

ЭТА ТЕМА НАВЕКИ

Это самый главный праздник нашего народа. Праздник со слезами на глазах. На этой войне мы потеряли 27 миллионов человек, это почти пятнадцать процентов тогдашнего населения Советского Союза. Гитлеровцы хотели стереть с карты земли государство Россия, превратить его население в рабов, растоптать великую русскую культуру, заменив ее нацистскими эрзацами. Мир не знал таких кровопролитных сражений, он не знал душегубок, в которых фашисты уничтожали мирных людей. Муки плена, лагеря смерти, унижения оккупаций, расстрелы и виселицы — там, где ступала нога захватчика. Страшный быт военных лет: разрушенные города и села, жизнь в земляных норах и подвалах, хаос эвакуации, пайка клейкого хлеба или горсть кукурузной муки, смолотой в артиллерийском стакане, — сквозь все это пришлось пройти нашему народу. Беда не миновала ни один дом, ни одну семью, каждый знал, что смерть нависла над ним лично. И общее огромное горе сплотило всю страну, весь народ — все нации Советского Союза, все социальные слои, даже политическое противостояние отступило перед общей бедой.

В годы войны сложилась поразительная духовная атмосфера — сплав отчаянного трагизма и высокой героики. И в такой духовной атмосфере смогла родиться великая литература. Литература горя и надежды, страданий и побед. За 1418 дней и ночей Великой Отечественной войны было создано столько замечательных произведений во всех видах искусства, сколько не создается за десятилетие, а то и за четверть века.

Особенно высок был подъем литературы. Стихи и песни тех лет навеки вошли в генетическую память народа, они передаются из поколения в поколение. Произведения, созданные в годы войны, стали началом огромной литературной летописи великого подвига, которая велась и ведется писателями разных поколений в течение всех 60-ти лет, прошедших после Победы. Книги о войне, как правило, были открытиями, они раздвигали горизонты общественной мысли, они рождали новые художественные формы, жанры, стили, литературные течения. Военная тема дала нашей стране целую плеяду великих писателей, чьи имена навсегда войдут в историю русской литературы. По их книгам новые поколения будут постигать душу своей страны, осознавать свою принадлежность к России. На этих книгах современная школа может и должна воспитывать чуткого читателя, формировать подлинную филологическую культуру.

БЕССМЕРТНЫЕ СТРОКИ

Вставай, страна огромная,
Вставай на смертный бой!
С фашистской силой темною,
С проклятою ордой!

.....
Пусть ярость благородная
Вскипает, как волна, —
Идет война народная,
Священная война!

(В. Лебедев-Кумач
«Священная война», 1941)

Мы знаем, что ныне лежит на весах
И что совершается ныне.
Час мужества пробил на наших часах,
И мужество нас не покинет.

Не страшно под пулями мертвыми лечь,
Не горько остаться без крова,
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.

Свободным и чистым тебя пронесем,
И внуками дадим, и от плена спасем
Навеки.

(А. Ахматова «Мужество»,
февраль 1942)

Весь край этот, милый навеки,
В стволах белокрылых берез,
И эти студеные реки,
У плеса которых ты рос.

И ливни – такие косые,
Что в поле не видно ни зги...
Запомни: все это – Россия,
Которую топчут враги.
(Д. Кедрин, 1942)

Чтобы стать мужчиной – мало им родиться,
Как стать железом – мало быть рудой.
Ты должен переплавиться. Разбиться.
И, как руда, пожертвовать собой.

Готовность к смерти – тоже ведь оружие,
И ты его однажды примени...
Мужчины умирают, если нужно,
И потому живут в веках они.
(М. Львов, 1943)

Война ж совсем не фейерверк,
А просто – трудная работа,
Когда –
 черна от пота –
 вверх
Скользит по пахоте пехота.
(М. Кульчицкий, 26 декабря 1942)

Жди меня, и я вернусь,
Только очень жди,
Жди, когда наводят грусть
Желтые дожди,
Жди, когда снега метут,
Жди, когда жара,
Жди, когда других не ждут,
Позабыв вчера.
Не понять не ждавшим им,
Как среди огня
Ожиданием своим
Ты спасла меня.
Как я выжил, будем знать
Только мы с тобой, –
Просто ты умела ждать,
Как никто другой.
(К. Симонов, 1941)

Война – жестооче нету слова.
Война – печальней нету слова.
Война – святее нету слова
В тоске и славе этих лет.
И на устах у нас иного
Еще не может быть и нет...
(А. Твардовский, 1944)

Смерть не страшна, с ней не раз мы встречались в степи...
Вот и сейчас надо мною она кружится.
Ты меня ждешь и у детской кроватки не спишь,
И поэтому знаю: со мной ничего не случится.
(В. Агатон «Темная ночь», 1944)

Ты сейчас далеко-далеко.
Между нами снега и снега.
До тебя мне дойти нелегко,
А до смерти – четыре шага.

Пой, гармоника, вьюге назло,
Заплутавшее счастье зови.
Мне в холодной землянке тепло
От моей негасимой любви.
*(А. Сурков «Бьется в тесной
печурке огонь», 1941)*

Эх, дороги...
Пыль да туман,
Холода, тревоги
Да степной бурьян.
Снег ли, ветер
Вспомним друзья.
... Нам дороги эти
Позабить нельзя.
(Л. Ошанин «Дороги», 1945)

Русской женщине...
... Да разве об этом расскажешь –
В какие ты годы жила!
Какая безмерная тяжесть
На женские плечи легла!..
(М. Исаковский, 1945)

Когда на смерть идут – поют,
а перед этим
 можно плакать.
Ведь самый страшный час в бою –
час ожидания атаки.
(С. Гудзенко «Перед атакой», 1942)

Его зарыли в шар земной,
А был он лишь солдат,
Всего, друзья, солдат простой,
Без званий и наград.
(С. Орлов, июнь 1941)

Я только раз видала рукопашный,
Раз наяву. И тысячу – во сне.
Кто говорит, что на войне не страшно,
Тот ничего не знает о войне.

(Ю. Друнина, 1943)

Нелепа смерть. Она глупа. Тем боле,
Когда он, руки разбросав свои,
Сказал: «Ребята, напишите Поле:
У нас сегодня пели соловьи».

И сразу канул в омут тишины
Трехсотпятидесятый день войны.

(М. Дудин «Соловьи», 1942)

Как это было! Как совпало —
Война, беда, мечта и юность!
И это все в меня запало
И лишь потом во мне очнулось!..

Сороковые, роковые,
Свинцовые, пороховые...
Война гуляет по России,
А мы такие молодые!

(Д. Самойлов)

Отбой сыграли полковые трубы,
Войска как будто встали на привал.
Фуражку сняв,

командующий в губы

Уставшую пехоту целовал.

(Я. Козловский, 1945)

Но лучше прийти
с пустым рукавом,
Чем с пустой душой.
(М. Луконин, 1944)

ЛЕТОПИСЬ ПОДВИГА

НА КНИЖНУЮ ПОЛКУ ШКОЛЬНИКА

- 1941. *Василий Лебедев-Кумач*. Священная война.
- 1941. *Константин Симонов*. Ты помнишь, Алеша, дороги смоленщины...
- 1942. *Ольга Берггольц*. Февральский дневник.
- 1942. *Семен Гудзенко*. Перед атакой.
- 1942. *Леонид Леонов*. Нашествие.
- 1941-1945. *Александр Твардовский*. Василий Теркин.
- 1945. *Александр Фадеев*. Молодая гвардия.
- 1946. *Эммануил Казакевич*. Звезда.
- 1946. *Виктор Некрасов*. В окопах Сталинграда.
- 1956. *Михаил Шолохов*. Судьба человека.
- 1957. *Владимир Богомолов*. Иван.
- 1959. *Григорий Бакланов*. Пядь земли.
- 1959. *Юрий Бондарев*. Последние залпы.
- 1961. *Василий Гроссман*. Жизнь и судьба.
- 1963. *Константин Воробьев*. Убиты под Москвой.
- 1967-1971. *Виктор Астафьев*. Пастух и пастушка.
- 1965-1970. *Константин Симонов*. Живые и мертвые.
- 1970. *Василь Быков*. Сотников.
- 1979. *Вячеслав Кондратьев*. Сашка.
- 1996. *Георгий Владимов*. Генерал и его армия.

ПРОГРАММЫ. ПРОЕКТЫ. ГИПОТЕЗЫ

Г.К. Щенников

РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК ГЛАЗАМИ ПЕРВЫХ ПИСАТЕЛЕЙ-РЕАЛИСТОВ

Реализм как литературное направление и творческий метод возник на волне широкого отрезвления умов, освобождения мыслящих художников слова от исторических иллюзий, державших в своем плену не одно поколение. Его историческая почва та же, что и у романтизма, — разочарование в результатах Великой французской революции 1789 года, в итогах национально-освободительных движений в Европе, в том числе и декабристского восстания в России (1825 году) — острое понимание того, что история развивается не по прогнозам, предписанным ее просветительской мыслью, не несет предсказанных ей гражданской свободы, равенства и братства, а осуществляется по своим законам, еще не открытым мудрецами. «Эмбриология истории не совпадает с логикой чистого разума», — скажет А. Н. Герцен¹. В России интеллектуальному прозрению немало способствовало и то, что победители Наполеона в войне 1812 года, побывавшие в Западной Европе, испытали горечь от сознания исторической отсталости своей страны. Пробудившееся национальное самосознание стимулировало объективную, непредвзятую оценку российской действительности. Объективную — стало быть такую, когда писатель ищет подтверждения своей мысли в общих жизненных законах, в естественных связях и взаимозависимостях изображаемых им явлений. Интерес к подлинному, действительному, реальному — первая, важнейшая установка реализма. Жажда всестороннего, всеобъемлющего познания мира реального, его истинных тайн движет реалистами. Казалось бы, философской основой реализма должен стать последовательный материализм, то есть учение утверждающего первичность материи, вещественного по отношению к сознанию. Однако фактором поворота к реальному в искусстве в начале XIX века явилась немецкая философия, в особенности Шеллинг и Гегель. Огромное значение имели выводы Шеллинга о единстве Вселенной, о том, что органическая и неорганическая жизнь связаны одним и тем же началом. Шеллинг исходил из положения о Божественном единстве мира, но это единство понималось им как законосообразность. Философ стремился соединить противопоставленные явления: дух и природу, субъект и объект — в единое целое, восходящее к Абсолюту. Он представлял мир диалектически развивающимся и высшим звеном его развития полагал человека, призванного истолковать природу, соединить природу и Бога в одно целое².

Под влиянием немецкой философии в Москве в 1823 г. возникло Общество любителей (Д.В. Веневитинов, В.Ф. Одоевский, А.И. Кошелев, И.В. Киреевский, Н.М. Рожалин), ставившее своей задачей самопознание, осуществленное синтезом поэзии и философии. Любители стремились понять духовную эволюцию человечества в связи с вечным обновлением природы и вечным стремлением людей к гармонии.

В 1830-1840 годы мощное воздействие на русские умы оказало учение Гегеля, в особенности его диалектика, утверждавшая идею неизменного поступательного развития и особую роль в нем человека. Обаяние гегелевской философии выразил главный герой романа И.С. Тургенева «Рудин»: «Точно, наша жизнь быстра и ничтожна; но все великое совершается через людей. Сознание быть орудием тех высших сил должно заменить человеку все другие радости: в самой смерти найдет он свою жизнь, свое гнездо...»³. Таким образом, новое художественное сознание изначально питали две установки: ориентация на трезвый, объективный анализ земной эмпирии и стремление понять законы земного существования в связи с всеобщими сверхэмпирическими, онтологическими законами.

Немаловажной предпосылкой развития реализма явилось обновление русского литературного языка, чему способствовала полемика между классицистами и романтиками, «архаистами и новаторами» в первые десятилетия XIX века и творческий опыт Крылова, Грибоедова и в особенности Пушкина, которого по праву считают родоначальником нового литературного языка, сблизившего высокую поэзию с жизнью.

Немаловажной предпосылкой развития реализма явилось обновление русского литературного языка, чему способствовала полемика между классицистами и романтиками, «архаистами и новаторами» в первые десятилетия XIX века и творческий опыт Крылова, Грибоедова и в особенности Пушкина, которого по праву считают родоначальником нового литературного языка, сблизившего высокую поэзию с жизнью.

¹ Герцен А.И. С того берега // Герцен А.И. Собр. соч.: В 30 т. Т. 6. М., 1955. В дальнейшем ссылки на Герцена по этому изданию в тексте (том, страница).

Гурий Константинович Щенников — заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XIX века Уральского государственного университета.

² См.: Шумкова Т.Л. В.Ф.И. Шеллинг и русская литература первой половины XIX века. Екатеринбург, 2001. С. 67-74.

³ Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 12 т. Т. 5. М., 1980.

Что представляет реализм как художественный метод? Это система принципов художественного освоения действительности — принципов ее познания, оценки и претворения в процессе творчества. Претворение означает не зеркальное отражение, а творческое пересоздание, преображение мира.

