljt46n4no.cloudfront.net/files/Community/Resources/2015/Love%20and%20Info%20On%20Cue.pdf> (дата обращения: 30.08.2017).

Luckhurst M. Caryl Churchill. — Routledge Modern and Contemporary Dramatists: Routledge, 2014. — 208 p.

May C. Students are Better Off without a Laptop in the Classroom [Электронный ресурс] // Scientific American. — 2017. — July, 11. — Режим доступа: <https://www.scientificamerican.com/article/students-are-better-off-without-a-laptop-in-the-classroom/> (дата обращения: 09.09.2017).

Rebellato D. Love and Information [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.danrebellato.co.uk/spilledink/2013/3/11/love-and-information> (дата обращения: 30.08.2017).

REFERENCES

Karaev N. Ni lyubvi, ni informatsii [Elektronnyy resurs] // Postimees. — 2014. — April', 20. — Rezhim dostupa: <http://rus.postimees.ee/2766288/ni-ljubvi-ni-informatsii> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Cherchill K. Kolichestvo [Elektronnyy resurs] / per. s angl. T. Oskolkovoy // Teatral'naya biblioteka Sergeya Efimova. — Rezhim dostupa: <http://www.theatre-library.ru/authors/ch/cherchill/> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Cherchill' K. Lyubov' i informatsiya [Elektronnyy resurs] / per. s angl. P. Shishina // Teatral'naya biblioteka Sergeya Efimova. — Rezhim dostupa: http://www.theatre-library.ru/files/ch/cherchill/cherchill_6.pdf (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Shilova E. N. Caryl Churchill's «A Number»: Multiple Personalities in Contemporary Tragedy // Tropa. Sovremennaya britanskaya literatura v rossiyskikh vuzakh. Vyp. 1 (6). — Perm': Permsk. gos. nats. issled. un-t, 2012. — С. 46-54.

Billington M. Love and Information — Review [Elektronnyy resurs] // The Guardian. — 2012. — Sept., 15. — Rezhim dostupa: <https://www.theguardian.com/stage/2012/sep/15/love-and-information-royal-court-review> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Blake J. Love and Information Review: Scenes Twinkle Briefly to Powerful Effect [Elektronnyy resurs] // The Sydney Morning Herald. — 2015. — Jul., 12. — Rezhim dostupa: <http://www.smh.com.au/entertainment/theatre/love-and-information-review-scenes-twinkle-briefly-to-powerful-effect-20150712-giaf2m.html> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Brantley B. 57 Bits of Emotional Knowledge [Elektronnyy resurs] // Theater. — 2014. — Feb., 19. — Rezhim dostupa: http://www.nytimes.com/2014/02/20/theater/love-and-information-by-caryl-churchill-at-minetta-lane.html?_r=0 (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Churchill C. A Number // Plays: Four. — London: Nick Hern Books, 2008. — P. 161-206.

Churchill C. Blue Heart // Plays: 4. — London: Nick Hern Books, 2009. — P. 59-128.

Churchill C. Love and Information. — London: Nick Hern Books, 2012. — 78 p.

Diamond E. Love and Information by Caryl Churchill (review) [Elektronnyy resurs] // The Theatre Journal. — 2014. — Vol. 66 (Number 3). — Rezhim dostupa: <https://muse.jhu.edu/article/562095> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Dickson A. Caryl Churchill's Prophetic Drama [Elektronnyy resurs] // The New Yorker. — 2015. — Nov., 18. — Rezhim dostupa: <http://www.newyorker.com/books/page-turner/caryl-churchills-prophetic-drama> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Gobert Darren R. The Theatre of Caryl Churchill. — Bloomsberry Methuen Drama, 2014. — 308 p.

Love and Information by Caryl Churchill. On cue [Elektronnyy resurs] / comp. by H. Brown. — Rezhim dostupa: <https://d2wasljt46n4no.cloudfront.net/files/Community/Resources/2015/Love%20and%20Info%20On%20Cue.pdf> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Luckhurst M. Caryl Churchill. — Routledge Modern and Contemporary Dramatists: Routledge, 2014. — 208 p.

May C. Students are Better Off without a Laptop in the Classroom [Elektronnyy resurs] // Scientific American. — 2017. — July, 11. — Rezhim dostupa: <https://www.scientificamerican.com/article/students-are-better-off-without-a-laptop-in-the-classroom/> (data obrashcheniya: 09.09.2017).

Rebellato D. Love and Information [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.danrebellato.co.uk/spilledink/2013/3/11/love-and-information> (data obrashcheniya: 30.08.2017).

Данные об авторе

Евгения Николаевна Шилова — кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

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

E-mail: enshilova2012@yandex.ru.

About the author

Yevgeniya Nikolayevna Shilova, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

УДК 821.161.1-6(Горький А. М.)
ББК Ш33(2Рос=Рус)53-8,2ю14

ГСНТИ 17.81.31

Код ВАК 10.01.08

Н. М. Малыгина
Москва, Россия

СЮЖЕТЫ БУДУЩЕЙ ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПЕРЕПИСКЕ СОВРЕМЕННОКОВ С А. М. ГОРЬКИМ

(Рецензия на книгу: М. Горький и его адресаты. Материалы и исследования. Вып 11. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — 488 с.)

Аннотация. В рецензии рассматривается переписка М. Горького с его современниками: В. М. Молотовым, А. Н. Тихоновым, Л. Н. Сейфуллиной, В. П. Правдухиным, А. А. Болотниковым, П. П. Муратовым, С. Я. Эфроном, Н. Н. Никитиным, Л. Ф. Хинкуловым, Т. И. Глебовой-Каменовой, А. Вегнером, И. Б. Галантом.

Особый интерес представляют хотя и немногочисленные, но тем более ценные неопубликованные письма самого Горького. Большинство писем современников М. Горькому опубликованы впервые, в них содержатся не только сведения о жизни, судьбах и нуждах советских людей; о событиях общественной жизни, но и ценные материалы для создания подлинной истории русской литературы советского периода, которую еще предстоит написать. В переписке выявляются сквозные сюжеты истории русской литературы XX в. Устанавливается, что письма современников М. Горького создают правдивую и достоверную картину трагической эпохи отечественной истории, показывают роль писателя в судьбах многих людей; а кроме того позволяют воссоздать литературное движение 1920-1930-х гг.

Ключевые слова: Горький; история России; история русской литературы советской эпохи; творчество; философия; публицистика; критика; наука; новый человек; гений.

N. M. Malygina
Moscow, Russia

PLOTS OF THE FUTURE HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE IN THE CORRESPONDENCE OF CONTEMPORARIES WITH A. M. Gorky

Book review: M. Gorky and his addressees. Materials and research. Вып 11. — Moscow: IMLI RAS, 2016. — 488 p.

Abstract. In the review Gorky's correspondence with his contemporaries: V. M. Molotov, A. N. Tikhonov, L. N. Seifullina, V. P. Pravdukhin, A. A. Bolotnikov, P. P. Muratov, S. Ya. Efron, N. N. Nikitin, L. F. Khinkulov, T. I. Glebova-Kameneva, A. Wegner, I. B. Galant.

Of particular interest are the few, but even more valuable, unpublished letters of Gorky himself. Most letters of contemporaries to M. Gorky were published for the first time, they contain not only information about the life, destinies and needs of Soviet people; about the events of social life, but also valuable materials for creating a true history of Russian literature of the Soviet period, which is yet to be written. The correspondence reveals the cross-cutting stories of the history of Russian literature of the twentieth century. It is established that the letters of M. Gorky's contemporaries create a truthful and reliable picture of the tragic era of Russian history, show the role of the writer in the destinies of many people; and also allow to recreate the literary movement of the 1920s-1930s.

Keywords: Gorky; Russian history; the history of Russian literature of the Soviet era; creation; philosophy; journalism; criticism; the science; new person; genius.

Книги серии «Материалы и исследования» издаются с 1989 г., в них более четверти века публикуются неизвестные документы из Архива А. М. Горького (ИМЛИ РАН Москва). В наши дни трудно представить, что переписка современников с А. М. Горьким лишь в конце XX — начале XXI веков открылась исследователям истории русской литературы в ее подлинном содержании.

В советское время горьковские письма печатались разрозненно, часто — с цензурными купюрами, адресованные ему письма не публиковались, т. к. большинство корреспондентов Горького были репрессированы, а их имена на десятилетия вычеркивались из жизни и из литературы.

Названия отдельных томов серии «Материалы и исследования» указывают на основной аспект изучения архивных документов: «Горький в зеркале

эпохи (неизданная переписка)»¹, «Публицистика М. Горького в контексте истории»².

Однако, по мере знакомства с этими интереснейшими исследованиями и материалами, убеждаешься в том, что они привлекают внимание прежде всего потому, что в наши дни «прошла пора огульного охаивания Горького и он снова стал интересен читателям как художник, мыслитель и человек» [Спиридонова 2016: 7].

Не менее важно то, что в письмах современников Горького содержится та правда о советской действительности, которая была запрещена до конца 1980-х гг. Запрещалось, к примеру, сообщать о том, в каких условиях жили рабочие. Об этом писал Горькому рабочий из Перми Андрей Мохов, сооб-

¹ Горький в зеркале эпохи (неизданная переписка). Материалы и исследования. Вып. 10. М.: ИМЛИ РАН, 2010.

² Публицистика М. Горького в контексте истории. Материалы и исследования. Вып. 8. М.: ИМЛИ РАН, 2007.

щая о «неполадках и дефектах нашей жизни и нашей работы»; неумении хозяйственников руководить предприятиями; о текучести рабочей силы, которая объяснялась «первобытными, варварскими» условиями быта: рабочие живут «в невероятно плохих бытовых условиях: земляночно-барачная система жилья, скученность, грязь, антисанитария, тараканы, клопы»; рабочие голодают, не видят ни мяса, ни масла, стоят в бесконечных очередях, получают нищенские пайки, которые распределяются между тремя категориями потребителей. Рабочий Мохов делал вывод: «...рабочий, трудящийся человек <...> еще не стал в массе центром внимания, центром любовной заботливости» [Переписка М. Горького... 2016: 48].

Не было известно, что великий ученый-физиолог И. П. Павлов живет «...стесненно, не хватает денег на прокорм семьи» [Переписка М. Горького и В. М. Молотова 2016: 48], как писал о нем А. М. Горький председателю Совета Народных Комиссаров В. М. Молотову в сентябре 1934 г., предлагая отметить 85-летие ученого.