Реалист, как и романтик, творит свой индивидуальный художественный мир. Но этот мир не чистая фантазия, не воплощение одной заветной мечты писателя, не экзотическая неведомая страна, а реальность, основанная на фактах, на опыте, на исследовании всех обстоятельств и процессов, влияющих на человека, и выявлении их детерминирующий, то есть обуславливающий характер и поступки человека, роли.

Реализм — это типические характеры в типических обстоятельствах. Очень важно правильное понимание типических обстоятельств. В советской науке господствовало представление о них как об условиях социальной жизни человека: его общественном статусе, окружающей его бытовой среде, воспитании, круге занятий, образе жизни, времяпровождении, взаимоотношений с другими людьми.

Но уже в первых произведениях русского реализма XIX век, в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», в трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов», факторами, детерминирующими изображенные конфликты, являются не перечисленные выше социальные условия, а явления более масштабные, именно тип исторической культуры. У Грибоедова представлено столкновение сознаний и стереотипов поведения людей «века минувшего» и «века грядущего». В трагедии Пушкина дано сопоставление двух типов национальной культуры: барской Руси XVI века и панской, аристократической Польши.

Проблема окружения и воспитания человека может быть представлена по-разному. Иногда как зависимость от локальной социальной среды, в которой обитает человек и которая оставляет неизгладимую печать на его характере, привычках, образе жизни. Так изображен Акакий Акакиевич Башмачкин в повести Гоголя «Шинель»: у него все — от имени до походки, от пристрастий до целей — обусловлено мелкочиновничьим бытом.

Но воспитание может быть понято и отображено и в широком плане — как воспитание целым историческим укладом («обломовщина»), или духом времени, новыми общественными запросами (герои-идеологи Тургенева или Достоевского). Трактовка человека лишь как функции общественного быта определялась примитивными представлениями о его потребностях.

Человек нередко стремится утвердиться, найти свое место не только в обществе, но и в

эпохе — он вырабатывает собственное отношение не только к условиям своего существования, но и к требованиям времени, к национальным задачам, к мировым процессам, то есть к высшим запросам и явлениям. В их ряду стоят и вопросы о вечных ценностях, о «последних истинах», о месте человека в мироздании. Все это реальные потребности реального, духовно взыскующего человека — и глубокую заинтересованность в них обнаруживают не одни романтики и символисты, а и вполне последовательные реалисты.

Большие русские писатели не отказываются от устремлений к сверхреальному, метафизическому, иррациональному, от рассмотрения человеческой судьбы в бытийном, онтологическом плане.

Русская литература XIX века явилась актом национального самосознания. Она стремилась быть голосом народа, выражением его духа. Именно поэтому в значительной части своей она была христианской и православной. Иначе и быть не могло, поскольку религия являлась органической частью народной культуры: ощущение связи человека с Богом, религиозное понимание совести как присутствие Бога в человеке было характерным свойством русского религиозного менталитета. Поэтому реализм Гоголя, Достоевского, Л. Толстого, Лескова включал в себя, как нечто естественное, чувство мистической связи человека с «мирами иными». Этой устремленностью к трансцендентному обусловлена бытийная экзистенциальная проблематика русского реализма — постоянное решение вопроса о смысле человеческого существования.

Реализм как творческий метод включает в себя и принцип антропологической детерминации человека, то есть объяснение его с точки зрения коренных свойств человеческой природы. Н.Г. Чернышевский-материалист утверждал цельность, единство, однородность человеческой природы. Материалист же А.Н. Герцен указывал на двойственность человеческой натуры, обусловленную мощным влиянием на нее не только социальной среды, но и наследственной психологии: «Каждый человек опирается на страшное генетическое древо, которого корни чуть ли не идут от Адамова рая» (6, 251). И.А. Гончаров полагал, что все люди сходны по коренным свойствам и влечениям, но на основе общей родовой природы под воздействием специфических обстоятельств национального и общественного быта складываются модели характера и поведения. Из всего вышесказанного следует, что принцип реалистической детерминации характеров означает не только изображение воздействия внешних факторов на человека, но и ответное воздействие человека на внешние фак-

торы. Иногда оно проявляется в противоборстве негативному влиянию среды, в конфликте с ней. А иногда в том, что человек создает себя изнутри; творит свое собственное «я» в соответствии с собственным выбором ценностей и идеалов, выражающих мировые закономерности.

Давно установлено, что русский реализм XIX века был не только критическим, обличительным, но и позитивным, устремленным к поиску положительных начал жизни. Западному читателю представляется особенно замечательным в русской реалистической литературе максимализм требований ее героев, их жажда истины в ее превосходной степени и утверждение своего всечеловеческого «я». Русские писатели-реалисты нередко рассматривали историю общества и нации в плане провиденциальном (провидческом) и эсхатологическом, то есть с точки зрения «конечных» целей человеческого развития. Так, Салтыков-Щедрин сказал о романе Достоевского «Идиот», что автор его «вступает в область предвидений и предчувствий, которые составляют цель не непосредственных, а отдаленнейших исканий человечества»⁴.

Принцип художественного обобщения в реализме — типизация, означающая воплощение общего, типического в индивидуально неповторимом, создание в героях «знакомых незнакомцев». Реализм творит художественные образы, адекватные феноменам самой действительности — достоверные, правдоподобные, выраженные в формах самой жизни. Но реализм не отказывается и от образов условных, фантастических, внешне неправдоподобных, но способных выразить самую сущность действительности (таковы многие образы Гоголя и Щедрина). Не отказывается реализм и от широких генерализующих обобщений (проявляющихся даже в названиях произведений — например пьес «Гроза», «Чайка», «Вишневый сад») — то есть от символического принципа, характерного для классицизма, — но это генерализация не заданная, не абстрактная, а отражающая подлинно универсальные законы бытия.

* * *

Русская литература уже на стадии становления реализма (1825-1840 гг.) обнаружила устремленность к синтетическому охвату жизни и философскому толкованию бытия человека. Реализм приходил на смену романтизму и развивался параллельно с ним, заимствуя опыт родственного ему метода. Реализм роднит с романтизмом стремление сблизить действительность и искусство слова, утверждение ведущей роли автора в произведении, но, в отличие от романтизма, заявляющего об уникальности мировоззрения

творца, торжествующего победу над внешним миром, реализм умеет вслушиваться в «голоса» самой действительности, воспроизводить сложное соотношение этих голосов.

Авторы некоторых работ о русском реализме считают, что в пору своего становления реализм не выступает в чистом виде, ряд классических произведений — «Евгений Онегин» Пушкина, «Герой нашего времени» Лермонтова, «Мертвые души» Гоголя соединяют в себе черты реализма и романтизма. Такая точка зрения выражена в книге А.М. Гуревича «Динамика реализма (в русской литературе XIX в.). Пособие для учителя». М., 1995. С нашей точки зрения, это мысль спорная, неубедительная, так как внешне сходные с романтизмом способы изображения выполняют в реалистических произведениях другую функцию.

Недостаточность реализма «Евгения Онегина» усматривается в том, что центральные персонажи романа — это не социальные типы в точном смысле слова, а типы культурно-исторические; окружающий их национально-характерный фон жизни все же объясняет их не до конца. Изображение национально-культурного фона было достижением еще романтической поэзии, такой фон воспроизведен и в романтических поэмах Пушкина «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Цыганы». В них этот фон освещает изображение лиц, но не мотивирует их характер и настроение, не объясняет главного конфликта. Другое дело в «Онегине». Здесь культурно-исторический принцип проявляется в том, что судьбы трех центральных героев — Онегина, Татьяны, Ленского — зависят от притяжения к двум полюсам культуры — европейской, «передовой» и всегда притягательной для России и отечественной, освященной родными преданиями и традициями. Ф.М. Достоевский так определил главную коллизию пушкинского «романа в стихах»: «Мы в недоумении стояли тогда перед европейской дорогой нашей, чувствовали, что не могли сойти с нее как от истины, принятой нами безо всяких колебаний за истину, и в то же время в первый раз настоящим образом стали сознавать себя русскими и почувствовали на себе, как трудно разрывать связь с родной почвой и дышать чужим воздухом»⁵.

В романе Пушкина способность человека реализовать свои стремления и силы и обрести внутреннюю свободу напрямую определяется отношением к двум культурам. Европейское сближается, а подчас и отождествляется со светским, но оценивается неоднозначно. Притяжением к европейской моде, изобретенной «для забав, для роскоши, для неги», объясняется праздный и

⁴ Ф.М. Достоевский в русской критике. М., 1956. С. 231.

⁵ Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 19. Л., 1979. С. 10.

беспечный образ жизни светского денди, который поддержан и пришедшим с Запада взглядом на человека как игру природных стихий, естественных потребностей, оправдывающих бездумный эгоизм. Но, с другой стороны, и хандра Онегина, его неудовлетворенность светской жизнью стимулирована влиянием английского сплина Байрона. Западная культура пробуждает у Онегина интерес к важным социальным и философским вопросам, о чем свидетельствует содержание его бесед с Ленским: «племен минувших договоры, плоды наук, добро и зло, и предрассудки вековые...». Склад сознания альтруиста-мечтателя Ленского образован немецкой философией. И даже у «русской душой» Татьяны, воспитанной на «преданьях простонародной старины», высокие представления о любви и идеал любимого складываются под впечатлением французских и английских романов.

Зато предчувствие судьбы у Татьяны выражено в сне ее фольклорными образами и мотивами, совсем иначе раскрывающими духовный мир героини. Оказывается, мечтает она об избраннике сердца своего не только как о рыцаре, но и, подобно всякой девушке ее времени, как о «суженом», который войдет в ее жизнь навсегда, от которого зависит все ее будущее. Как не похожа эта любовь на «милую привычку», которой отдавался Онегин в кругу светских красавиц!

Принцип реалистической детерминации у автора «Евгения Онегина» проявляется в том, что он показывает и глубокую зависимость героев от окружающей культуры и попытки превозмогать ее дурное влияние. Оба главных героя противостоят светскому омуту и провинциальному болоту, но существенно различны хандра Онегина — чувство личной тоски и скуки — и печаль Татьяны («дика, печальна, молчалива...», «с печальной думою в очах»). Печаль — это чувство грусти и скорби не только по себе, второе простонародное и устаревшее значение слова «печаль» — это забота, в том числе забота-сожаление о других. Онегину не удается до конца романа освободиться от светских стереотипов мышления и поведения: это сказалось и в неспособности сразу оценить и полюбить Татьяну, и в согласии на поединок с Ленским. Татьяна тоже зависит от заданных мерок и норм, поэтому несправедливо воспринимает Онегина как пародию на Чайльд-Гарольда (хотя чувствует и нечто иное) и несправедливо объясняет его позднюю страсть к ней светским тщеславием.

И все-таки решающую роль в судьбах героев выполняет чувство глубокой связи с российской «темной стариной». Татьяне оно присуще всегда, отсюда ее «изменчивое постоянство»: положение блистательной знатной дамы не переменяло ее души, апофеозом национальным приоритетам

звучат ее знаменитые слова о готовности отдать «всю эту ветошь маскарада за полку книг, за дикий сад, да за смиренное кладбище, где ныне крест и тень ветвей над бедной нянею моей». Но и благотворная духовная перемена в Онегине, изображенная на последних страницах романа, не следствие нового углубления в европейскую литературу — он читает «без разбора» все, что попадет под руку, причем «глаза его читали, но мысли были далеко». «Духовными глазами» он видел другие строки:

В них то он
 Был совершенно углублен
 То были тайные преданья
 Сердечной, темной старины,
 Ни с чем не связанные сны,
 Угрозы, толки, предсказанья
 Иль длинной сказки вздор живой,
 Иль письма девы молодой⁶.

Страстное желание понять Татьяну, внутренне приблизиться к ней побуждает Онегина сосредоточить внимание на национальной культуре, взрастившей ее, постичь уроки этой культуры. И последним уроком для него оказывается объяснение в любви Татьяны, «переступавшей через страсть во имя любви» (Непомнящий В.): «Я вас люблю, к чему лукавить, / Но я другому отдана / И буду век ему верна», которое, по словам В. Непомнящего, показало ему: «существуют иные ценности, иная жизнь и иная любовь, чем те, к каким привык он, что, стало быть, не все потеряно и можно верить «мира совершенству»⁷.

Культурно-исторический принцип изображения позволил Пушкину представить своих героев в качестве коренных национальных типов, позволил запечатлеть не только важный момент в истории русского общества, но и воссоздать коллизию, моделирующую длительную тенденцию духовного развития России, на протяжении целых веков, вплоть до наших дней. С Онегина начинается в русской литературе галерея духовных скитальцев-правдоискателей (Рудина, Леврецкого, Базарова, Раскольникова, Ивана Карамазова, Пьера Безухова, Константина Левина и др.), с Татьяны — художественная разработка представлений о нравственном содержании русской культуры.