Мало кто знал, каким было отношение И. П. Павлова к идее мировой социалистической революции, откровенно высказанное в письме В. М. Молотову 21 декабря 1934 г. Письмо ученого приведено во вступительной статье Л. А. Спиридоновой к переписке Горького с Молотовым: «Вы напрасно верите в мировую пролетарскую революцию. Я не могу без улыбки смотреть на плакаты, “Да здравствует мировая социалистическая революция, да здравствует мировой Октябрь!” Вы сеете по культурному миру не революцию, а с огромным успехом фашизм. <...> Да, под вашим косвенным влиянием фашизм постепенно охватит весь культурный мир, исключая могучий англосаксонский отдел (Англию наверное, американские Соединенные Штаты, вероятно), который воплотит-таки в жизнь ядро социализма: лозунг — труд как первую обязанность и главное достоинство человека и как основу человеческих отношений, обеспечивающую соответствующее существование каждого». И. П. Павлов закончил письмо словами «Пощадите же родину и нас!» [Спиридонова 2016: 25].

Может поразить читателя признание редактора «Литературной газеты» А. А. Болотникова в письме Горькому 26 июня 1934 г. в том, что для издания газеты нет бумаги [Письма А. А. Болотникова... 2016: 107].

Напрашивается вывод о том, что из писем современников А. М. Горькому складывается энциклопедия советской действительности.

Процесс воссоздания подлинной истории России далек от завершения, потому так важно восстановить ее неизвестные страницы, реконструировать судьбы забытых людей, сведения о которых нередко сохранились только благодаря тому, что эти люди были связаны с Горьким.

Изучение диалога А. М. Горького с эпохой позволило исследователям найти убедительные факты, подтверждающие, что присутствие Горького в окружении Сталина сдерживало нарастание репрессий в первой половине 1930-х гг., а «большой

террор» стал возможен только после его смерти. Однако немало событий и обстоятельств не укладываются в это обобщение, а нередко и опровергают его. Причем авторы серии «материалом исследований» не пытаются скрыть те факты, которые представляют Горького в невыгодном свете.

Судьба А. М. Горького, его поступки, его отношения с современниками продолжают вызывать множество вопросов. Было ли оправдано решение Горького вернуться в СССР? Удалось ли Горькому помочь тем, кто обращался к нему за помощью, оказавшись в трагических обстоятельствах? Оправдал ли Горький надежды писателей-современников на то, что его присутствие в СССР окажет влияние на литературную политику Сталина?

Сложность той ситуации, в которой оказался Горький, окончательно поселившись в СССР в 1933 г., раскрывается в контексте фантастической находки чудом сохранившегося дневника И. М. Кошенкова — коменданта бывшего особняка Рябушинского, где жил Горький с 1932 г. [Из воспоминаний о Горьком... 2014]. И. М. Кошенков вспоминал, какое впечатление произвел на него арест одного из ближайших сотрудников Горького в журнале «Наши достижения» И. С. Шкапы. В этой ситуации для И. М. Кошенкова стало открытием то, что ему приходилось о многом умалчивать, нередко обманывать окружающих, а в первую очередь, своего прямого начальника П. П. Крючкова, чтобы выполнить просьбы М. Пешкова и отстоять интересы Горького.

Однако далеко не только характер Горького, его общественная и литературная деятельность раскрываются в его письмах руководителям советского государства, крупным партийным руководителям и общественным деятелям, издателям, редакторам, писателям или тем, кто только мечтал о литературной работе.

Один из увлекательных сюжетов диалога Горького с его современниками предполагает выявление того круга писателей, которые вызвали искреннюю симпатию Горького, с которыми ему хотелось общаться. Люди из ближайшего окружения Горького хорошо понимали, как он к кому относился.

К примеру, в 1930 г. Горький пригласил в гости в Италию Артема Веселого и Михаила Шолохова. Ради них он не только просил Г. Ягodu в письме 2 ноября 1930 г. отпустить этих писателей за границу, но и предупреждал его, что о своей просьбе информировал Сталина [Переписка М. Горького с Г. Г. Ягодой 1994: 174].

Публикация переписки Горького с Г. Ягодой³ в 1994 г. стала настоящей сенсацией, т. к. раскрыла

³ Ягода Генрих Григорьевич (Енох Гершеневич) (1891-1938) — член РСДРП (б) с 1917 г. В 1917 г. — участник октябрьских событий в Москве. С 1920 г. работал в органах ВЧК. В 1920-1922 — управляющий делами ВЧК-ОГПУ. В 1923-1929 гг. — второй зам. Председателя ОГПУ СССР. В 1929-1934 — первый зам. Председателя ОГПУ СССР. В 1934-1936 гг. — нарком внутренних дел СССР. Арестован в марте 1937 г., осужден на процессе по делу так называемого правотроцкистского блока, в марте приговорен к ВМН, расстрелян. Не реабилитирован.

причины контактов писателя с первым заместителем председателя ОГПУ СССР. Заметным открытием явилась публикация переписки [Горький и Авербах... 2005] и исследование истории отношений Горького с Л. Авербахом [Быстрова 2005].

В переписке современников с писателем по новому раскрывается отношение Горького к событиям политической и общественной жизни России.

После приезда Горького на родину в 1928 г. деятели культуры и писатели ожидали от него помощи и надеялись, что он будет так же заступаться за незаслуженно обиженных властью, как и до отъезда за границу в 1921 г.: «Писателя давно ждали на родине: его возвращение Сталин с единомышленниками расценивали как очередную победу советской власти и всячески старались сблизиться с ним» [Горький и его адресаты: 18].

Г. Уэллс, встретившись летом 1934 г. со Сталиным и с Горьким, был потрясен тем, что Горький «стал чем-то вроде неофициального члена правительства» [Уэллс 2007: 417]. Это мнение подтверждается свидетельствами современников. К. Зелинский, описывая встречу писателей со Сталиным и другими членами ЦК партии в квартире Горького в октябре 1932 г., зафиксировал торжественное появление Горького вместе со Сталиным, Молотовым, Кагановичем, Ворошиловым перед приглашенными на встречу писателями.

Именно ситуацией сближения Горького с руководством страны и была обусловлена переписка Горького с В. М. Молотовым. Новый этап диалога писателя с руководителями партии начался в 1931 г.: «Только с 1931 года Горький окончательно включился в работу по созданию новой советской культуры и цивилизации. Характерно, что именно в этот период начинается систематическая переписка писателя с В. М. Молотовым, который в 1930 г. занял пост председателя Совета Народных Комиссаров», — отмечает Л. А. Спиридонова [Спиридонова 2016: 18].

Переписка Горького [Переписка М. Горького и В. М. Молотова 2016] с В. М. Молотовым⁴ позволяет понять масштабы общественной деятельности писателя; узнать, по каким поводам Горький обращался к этому государственному деятелю. Горький предлагал Молотову организовывать новые институты и учреждения, Детиздат и детский театр в Москве, просил помочь издавать серии книг, литературных альманахов и журналов. При поддержке Молотова Горький смог внести большой вклад в создание советской культуры.

Молотов считал Горького гениальным писателем и великим сыном русского народа. Они переписывались и общались до самой смерти Горького.

История отношений Горького с Молотовым позволяет узнать за кого и при каких обстоятельствах писатель просил Молотова.

⁴ Молотов Вячеслав Михайлович (настоящая фамилия Скрябин) (1890-1986) — член РСДРП (б) с 1906 г., с марта 1921 г. — секретарь ЦК и член оргбюро ЦК РКП(б).

Одно из первых обращений Горького к председателю СНК содержало просьбу трудоустроить Александра Николаевича Тихонова, т. к. ближайшего соратника Горького нигде не брали на работу после освобождения из заключения и в результате конфликта с заведующим Госиздата И. Ионовым.

Письмо В. М. Молотова А. М. Горькому от 13 января 1931 г. свидетельствует о том, что В. М. Молотов откликнулся на просьбу Горького: «Насчет А. Н. Тихонова условился с А. Б. Халатовым. Последний предполагает устроить Тихонова на работу либо в издательстве «Академия», либо в «Большой Советской энциклопедии». Думаю, что с этим предложением т. Халатова А. Н. Тихонов должен согласиться» [Переписка М. Горького и В. М. Молотова 2016: 28].

Случай с Тихоновым — подтверждение незаметной, но действенной помощи писателя жертвам террора 1930-х гг., начавшегося с политических процессов 1928 г.

В переписке А. Н. Тихонова⁵ с А. М. Горьким обнаружилось новые подтверждения того, что Горький пытался помочь Воронскому остаться редактором «Красной нови»⁶.

В 11 выпуске серии опубликованы письма А. Н. Тихонова к Горькому, охватывающие период с 24 марта 1926 г. по 24 августа 1927 г. Эта подборка является продолжением переписки А. Н. Тихонова с М. Горьким 1923-1925 гг., связанной с историей журнала «Русский современник», в 12 выпуске серии⁷.

Новая подборка, главным образом, посвящена подготовке к печати 6-й книги Альманаха издательства «Круг». А. Н. Тихонов «по приглашению А. К. Воронского, руководителя издательства, поступил на работу в «Круг» и вскоре, в январе 1926 г., стал его коммерческим директором <...> в очень сложное время А. Н. Тихонов начал работу в «Круге». Первое. Вступила в решающую фазу борьба И. В. Сталина с Л. Д. Троцким и его единомышленниками, к которым принадлежал А. К. Воронский, возглавлявший «Круг» <...> Всю большую силу в государственных органах приобретали сторонники ликвидации частных издательств, к которым они относили и «Круг»» [Никитин 2016: 131-132].

В письмах передано мнение А. Н. Тихонова о современной отечественной литературе и последних произведениях Горького — эпопеи «Жизнь Клима Самгина» и «Заметок читателя».

⁵ Тихонов Александр Николаевич (1880-1956) — издатель, писатель, печатался под псевдонимами: А. Серебров, Н. Серебров. Ближайший помощник Горького в издательстве «Всемирная литература» и других издательских проектах.

⁶ Из истории 6-й книги альманаха издательства «Круг». Письма А. Н. Тихонова Горькому / вступ. ст., подг. текста и примеч. Е. Н. Никитина // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 125-168.

⁷ Письма А. Н. Тихонова М. Горькому 1923-1925 гг. (Из истории журнала «Русский современник») // Горький. Известные страницы истории (Материалы и исследования). Вып. 12 / отв. ред. Л. А. Спиридонова; вступительная статья, подготовка текста и примечания Н. Н. Примочкиной. М.: ИМЛИ РАН, 2014. С. 266-337.

Один из важных сюжетов истории русской литературы XX в. связан с судьбой выдающегося критика 1920-х гг., создателя журнала «Красная новь» А. К. Воронского. В переписке А. Н. Тихонова с А. М. Горьким выявлены новые подтверждения того, что Горький пытался помочь Воронскому остаться редактором «Красной нови».

В феврале-марте 1927 г. литературная общественность была встревожена слухами об отстранении Воронского от работы в журнале «Красная новь». 10 марта 1927 г. Ф. Гладков писал Горькому: «Известно ли Вам, что Воронского снимают с “Красной нови”? <...> в редколлегия “Кр[асной] Н[ови]” назначают Керженцева, Ермилова (из «Мол[одой] гв[ардии]») — очень молодого парня, и Гусева из отдела печати?» [Литературное наследство, т. 70: 90].

О доходивших до него слухах Горький написал Воронскому:

«...Если это правда — это очень грустно и более чем грустно. Это свидетельствует, что у нас не научились ценить работников по их заслугам и работу по достоинству ее... Вас я уже привык уважать как руководителя журнала» [Архив А. М. Горького, т. 10, кн. 2: 50].

А. Н. Тихонов писал А. М. Горькому 25 марта 1927 г.:

«...не сегодня — завтра, Воронский всё же, по видимому, принужден будет расстаться с «Кр[асной] Новью» <...> Очень жаль его и журнал!»⁸.

Об этой ситуации 4 апреля Горький писал и М. И. Ульяновой:

«Огорчил меня слух, что Воронский уходит из «Красной нови». Он талантливый журналист, хорошо поставил журнал, а его ошибки, отмеченные Николаем Ивановичем⁹, не так уже велики...» [Горький... 2014: 74].

Один из важных сюжетов истории русской литературы XX в. связан с судьбой выдающегося критика 1920-х гг., создателя журнала «Красная новь» А. К. Воронского. Обнаружены новые неизвестные прежде факты об участии Горького в судьбе Воронского.

24 августа 1927 г. А. Н. Тихонов сообщал Горькому, что к нему собираются приехать В. В. Иванов и Лев Вениаминович Никулин, но они в Сорренто не заехали, хотя В. В. Иванов просил Горького прислать им итальянские визы, но Иванову пришлось возвращаться в Россию, т. к. его пьеса была признана недостаточно революционной.

В примечаниях к письму А. Н. Тихонова от 24 августа 1927 г. где речь шла о собрании сочинений В. В. Иванова в 8 т., мне было очень радостно встретить имя Лидии Арсеньевны Гладковской¹⁰, которая

⁸ Из истории 6-й книги альманаха издательства «Круг». Письма А. Н. Тихонова Горькому. С. 142.

⁹ Имеется в виду статья Н. И. Бухарина «Злые заметки» (Правда. 1927. № 9. 12 янв.). Бухарин Николай Иванович (1888-1938) — партийный деятель; в 1918-1929 гг. — член политбюро ЦК ВКП(б), ответственный редактор газеты «Правда», с 1924 по 1929 г. — редактор журнала «Большевик».

¹⁰ К сожалению, в указании фамилии исследователя допущена неточность: вместо Гладковской она названа

осуществила подготовку текстов и сделала комментарии к этому изданию, т. к. она была моим научным руководителем в годы учебы в аспирантуре на кафедре советской литературы Ленинградского государственного университета.

История отношений Горького с А. Н. Тихоновым продолжалась и в 1930-х гг., о чем говорит переписка писателя с Молотовым.

Впервые полностью опубликована переписка с Горьким писательницы Л. Н. Сейфуллиной. В прежней публикации писем Сейфуллиной Горькому в «Литературном наследстве» (ЛН. Т. 70) они печатались с купюрами, которые восстановлены в новом издании. В письмах Сейфуллиной и ее мужа, критика В. П. Правдухина, адресованных Горькому, затронуты многие важные сюжеты литературной жизни 1930-х гг.

Содержание переписки впервые показало, что история жестокой критической «проработки» и запрета повести В. Правдухина «Гугенот из Териберки» (1931) переплеталась с политическим скандалом из-за публикации повести А. П. Платонова «Впрок». В конце 1931 г. имена писателей Платонова и Правдухина¹¹ встали в один ряд, т. к. они оба были объявлены авторами «кулацких» произведений, причем их травлей занимался один и тот же рапповский критик А. Селивановский.

Поразительно, что Л. Н. Сейфуллина оказалась единственным человеком, у которого хватило мужества сказать несколько слов в защиту автора «бедняцкой хроники» «Впрок», «затюканного», по словам писательницы, рапповской критикой. В контексте этого выступления Сейфуллиной становится понятно, что скорее всего ей принадлежит заслуга публикации рассказа Платонова «Любовь к дальнему» (после трех лет запрета его вещей) в журнале «Тридцать дней», где она была членом редколлегии.

Одной из сложных и спорных проблем истории советской литературы является отношение Горького к литературной группе РАПП. Существовало представление, что партийное постановление о ликвидации литературных групп было принято в апреле 1932 г. «в подарок» к приезду Горького из Италии. Однако в контексте истории отношений Горького и Сейфуллиной [Неизданная переписка Горького с Л. Сейфуллиной и В. Правдухиным 2016: 85] выявляется совершенно другая ситуация. Писательнице потребовалось немалое мужество, чтобы в присутствии Сталина выступить против включения бывших рапповцев в Оргкомитет Первого съезда советских писателей [Зелинский 1991: 170].

Она понимала, что вступает в конфликт с Горьким, который поддерживал членов ликвидированной литературной группы РАПП. Ей пришлось на себе испытать гнев Горького.

Вызывает интерес суждение Л. Сейфуллиной об одном из заметных событий литературной жизни начала 1930-х гг.: выступлении С. Ф. Буданцева с докладом «Бегство от долга» в «Литературной газете».

Гладковой: Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 168.

¹¹ Правдухин был репрессирован в 1938 г.

те». На обсуждении этого доклада выступали Б. Пастернак, Вяч. Полонский, А. Селивановский.

В письме Горькому Л. Сейфуллина выделила главную мысль доклада С. Ф. Буданцева: власть ограничила темы советской литературы. Она признала правоту Буданцева, который во время обсуждения доклада был так напуган, что вскоре письменно отказался от своих слов.

В письме Сейфуллиной Горькому от 23 июня 1932 г. затронуты проблемы издания детской литературы в 1930-е гг. В примечаниях к этому письму раскрывается мнение Горького о необходимости поддержки издания детских книг.

Возникает вопрос, почему только теперь впервые опубликовано большое письмо Горького Сейфуллиной от 29 марта 1932 г. из Сорренто. В этом письме есть несколько признаний Горького, которые не подлежали огласке. Горький писал, что он «пытался изображать “волевые” натуры и характеры... как начало социально враждебное... А что “добро” их тоже было злом...» [Горький и его адресаты 2016: 77], — объясняя, чем ему не понравилась повесть В. Правдухина «Гугенот из Териберки». «Мне так много приходится писать людям неприятного, резкого...» [Там же], — признавался он, сообщая, почему долго отвечал на письмо Правдухина. В письме Горького шла речь о репрессированных писателях Правдухине и Бабеле; Горький писал об американце, готовом уничтожить миллионы людей ради безопасности остальных, в то время, когда шло переселение миллионов раскулаченных крестьян на верную гибель.

Публикуемые письма Горькому ответственного редактора «Литературной газеты» А. А. Болотникова охватывают период с конца 1933 по 1935 г. 11 писем, главным образом, посвящены проблемам политики газеты, вопросам работы Оргкомитета Союза советских писателей по подготовке Первого съезда и созданию Союза писателей. В письмах также содержится характеристика литературного процесса того периода, когда был ликвидирован РАПП. Обращение Болотникова к Горькому связано с проектами издания серий «История женщины», «Творчество народов СССР».

Во вступительной статье О. В. Быстровой к переписке редактора «Литературной газеты» с Горьким отмечено, что письма Болотникова, сохранившиеся в архиве Горького являются едва ли не единственным источником сведений о редакторе «Литературной газеты»:

«Все биографические сведения о нем... можно уложить в несколько строк: уроженец Костромы, родился в 1894 г.; член ВКП(б), образование высшее, профессор философии. Арестован 28 июня 1937 г.; приговорен к высшей мере наказания 1 октября 1937 г... Расстрелян 1 ноября 1937 г.; реабилитирован 4 августа 1956 г.

... про его жизнь мало что известно. Однако есть источник, который помогает в определенной степени восстановить «белые пятна» в его жизни. Это письма Болотникова ..., отправленные Горькому» [Письма А. А. Болотникова М. Горькому 2016: 100].

В письме А. А. Болотникова Горькому 5 февраля 1936 г. высказана просьба разрешить опубликовать в альманахе «Творчество народов СССР» биографию Бетала Калмыкова, о котором собрал большой материал И. Бабель [Письма А. А. Болотникова М. Горькому 2016: 116]. Но Бабель подготовил этот материал для книги «Люди двух пятилеток». Дал ли Горький такое разрешение, и публиковались ли эти произведения Бабеля? Сведения об этом не известны. Между тем, затронута очень сложная ситуация. Известен конфликт, который возник из-за попытки А. Платонова получить разрешение опубликовать повесть «Джан» в журнале. Ему пришлось по этому поводу писать Горькому. В результате повесть Платонова, написанная для книги «Две пятилетки», так и не была опубликована при жизни писателя, т. к. проект издания книги «Две пятилетки» остался неосуществленным.

Переписка Горького с писателем, искусствоведом и художественным критиком П. П. Муратовым¹² состоит из одного письма Горького и девяти писем его адресата за 1924–1926 гг., когда оба корреспондента жили в Италии.