Весь энциклопедизм «Евгения Онегина» подчинен раскрытию указанного выше культурного противостояния. Широчайший фон романа — это не просто картины нравов и быта, а всегда реалии двух национальных культур, оставляющие след в сознании персонажей. Даже

⁶ Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 5. М., 1964. С. 184. В дальнейшем ссылки в тексте.

⁷ Непомнящий В. Поэзия и судьба. Над страницами духовной биографии Пушкина. М., 1987. С. 355.

лирические отступления автора располагаются на оси отмеченных полюсов. О чем бы ни размышлял поэт: об эпидемии индивидуализма («Мы все глядим в Наполеоны») и непрочности светской дружбы; о переменных этапах и неизменных законах человеческой жизни («Блажен, кто смолоду был молод»); о родной и любимой природе, оставляющей роковую печать на душе человека, о смене литературных направлений и т.д. — он неизменно сталкивает, соотносит модное, принятое светом и всеми, кто силится ему подражать, и органическое, вытекающее из глубин национального быта. И открыто выражает свою симпатию к простому, бесхитроственному и нравственно здоровому укладу традиционной Руси:

...просто вам перескажу
Преданья русского семейства,
Любви пленительные сны
Да нравы нашей старины (5, 61).

И сам образ автора в романе — европейца по уровню развития и русского человека по нравственно-психологическому складу («в нем русская природа, русская душа, русский язык, русский характер...» — Н.В. Гоголь) — это непосредственное выражение главенствующей мысли «Евгения Онегина».

* * *

Лермонтов в «Герое нашего времени» тоже решает проблему личности, возможностей ее реализации, но применительно к другой эпохе. Драматическую Печорина усматривают обычно в том, что десятилетие, последовавшее за поражением декабристов, рождало людей, лишенных веры в общественные идеалы и вследствие этого бездейственных на поприще социально-политическом, даже при исключительной жажде активности и волевой энергии, проявляющихся в «бездействии пустом». Но коллизия Печорина не объяснима одной эпохой — в 1830-е годы появились не одни Печорины, а и те «замечательные мальчишки», пламенеющие ревнивой заботой о благе отечества, которых А.И. Герцен описал в «Былом и думах», члены кружков Н.П. Сунгурова, Н.В. Станкевича, Т.Н. Грановского, В.Г. Белинского и А.И. Герцена. К этому кругу можно отнести и повествователя романа — «странствующего офицера» — двойника М.Ю. Лермонтова. Отличительная особенность этих молодых людей — жажда самовоспитания, потребность творить, созидать в самих себе личности, имеющие историческое значение — путем беспощадного самоанализа. Об этом свидетельствуют письма Станкевича к Я.М. Неверову, переписка В.Г. Белинского с М.А. Бакуниным, те же мемуары Герцена.

Печорин тоже творит самого себя, только иначе, чем перечисленные здесь подлинные герои русской истории. В том, что Печорин сосредоточен исключительно на себе, нет ничего фатального — это избранная им этическая позиция. Но психологический склад Печорина, действительно, отражает новое время сравнительно с психологией Онегина, тщетно пытавшегося обрести внутреннюю свободу. Печорин владеет такой свободой — он представляет эпоху, провозгласившую суверенность личности, ее самодостаточность, способность найти в самой себе мерило всех ценностей и через себя познать весь мир. В Европе это эпоха романтического индивидуализма, ярче всего выразившаяся в сочинениях Байрона. Но личность такого склада стала уже предметом и реалистического художественного исследования, например, в замечательном романе Стендаля «Красное и черное». В России роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» — первый опыт романтического изображения личности, сознающей свою полную духовную раскрепощенность — лермонтовский герой не только отражает изменяющееся время — он во многом предвещает будущую, грядущую эпоху 1860-х годов — предвещает тургеневского Базарова и героев Достоевского.

Печорин — реалистический образ, но детерминация личности представлена здесь не извне, а изнутри. Роман «Герой нашего времени» — произведение реалистическое, благодаря прежде всего «Журналу Печорина». «Журнал» убедительно объясняет образ мыслей и образ жизни героя. Рефлексия Печорина представляет не только тщательный анализ чувств, мыслей и поступков, но и целую, выработанную им философию жизни. Особенно важна самооценка героя в записи от 3 июня — открытое признание его в потребительско-экспериментальном отношении к другому человеку: «Я смотрю на страдания и радости других только в отношении к себе, как на пищу, поддерживающую мои душевные силы»⁸. По мысли Печорина, право на такую позицию дают свойственные ему «силы необъятные» и редкая жажда деятельности.

Но за демонической позой героя ощутима авторская ирония — автор видит в этой исповеди и искренность и обман — желание усыпить свою совесть: кощунственной выглядит попытка героя сблизить свое «самопознание» с правосудием Божиим. Проблема деструкции, деградации индивидуалиста поставлена писателем четко, открыто — в этом сказалась его трезвая реалистическая оценка личности, ищущей опоры лишь в себе самой. А средством художественного выражения этой оценки служит вся романная структура.

⁸ Лермонтов М.Ю. Соч. Т. 2. М., 1990. С. 540

тура: и композиция горизонтальная, последовательность глав, несоответствующая хронологии событий, но все больше выявляющая противоречия героя; и композиция вертикальная — единый ритм движения авторской мысли в каждой из частей — от оправдания к развенчанию героя (кроме главы «Фаталист»).

В главе «Фаталист» события развиваются таким образом, что противопоставляют безграничному праву на своеволие идею предопределения человеческой судьбы высшими силами, непознанными законами бытия, которыми, разумеется, можно пренебречь, чтобы не ослабить своей решительности, смелости, но которые все-таки неумолимо корректируют внутреннюю свободу человека, о чем свидетельствует и преждевременная смерть героя. С другой стороны, способность Печорина в любой момент бросить вызов судьбе — свидетельство непримиримости человека с историческим фатумом, навязывающим ему ту или иную роль. Конфликт личности и судьбы, поставленный прежде романтиками, в романе «Герой нашего времени» получает основательную реалистическую разработку, благодаря многогранности и глубине психологического анализа, благодаря множеству «субъективных призм», оценивающих Печорина — отношений к нему второстепенных лиц. Печорин не тип лишнего человека, оказавшегося между правительством и народом, а сверхчеловек — неудачник, бросающий вызов всему строю нравственных отношений, сложившихся в обществе (и оттого личность обаятельная), но обреченный на поражение не только в силу своей «преждевременности», но и по причине внутреннего изъяна — предельного эгоцентризма и «экспериментаторства» в отношениях с другими людьми. Печорин — тип русского человека, наделенного беспокойной совестью, жаждущего целей высоких и истины предельно открытой.

* * *

Мир «Мертвых душ» Гоголя традиционно трактуется как широкое отражение социальной структуры России: поместное дворянство с крепостными крестьянами, губернское чиновничество, новый русский приобретатель. Все персонажи выглядят как социальные типы в точном и прямом смысле слова. Но это впечатление обманчиво. В письме к В.А. Жуковскому 1848 г. Гоголь так объяснял замысел своего главного произведения: «Уже давно занимала меня мысль большого сочинения, в котором бы предстало все, что ни есть и хорошего и дурного в русском человеке, и обнаруживалось бы пред нами видней свойство нашей русской природы»⁹.

Гоголь не раз повторял, что герои его поэмы взяты «из того же тела, из которого и мы». «Узнаваемость» гоголевских образов, «близость душе каждого из нас» была отмечена уже первыми читателями поэмы. Более того, Гоголь утверждал, что нет ни одного порока, представленного в «Мертвых душах», который он не находил бы в самом себе.

В самом романе Гоголь не раз отмечал типичность своих персонажей, но типичность не социальную, а национальную и даже общечеловеческую. Так, Собакевич — человек-кулак — может, по словам писателя, жить не в захолустье, а в Петербурге, может быть и департаментским начальником, способным сильно пощелкивать своих подчиненных и грабить казну. Дубинноголовой Коробочкой выглядит и светская дама, готовая блеснуть вытверженными мыслями, позаимствованными из книг. Таких людей, как Ноздрев, «приходилось всякому встречать немало». Мелкие страстишки и пошлые черты персонажей романа, как и их изначальные добрые задатки, оказываются присущи всем русским людям. Из совокупности этих свойств и складывается некий обобщенный метаобраз, метатип русского человека. При такой установке каждый персонаж, наряду с социальной типовой характеристикой, представляет еще одну из граней национального характера, становится символом, знаком некоей порочной черты русского человека. Роман «Мертвые души» свидетельствует о том, что реализм не ограничивается лишь адекватным, правдоподобным принципом изображения, а тяготеет и к условности, и к символическому.

Важнейшим проявлением условности гоголевских типов является их односторонность. Отчего русский человек предстает в поэме Гоголя чаще всего дурным, и не просто дурным, а мелким, ничтожным пошлым, существом с холодной, омертвевшей душой. Пороки русского человека, по мысли Гоголя, имеют причину в некоем общем изъяне жизни современников-россиян. Гоголь, как и Пушкин, ставит вопрос о судьбе русского человека в зависимости от внеличных ценностей национальной жизни, а в качестве высшей ценности, все определяющей, для него является характер религиозного сознания нации. В отличие от славянофилов, Гоголь не верит в прочность этого сознания, напротив того, писатель убежден, что русский человек забыл о своей божественной природе, а в связи с этим утратил и представление о назначении человека, определяемом Божьим промыслом. Отсутствие Бога в душе ведет к подмене высоких стремлений и чувств мелкими пристрастиями и привычками, которым люди предаются с маниакальным безудержем, и это ведет к омертвлению человеческой

⁹ Гоголь Н.В. Собр. соч.: В 9 т. Т. 5. М., 1994. С. 484.

души и в конечном счете к разрушению нормальных форм национального бытия.

Искажается в человеке то, что изначально могло быть принято как доброе, благое, значительное, что некогда было одухотворено. Так внутренняя пустота и никчемность Манилова произросли из его безмерного благодушия, примитивная расчетливость Коробочки — от похвальной житейской осмотрительности; циничская наглость Ноздрева — следствие «прославленной широты русской натуры»; грубая прижимистость Собакевича — от желания обеспечить свое будущее. Все эти исходные стремления естественны и достойны уважения, но во всех них есть общий изъян — говоря словами Муразова, положительного героя второго тома «Мертвых душ», — «исключительное внимание к благоустройству земного имущества, взамен потребности в благоустройстве имущества душевного» (5, 451-452). Наиболее ярко эта подмена и отступничество от Бога проявились в целеустремленной деятельности Чичикова. По словам философа В. Зенковского, «Современные, прошлые и будущие Чичиковы — это не просто дельцы. Они находятся под обольщением богатства. Искание богатства — их религия. В Чичикове с полной ясностью выступает разрушение душевной жизни, связанное с этим переводом на деньги всех душевных движений»¹⁰.

Гоголь показал, что существование живых «мертвых душ» - не выдумки художника, а фантом самой действительности, но его не видят, не хотят замечать «равнодушные очи» — и оттого его задача как художника — выставить на всенародное обозрение «страшную тину мелочей, опутавших нашу жизнь», и вместе с тем указать на увиденную им из «прекрасного далека» чудную, незнакомую земле даль — Русь.

Но чтобы пошлость пошлого человека бросилась всем в глаза, Гоголь создает свою художественную реальность, в которой процесс духовного распада русского человека становится зримым, очевидным. Поскольку все мелкие страстишки его персонажей представляют заботу о благоустройстве земного имущества, они ярко проявляются в характере усадьбы, интерьера, в выборе мебели, одежды, пищи, украшений, то есть в многообразных вещах. У Гоголя вещь вполне определяет человека, вещная характеристика заменяет психологическую — оказывается способной проявить не только доминирующие свойства людей, но и комические противоречия между их притязаниями и сущностью. Гоголь чаще всего поворачивает человека к себе той стороной, которую он не хотел бы в себе замечать... В зеркале его фантастического мира люди

видят свою «кривую рожу» и неприглядную душевную наготу. Но мир «Мертвых душ» все-таки нельзя назвать уродливо-гротескным. Нет в нем тех страшных существ — помеси нежити с человеком, какие появились в его романтических повестях «Страшная месть», «Кровавый бандурист», «Вий», «Портрет». В «Мертвых душах» фантастическое создается средствами гиперболы, а не гротеска, здесь нет образов в духе И. Босха или Щедрина. Юмор, преобладающий в описаниях людей, мягкий. Н.Г. Чернышевский полагал важнейшей заслугой Гоголя введение в русскую литературу сатирического, или критического, направления. Толкованию «Мертвых душ» как сатиры противоречит, однако, авторское определение жанра книги — «поэма», указывающее на эпический замысел произведения. В этот замысел входил и учет рецепции романа — предусмотренный автором характер воздействия его на читателя. Поскольку каждый из пороков его персонажей был подан как искажение человека в некую противоположность, автор предполагал и возможность обратного превращения внутренних сил людей, вылившихся в пороки, в созидательные начала русской жизни. Гоголь верил в способность русского человека к нравственному возрождению. Автор постоянно указывает на потенциал позитивных возможностей, скрытых в его героях. Не случайно первые впечатления Чичикова от встречи с Маниловым, Коробочкой, Ноздревым, губернскими чиновниками весьма благоприятны. О Манилове им замечено: «Какой приятный и добрый человек». Коробочка поначалу выступает весьма гостеприимной хозяйкой. Плут и кутила Ноздрев получает от автора и ряд положительных аттестаций: такие, как он, «слыгут еще в детстве и школе за хороших товарищей. В их лицах всегда видно что-то открытое, прямое, удалое» (5, 17).