Н. Н. Примочкина посвятила исследованию отношений Горького и русской эмиграции монографию и ряд статей, где шла речь и о контактах Горького с Муратовым¹³. Подготовка публикации переписки, которая продлилась с 24 октября 1924 г. по 24 февраля 1926 г., потребовала особых усилий исследователя: «Почерк Муратова, как будто воплотивший в себе «дух свободы» своего владельца, а потому не признающий никаких правил или хотя бы единообразного написания букв, оказалась почти нечитаемым» [Переписка Горького с П. П. Муратовым 2016] (курсив мой — Н. М.). Расшифровка писем оказалась трудоемким занятием, но их содержание подтверждает, что они того стоили.

Переписка повествует о многих культурных событиях жизни русского зарубежья, попытке создать журнал, рассказывающий о русской культуре. Она содержит сведения о духовной жизни советской России, об издании трехтомного труда Муратова «Образы Италии». Письма свидетельствуют о тяжелом материальном положении Муратова в эмиграции и о том, что Горький ему помогал.

В статье об истории их отношений раскрыты причины расхождений Горького в мировоззрении и вкусах с талантливым современником.

Письма бывшего белого офицера, мужа М. И. Цветаевой С. Я. Эфрона Горькому¹⁴ за 1930-

¹² Переписка Горького с П. П. Муратовым / вступительная статья, подготовка текста и примечания Н. Н. Примочкиной // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 170–199.

¹³ Примочкина Н. Н. М. Горький и Павел Муратов: история литературных отношений // Новое литературное обозрение. 2003. № 61. С. 273–287; Примочкина Н. Н. Горький и писатели русского зарубежья. М.: ИМЛИ РАН, 2003. С. 169–188.

¹⁴ «Из эмиграции мы давным-давно выбыли» (Письма С. Я. Эфрона Горькому) / вступительная статья, подготовка текста и примечания Н. Н. Примочкиной // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 200–212.

1931 гг. свидетельствуют о готовности Горького прийти на помощь нуждающимся представителям русской эмиграции [Примочкина 2005].

Реконструкция творческих отношений Горького с писателем Н. Н. Никитиным осложнилась тем, что около 6 писем Горького Никитину 1923-1924 гг. не сохранились¹⁵. Сохранилось 1 письмо Горького Никитину и 13 писем Никитина Горькому. Никитин принадлежал к тем молодым литераторам, входившим в литературную группу «Серапионовы братья», для которых Горький был учителем и непререкаемым авторитетом. Сохранилось одно деловое дружеское письмо Горького (от 12 мая 1923 г.) о повести Никитина «Рвотный форт». Горький сообщал, что ее можно издать в Германии, и приглашал в гости молодого автора.

Никитин сообщал Горькому о выходе его новых книг, сожалел, что Горького нет в России. Никитин писал Горькому о своей поездке в Великобританию и недолгом пребывании в Германии, где он надеялся встретиться с Горьким, в то время находившемся там. Но встреча Никитина с Горьким не состоялась. Причем Никитин понял, что Горький на него рассердился и отношения их разладились.

Причины этих перемен проясняют письма Никитина. Горький не одобрял контакты Никитина с Пильняком: Никитин же поехал в Лондон вместе с Пильняком, да еще в письмах постоянно напоминал о нем Горькому.

Кроме того, до Горького дошли сведения о том, что Пильняк и Никитин посещали заседания ПЭН-клуба в Лондоне и внесли предложение о создании ПЭН-клуба в России.

Горький 13 июня 1923 г. просил В. Ходасевича разузнать о действиях Пильняка: «Пильняк и Никитин успели в Лондоне проникнуть в ПЭН-клуб — интернациональное, но аполитическое объединение литераторов... Наши бойкие парни чего-то наболтали там и я — тоже член этого клуба, — уже получил запрос от Правления: считаю ли я возможной аполитическую организацию русских литераторов, живущих в России и рассеянных за границей? ...Было бы очень важно знать: чего именно напильничали наши в Лондоне? Не поговорите ли Вы на эту тему с Никитиным?» [Цит. по: Казнина: 140, 150].

В. Ходасевич сообщил Горькому, что рассказал ему Никитин о вечере в ПЭН-клубе, на котором побывали Пильняк и Никитин:

...«В честь Пильняка и Никитина» был «банкет». «Все в смокингах». «Я говорил речь». «Нас чествовали». «Был Голсуорси, был Уэльс и др.» — Теперь из Вашего письма вижу, что был не «банкет в честь», а вечер в клубе, о котором Вы пишете <...> слушать хлестаковщину тошно... [Цит. по: Казнина: 140, 150].

Руководство ПЭН-клуба обратилось к Горькому с вопросом, поддерживает ли он предложение о создании ПЭН-клуба в России. Мнение Горького

¹⁵ «Без Вас нам нельзя» (Письма Н. Н. Никитина Горькому 1922-1924 гг.) / вступительная статья, подготовка текста и примечания Т. Р. Гавриш // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 213-257.

как члена ПЭН-клуба по этому вопросу было отрицательным, и она не осуществилась [Казнина 1995].

Не поддержали инициативу Пильняка и Никитина Бунин и Мережковский. Это привело к тому, что Правление ПЭН-клуба отказалось от идеи открыть филиал ПЭН-клуба в Советской России.

Переписка Горького с Т. И. Глебовой-Каменевой¹⁶, женой Л. Б. Каменева, дополняет картину взаимоотношений Горького и Каменева, письма которого были опубликованы в сборнике «Горький в зеркале эпохи» в 10 выпуске серии.

Глебова-Каменева была литератором, переводчицей, участвовала в женском движении, работала в издательстве «Academia», была первым директором электромеханического техникума. В новой книге впервые опубликовано 11 писем Глебовой-Каменевой Горькому и 4 письма Горького в ответ. Переписка охватывает период с 1927 по 1935 г. В письмах затронуты проблемы издательства «Academia», обсуждался проект издания серии «История женщины».

Последнее письмо Глебовой-Каменевой написано в 1935 г., у нее арестован муж, ей грозил арест. В 1937 г. Глебова-Каменева была расстреляна.

Публикуемая в томе переписка Горького и начинающего поэта Л. Ф. Хинкулова, охватывающая 1928-1929 гг., является ценным документом эпохи¹⁷. О 16-летнем адресате Горький писал в письме Е. Д. Кусковой 22 января 1929 г.: «Рабочий, ... который читает Шелли в подлиннике, ... человек широкого и здорового интереса к жизни...» [Переписка Горького с Е. Д. Кусковой 2014: 231].

Юный поэт, склонный к пессимизму и критически настроенный по отношению к действительности, вызвал у Горького ностальгию по молодости, и заставил поверить в пробуждение нового сознания. Теме «нового человека» посвящена значительная часть писем. Начав с вопросов о поэзии и поэтическом мастерстве, Горький и Хинкулов перешли к социально-экономическим и философским обобщениям. В центре их внимания были проблемы психологии творчества, пессимизма, половой любви, литературы, философии, политики, истории. Но главным было стремление Горького понять, что происходит в Советской России.

Переписка М. Горького и немецкого поэта, публициста, журналиста, путешественника А. Вегнера охватывает период 1927-1930 гг. и затрагивает различные философские, социальные, нравственные вопросы: отношения религии и науки, интуиции и разума, народа и личности, роли их в преобразовании жизни и современного общества¹⁸. Письма Вег-

¹⁶ Переписка М. Горького с Т. И. Глебовой-Каменевой / вступительная статья, подготовка текста и примечания Ю. У. Каскиной // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 258-214.

¹⁷ В поисках нового человека. Переписка М. Горького с Л. Хинкуловым / вступительная статья, подготовка текста и примечания О. В. Шуган // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 315-380.

¹⁸ Армин Теофил Вегнер — корреспондент М. Горького / вступительная статья, подготовка текста и

нера Горькому стали основой его книги о Советской России «Пять пальцев над тобою», опубликованной в 1930 г. в Штутгарде. На русский язык книга переведена не была. В 1927-1928 гг. Вегнер предпринял путешествие по России и Армении, во время которого были написаны его письма к Горькому. В 1933 году опубликовал открытое письмо А. Гитлеру против угнетения евреев, за что был арестован Гестапо. Журналисту, к счастью, удалось бежать в Италию, где он и жил до 1978 года.

«Лавры великого художника-реалиста, рисовавшего с необычайной правдивостью и, можно бы сказать, с научной точностью различные психопатические состояния и душевные болезни, принадлежат, безусловно, *Максиму Горькому*», — утверждал в предисловии к своей книге «Психозы в творчестве Максима Горького» психиатр И. Б. Галант. Переписка Горького с Галантом, продолжавшаяся десять лет (1925-1935)¹⁹, содержит множество интересных фактов, имеющих отношение к биографии Горького, художественным образам его произведений. В своих письмах доктор Галант зачастую предлагает новый взгляд на творчество и личность великого писателя, который в свою очередь блестяще оппонирует своему корреспонденту. Переписка позволяет понять необычность отношений, связывающих корреспондентов: это живой и насыщенный диалог, свидетельствующий о высоком интеллектуальном уровне собеседников.

Содержание переписки современников с Горьким напоминает о судьбах забытых писателей, критиков, издателей, а также тех, кто только мечтал стать писателем, но так и не стал им. Но оно не ограничивалось вопросами литературной жизни. Главным открытием каждой публикации серии является рассказ о судьбе человека, имя которого будет вписано в историю, благодаря тому, что Горький поддерживал с ним переписку.

В переписке Горького с А. К. Воронским, Л. Н. Сейфуллиной, А. Н. Тихоновым открываются удивительные особенности его характера, проявившиеся в малозаметных окружающих деталях его жизненного поведения. Горький рассердился на Воронского, когда поверил свидетельству В. Иванова о том, что Воронский проявил высокомерие по отношению к писателю. Однако, в том же письме, где он объяснял причины своего недовольства поступком Воронского, он писал о том, как он ценит талант автора романа «За живой и мертвой водой», отмечая, что талантливому человеку готов многое простить.

В то же время, содержание переписки Горького с А. Н. Тихоновым показывает, что Горький старался использовать все свои возможности, чтобы Воронский остался редактором журнала «Красная новь», содействовал встречам Воронского со Стали-

ным, поддерживал замысел Воронского издавать антивоенный журнал «Война».

Многие события показывают, что Горький действительно умел прощать. На вечере встречи писателей со Сталиным, Молотовым, Кагановичем в квартире Горького в 1932 г. Л. Н. Сейфуллина выступила против предложения Горького включить в состав Оргкомитета Союза писателей Л. Авербаха и др. рапповцев.

В воспоминаниях К. Зелинского об этом вечере сказано, что Горький так рассердился, что, как сказала Сейфуллина, был готов ее «испепелить». Однако в письме Сейфуллиной в 1934 г. Горький высоко отзывался о ее человеческих качествах, признавая ее честность, искренность и смелость.

В письме издателю А. Тихонову в 1924 г. Горький выражал недовольство тем, что в журнале «Русский современник» печатались вещи Б. Пильняка. История отношений Горького с Пильняком до и после размолвки писателей в 1921 г. подробно освещалась в содержательной монографии Н. Н. Примочкиной. Но в публикациях переписки Горького с Тихоновым в период издания журнала «Русский современник» и в год, когда А. Тихонов надеялся воскресить свой замысел беспартийного литературного журнала в издании 6-й книги альманаха издательства «Круг», эта история дополняется новыми фактами и подробностями.

Новая книга, продолжающая серию «М. Горький. Материалы и исследования», основанную в 1989 г.²⁰, напоминает о том, что история русской литературы XX века еще не написана, т. к. в книгах этой серии накоплен богатейший новый материал, дополняющий главные сквозные сюжеты этой будущей истории.

Коллективный труд «М. Горький и его адресаты» не только углубляет представление о личности и творчестве Горького, проясняет сложные и противоречивые процессы нашей истории.

Вызывает уважение и восхищение профессионализм авторов вступительных статей и комментариев переписки Горького с современниками, которые за четверть века подготовили двенадцать томов исследований, закладывающих подлинно научный фундамент истории русской литературы XX в.

ЛИТЕРАТУРА

Армин Теофил Вегнер — корреспондент М. Горького / вступительная статья, подготовка текста и примечания А. Г. Плотниковой // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 381-405.

Архив А. М. Горького. — Т. 10. — Кн. 2.

«Без Вас нам нельзя» (Письма Н. Н. Никитина Горькому 1922-1924 гг.) / вступительная статья, подготовка текста и примечания Т. Р. Гавриш //

примечания А. Г. Плотниковой // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 381-405.

¹⁹ «Я бесконечно рад каждому вашему слову...». Письма И. Б. Галанта А. М. Горькому / вступительная статья, подготовка текста и примечания С. М. Демкиной // Горький и его адресаты. М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 406-449.

²⁰ М. Горький и его адресаты. (Материалы и исследования). Серия «М. Горький. Материалы и исследования» основана в 1989 г. Вып. 11 / редакционная коллегия: Л. А. Спиридонова (ответственный редактор), Е. Н. Никитин, Н. Н. Примочкина; ответственные секретари: О. В. Шуган, А. С. Глушенкова. М.: ИМЛИ РАН, 2016. 488 с.

Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 213-257.

Бухарин Н. И. Злые заметки // Правда. — 1927. — № 9. — 12 янв.

Быстрова О. В. Вступительная статья. Горький и Авербах. Неизвестная переписка // Горький и его корреспонденты. — М.: ИМЛИ РАН, 2005. — С. 564-579. — (Серия «М. Горький. Материалы и исследования». Вып. 7).

В поисках нового человека. Переписка М. Горького с Л. Хинкуловым / вступительная статья, подготовка текста и примечания О. В. Шуган // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 315-380.

Горький — Е. Д. Кусковой / предисл., публ. и примеч. И. А. Бочаровой // Горький. Неизвестные страницы истории (Материалы и исследования). Вып. 12. — М.: ИМЛИ РАН, 2014. — (Сер. «М. Горький. Материалы и исследования»).

Горький в зеркале эпохи (неизданная переписка). Материалы и исследования. Вып. 10. — М.: ИМЛИ РАН, 2010.

Горький и Авербах. Неизвестная переписка / вступительная статья, подготовка текста и примечания О. В. Быстровой // Горький и корреспонденты. — М.: ИМЛИ РАН, 2005. — С. 564-649.

Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016.

Горький и советские писатели. Неизданная переписка // Литературное наследство. — М.: Наука, 1963. — Т. 70.

Горький. Неизвестные страницы истории (материалы и исследования). Вып. 12. — М.: ИМЛИ РАН, 2014.

Зелинский К. Одна встреча у Горького (Запись из дневника) / вступительная заметка, примечания и публикация А. Зелинского // Вопросы литературы. — 1991. — № 5.

«Из воспоминаний о Горьком» И. М. Кошенкова» / вступительная статья, подготовка текста и примечания Л. А. Спиридоновой // Горький. Неизвестные страницы истории (Материалы и исследования). Вып. 12. — М.: ИМЛИ РАН, 2014. — С. 15-52.

Из истории 6-й книги альманаха издательства «Круг». Письма А. Н. Тихонова Горькому / вступительная статья, подготовка текста и примечания Е. Н. Никитина // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 125-168.

«Из эмиграции мы давным-давно выбыли» (Письма С. Я. Эфрона Горькому) / вступительная статья, подготовка текста и примечания Н. Н. Примочкиной // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 200-212.

Казнина О. А. Борис Пильняк и ПЕН-клуб // Борис Пильняк: опыт сегодняшнего прочтения. — М.: Наследие, 1995. — С. 134-152.

Неизданная переписка Горького с Л. Сейфуллиной и В. Правдухиным / вступительная статья, подготовка текста и примечания Л. В. Суматохиной // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 62-99.

Никитин Е. Н. Вступительная статья. Из истории 6-й книги альманаха издательства «Круг».

Письма А. Н. Тихонова Горькому // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 125-138.

Переписка Горького с П. П. Муратовым / вступительная статья, подготовка текста и примечания Н. Н. Примочкиной // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 170-199.

Переписка М. Горького и В. М. Молотова / вступительная статья, подготовка текста и примечания Л. А. Спиридоновой // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 11-61.

Переписка М. Горького с Г. Г. Ягодой / предисл., публ. и примеч. Л. А. Спиридоновой // Неизвестный Горький. — М.: Наследие, 1994. — С. 162-206.

Переписка М. Горького с Т. И. Глебовой-Каменевова / вступительная статья, подготовка текста и примечания Ю. У. Каскиной // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 258-214.

Переписка М. Горького с Е. Д. Кусковой (1920-1930 гг.) / вступительная статья, подготовка текста и примечания И. А. Бочаровой // Горький. Неизвестные страницы истории (материалы и исследования). Вып. 12. — М.: ИМЛИ РАН, 2014. — С. 198-265.

Письма А. А. Болотникова М. Горькому / вступительная статья, подготовка текста и примечания О. В. Быстровой // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 100-124.

Письма А. Н. Тихонова М. Горькому 1923-1925 гг. (Из истории журнала «Русский современник») / вступительная статья, подготовка текста и примечания Н. Н. Примочкиной // Горький. Неизвестные страницы истории (материалы и исследования). Вып. 12. — М.: ИМЛИ РАН, 2014. — С. 266-337.

Примочкина Н. Н. «От Евразийства к признанию коммунизма»: Переписка Горького с П. П. Сувчинским // Горький и его корреспонденты. — М.: ИМЛИ РАН, 2005. — С. 443-458.

Примочкина Н. Н. Горький и писатели русского зарубежья. — М.: ИМЛИ РАН, 2003. — С. 169-188.

Примочкина Н. Н. М. Горький и Павел Муратов: история литературных отношений // Новое литературное обозрение. — 2003. — № 61. — С. 273-287.

Публицистика М. Горького в контексте истории. Материалы и исследования. Вып. 8. — М.: ИМЛИ РАН, 2007.

Спиридонова Л. А. Вступительная статья. Переписка М. Горького и В. М. Молотова // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 11-25.

Спиридонова Л. А. Настоящий Горький: мифы и реальность. — 2-е издание, измен. — Нижний Новгород: ООО «БегемотНН», 2016. — 384 с.

Суматохина Л. В. Вступительная статья. Неизданная переписка Горького с Л. Сейфуллиной и В. Правдухиным // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 62-72.

Уэллс Г. Дж. Опыт автобиографии. — М.: Ладомир; Наука, 2007.

«Я бесконечно рад каждому вашему слову...». Письма И. Б. Галанта А. М. Горькому / вступительная статья, подготовка текста и примечания С. М. Демкиной // Горький и его адресаты. — М.: ИМЛИ РАН, 2016. — С. 406-449.