Но кающегося, повернувшегося к Богу приобретателя Гоголь все же не показал. В заключительной XI главе первого тома «Мертвых душ» Гоголь в плане иносказательном, но достаточно убедительно свидетельствует о том, что пограние благодарности, измена близким, подлоги и воровство — вся цепочка нравственного падения Чичикова — представляют уступку силе Антихриста, занявшего «пустое место» в душе русского человека. Эта тенденция побуждала многих исследователей в прошлом (от Ф. Достоевского до В. Розанова) писать о гоголевском демонизме, о недостаточной религиозной просветленности его образов.

Для выражения своего идеала, своей страстной мечты о возрождении России Гоголь вынужден был прибегать к прямому обращению к читателям в своих лирических отступлениях. Некоторые критики видели в этих отступлениях вы-

¹⁰ См. там же. С. 478

ражение романтической риторики, утопической мечты о несбыточном, особенно в финале первого тома «Мертвых душ». Но гоголевские рассуждения о русском языке, русском народе, русских «богатырях» (например, о Кифе Мокиевиче и Мокии Кифовиче) — вовсе не апология русского человека, пафос их амбивалентен; наряду с восхищением русской смекалкой, ловкостью, талантливостью в них сквозит и ирония по поводу нашего легкомыслия, необыкновенной надежды на свою предприимчивость в сочетании с заскорузлой неповоротливостью и склонностью к шапкозакидательству. Эстетическая эмоциональность романа «Мертвые души» вполне

согласуется, на наш взгляд, с его синтетическим реализмом.

Итак, исключительная масштабность героев, представляющих прежде всего не социальные типы, а русского человека в его коренных, субстанциональных свойствах, в его длительной исторической перспективе, составляет своеобразие русской реалистической литературы на первой стадии ее развития, с 1825 по 1840 годы.

В дальнейшем структура реалистических образов приобретает иной характер, но это уже новая тема — тема другой статьи о новых этапах русского реализма.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Шуритенкова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Выполняя в речи коммуникативную функцию, слово в восприятии ребенка представляет собой нерасчлененную смысловую единицу и выражает реальные, лексические значения. Слово же как объект грамматического изучения представляет собой комплекс отдельных морфологических элементов языка, выражающих лексико-морфологические значения. Это обусловлено тем, что морфемы приобретают свое грамматическое значение только в составе слова. Звук или звукосочетание приобретают грамматическое значение лишь тогда, когда выполняют в языке какую-либо функцию, обладают каким-либо языковым значением. Грамматически осмыслить — значит увидеть за внешней формой явления ее языковую роль; таким образом грамматические абстракции и обобщения переносятся из плана наглядности в план понятий, что предполагает оперирование отвлеченными языковыми значениями (например, у слов *лес* — *лесник* предметное значение различно, а грамматическое родственно; у слов же *тихо* — *тишина*, *бежать* — *бег* предметное значение тождественно, а грамматическое различно). Из сказанного следует, что формирование грамматических понятий требует особых форм анализа и синтеза.

Любое понятие проходит длительный путь формирования, в процессе которого М.Р. Львов выделяет несколько этапов:

Эмпирический — наблюдение, анализ языковых явлений, выделение признаков изучаемого объекта, выделение одних и тех же признаков в разных вариантах, ситуациях, связях, осмысление этих признаков, отбор тех, которые оказываются существенными, т.е. повторяются и отличаются исследуемый предмет от других предметов. Так, во 2 классе в процессе анализа слов учащиеся группируют их по значению, в одну из групп они включают слова — названия признаков: *белый*, *кислый*, *крохотный*, *круглый*, *любимый* и т.п. В дальнейшем учащиеся обнаруживают у слов этой группы сходство значений — признак предмета, способность изменяться по числам, по родам, способность связываться в речи со словами, обозначающими предмет. Школьники посте-

пенно привыкают к связям между формой слова и его значением, на основе языкового чутья, на основе имитации речи взрослых, на основе аналогий формы и значения и их неосознанных обобщений в речевой практике пользуются этими словами безошибочно. Постепенно происходит осознание языковых закономерностей, которые ранее реализовывались в речевой практике ребенка практически, неосознанно.

Теоретический этап предполагает введение термина и определение понятия. Определение понятия может быть описательным (*Текст — это два или несколько предложений, связанных между собой по смыслу*), функциональным (*Имена прилагательные обозначают признаки предметов*), структурно-логическим (*Имя прилагательное — это часть речи, которая обозначает признак предмета. Имена прилагательные отвечают на вопросы: какой? какая? какое? какие?; изменяются по числам, а в единственном числе — по родам*).

Углубление понятия — обогащение его новыми признаками (дети узнают о способности имени прилагательного выполнять в предложении роль второстепенного члена), применение понятия в практических действиях (использование в речи форм имен прилагательных, синонимия и антонимия прилагательных, их словообразование).

Раскрыть понятие — значит выявить его существенные признаки. Чтобы раскрыть понятие «имя прилагательное», учителю необходимо в процессе анализа дидактического материала побудить учащихся выделить следующие признаки слов данной части речи: отвечает на вопрос *какой?*, обозначает признак предмета, изменяется по падежам, числам и родам в зависимости от имени существительного. Эти признаки являются существенными, т.е. каждый из них необходим, а взятые вместе они достаточны для того, чтобы отличить имя прилагательное от других частей речи.

Усваивая элементы знаний по грамматике, дети приобретают практические навыки в области устной и письменной речи.

Изучение грамматики должно развивать у детей познавательные способности, умение анализировать, обобщать, группировать, системати-

Вера Алексеевна Шуритенкова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета.

зировать языковой материал, объяснять и доказывать.

Чтобы обеспечить успешное усвоение младшими школьниками грамматических понятий, учителю необходимо обеспечить оптимальные условия их формирования, к которым относятся:

1. Активная умственная деятельность учащихся. Как показывают педагогические исследования и практика, репродуктивный метод при обучении грамматике не дает желаемых результатов, т.к. не обеспечивает активной познавательной деятельности и более всего ориентирует ученика на запоминание.

2. Последовательное развитие лингвистического отношения к слову и предложению, которое формируется в процессе усвоения теоретических знаний, и означает прежде всего осознание учащимися взаимодействия семантической и грамматической сторон языка. Такое отношение формируется постепенно и может быть равноуровневым (уровень узнавания и уровень осознания). Например, ученики начальной школы находят в предложении второстепенные члены, т.е. узнают, но не могут определить их тип. Более высокий уровень осознания обуславливается знанием типов второстепенных членов предложения и способов их выражения, он достигается только в 8 классе.

3. Осознание существенных и несущественных признаков понятия. Выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения. Так, при усвоении понятия «суффикс» в качестве дидактического материала следует использовать не только слова, в которых суффикс находится перед окончанием, материально выраженным (*хлопушка, еловый*), но и такие, где окончание нулевое (*каток, листик, мудрость*), чтобы в разряд существенных признаков не попало то, что суффикс стоит перед окончанием.

4. Включение нового понятия в систему ранее изученных. Установление связей между понятиями — обязательное условие осознанного владения языком. Вот некоторые линии связей, которые усваивают младшие школьники: общий корень — сходство по смыслу однокоренных слов; род, число, падеж имени существительного — род, число, падеж имени прилагательного; существительное в И.п. — подлежащее, в косвенном падеже — второстепенный член и т.п.

5. Раскрытие сущности связи определенных языковых категорий включается в сам процесс изучения новой категории. Например, с категорией рода имен прилагательных учащихся можно знакомить после изучения рода имен существительных и сразу же раскрывать сущность связи этих частей речи, а включая эти знания в

речевую практику ребенка, предупреждать нарушение норм согласования.

6. Наглядное изучение понятия. Наряду с таблицами, схемами, моделями единиц языка, рисунками, в качестве наглядности выступает языковой материал, поскольку объектом изучения являются слова, словосочетания, предложения, формы слов и т.д. Изучаемое явление в тексте, предложении, словах должно быть представлено в наиболее ярком проявлении своей функции и своих грамматических особенностей.

Отбор дидактического материала, иллюстрирующего признаки того или иного грамматического понятия и развивающего грамматические навыки учащихся, основывается, по определению Л.П. Федоренко, на принципе понимания языковых значений и на принципе развития чувства языка.

Принцип понимания языковых значений и синхронного развития лексических и грамматических навыков вытекает из закономерности усвоения речи, которая проявляется в синхронном развитии лексических и грамматических навыков, а также соответствующих им мыслительных навыков, которые проявляются в речи как понимание учащимися лексических и грамматических значений. Учащиеся поймут лексические и грамматические значения родного языка, усвоив понятия «смысл» морфемы, слова, словосочетания, предложения. Для этого необходимо русский язык как предмет изучения представить в виде знаковой системы. Усвоить языковой знак — значит запомнить его материальную оболочку, звуковую, графическую, и уяснить, какому явлению внеязыковой реальности соответствует знак; понимать морфему, слово, словосочетание, предложение — значит соотносить их с определенным явлением действительности.

Родная речь усваивается, если обнаруживается способность запоминать традицию употребления языковых элементов в речи — запоминать их сочетаемость, возможности взаимозаменяемости и условия уместности употребления в различных речевых ситуациях. Это происходит бессознательно, в процессе подражания говорящим; в результате у ребенка и появляется так называемое чувство языка (языковое чутье). Языковое чутье — это неосознанное, безотчетное умение безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, морфологии, синтаксиса, стилистики. Следовательно, дидактический материал должен представить ученикам речь во всем ее грамматическом богатстве (Федоренко, 1973: 101).

Недостаточно того, чтобы ученик познакомился с грамматическим явлением, усвоил термин и запомнил определение. Важно, чтобы зна-

ния закрепились, чтобы ребенок мог «перенести» их на решение новых задач. Задача педагога — научить детей применять знания по теории грамматики на практике для грамматически правильного и стилистически точного выражения мысли в устной и письменной форме. Этому способствуют специальные упражнения. Они направлены на формирование умения выделять значимые части слова, на осознание того, как образуются слова, как значение слова зависит от характера частей, его составляющих, по каким правилам пишутся морфемы; помогают объединить отдельные слова в классы, помогают разграничивать и определять формы частей речи для того, чтобы осознанно склонять и спрягать слова. Синтаксические упражнения направлены на закрепление тех немногих теоретических сведений, которые дети получают по данному разделу грамматики. Школьники учатся различать предложения по цели высказывания и эмоциональной окраске, разбираться в структуре несложных по строению предложений и словосочетаний, осознанно их составлять и употреблять в речи.

Учащиеся выполняют как аналитические (устный и письменный грамматический разбор; распознавание грамматических форм слов в текстах, объяснение их значений и целесообразности употребления; анализ грамматических ошибок в творческих работах детей), так и синтетические (образование формы слов, составление разных по структуре и коммуникативным характеристикам предложений, употребление их в собственных устных и письменных высказываниях) упражнения. Большинство же грамматических упражнений носят аналитико-синтетический характер.

Методика формирования морфологических понятий

Усвоение морфологии в дошкольном детстве осуществляется преимущественно в форме дидактических игр. Дети учатся изменению слов по падежам, согласованию прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, употреблению предложно-падежных форм существительных в глагольных словосочетаниях. К шести годам усвоение системы родного языка в основном завершается, происходит это без опоры на теорию языка.

В начальных классах начинается усвоение комплекса теоретических знаний в области морфологии. Общеобразовательное значение морфологии определяется тем, что она содержит сведения о грамматических классах слов русского языка, об образовании форм и систем форм, о морфологических категориях, которые в этих формах реализуются. Ее образовательная ценность заключается в общей ориентировке, в об-

щем понимании природы языковых явлений (Пешковский, 1959).

Благодаря своим связям с другими разделами школьного курса русского языка морфология приобретает практическое значение. От умения распознавать части речи и свойственные им морфологические признаки во многом зависит правильность орфографического, пунктуационного, синтаксического, стилистического анализа, а значит, и способность ученика создавать устные и письменные высказывания в соответствии с нормами литературного языка.

Традиционно курс морфологии в начальных классах строится по психолого-педагогической схеме образования понятий, где каждое новое понятие, как отмечает Давыдов В.В., возникает внутри последовательности «восприятие — представление — понятие» (Давыдов, 1972). Поэтому каждая морфологическая тема изучается в такой последовательности: сначала анализ фактов языка, потом формулирование определений и правил, затем применение этих знаний и формирование умений и навыков.