REFERENCES

- Armin Teofil Vegner – korrespondent M. Gor'kogo / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya A. G. Plotnikovoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 381-405.
- Arkhip A. M. Gor'kogo. — T. 10. — Kn. 2.
- «Bez Vas nam nel'zya» (Pis'ma N. N. Nikitina Gor'komu 1922-1924 gg.) / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya T. R. Gavrish // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 213-257.
- Bukharin N. I. Zlye zametki // Pravda. — 1927. — № 9. — 12 yanv.
- Bystrova O. V. Vstupitel'naya stat'ya. Gor'kiy i Averbakh. Neizvestnaya perepiska // Gor'kiy i ego korrespondenty. — M.: IMLI RAN, 2005. — S. 564-579. — (Seriya «M. Gor'kiy. Materialy i issledovaniya». Vyp. 7).
- V poiskakh novogo cheloveka. Perepiska M. Gor'kogo s L. Khinkulovym / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya O. V. Shugan // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 315-380.
- Gor'kiy — E. D. Kuskovoy / predisl., publ. i primech. I. A. Bocharovoy // Gor'kiy. Neizvestnye stranitsy istorii (Materialy i issledovaniya). Vyp. 12. — M.: IMLI RAN, 2014. — (Ser. «M. Gor'kiy. Materialy i issledovaniya»).
- Gor'kiy v zerkale epokhi (neizdannaya perepiska). Materialy i issledovaniya. Vyp. 10. — M.: IMLI RAN, 2010.
- Gor'kiy i Averbakh. Neizvestnaya perepiska / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya O. V. Byistrovoy // Gor'kiy i korrespondenty. — M.: IMLI RAN, 2005. — S. 564-649.
- Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016.
- Gor'kiy i sovetskie pisateli. Neizdannaya perepiska // Literaturnoe nasledstvo. — M.: Nauka, 1963. — T. 70.
- Gor'kiy. Neizvestnye stranitsy istorii (materialy i issledovaniya). Vyp. 12. — M.: IMLI RAN, 2014.
- Zelinskiy K. Odnaya vstrecha u Gor'kogo (Zapis' iz dnevnika) / vstupitel'naya zametka, primechaniya i publikatsiya A. Zelinskogo // Voprosy literatury. — 1991. — № 5.
- «Iz vospominaniy o Gor'kom» I. M. Koshenkova / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya L. A. Spiridonovoy // Gor'kiy. Neizvestnye stranitsy istorii (Materialy i issledovaniya). Vyp. 12. — M.: IMLI RAN, 2014. — S. 15-52.
- Iz istorii 6-y knigi al'manakha izdatel'stva «Krug». Pis'ma A. N. Tikhonova Gor'komu / vstup. st., podg. teksta i primech. E. N. Nikitina // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 125-168.
- «Iz emigratsii my davnym-davno vybyli» (Pis'ma S. Ya. Efrona Gor'komu) / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya N. N. Primochkinoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 200-212.
- Kaznina O. A. Boris Pil'nyak i PEN-klub // Boris Pil'nyak: opyt segodnyashnego prochteniya. — M.: Nasledie, 1995. — S. 134-152.
- Neizdannaya perepiska Gor'kogo s L. Seyfullinoy i V. Pravdukhinym / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya L. V. Sumatokhinoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 62-99.
- Nikitin E. N. Vstupitel'naya stat'ya Iz istorii 6-y knigi al'manakha izdatel'stva «Krug». Pis'ma A. N. Tikhonova Gor'komu // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 125-138.
- Perepiska Gor'kogo s P. P. Muratovym / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya N. N. Primochkinoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 170-199.
- Perepiska M. Gor'kogo i V. M. Molotova / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya L. A. Spiridonovoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 11-61.
- Perepiska M. Gor'kogo s G. G. Yagodoy / predisl., publ. i primech. L. A. Spiridonovoy // Neizvestnyy Gor'kiy. — M.: Nasledie, 1994. — S. 162-206.
- Perepiska M. Gor'kogo s T. I. Glebovoy-Kamenevoy / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya Yu. U. Kaskinoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 258-214.
- Perepiska M. Gor'kogo s E. D. Kuskovoy (1920-1930 gg.) / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya I. A. Bocharovoy // Gor'kiy. Neizvestnye stranitsy istorii (materialy i issledovaniya). Vyp. 12. — M.: IMLI RAN, 2014. — S. 198-265.
- Pis'ma A. A. Bolotnikova M. Gor'komu / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya O. V. Byistrovoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 100-124.
- Pis'ma A. N. Tikhonova M. Gor'komu 1923-1925 gg. (Iz istorii zhurnala «Russkiy sovremennik») / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya N. N. Primochkinoy // Gor'kiy. Neizvestnye stranitsy istorii (materialy i issledovaniya). Vyp. 12. — M.: IMLI RAN, 2014. — S. 266-337.
- Primochkina N. N. «Ot Evraziystva k priznaniyu kommunizma»: Perepiska Gor'kogo s P. P. Suvchinskim // Gor'kiy i ego korrespondenty. — M.: IMLI RAN, 2005. — S. 443-458.
- Primochkina N. N. Gor'kiy i pisateli russkogo zarubezh'ya. — M.: IMLI RAN, 2003. — S. 169-188.
- Primochkina N. N. M. Gor'kiy i Pavel Muratov: istoriya literaturnykh otnosheniy // Novoe literaturnoe obozrenie. — 2003. — № 61. — S. 273-287.
- Publitsistika M. Gor'kogo v kontekste istorii. Materialy i issledovaniya. Vyp. 8. — M.: IMLI RAN, 2007.
- Spiridonova L. A. Vstupitel'naya stat'ya. Perepiska M. Gor'kogo i V. M. Molotova // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 11-25.
- Spiridonova L. A. Nastoyashchiy Gor'kiy: mify i real'nost'. — 2-e izdanie, izmen. — Nizhniy Novgorod: OOO «BegemotNN», 2016. — 384 s.
- Sumatokhina L. V. Vstupitel'naya stat'ya. Neizdannaya perepiska Gor'kogo s L. Seyfullinoy i V. Pravdukhinym // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 62-72.
- Uells G. Dzh. Opyt avtobiografii. — M.: Ladomir; Nauka, 2007.
- «Ya beskonechno rad kazhdomu vashemu slovu...». Pis'ma I. B. Galanta A. M. Gor'komu / vstupitel'naya stat'ya, podgotovka teksta i primechaniya S. M. Demkinoy // Gor'kiy i ego adresaty. — M.: IMLI RAN, 2016. — S. 406-449.

Данные об авторе

Нина Михайловна Малыгина — доктор филологических наук, профессор, Институт гуманитарных наук и управления, профессор кафедры русской литературы, Московский городской педагогический университет (Москва).

Адрес: 129226, Россия, г. Москва, пр-д. 2-й Сельскохозяйственный, 4, стр. 1.

E-mail: ninmal@yandex.ru.

About the author

Nina Mikhailovna Malygina, Doctor of Philology, Professor, Institute of Humanitarian Sciences and Management, Professor of the Department of Russian Literature, Moscow City Pedagogical University (Moscow).

УДК 372.882.161.1:378.016:821.161.1
ББК 4426.839(=412.2)+Ш33(2Рос=Рус)р

ГСНТИ 17.82.09

Код ВАК 10.01.08

Н. В. Барковская

Екатеринбург, Россия

ИЗ ИСТОРИИ РУССКОЙ ЭМИГРАНТСКОЙ ШКОЛЫ В БОЛГАРИИ: «УЧЕБНАЯ ТРИЛОГИЯ» ПЕТРА БИЦИЛЛИ

(Петкова, Галина. «Да се даде ръководеща нишка...»: История на руската литература от проф. П. Бицилли в три книги (България, 1931-1934 г.). София: Издателство «Факел», 2017. — 655 с.)¹

Ключевые слова: методика преподавания литературы; методика литературы в школе; методика литературы в вузе; русская литература; русская эмиграция; литературный канон; хрестоматии; учебная литература.

N. V. Barkovskaya

Ekaterinburg, Russia

THE HISTORY OF RUSSIAN EMIGRATION SCHOOL IN BULGARIA: «ACADEMIC TRILOGY» OF PYOTR BITSILLI

(Petkova, Galina. «Yes, this is the dada of the village nishka ...»: History of the Ruskata literature from prof. P. Bitsilli in three books (Bulgaria, 1931-1934). Sofia: Fakel Publishing House, 2017. — 655 p.)

Keywords: methods of teaching Literature; methods of teaching Literature at school; methods of teaching Literature at university; Russian literature; Russian emigration; literature canon; reader, textbooks.

Солидная, большого объема, написанная с современных методологических позиций монография болгарской исследовательницы Галины Петковой не может не привлечь внимания как специалистов, так и учителей-практиков. Причин тому несколько. Во-первых, со страниц монографии встает личность одного из замечательных русских филологов и педагогов, историка и философа П. М. Бицилли (1979-1953). Во-вторых, опыт создания Петром Михайловичем Бицилли хрестоматий по русской литературе и учебного пособия «Краткая история русской литературы. Часть II. От Пушкина до нашего времени», предназначенных для русских эмигрантских школ и отличающихся завидной краткостью, актуален в сегодняшней российской ситуации «не-чтения» и постоянной модификации ФГОС. Наконец, монография болгарской исследовательницы содержит алгоритм анализа учебной хрестоматии как особого жанра, дает на примере работ П. М. Бицилли образец того, какой должна быть хорошо составленная хрестоматия. Все три обозначенных аспекта *научают, дают урок* — и профессиональной карьеры педагога, и преподавательской стратегии, и методического опыта, который не устарел за почти столетний период.

Петр Михайлович Бицилли не очень известен как человек и как педагог российскому читателю. Более известны его труды по медиевистке, работы о романах Достоевского и поэзии «чистого искусства», о жизни и смерти в романах Л. Н. Толстого; на слуху размышления о евразийстве, об истории русско-украинских отношений (Бицилли родился в Одессе, преподавал до эмиграции в Новороссийском университете); в 2000 г. вышла объемная книга «Трагедия русской культуры» (М.: Русский путь),

включившая в себя исследования, статьи, рецензии П. М. Бицилли.

Монография Галины Петковой показывает устремления и надежды русского профессора, оказавшегося в эмиграции, характеризует его деятельность в Софии на протяжении 1920-1930-х гг., объясняет причины, почему академическая судьба П. М. Бицилли не смогла стать однозначно «звездной» и победительной. С опорой на архивные документы воссозданы перипетии судьбы П. М. Бицилли на историко-филологическом факультете Софийского университета (1924-1948), обусловленные его статусом «ординарного профессора-иностранца по контракту». Петр Бицилли представлен и в отношениях с коллегами: Михаилом Попруженко («молчание и безязычие»), Бояном Певевым («встреча и общение») — тем самым, в монографии выявлена непростая ситуация русской научной общности / разобщенности в эмиграции.

Вторая глава монографии раскрывает историю русской эмигрантской школы в Болгарии в 1920-1930-х гг. Здесь речь идет о миссии русской школы — хранить память и национальную идентичность, рассказано об основателях эмигрантского образования, о постановке учебного дела в Болгарии. Очень детально освещены существовавшие учебные программы и постепенное формирование учебного канона по русской литературе. Убедительно выявлены разные подходы к преподаванию русской литературы в эмигрантской школе. Так, священник Александр Ельчанинов предлагал отказаться от систематического курса истории русской литературы в школе и знакомить учащихся только с вершинными произведениями, причем идти от текстов (от хрестоматий) к учебнику, чтобы избежать зубрежки готовых выводов. Иван Нилов считал основной задачей школы — воспитание читателя, раскрытие неповторимой личности автора. Модест

¹ Рецензия выполнена в рамках проекта «Живая азбука. Русская детская литература в славянских странах», ФЦП «Русский язык. 2016-2020».

Гофман видел место систематического курса истории литературы только в старших классах гимназий, а младших учеников, полагал он, можно знакомить с отдельными произведениями. Дискуссии вызвали следующие проблемы: правомерно ли доминирование реалистической литературы в школьном курсе? Не превращается ли история литературы в историю общественной мысли и культуры в целом? Например, Владимир Перемилловский считал, что учитель литературы должен воспитывать человека-гражданина, пробуждать чувства, а не мысли, раскрывать светлый образ русской жизни, дающий надежду — а потому нужно резко сократить количество сатирических произведений XVIII в. и текстов об ужасах крепостного права в литературе XIX в. По мнению автора монографии, проект Перемилловского можно назвать «кривым зеркалом гражданственности», поскольку тенденциозность препятствует полноте картины исторического развития русской литературы.

Как видим, многие из этих проблем остаются актуальными сегодня, в том числе и для российских школ. Любопытно ознакомиться с программами по русской литературе и русскому языку для эмигрантской школы в Болгарии, приведенными на стр. 297-306 монографии, и сравнить, насколько эмигрантский канон литературы совпадает / не совпадает с принятым в наших современных учебниках.

Приступая к анализу собственной интерпретаторской и преподавательской парадигмы П. М. Бицилли, воплотившейся в двух хрестоматиях и «Кратком курсе истории русской литературы», Галина Петкова сопоставляет его логику организации материала с композицией хрестоматий тех авторов, чей опыт автор учитывал (Бродского, Мендельсона, Сидорова, 1923). Тем ярче выступает новизна подхода, избранного П. М. Бицилли, полагавшего, что сначала учащиеся должны прослушать пропедевтический курс русской истории, потом переходить к истории литературы, смоделированной не как набор текстов-образцов, а как процесс динамического развития.

Что же лежит в основе динамики литературы, по П. М. Бицилли? В монографии убедительно доказано, что стержнем и доминантой, с точки зрения ученого, выступает развитие русского литературного языка и соответствующих каждому этапу системы жанров и стилей. «Культурным героем» предстает в учебных пособиях Петр Великий, реформы которого сыграли решающую роль в развитии светской литературы, а сквозной идеей, вдохновлявшей педагогическую деятельность П. М. Бицилли, является понимание русской литературы как хранительницы национальных символических ценностей и, одновременно, части литературы европейской. Думается, что такая трактовка была продуктивной для эмигрантской молодежи, сохранила она свою актуальность и в нынешнем российском «открытом обществе».

В монографии подробно анализируется содержание двух хрестоматий и «Краткого курса русской литературы», составляющих единую учебную «трилогию», целостный конструкт. обстоятельно комментируется история написания и издания учебных пособий, стремление П. М. Бицилли соблюсти ба-

ланс между объемом пособий, ценой и качеством изданий. Оговаривается оформление обложек: так, для обложки первой хрестоматии использован стилизованный полуустав, поскольку эта часть охватывает народную словесность и литературу допетровского времени. Выявлены критерии отбора текстов для хрестоматий: автор ориентировался не на историческое значение, а на эстетическое качество произведения и его роль в развитии русского литературного языка. В целом П. М. Бицилли придерживался хронологического принципа в сочетании с жанровым.

В первой части хрестоматии (литература XI-XVII вв.) представлены образцы фольклорных жанров: песни, былины, присказки, духовные стихи, народная комедия. Даны отрывки из Летописи Нестора, из «Хождения игумена Даниила в святую Землю» и «Моления Даниила Заточника», «Слово о полку Игореве», «Житие преп. Сергия Радонежского». Сквозной сюжет, проступающий из логики расположения текстов — от создания русской земли до «Слова» о ее гибели и надежды на возрождение. Второй подраздел хрестоматии включает тексты XV-XVII вв., и тут даны фрагменты из «путешествий», переписки, посланий, исторических сочинений, повестей, «романа в стихах» и даже социально-экономических сочинений разных авторов. Последний жанр особенно интересен: он представлен отрывками из трудов сторонника петровских реформ, экономиста Ивана Посошкова «О скудости и богатстве» и «О крестьянстве». Этих текстов не было в хрестоматиях других авторов, а судьба Посошкова очень знаменательна: этот замечательный экономист и социальный мыслитель умер в Петропавловской крепости при Екатерине I (в 1726 г.).

Вторая часть хрестоматии содержит произведения XVIII в., причем тексты подбираются так, чтобы продемонстрировать становление и развитие книжного литературного языка. Сначала даны примеры делового языка: отрывки из Морского Устава Петра Великого, из писем Петра I, Ломоносова, гр. Орлова-Чесменского, из «записок» И. И. Неплюева, майора М. В. Данилова, Н. Б. Долгорукой. Затем приведены тексты, показывающие развитие теории стихосложения (Кантемир, Тредиаковский, Сумароков, Ломоносов) и образцы поэзии всех трех «штилей», а также произведения Державина, Вас. Майкова, Богдановича. Тем самым имплицитно продемонстрирована нормативная эстетика классицизма, ведущая автора от теории, образца — к собственному сочинительству. Проза Карамзина, отрывки из писем Фонвизина содержат примеры риторики; публицистика представлена «Путешествием...» Радищева и сочинением кн. М. Щербатова «О повреждении нравов в России»; даны образцы драматургического декламационного стиля, жанров эпиграммы и рассуждений.

Галина Петкова внимательно исследует содержащиеся в хрестоматиях комментарии разного типа, резюмирующие пассажи (краткий пересказ содержания), ссылки и делает вывод, что эти служебные компоненты составляют целостный метатекст, обрмляющий и дополняющий приведенные тексты.

Последняя часть «учебной трилогии» Бицилли — его «Краткая история русской литературы. От Пушкина до наших дней» (1934). Отдельный параграф монографии посвящен негативной рецепции учебного пособия критикой и выявлению причин факта, констатированного самим Бицилли: «С моей историей русской литературы вышел скандал...». Данный эпизод выводит фигуру профессора из профессиональной среды в стихию книжного рынка, показывает зависимость интеллектуала от конфигурации сил в социокультурном пространстве.

Осветив историю издания, особенности синтетического жанра «пособие — руководство — книга», концепцию оформления обложки, автор монографии переходит к характеристике структуры «Краткой истории...». Ее компоненты: От автора, Введение, 6 обзорных глав и 9 персоналий, а также Приложение для преподавателя и учащихся, где даны биографии писателей и краткая характеристика их творчества. Каждый компонент структуры затем подробно анализируется в монографии, подводя к выводу, что акцент сделан П. М. Бицилли на

истории стилей и жанров. Профессор не хотел, чтобы работа в школе над тем или иным произведением сводилась к пересказу сюжетной схемы и характеристике персонажей, он старался привлечь внимание к литературе как виду искусства, к *художественному* слову, получившему классическое выражение в литературе XIX в., но подготовленного литературой предыдущих столетий.

Завершает монографию раздел с грустным названием: «Невостребованный канон Бицилли». Смеем надеяться, что глубоко концептуальное исследование, предпринятое Галиной Петковой, привлечет внимание филологов, методистов, преподавателей к педагогическому наследию Петра Михайловича Бицилли и сделает его идеи востребованными. Остается только пожелать скорейшего перевода монографии на русский язык; впрочем, и болгарский текст читается легко, настолько близки наши языки и настолько увлекательны идеи Бицилли и их аналитика автором монографии.

Данные об авторе

Нина Владимировна Барковская — доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

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

E-mail: n_barkovskaya@list.ru.

About the author

Nina Vladimirovna Barkovskaya, Doctor of Philology, Professor of Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

«ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

Основное направление журнала — сближение академической науки с непосредственной практикой школьного образования и формирование единой системы гуманитарного образования в средней школе.

Специфика журнала определяется постоянными рубриками:

1. Проекты. Программы. Гипотезы.

Рубрика, формирующая стратегическое лицо журнала. Здесь публикуются программы филологического образования школьников по дисциплинам гуманитарного цикла; образовательные проекты, связанные с вузовским преподаванием русского языка, литературы и междисциплинарных предметов — психолингвистики, этно- и социолингвистики, лингвокультурологии; гипотетические концепции, отражающие новый взгляд на те или иные феномены историко-литературного процесса.

2. Формирование единой системы лингвистического образования

Новое направление филологического образования, учитывающее особенности отражения языка в сознании его носителей, исследующее психологические механизмы эффективного обучения языку. Анализируются факторы, стимулирующие проявление речевой активности школьника. Особое внимание уделяется при этом экспериментальным методам диагностики языковой способности и тренингам вербальной креативности.

3. Педагогические технологии

В данной рубрике печатаются материалы, посвященные магистральным проблемам школьного филологического образования; инновационные технологии в разных аспектах филологического образования.

4. Феномен современной литературы

Уникальность современной литературы — в параллельном развитии сразу нескольких традиций, что делает возможным публиковать анализы произведений, принадлежащих к разным парадигмам художественности (постмодернизму, постреализму, новому реализму и т. д.).

5. Готовимся к уроку / Идет урок

Составляют тактическое ядро журнала. Публикуются как оригинальные конспекты уроков, так и материалы к ним, предлагается новое прочтение текстов школьной программы. Среди авторов — не только и не столько ученые-методисты, сколько учителя-практики.

6. Медленное чтение

Статьи, составляющие эту рубрику, дают детальный анализ художественного текста, входящего в школьную программу или могущего быть рекомендованным для изучения в школе.

7. Перечитывая классику / Перечитывая зарубежную классику

Включают статьи, предлагающие новое, порой неожиданное, прочтение классики — как русской, так и зарубежной.

8. Обзоры и рецензии

В данной рубрике представлены обзоры наиболее значительных научных конференций, литературных журналов; рецензии на монографии, учебники, пособия по филологическим дисциплинам.

Основная специальность: 10.00.00 — Филологические науки
13.00.00 — Педагогические науки

Издательство: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, кафедра литературы и методики ее преподавания (к. 279)

телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: filclass@yandex.ru

Главный редактор: Н. П. Хрящева

Заместитель главного редактора: О. Ю. Багдасарян

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-53411 от 29.03.2013.

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации серийных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера ISSN2071-2405.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России» Индекс 84587
Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486932

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ с 2017 года.

Правила направления, рецензирования и опубликования

Редакция журнала «Филологический класс» приглашает всех специалистов по проблемам русской и зарубежной, классической и современной литературам, а также методике преподавания литературы.

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Вне очереди могут быть опубликованы материалы для рубрик «Педагогические технологии», «Идет урок», «Обзоры и рецензии».

Рукописи принимаются на русском языке. Статьи публикуются на русском языке.