В курсе «Морфология» для начальной школы, как и в «Русской грамматике», распределение слов по частям речи производится по совокупности семантических, морфологических, синтаксических признаков, свойственных слову. Части речи определяются как группы слов, имеющие: 1) одинаковое общее значение, 2) одни и те же морфологические признаки (постоянные и непостоянные), 3) выполняющие одну и ту же синтаксическую роль, каждая самостоятельная часть речи имеет основные, так называемые первичные функции: имя существительное связано с ролью подлежащего, глагол — сказуемого, имя прилагательное — определения. Традиционно учащиеся начальных классов усваивают признаки самостоятельных частей речи в такой последовательности:

- 1) что обозначает слово (предмет, признак или действие);
- 2) на какие вопросы отвечает (вопрос как обобщенное отражение семантики);
- 3) какие имеет постоянные категории;
- 4) как изменяется;
- 5) каким членом предложения чаще всего является.

В большинстве программ для начальных классов предусмотрено изучение таких частей речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол, личные местоимения, предлог. Однако в некоторых программах это содержание расширено: предполагается формирование понятия о наречии, имени числительном, междометии (программы по русскому языку Поляковой А.В.; Репкина В.В. и Некрасовой Т.В.; Бунеева Р.Н., Бунеевой Е.В. и Прониной О.В.). Деление частей

речи на самостоятельные и служебные рассмотрено лишь в развивающей системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, в других образовательных системах педагог практически обращает внимание детей на те признаки, по которым части речи делятся на указанные группы.

Морфологические темы представлены в каждом классе начальной школы концентрически. Такая последовательность дает возможность для сравнения частей речи уже на первом этапе их изучения, следовательно, способствует более четкому выделению существенных признаков формируемых грамматических понятий. Уже в период обучения грамоте, а затем и в период обучения русскому языку по учебнику 1 класса учащиеся выполняют словарно-логические упражнения, подбирая видовые названия к родовым и родовые к видовым (*Мяч, кукла, юла — игрушки; окунь и карась — рыбы*), выделяют семантические группы имен существительных (*посуда, одежда, животные и т.п.*), называют их одним словом — предметы. Так постепенно подготавливается введение понятия «*названия предметов*». Такой же путь проходит введение понятий «*названия признаков*», «*названия действий*». Во 2 классе классификация слов разных частей речи проводится с учетом морфологического вопроса, на который они отвечают; формируется умение ставить вопросы к словам. Сначала материалом для наблюдения являются слова, лексическое значение которых не расходится с грамматическим, затем постепенно вводятся слова, у которых лексическое значение не совпадает с грамматическим (*грустить — состояние, бег — действие, синева — признак*). В 3 классе формируется понятие «части речи». Учащиеся знакомятся с совокупностью лексико-грамматических признаков каждой части речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола), вводятся термины — названия частей речи. Проводятся словарные упражнения на подбор однокоренных слов разных частей речи, составление синонимических рядов, пар антонимов, формируется умение употреблять в речи слова в переносном значении. В 4 классе знания о частях речи углубляются: изменение имен существительных и имен прилагательных по падежам, глаголов по лицам. На основе знаний о словообразовательной парадигме имени существительного, имени прилагательного, глагола формируется умение правильно писать падежные окончания существительных и прилагательных, личные окончания глагола. На всех этапах изучения частей речи проводятся упражнения, направленные на обогащение и уточнение словаря, развитие умения точно и правильно употреблять в речи слова и их формы.

Изучение класса имён в начальной школе

В период обучения грамоте дети учатся различать предмет и слово как название этого предмета, формируется умение объединять слова в группы с учетом их родового значения. Школьники узнают, что о людях и животных спрашивают *кто?*, а о других предметах — *что?*, т.е. практически знакомятся с категорией одушевленности / неодушевленности. На этом этапе обучения дети относят к именам существительным сначала только те слова, которые обозначают вещи, людей и животных, т.е. у которых лексическое значение совпадает с грамматическим. Постепенно вводятся слова, обозначающие состояние окружающей среды (*весна, рассвет, сумерки*), события (*праздник, демонстрация*), отношение (*дружба, уважение*), качество (*доброта, смелость*) и т.д. В процессе пропедевтических орфографических наблюдений учащиеся практически усваивают, что имена существительные изменяются по числам. В 1 классе работа по названным направлениям продолжается.

Во 2 классе дети знакомятся со словами, которые обозначают предметы и отвечают на вопросы *кто? что?*; формируется умение ставить вопросы к словам. Сначала это вопросы именительного падежа, в дальнейшем и вопросы косвенных падежей. Формируется умение писать с прописной буквы некоторые собственные имена существительные.

В 3 классе учащиеся узнают о роде имен существительных. Даются сведения только о трех основных группах имен существительных: мужского, женского и среднего рода. Род определяется только способом подстановки слов *он, мой; она, моя; оно, мое*. Чтобы определить род существительного с помощью местоимений, учащимся необходимо правильно употреблять местоимения в речи, поэтому необходимо устные упражнения на замену существительного местоимением проводить уже в период обучения грамоте (*пенал — он, мой; азбука — она, моя; яблоко — оно, мое*). В способы определения рода включается только один формальный признак — буква *Ь* на конце существительных женского рода с основой на шипящий. В 4 классе при изучении типов склонения указывается на формальный признак рода — окончание — при распределении существительных по типам склонения. Трудности в изучении этой темы связаны с определением рода некоторых слов: *туфля, помидор, картофель* и др. На начальном этапе формирования понятия «род» имени существительного для упражнений предлагаются слова в именительном падеже единственного числа. Затем тексты, где существительные употреблены в косвенных падежах единственного и множественного числа (*Поползень обследует все трещины и щели в ко-*

ре дерева). Специальное внимание уделяется наблюдению за родовыми окончаниями существительных среднего рода и упражнениям в написании их безударных окончаний. В процессе формирования понятия «род» имени существительного используются следующие задания: определение рода существительных в ходе языкового анализа, образование пар существительных по половому признаку (*ученик — ученица, сосед — соседка*), группировка существительных по родовому признаку.

При изучении категории числа из всех групп существительных предметом анализа становится только одна — конкретные существительные, изменяющиеся по числам. Если же у детей возникают вопросы, учитель сообщает о том, что в русском языке есть существительные, которые употребляются только в форме множественного числа (*ножницы, очки* — они не имеют рода; если нужно указать, что предметов было несколько, добавляются слова *одни, двое, много*), и есть такие, которые употребляются только в форме единственного числа (*картофель, молоко, космос*). Организуя работу над формой числа имен существительных, необходимо предусмотреть упражнение в распознавании рода. Эти две операции тесно связаны, т.к. род имени существительного определяется по форме единственного числа. На базе умений ставить существительное в форму единственного числа и по ней определять род в дальнейшем формируется умение распознавать тип склонения имен существительных. Изменяя существительные по числам, учащиеся знакомятся с понятием «форма слова» и убеждаются в том, что при изменении окончания (формоизменении) лексическое значение слова остается прежним.

Следующий этап в изучении имени существительного — формирование понятия о склонении слов данной части речи. Еще в 1 классе учащиеся практически знакомятся с изменением существительных по падежам при восстановлении деформированных предложений, затем при изучении темы «Состав слова» наблюдают, что слово, попадая в предложение, изменяет окончание, обнаруживают зависимость между вопросом, на который отвечает существительное, и изменением окончания. В рамках темы «Склонение имен существительных» дети узнают наименование падежей и учатся распознавать падежи по вопросу, предлогу и по роли существительного в предложении. При формировании понятия о типах склонения имен существительных учитель организует работу так, чтобы дети усвоили не только опознавательные признаки существительных каждого типа склонения (родовые окончания в форме И.п.), но и уяснили основание для классификации (одинаковый набор падежных

окончаний у существительных одного типа склонения).

Значительные трудности вызывает у детей правописание падежных окончаний. Традиционно для того, чтобы правильно написать безударное окончание существительного, ученик действует в такой последовательности: ставит вопрос от слова, с которым существительное связано в предложении; по вопросу и предлогу, если он есть, определяет падеж; определяет тип склонения; вспоминает, какое окончание пишется у существительных этого типа склонения в данном падеже; записывает слово, употребляя нужное окончание. В методике существует более рациональный путь формирования умения писать безударные падежные окончания имен существительных: сопоставление безударных окончаний с ударными у существительных одного типа склонения; вывод о том, что безударные пишутся так же, как ударные; проверка безударных окончаний ударными. Часто дети допускают ошибки в образовании форм множественного числа (особенно И. и Р. падежей существительных 2-ого склонения): *гнезды, полотенцы, местов, яблоков и т.п.*, поэтому подобные слова включаются в дидактический материал для работы на уроках.

Для организации работы по теме используются такие задания: склонение существительных разных типов, группировка существительных по типам склонения по формальным признакам, введение в предложение или текст существительных в нужной падежной форме, анализ падежных форм, встречающихся в предложении (тексте), выделение в предложении (тексте) падежных окончаний и их проверка.

Имя прилагательное изучается в той же последовательности, что и имя существительное: от пропедевтических наблюдений к введению термина, от него к изучению грамматических категорий, к применению знаний при формировании умений. В центре внимания значение прилагательного — называть признак предмета. Детям показывается, что прилагательные помогают уточнить знания о том или ином предмете. С этой целью применяются следующие упражнения: отгадывание загадок, в которых называются признаки предмета, подбор признаков к данным предметам, подбор синонимов, антонимов к словам, обозначающим признаки.

Обращается внимание на то, что вместе с существительным прилагательное образует словосочетание, где главное слово существительное. Поэтому, чтобы определить число, род, падеж прилагательного, надо определить эти признаки у существительного. Эффективно упражнение на списывание текста с подчеркиванием прилагательных вместе с существительными и указание их числа, рода и падежа. В 3 классе большое

внимание уделяется правописанию родовых окончаний имен прилагательных, а в 4 классе — правописанию безударных падежных окончаний у слов этой части речи.

В начальной школе формируется представление детей о роли прилагательных в речи, поэтому используются упражнения на подбор синонимов, антонимов, на выбор нужного прилагательного из ряда данных. Выполняются такие упражнения, как языковой анализ, составление словосочетаний, предложений, текстов различных типов с использованием прилагательных, составление тематических групп прилагательных, редактирование текста. Серьезная работа в связи с изучением имени прилагательного ведется по культуре речи: предупреждаются и исправляются ошибки, связанные с нарушением норм образования сравнительной степени, организуется работа по устранению из речи детей просторечных форм сравнительной степени (*слаже, бойчее, красивше*).

Местоимение изучается в 4 классе, причем только один его разряд — личные. У учащихся формируется представление о функции местоимения в речи — способность указывать на предмет. Изучаются местоимения 1-ого, 2-ого и 3-его лица единственного и множественного числа, также формобразование местоимений 3-его лица, при этом обращается внимание на особенности их правописания после предлогов. Большое внимание уделяется употреблению местоимений в речи детей при составлении связных текстов. Нередко обнаруживается, что учащиеся не умеют заменять местоимения другими словами, чтобы избежать повторов. С целью предупреждения и исправления подобных ошибок на этапе подготовки к написанию изложения и сочинения выполняются упражнения в подборе слов к местоимениям, упражнения на редактирование.

Изучение глагола в начальной школе

Изучению глагола в курсе русского языка начальной школы отводится значительное место. Этап предварительных наблюдений совпадает с периодом обучения грамоте. При составлении предложений, устных рассказов по сюжетным картинкам в букваре учитель, осуществляя помощь детям, задает вопросы: *Что делают дежурные? Что делает бабушка? Что сделал мальчик?* Выполняя задания в прописи, ученики отвечают на вопрос *что делает?*, на практике знакомятся с изменением глагола по лицам и числам (*я учу — они учат, рисую — рисуют*).

Во 2 классе дети учатся ставить вопросы к глаголам в форме единственного и множественного числа прошедшего, настоящего и будущего времени, приводят примеры слов, называющих действие. Поскольку у детей представление о

действии связано чаще всего с передвижением (*едет, переставить*) или выполнением какой-то работы (*забывает гвоздь, стирает белье*), в дидактический материал вводятся глаголы, обозначающие состояние предмета (*думать, мечтать*), его отношение к другим предметам (*любить, заботиться*), изменение признака предмета (*краснеть, взрослеть*) и т.п. В этом же классе школьники узнают о синтаксической функции глагола — способности быть главным членом предложения, сказуемым. На этом этапе изучения глагола выполняются такие упражнения: списывание с подчеркиванием слов, обозначающих действие предмета, списывание с постановкой вопросов к словам, отвечающим на указанные вопросы, списывание со вставкой пропущенных названий действий с опорой на вопрос, составление предложений со словами, отвечающими на предложенные вопросы, выделение в этих предложениях грамматической основы.

Подобная работа продолжается и в 3 классе, пока не приступили к изучению темы «Части речи». На этом этапе изучения глагола вводится термин, называющий часть речи, начинают формироваться представления о грамматических значениях глагола: учащиеся знакомятся с изменением глагола по числам и временам. Изучение категории числа начинается с анализа языкового материала, в результате которого дети приходят к выводу, что глагол в единственном числе обозначает действие одного предмета, глагол во множественном числе обозначает действие двух или нескольких предметов и что формальным показателем значения числа является окончание.

Понятие времени глагола как отнесенности действия к моменту речи осознается детьми младшего школьного возраста с трудом. Например, в предложении *Сегодня мы пойдем на экскурсию в дендрологический парк* учащиеся иногда определяют время как настоящее, т.к. есть слово *сегодня*. Поэтому на первых этапах формирования понятия «время» глагола учителю необходимо очень внимательно отбирать материал для анализа. Следует заботиться о том, чтобы форма времени глагола не «противоречила» лексическому окружению (*Сегодня поедим... Завтра мастери...*). В процессе формирования данного понятия учащиеся выполняют такие упражнения: узнавание в текстах глаголов разного времени с опорой на вопрос, списывание текста с изменением времени, изложение небольшого текста с изменением формы времени, конструирование предложений с использованием глаголов в разных формах времени, сочинение с установкой на отображение картины мира в определенном временном плане.

Программа 4 класса предусматривает изучение неопределенной формы глагола, типов спря-

жения, формирование навыка правописания безударных личных окончаний глаголов. В процессе освоения неопределенной формы у школьников развивается умение соотносить временную и начальную формы глагола, образовывать от инфинитива ту или иную форму времени и определять, от какого инфинитива образована данная форма. Особое место занимает работа над навыком правописания личных окончаний глаголов. Его грамматическую основу составляет комплекс знаний и умений: умение распознавать глагол, его время, лицо и число, умение перейти от временной формы к неопределенной, по неопределенной форме определять спряжение глагола, знание окончаний глаголов 1 и 2 спряжения — все эти умения взаимодействуют между собой. Чтобы у учащихся сложилось понимание зависимости типа спряжения и выбора гласных в личных окончаниях, работу начинают с глаголов, у которых ударные окончания, затем следуют упражнения в правописании безударных личных окончаний.

При изучении всех частей речи планируется работа по речевому развитию учащихся. Она проводится на лексическом, синтаксическом уровнях и на уровне связной речи. Происходит обогащение словаря словами разных частей речи, дети уточняют лексическое значение уже известных им слов, наблюдают над многозначностью существительных, прилагательных и глаголов.

Особенности изучения синтаксиса

Одна из важнейших задач уроков русского языка в начальной школе — формирования у школьников умения пользоваться предложением для выражения своих мыслей. Важность работы над предложением обусловлена и тем, что усвоение морфологии и лексики, фонетики и орфографии осуществляется на синтаксической основе.

В 1 классе учащиеся практически знакомятся с предложением: учатся выделять предложение в речи, находить, о ком или о чем говорится в предложении и что говорится (пропедевтика изучения главных членов предложения), учатся правильно оформлять предложение в устной речи и на письме.

Во 2 классе дети с эмпирического уровня поднимаются на понятийный: усваиваются существенные признаки предложения, начинают формироваться понятия «главные члены предложения», «подлежащее», «сказуемое». Осуществляются наблюдения над интонацией предложения, формируется умение ставить знак в конце предложения с учетом его интонации.

В 3 классе представлена классификация предложений по цели высказывания. Большое внимание уделяется анализу структуры предло-

жения: дети учатся находить подлежащее и сказуемое, отличать их от второстепенных членов предложения, учатся устанавливать связь слов в предложении и выделять словосочетания. Младшие школьники усваивают, что все члены предложения в зависимости от функции делятся на главные и второстепенные. Специфика второстепенных членов особенно ярко выступает в процессе распространения предложения. Задавая вопросы от одного слова в предложении к другому и отвечая на них, дети наглядно убеждаются в том, какой член предложения распространяется, становится более точным. Словосочетание как компонент предложения выделяется на основе его существенных признаков: это два слова, связанных между собой по смыслу и грамматически; в словосочетании одно слово главное, а другое — зависимое; главное — это то, от которого задаем вопрос, а зависимое — то, которое отвечает на вопрос. Отмечается, что подлежащее и сказуемое словосочетанием не являются, т.к. по отношению друг к другу равноправны и уже являются нераспространенным предложением.

Умение выделять словосочетания в предложении требует длительной тренировки, для этого используются такие упражнения: составление словосочетаний из данных слов, постановка вопроса от главного слова к зависимому, составление словосочетаний и определение грамматических значений слов, в него входящих (в словосочетаниях, построенных по типу согласования), определение падежной формы зависимого слова (в словосочетаниях, построенных по типу управления); распространение предложения, восстановление деформированных предложений; деление непунктированного текста на предложения, анализ предложения и составление его схемы; составление предложения по данной схеме или вопросам, анализ структуры предложений в творческих работах.

В 4 классе формируется понятие «однородные члены предложения». Дети узнают, что однородные члены выполняют одинаковую синтаксическую функцию и совместно относятся к одному слову, знакомятся со средствами выражения однородности: интонацией перечисления и сочинительными союзами *и*, *а*, *но*, наблюдают, что однородными могут быть и главные, и второстепенные члены предложения. Формируется умение правильно интонировать предложения с однородными членами, воспроизводя интонацию перечисления, расставлять знаки препинания в однородном ряду с союзной и бессоюзной связью.

Осознанному овладению предложением как синтаксической единицей способствуют такие упражнения: вычленение предложений из потока речи, восстановление деформированных пред-

ложений, составление предложений, разных по цели высказывания и по эмоциональной окрашенности, с однородными членами, редактирование предложений, синтаксический анализ. Синтаксический анализ способствует развитию речи и мышления ребенка, выработке у него языкового чутья, формированию орфографических навыков. Синтаксический разбор включает два этапа: 1) общая характеристика предложения с указанием коммуникативных и структурных признаков, 2) разбор по членам предложения с указанием способов выражения членов предложения.

В начальных классах изучается четыре знака препинания: точка, вопросительный знак, восклицательный знак (в конце предложения), запятая при однородных членах предложения. Не-

смотря на то что практически младшие школьники знакомятся со сложным предложением, пунктуационные умения в связи с этим специально не формируются.

Литература:

Горецкий В.Г., Федосова Н.А. Пропись к «Русской азбуке». М., 2000.

Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обучении. Томск, 1992.

Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка. М., 1983.

Пешковский А.М. Избранные труды. М., 1959.

Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4). Ч. 1. М., 2002.

Русская грамматика: В 2 т. М., 1982.

Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973.

М.Л. Кусова

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Уже много лет комплексный анализ текста является тем видом упражнений, по уровню выполнения которых определяют степень усвоения учащимися материала учебной дисциплины «Русский язык» в основной школе. В данном виде упражнений находят отражение все составляющие компетентности учащихся в образовательной области «Русский язык», в нем в наибольшей степени реализован компетентностный подход, отличающий современную школу. В комплексном анализе текста находят отражение упражнения, связанные с узнаванием и характеристикой единиц языка и речи, как, например, морфологический разбор, синтаксический разбор, определение стиля текста. С другой стороны, благодаря анализу текста обеспечивается понимание практической значимости этих упражнений, целесообразности их выполнения, восприятие этих упражнений как действий, подчиненных решению единой задачи.

Именно комплексный анализ текста позволяет говорить о решении в курсе «Русский язык» коммуникативно-речевых задач. В комплексном анализе текста реализуются умения, необходимые при создании любого речевого произведения:

- умение раскрывать тему и основную мысль высказывания,
- умение отбирать и систематизировать материал для высказывания,

- умение строить высказывание в определенной композиционной форме,
- умение отбирать оптимальные средства с учетом речевой задачи и условий общения,
- умение совершенствовать текст (Методика развития речи на уроках русского языка, 1981: 199-206).

Данный вид анализа показывает учащимся особый статус предмета «Русский язык» среди других учебных дисциплин, поскольку обеспечивает формирование общеучебных умений, связанных с восприятием, построением и воспроизведением текста. Говоря о комплексном анализе текста как упражнении на этапе завершения систематического изучения курса, мы хотели бы подчеркнуть, что обучение данному виду анализа ведется систематически, в течение всех лет обучения русскому языку.

В дальнейшем мы остановимся на характеристике методического аппарата учебников «Русский язык» в разных учебных комплексах, чтобы увидеть, как ведется это обучение, какие виды заданий являются типичными, как регулярно они представлены.

В стабильных учебниках в пятом классе продолжается работа над текстом. Ведется обучение осознанному восприятию текста и его построению. На восприятие текста направлены следующие задания: разделить текст на части, выделить основную мысль каждой из частей, составить план данного лингвистического текста, выделить основную мысль каждой из частей текста и сжато изложить его. Много упражнений связано с определением темы текста, в том числе упражнений, когда учащиеся наблюдают текстообразующую роль названия и его соотнесенность

Мargarита Львовна Кусова — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета.

с темой: озаглавить текст, определить, какой из заголовков больше подходит к тексту, объяснить название текста. Ведется работа над раскрытием микротема в тексте.

В пятом классе, таким образом, работа ведется над следующими текстовыми категориями: связность и целостность текста, членимость текста, время текста. Синонимы, антонимы, местоимения рассматриваются как средства связи частей текста. Анализ текста как единицы языка и единицы речи при этом осуществляется одновременно: наблюдается роль синонимов в тексте как средства связи и одновременно как средства выразительности.

Перечисленные категории не только анализируются на уровне восприятия, но и усваиваются в процессе создания собственного текста. Учащиеся начинают использовать синонимы как средство связи в собственном тексте. Категория времени соотносится с умением использовать глагольные формы в собственном тексте и определять особенности функционирования глагольных форм в предложенном тексте. Значимо, что построение учащимися собственного текста всегда соотносится с определенной коммуникативной ситуацией, при этом довольно последовательно определяются адресат коммуникации, коммуникативная задача. Например, в упражнениях ситуация создания текста может быть описана так: *Вы решили навещать больную одноклассницу. Когда вы вошли, то увидели ...* Также предлагаются задания на создание другого варианта текста на основе данного: нужно написать текст так, как если бы сам ученик был на прогулке и чтобы об этом было интересно узнать другим. При этом предполагается, что, опираясь на полученные сведения по стилистике текста, учащиеся создают тексты, различные по функциональному типу и отнесенности к определенному стилю речи.

Следует заметить, что, начиная с пятого класса, учащиеся последовательно разграничивают тему текста и его основную мысль. Для этого предлагаются задания: определить основную мысль текста, найти в тексте слова, которые эту основную мысль выражают, выразить самостоятельно основную мысль текста. Таким образом, в пятом классе уточняются представления учащихся о тексте, они знакомятся прежде всего со структурой текста, средствами, обеспечивающими его тематическое единство.

Говоря о продолжении работы по формированию навыков восприятия и воспроизведения текста, а следовательно, о подготовке к комплексному анализу текста в шестом классе, приведем некоторые данные о заданиях, наиболее часто представленных в методическом аппарате традиционного учебника. Всего в учебнике содержится порядка 500 упражнений, при этом 25 раз встречается задание на название текста, 23 — на определение основной мысли текста, 20

упражнений предполагают работу с планом текста. Категории текста: связность, целостность и членимость — по-прежнему рассматриваются как наиболее значимые при определении текста. Сопоставляя представления школьников с их умениями, можно проследить такую связь: представления о названии как текстообразующем факторе реализуются в умении озаглавить текст, в том числе и собственный, либо выбрать название из ряда предложенных. Представления о структуре текста как об отражении логики развития темы — в умении поделить текст на абзацы и определить функцию каждого структурного компонента, самостоятельно составить план собственного текста, при этом в качестве тем для текстов предлагается и лингвистическая тематика. Представления о лексических средствах связи — в умении выделить средства связи в тексте, использовать в тексте в качестве средства связи синонимы, антонимы, местоимения.

Но расширение представлений об особенностях функционирования языковых единиц, к сожалению, последовательно не осуществляется, и хотя в шестом классе углубляются представления школьников о лексике, эти представления, связанные с социолингвистической характеристикой лексики, не переходят в область практических действий учащихся.

Определяя далее связь представлений и речевых умений, отметим, что представления о смысловой целостности текста соотносятся с умением определить основную мысль и увидеть ее развитие в тексте, в частности соотнести развитие основной мысли с делением текста на абзацы, составить план текста, отражающий развитие основной мысли. На данном этапе обучения комплексный анализ текста проводится с учетом стиля текста: необходимо указать в тексте признаки стиля (научного, делового, разговорного, художественного). Обращение к текстам, различным по функциональному типу, чаще предполагает задание создать собственный текст, при этом функциональные типы текстов и стиль текста связываются с его жанровой принадлежностью: заявление, письмо, объявление.

Готовность учащихся к анализу текста мы соотносим с их коммуникативно-речевой компетентностью, текст в содержании школьных учебников рассматривается и как единица языка, и как единица речи, поэтому практически во все упражнения, предполагающие самостоятельное создание учащимися собственного текста введена коммуникативная ситуация.