Статьи включаются в план печати очередного номера только при соблюдении следующих условий:

- 1) материалы полностью соответствуют требованиям к оформлению материалов;
- 2) комплект материалов содержит все необходимые документы:
 - текст статьи;
 - сведения об авторе(ах);
 - отзыв доктора наук, справка из аспирантуры (для аспирантов);

В журнале «Филологический класс» ограничивается возможное количество статей одного автора в одном выпуске журнала: публикуется только одна статья, выполненная индивидуально, и не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Все полученные редакцией статьи обязательно проходят проверку в системе «Антиплагиат». Минимальный порог оригинальности принимаемого к рецензированию текста — 70 %. В случае несоответствия автору отсылается результат проверки для приведения текста в соответствие с настоящим требованием.

Далее материалы передаются на рецензирование.

В результате рецензирования принимается четыре варианта решения:

- 1) статья может быть опубликована без изменений;
- 2) статья нуждается в доработке;
- 3) статья нуждается в полной переработке;
- 4) статью следует отклонить.

Если статья нуждается в доработке, автору предоставляется 7-дневный срок для устранения замечаний. Если статья нуждается в полной переработке, автору рекомендуется подготовить статью в очередной номер.

После согласования результатов рецензирования с автором материалы выносятся на обсуждение редакционной коллегии, которая принимает окончательное решение о включении их в очередной выпуск журнала.

Для аспирантов любой формы обучения публикация бесплатная.

Для остальных категорий авторов стоимость публикации статьи ежегодно утверждается приказом Университета (за одну статью независимо от объема и количества авторов). Оплата производится в соответствии с договором, который высылается автору после принятия его статьи к печати. Договор может быть заключен как с автором статьи (физическим лицом), так и с учреждением (юридическим лицом).

Далее текст статьи поступает к техническому редактору для вычитки и верстки. На этапе окончательной вычитки технический редактор может запросить у автора дополнительную информацию уточняющего характера.

В течение месяца после подписания номера в печать электронная версия журнала передается в электронную библиотеку и размещается на сайте Университета. Ознакомиться с pdf-версией журнала можно на официальном сайте — <http://journals.uspu.ru>.

Отправить статью в редакцию журнала можно также через форму на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

Требования к оформлению статей в журнал

Поля страницы, размер шрифта, интервалы любые. Нумерация страниц не требуется. Автоматические переносы выключены. Сноски в статье постраничные. Ссылки на литературу в тексте статьи и в сносах оформляются по образцу: [Фамилия год: страница]. *Пример:* Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421].

Список литературы оформляется в конце статьи без нумерации в алфавитном порядке по ГОСТ 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>). Заголовок у списка: «Литература». Список литературы должен содержать не менее 15 источников (для статей в рубрику «Идет урок» количество источников может быть сокращено). Русские источники необходимо транслитерировать, используя для автоматической транслитерации программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант BGN (Board of Geographic Names).

В оформлении статьи не рекомендуется использовать выделение прописными буквами и подчеркиванием.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям, то есть, помимо основного текста, содержать следующие сведения на русском и английском языках:

1. Сведения об авторе: фамилия, имя, отчество автора полностью; ученая степень, звание, должность; полное и точное место работы автора; подразделение организации.

2. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале)

3. Название статьи

4. Аннотация (должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150-200 слов** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы). Аннотации не требуются для обзоров и рецензий.

5. Ключевые слова (5-10 слов)

Отправить статью в журнал можно по электронной почте: filclass@yandex.ru.

«PHILOLOGICAL CLASS»

The journal «Philological Class» is committed to explore the issues of bringing together academic science with the real practice of school education and the formation of a uniform system of secondary education. The topics of the Journal are defined by the standing sections:

1. *Projects. Topics. Hypotheses*

This section formulates the strategy of the journal. It publishes the programs of secondary school philological education in humanities; educational projects, connected with higher school teaching of the Russian language, literature and interrelated subjects - psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and linguistic culturology; hypotheses reflecting new approaches to certain phenomena in the history of literature.

2. *Formation of a Unified System of Language Education*

The section covers the new trend in philological education that takes into account the specific features of reflection of language in the mind of the speakers and the psychological mechanisms of effective language teaching. It analyzes the factors stimulating speaking activity of a schoolchild. Special attention is paid to experimental methods of speech ability diagnostics and verbal creativity training.

3. *Pedagogical Technologies*

The section publishes materials dedicated to mainstream problems of secondary school philological education and to innovational technologies in different branches of philological education.

4. *Trajectories of the Contemporary Literary Process*

The unique property of contemporary literature lies in the possibility of parallel development of several traditions, which makes it possible to publish analyses belonging to different literary paradigms (postmodernism, postrealism, neorealism, etc.).

5. *Getting Ready for a Lesson / The Lesson Is in Progress*

This section formulates the tactics of the journal. It publishes both original lesson plans and supporting materials and suggests new interpretations of the school program literary texts. Authors include not only scholarly methodologists but also practical teachers.

6. *Slow Reading*

The articles of this section present a detailed analysis of literary texts included in the school program or recommended for such inclusion.

7. *Rereading Classics*

The section publishes articles suggesting new, sometimes unexpected interpretation of the works of both Russian and foreign classics.

8. *Reviews*

The section carries reviews of the most significant scientific conferences and literary journals, reviews of monographs, textbooks and supporting materials in philological subjects.

Major Specialties: 10.00.00 — Philology

13.00.00 — Pedagogical Sciences

Publishing Institution: Ural State Pedagogical University

Postal Address: 620117, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26, Department of Literature and Methods of its Teaching (Room 279), Russia

Phones: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: filclass@yandex.ru

Editor-in-Chief: Nina Petrovna Khriashcheva, Ph.D., Prof.

E-mail: ninaus.fk@yandex.ru

Managing Editor: Olga Yurievna Bagdasaryan, Ph.D., Assoc. Prof.

Registered by The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media and Cultural Heritage Protection. Registration certificate ПИИ№ ФС 7753411 of 29.03.2013.

Registered by the ISSN Center and provided the International Standard Serial Number ISSN 2071-2405

Included in the United Catalog «Russian Press», Index 84587.

Included in European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486932

The materials published in the journal are regularly uploaded at the platform of the Russian Science Citation Index (РИИ) http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Included in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications in which the main results of dissertations for the academic degree of a doctor and candidate of sciences should be published, by the Decision of the Presidium of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 2017

Submission process

The editorial board of the journal «Philological Class» invites specialists to contribute articles in the field of the Russian language and literature (Russian and foreign, classical and modern), linguistic culturology, psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and methods of teaching Russian and literature.

The editorial board accepts articles in the fields covered by the journal. Materials for the sections «Pedagogical Technologies», «The Lesson Is in Progress» and «Reviews» may be published out of turn.

Manuscripts are accepted in Russian. The articles are published in Russian. Abstract (at least 150—200 words), keywords and output data of authors in Russian and English languages.

The articles are included in the current issue for publication only on condition of the following:

- 1) the materials fully conform to the formatting requirements;
- 2) the materials include all the necessary documents, namely:
 - text of the article;
 - information about the author(s);
 - address for publication in the journal, postal address for shipping the journal;
 - positive review of a PhD, certificate from the Post-graduate Department (if the author is a post-graduate student).

One article of a single author may be published in each issue of the journal. Two articles may be accepted in the case of co-authorship.

All submitted articles are tested by the “Antiplagiat” system. The threshold of originality should not be less than 70 %. If the article doesn't meet this requirement the notification is sent to the author for the text to be adjusted to this demand.

Then the materials are forwarded for a review.

There may be four review outcomes:

- 1) the article is recommended for publication «as is»;
- 2) the article is accepted pending revisions;
- 3) the article is accepted after complete revision;
- 4) the article is rejected.

If the article is accepted pending revisions the author is given 7 days for adjusting the issues that need improvement. If the article is accepted after complete revision it is scheduled for publication in the next issue of the journal.

After the discussion of the results of the review with the author the materials are put to the consideration of the editorial board which takes the final decision about the publication of the manuscript in the current issue of the journal.

After the materials have been accepted the question of payment for publication is settled. Publication for post-graduate students of all forms of education is free of charge. The post-graduate student should provide the scanned copy of the certificate from the post-graduate department.

All other authors are to pay 800 rubles for a single publication regardless of number of pages and co-authors. Payment shall be made in accordance with the agreement which is sent to the author after his or her article has been accepted for publication.

The agreement may be concluded both with the author (individual) and the institution (legal entity). Then the manuscript is forwarded to the technical editor for proof-reading and formatting. On this stage the technical editor may ask the author to provide additional information specifying some points.

A month after the issue has been passed for printing each author is e-mailed a PDF version of the journal and sent an author's copy of the issue. Shipping of additional printed copies of the journal shall be paid for separately: 1000 rubles a copy, 250 rubles each additional copy.

The PDF version of the journal is to be found on its official site — <http://journals.uspu.ru>.

Article formatting requirements

Materials for publication should be sent by e-mail. All papers have to be written in DOC/DOCX format using Microsoft Office Word for Windows meeting the following requirements:

Papers have to be minimum 18,000 and maximum 44,000 characters with spaces.

Any value of margins, font size and line spacing can be used. Pages should not be numbered.

Footnotes should be given at the bottom of the page. References to the literature in the body of the text and footnotes are given in square brackets according to the model: [Name, year: page].

Sample: Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421] ...

The literature is listed alphabetically at the end of the manuscript and is formatted according to ГОСТ7.0.5.-2008 (<http://protect.gost.ru>). Headline for the list is: «Литература».

Capitalizing whole words in the text and underlining should be avoided.

To be published the article should meet the requirements of the Russian Science Citation Index (РИНЦ), that is in addition to the basic text it should contain the following information in Russian and English.

1. Information about the author (if there are several authors, all authors are to be mentioned): full family name, first name and patronymic; scientific degree, rank and appointment; affiliation to organization; department.

2. Contact information (e-mail, postal address for shipping and publication in the journal).

3. Title of the article.

4. Abstract (100-150 words).

5. Key words (5-10 words).

6. Availability of the topical section; UDC code, GRNTI code (the code could be found on the site of grnti.ru) and VAK code (see the attached samples).

The necessary condition for publishing the article is a positive review of a PhD.

Articles may be sent to the editorial board to the following e-mail address filclass@yandex.ru or through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

2017. № 3 (49)

Подписано в печать 29.09.2017. Формат 60x84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 17. Уч.-изд. л. 16,9.

Тираж 500 экз. Заказ 4876.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.

620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.