Следует отметить, что анализ методического аппарата учебника обратил внимание и на проблему, не нашедшую в этой учебной книге необходимого решения. Материал учебника содержит курс морфологии, однако, в отличие от учебника для пятого класса, в нем практически нет заданий, связанных с определением особенностей функционирования слов различных частей речи

в текстах различных типов и различной стилистики, хотя в учебнике заложен соответствующий потенциал, например, наблюдается синонимия словосочетаний, содержащих глаголы и отглагольные существительные.

Продолжая статистический анализ на материале стабильного учебника для учащихся седьмого класса, заметим, что чаще представлены такие задания, как озаглавить текст — 26 упражнений, определить основную мысль текста — 11, упражнения, предполагающие обращение к структуре текста с учетом не только темы, но и микротем — 17 упражнений. Причем озаглавливание текста связывается уже и с основной мыслью текста. Но наиболее часто встречаются упражнения на определение стилистической принадлежности текста и его функционального типа. Таким образом, текст представлен в его смысловом, тематическом и функционально-стилистическом единстве. Подчеркивается, что текст создается с определенной целью и в определенной ситуации.

К знаниям и умениям учащихся, связанным с текстом, соответственно предъявляются уже более высокие требования. Учащиеся самостоятельно выделяют в тексте слова определенной тематической группы как средство обеспечения тематического единства, синонимы, функциональные эквиваленты как средства связи в тексте. Языковой и речевой планы характеристики текста последовательно связываются: решается вопрос об уместности использования того или иного синонима в тексте, об уместности использования повторов лексических единиц. Говоря о лексике, следует лишь обратить внимание, что по-прежнему не уделяется внимание внутрисловной парадигме, являющейся основой для многих видов тропов, поэтому, обращаясь к художественному тексту, учащиеся испытывают затруднения и на уроках русского языка, и на уроках литературы: они не видят, что является языковым средством создания выразительности на лексическом уровне.

С изучением новых категориально-грамматических классов слов расширяются и представления школьников о тексте. Изучение наречий обеспечивает первичные представления о текстовом времени и текстовом пространстве. Предлагается в тексте выделить наречия, которые обозначают время, определить их роль. Ранее мы отмечали, что практически не рассматривается выразительный потенциал слова на лексическом уровне, но при этом нужно подчеркнуть, что достаточно последовательно наблюдается выразительность слов различных частей речи именно как представителей определенного категориально-грамматического класса.

Следовательно, можно говорить о том, что изучаемый на данном этапе материал в значительной степени соотносен с формированием представлений о тексте и текстовых умений. В

отличие от обучения в шестом классе текстовые умения востребованы уже не на уровне выполнения отдельных заданий, а в процессе анализа текста с учетом его стиля и типа, когда анализ предполагает обращение к языковым единицам различного уровня, а также на уровне создания учащимися собственного текста, причем определенного жанра и стиля, соотношенного с определенной коммуникативной задачей.

Следует отметить и появление нового адресата в процессе коммуникации — это сами учащиеся: «Напишите себе советы». Работа со структурными элементами текста, различные виды изложения текста: полное, сжатое — готовят учащихся к осознанию механизма создания собственного текста. В седьмом классе осознанное построение собственного текста со стороны обеспечивается сбором фактического материала.

Если продолжать определять частотность заданий, направленных на формирование представлений о тексте и текстовых умений, то следует заметить, что в учебнике для восьмого класса прежде всего представлены упражнения, связанные с определением стилевого единства текста и его функционального типа — 27 упражнений. В равной доле представлены упражнения, включающие задания: озаглавить текст — 8 упражнений, определить основную мысль текста — 8 упражнений, объяснить членение текста на абзацы — 8 упражнений. При определении стилевой принадлежности текста учащиеся учитывают лексические особенности, жанровую принадлежность: определить сказуемые, характерные для разговорной речи, определить, к какому стилю речи относится репортаж, определить стиль описания, указать в тексте элементы повествования, описания, рассуждения. Поскольку в восьмом классе изучается синтаксис простого предложения, функциональные особенности текста и его стилевую принадлежность учащиеся определяют, ориентируясь на функционирование в тексте глагольных форм.

Как средства связи в тексте по-прежнему рассматриваются лексические единицы, хотя и очень ограниченно: речь идет о синонимах как средстве связи; о местоимениях как категориально-грамматическом классе слов, выполняющих функцию эквивалента. Как новое средство связи появляется тип связи между предложениями в тексте. Текстовая категория пространства соотносится с соответствующими наречиями, но подобных заданий очень мало. Разнообразны задания на определение целостности текста и его членности. Членение текста на абзацы предполагает соотношение этого членения с логикой развития мысли, с учетом этой логики предлагается определить роль в тексте первого и последнего абзацев. Для анализа предлагаются названия, отражающие основную мысль текста, план текста, в том числе лингвистического, рассматривается как отражение логики развития основ-

ной мысли. Речевой план анализа текста связан также с определением в нем особенностей функционирования синонимов и антонимов как средства выразительности, что соотносится и с функционально-стилевой принадлежностью текста: синонимы и антонимы рассматриваются как средство наиболее яркой характеристики.

Таким образом, в восьмом классе в изучении текста тесно связаны языковой и речевой аспекты его характеристики, все категории текста рассматриваются, с одной стороны, с учетом правил создания текста, с другой — с учетом цели создания. Четко обозначено единство темы и основной мысли как условие его целостности, взаимоотношение членности и логики развития основной мысли, средства связи и функционально-стилевой принадлежности текста, обусловленность языковых средств выразительности этой функционально-стилевой принадлежностью. Методический аппарат учебника построен таким образом, что обеспечивает осознанность и восприятия текста, и процесса его построения. При этом «задается» более высокий уровень сформированности текстовых умений: коммуникативная ситуация «не прописывается» в учебнике, предполагается, что эта ситуация должна быть воссоздана и воссоздается учащимся как широкий прагматический контекст создания текста. Обозначая проблемы, отмечаем, что тексты, на материале которых формируются текстовые представления и умения, не всегда могут заинтересовать учащихся, они очень отдаленно соотносятся с курсом литературы.

На завершающем этапе обучения внимание учащихся обращено к функционально-стилевому и смысловому единству текста. Предлагаются задания на определение стилистической принадлежности текста и функционального типа речи, на выделение в тексте единиц, свидетельствующих о его стилиевой принадлежности, членение текста на абзацы соотносится с типом речи. Продолжение знакомства с типами речи связано с текстом-рассуждением в первую очередь. Рассматриваются способы аргументации основной мысли: прямое доказательство и доказательство от обратного, — аргументация основной мысли соотносится с планом текста. В процессе сбора материала для написания сочинений обращается внимание учащихся на подбор аргументов. Жанры текста практически не анализируются.

Подчиненность текста раскрытию основной мысли уже задается как исходная посылка, а учащимся предлагается самостоятельно называть собственный текст, что позволяет говорить об усилении прагматической направленности в изучении текста, о соотношении текста с замыслом говорящего, когда замысел прослеживается не на материале готового текста, а постепенно разворачивается в собственном тексте. От вопроса «О чем сказать?» учащиеся приходят к решению вопроса «Как об этом сказать?».

Анализ средств связи в тексте предполагает наличие знаний об этих средствах связи, поэтому задания носят обобщенный характер: определить, как построен текст, определить средства связи в тексте. Конкретные задания связаны лишь со сравнительно новым для учащихся средством связи — типом связи предложений в тексте.

Ранее, говоря о функционировании лексических единиц в тексте, мы обращали внимание, что этот аспект в представлении лексики соотносится с обеспечением связности текста и его целостности. Однако на завершающем этапе обучения обращение к лексике больше связано с повторением некоторых теоретических сведений о лексических единицах русского языка, чем с определением их функции. Практическая значимость изучения данного материала в полной мере не обозначена, связь между лексикологией и синтаксисом текста не развернута. В учебнике предлагаются лексические задания такого типа: подобрать синонимы к словам в тексте, выделить в тексте устаревшие слова, но при этом отсутствует задание на определение роли этих слов в тексте. Без учета текста идет работа над значением слова; работа над единицами, присущими книжной речи, официальному стилю, также ведется без обращения к тексту.

Завершая анализ содержания стабильных учебников, можем сказать, что данные учебники готовят учащихся к анализу текста с учетом функционально-лингвистического подхода прежде всего. Функционально-лингвистический подход «...основан на следующем исходном положении: каждый текст ориентирован на языковую систему и представляет собой выбор языковых средств из имеющихся их набора в языке, осуществленный автором в соответствии с его замыслом и отражающий его знания и представления о мире» (Бабенко, 2000: 42). Следует отметить и некоторые ограничения в представлении этого подхода на уроках русского языка. Автор учитывается лишь в связи с замыслом, основной мыслью, его видение мира чаще остается вне поля зрения; авторское мировосприятие становится объектом анализа на уроках литературы. Таким образом, очевидна органическая связь между двумя дисциплинами, хотя, думается, что некоторые признаки текста в большей степени могли найти отражение в курсе русского языка, в том числе благодаря изменению в подборке текстов для школьных учебников.

Переходя к анализу учебного комплекса под редакцией М.М. Разумовской, необходимо отметить его существенное отличие в плане работы с текстом. В рамках данного учебного комплекса работа с текстом направлена не только на формирование представлений о тексте и текстовых умений, но и на формирование общеучебных умений. Учебная деятельность рассматривается как один из видов коммуникации, и содержание

работы с текстом определяется именно в контексте общеучебных умений, поэтому текстовые задания регулярно выполняются на материале лингвистических текстов, для создания текстов предлагаются лингвистические темы. Поскольку предметом нашего описания является готовность учащихся к комплексному анализу текста, на проблеме формирования общеучебных умений мы останавливаться не будем.

В пятом классе данный учебный комплекс также предполагает работу над целостностью и связностью текста. Связность текста соотносится с подчиненностью текста раскрытию определенной темы. Определяется текстообразующая роль названия, лексические единицы одной тематической группы представлены как средство обеспечения тематического единства. Но в отличие от стабильных учебников, сразу формируется представление о широкой и узкой теме, о микротеме и отражении связи микротем в абзацном членении, что находит отражение в работе над планом текста. При сопоставлении данного методического комплекса со стабильными учебниками можно отметить и еще ряд отличий: уже в пятом классе внимание обращено не столько к теме текста, сколько к определению основной мысли и средствам ее выражения, признаки текста рассматриваются с учетом функционального типа текста и стиля речи, много внимания уделяется особенностям художественного текста.

Говоря об основной мысли как показателе целостности текста, следует отметить, что методический аппарат учебника ориентирует учащихся на определение основной мысли и на понимание средств ее выражения. В учебнике содержатся следующие задания: определить основную мысль текста, в тексте выделить предложение, которое выражает его основную мысль, выделить слова, передающие главную мысль, выделить в тексте лирическое отступление. Строение абзаца соотносится с развитием основной мысли, как и актуальное членение предложения, которое одновременно предстает как средство связи предложений в тексте. Последовательность предложений в тексте рассматривается с учетом смысловых отношений между ними. При определении основной мысли текста учитывается и авторская позиция: какую мысль доказывает автор, как связан эпитаф с основной мыслью текста. Основная мысль соотносится с определенным лицом, создателем текста, что в стабильных учебниках практически не обозначено.

Функционально-стилевая дифференциация текстов в большей степени обращена к типам речи и их языковым особенностям. Представлены текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение, определяются особенности строения данных текстов, отличия их в различных стилях речи, а самое главное — связь типа текста с целью высказывания. Наблюдается функцио-

нирование глаголов, наречий со значением времени как средства связи в повествовательном тексте. Приближенность к реальной коммуникации в рамках данного учебного комплекса проявляется и в том, что определяется связь стиля и задач речи, ситуации использования, рассматривается возможность соединения в одном тексте различных типов речи.

Работа с художественным текстом осуществляется в контексте уже названных представлений и умений, но рассматриваются и отличительные признаки художественного текста, что связано с анализом языковой основы тропов. Однородные члены представлены как средство передачи быстро сменяющихся событий, выразительные единицы в описании как средство выражения эмоционального отношения. Учащиеся наблюдают звукопись, функцию переносного значения слова, прежде всего метафорического, олицетворение как средство выразительности и средство создания олицетворения. Связь текста с процессом коммуникации, таким образом, представлена как подчиненность текста решению определенных коммуникативных задач. Коммуникативные ситуации в данном учебнике предельно не конкретизируются, как в стабильном, поскольку здесь присутствует несколько иной механизм представления коммуникации.

Указанные направления реализуются и при изучении русского языка в шестом классе, где также рассматривается тема и микротема, определяется основная мысль текста, связь названия с темой и основной мыслью текста. Достаточно полно рассматриваются средства связи в тексте: лексические, синтаксические — способы связи предложений в тексте. Как и ранее, текст представлен в качестве единицы коммуникации, поэтому при его характеристике сохранились такие параметры, как ситуация использования, коммуникативная задача. Средства связи рассматриваются не вообще в тексте, а в тексте определенно-го стиля.

Аспекты характеристики текста позволяют выделить алгоритм его анализа, который и предлагается учащимся: сфера использования текста, цель создания текста, основные признаки текста, его языковые особенности. Причем предложенный алгоритм анализа текста соотносится с алгоритмом по созданию собственного текста, когда рекомендуется на этапе подготовки к написанию собственного сочинения обдумать тему текста, с учетом темы определить стиль изложения, определить замысел и соотнести с замыслом тип речи, отобрать материал, продумать план и подобрать языковые средства, обеспечивающие тематическое единство и выражение основной мысли. Следует подчеркнуть еще один показатель готовности учащихся к созданию собственного текста: в учебнике последовательно обращается внимание на авторское видение мира. Например: какие слова создают картину, рисующуюся в ва-

шем воображении? Какие способы и средства связи повышают экспрессивность текста?

Языковые особенности определяются на материале различных текстов, но больше внимания уделяется тексту художественному. Определяется выразительный потенциал глагола, включая причастные и деепричастные формы, в художественном тексте, анализируется использование прилагательных.

Дальнейшее усложнение при работе с текстом проявляется в том, что учебник для седьмого класса предполагает не только определение основной мысли, но и доказательства правильности этого определения. Продолжается анализ средств связи, средств выразительности с учетом типа и стиля речи, прежде всего художественного. Особое внимание уделяется публицистическому стилю речи и тексту типа рассуждение. Ранее предложенный алгоритм анализа реализуется на материале конкретного стиля, конкретизация проявляется и в том, что задаются конкретные ситуации создания текста, например, написать заметку в школьную стенгазету. Видение позиции автора художественного текста соотносится с возможностью выражения авторской позиции в тексте-рассуждении, для построения которого приводятся такие рекомендации, как привести свои доказательства, основываясь на данных сведениях, сформулировать свою точку зрения.

В восьмом классе представления об особенностях функционирования языковых единиц в тексте дополняются сведениями по синтаксису. Речь идет об использовании однородных членов предложения в различных стилях речи, об изобразительной роли других конструкций, осложняющих структуру простого предложения, продолжается работа над различными видами тропов. Расширяются представления о публицистических жанрах и языковых особенностях каждого из них. В отличие от учебника для учащихся пятого класса, в учебниках для шестого и седьмого классов задания по тексту сосредоточены в разделе «Речь», поэтому далеко не всегда реализуется связь языкового материала с речевым, знакомство с единицами языка не всегда соотносится с текстом.

Содержание учебника для девятого класса направлено на осознание учащимися процесса восприятия текста. Поэтому в учебнике представлены задания: выделите ключевые слова, создающие зрительный и слуховой образ, с помощью каких синтаксических средств выражается основная мысль, с учетом основной мысли

объясните выбор автором типа текста. Функциональные особенности языковых единиц, прежде всего синтаксических, определяются в текстах определенных стилей. Наблюдается роль причастных предложений со значением образа действия в текстах делового стиля, роль сравнительных оборотов, причастных и деепричастных оборотов и сложноподчиненных предложений в научном стиле. Основное внимание уделяется типологическим особенностям текста, на фоне определения этих типологических особенностей объединяются все представления о тексте и предлагается обобщенная информация «Как строится текст». Благодаря этой информации обобщены представления школьников о тексте, дан алгоритм анализа готового текста и построения собственного текста. К сожалению, подобного обобщения в стабильных учебниках нет.

Полагаем, что именно в этом заключается главное отличие стабильных учебников от учебного комплекса под редакцией М.М. Разумовской. Отмеченные ранее отличия, связанные с представлением коммуникации, создателя текста, текстовых материалов, безусловно, важны, но не менее значим и методический аппарат учебников, позволяющий ученику объединить ранее полученные сведения, обобщить их и увидеть возможности их использования. Методический аппарат учебного комплекса под редакцией М.М. Разумовской более последовательно реализует этот дидактический принцип, обеспечивая таким образом овладение и механизм построения текста, и механизм комплексного анализа текста.

Различия в методическом аппарате анализируемых учебников связаны с различными принципами их построения в целом, с реализацией различных дидактических подходов при изучении текста в частности. Ранее мы отмечали, что стабильный учебный комплекс ориентирован на функционально-лингвистический, или структурно-языковой подход, учебный комплекс под редакцией М.М. Разумовской ориентирован на иной подход — функционально-коммуникативный, или системно-деятельностный. Поэтому в данном учебном комплексе процесс восприятия текста и его воспроизведение органично связаны между собой, и в каждом из этих процессов участвует активный субъект.

Литература:

Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург, 2000.

Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1991.

И.А. Сыров

ИМПЛИЦИТНАЯ СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «МАЛЬЧИКИ»)

В современной отечественной филологии вообще и в дидактике в частности неуклонно возрастает интерес к исследованию специфических черт художественного текста как самобытного явления с присущим ему определенным набором дифференцирующих показателей. Вполне закономерно в данной связи появление в 80-е годы XX в. в вузовских программах вначале курса «Лингвистический анализ текста», а затем и более обобщающего «Филологический анализ художественного текста». Школьная практика также обогатилась за последние десять — пятнадцать лет учебными пособиями, нацеленными на овладение конкретными навыками изучения языковой специфики литературного произведения [см. прежде всего курс «Русская словесность» 5-11 кл. и др.].

Художественный текст как объект исследования предстает в данном случае не как фундаментальная статическая данность, призванная подтвердить основные идеи, уже сформулированные в авторитетных монографиях и учебных пособиях, а как динамическая система, наполненная явными и скрытыми смыслами, которые нужно исследовать самостоятельно, опираясь только на «ткань» текста, на конкретные языковые единицы, выступающие в качестве художественных образов, подчиненных стратегическому авторскому замыслу. Таким образом, *анализ художественного текста есть определенный вид творчества* исследователя, где «творческое отношение к анализируемому тексту опирается на его “медленное чтение”, *при этом возможна множественность интерпретаций* (выделено нами — И.С.)»¹.

Значительную сложность в анализе литературного произведения составляет выявление скрытой, подтекстовой информации, которая возникает «благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФЕ (сверхфразовых единств) приращивать смыслы»², «подтекст — это особого рода авторская тайнопись»³.

¹ Николина Н.А. Филологический анализ художественного текста. М., 2003. С. 6.

² Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. С. 27.

³ Смоличева С.В. Литература. Основные понятия и термины // Справочник школьника. М., 2001. С. 211.

По сути дела подтекст, импликация содержания — это вероятные смыслы языковой структуры текста, которые находятся в значимых отношениях и друг с другом, и с первичными значениями строевых элементов текста. Выявление подобного взаимодействия определяет глубинное проникновение в идейный замысел художественного произведения.

Традиционным уже стало утверждение, что наличием существенного по своей значимости подтекста отличаются произведения А.П. Чехова — как драматургические, так и прозаические. Так, Ю.И. Сохряков отмечает, что «поражает скромный размер чеховских произведений, размеренность их ритма, часто едва ощутимая, отсутствие сюжетной динамики, обилие тонких лирических нитей и ассоциативных связей, обладающих пронзительной внутренней силой», и именно это, по мнению исследователя, создает «искусство лирического и психологического подтекста»⁴.

Дар Чехова проявляется не только в способности точно передать все многообразие человеческих отношений без излишней сентиментальности и показной аффективности, но и в умении предугадать дальнейшую перспективу развития событий, прочертить тот «пунктирный вектор», который предскажет, что возможно будет с героем после вербально-событийного завершения текста.

В качестве фактического материала, указывающего на наличие имплицитной смысловой структуры художественного текста, нами выбран рассказ А.П. Чехова «Мальчики», время написания которого относится к 1887 году. Фабула рассказа, как это обычно бывает в произведениях А.П. Чехова, проста и лишена каких бы то ни было экзотических или фантастических вкраплений: два ученика второго класса приезжают на Рождество в усадьбу родителей одного из детей — Володи Королева. Из текста ясно, что еще в гимназии мальчики договорились о наполненном приключениями путешествии в Северную Америку, однако, оказавшись в кругу семьи, Володя становится нерешительным, колеблется и практически готов отказаться от побега, но его товарищ — Чечевицын — настаивает, и ребята убегают. Обеспокоенные отсутствием детей, роди-

тели вызывают урядника, и на следующий день обнаруженных в городе детей возвращают в усадьбу Королевых.

При «поверхностном прочтении» (термин Н.С. Валгиной) рассказ можно интерпретировать как забавную историю о несостоявшемся путешествии, обусловленном детскими мечтами о дальних странах. При этом, решительный Чечевицын, более устремленный и полностью охваченный идеей побега, казалось бы, должен вызывать у читателя больше симпатий (как, например, он вызывает чувство восхищения у девочек – сестер Володи Королева: *«И этот худенький смуглый мальчик со щетинистыми волосами и веснушками казался девочкам необыкновенным, замечательным. Это был герой, решительный, неустрашимый человек»*), чем «томный, пухлый» и кажущийся, на первый взгляд, безвольным Володя.

Однако текст наполнен художественными образами, которые являются «условными сигналами», позволяющими проникнуть в глубинный смысл рассказа. Все эти маркеры можно определенным образом сгруппировать в систему оппозиций (антитез), опираясь прежде всего на авторские языковые характеристики персонажей.

Первая оппозиция – это имена главных героев. Сын владельца усадьбы имеет в рассказе полную номинацию: он наделен и именем, и фамилией – Володя Королев. Употребляясь вместе, эти имена собственные являются **семантическим плеоназмом** и призваны подчеркнуть аристократическое происхождение мальчика: **Володя** (владеть миром); **Королев** ← **король** ← западнославянск. **cról** ← **Карл Великий**.

Второй мальчик ни разу не назван повествователем по имени, но фамилия его также представляет собой культурологический код: **Чечевицын** ← **чечевица**. Словарь русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой толкует значение слова «чечевица» следующим образом — *‘травянистое бобовое растение; семена этого растения, употребляемые в пищу’* и, кроме того, к прилагательному «чечевичный» дает очень важные для логики нашего исследования фразеологизмы *‘променять на чечевичную похлебку или продаться за чечевичную похлебку — изменить чему-либо важному, значительному из-за мелкой корысти, из-за ничтожной выгоды’*⁵. Словарь В.И. Даля, в значительной степени отражающий соотношения языка и культурных реалий, в качестве одного из толкований лексемы «чечевица» приводит уже библейский исторический факт: *‘Исав, за чечевичную похлебку, продал брату*

*старшинство свое’*⁶. По сложившейся уже веками культурной традиции иудейско-христианского мира само понятие «чечевица», «чечевичная похлебка» означает не только максимально недорогой, доступный продукт, но и, говоря современным языком, — дешёвку, т.е. «что-нибудь лишнее подлинного глубокого содержания, вкуса, пустое и бесценное, хотя и претендующее на эффект»⁷. Следовательно, сама номинация «Чечевицын» призвана подчеркнуть либо неблагополучное происхождение персонажа, либо, если даже герой относится к аристократии, то, возможно, сам титул сохраняет оттенок его покупки или получения с помощью хитрости и изворотливости.

Вторая оппозиция связана с языковыми средствами описания внешности мальчиков, которые использует автор. Здесь, используя термины современной теории текста, можно говорить о четком проявлении субъективно-модального значения произведения. Показательным в данной связи является утверждение Н.В. Шевченко: «Наиболее простое средство, реализующее субъективную модальность в предложении, — эпитет, который при многократном повторении, становится стилистическим приемом и начинает вскрывать текстовую модальность (например, в литературном портрете)»⁸.

Володя в рассказе наделен немногими, но очень репрезентативными эпитетами: он *«всегда весёлый и разговорчивый»*, *«пухлый, как укушенный пчелой»*. Портрет Чечевицына автор, напротив, рисует с помощью достаточно развернутых характеристик: он *«был такого же возраста и роста, как и Володя, но не так пухл и бел, а худ, смугл, покрыт веснушками. Волосы у него были щетинистые, глаза узенькие, губы толстые, вообще был он очень некрасив, и если бы на нем не было гимназической куртки, то по наружности его можно было бы принять за кухаркина сына. Он был угрюм, все время молчал и ни разу не улыбнулся»*. Легко заметить, что автор наделяет Чечевицына весомыми отрицательными эпитетами.

Прилагательное «пухлый», относящееся к характеристике Королева, имеет коннотативное значение, которое указывает на благожелательность характеризующего. Кроме того, сочетание «пухл, как укушенный пчелой» говорит об ироничном отношении автора-рассказчика. Совершенно иначе обстоит дело с описанием внешности Чечевицына — вся благожелательность автора исчезает: атрибут «худ» не имеет никаких коннотаций, а прилагательное «толстые» имеет

⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М., 2001. Т. IV. С. 399.

⁷ Виноградов В.В. История слов. М., 1999. С. 141.

⁸ Шевченко Н.В. Основы лингвистики текста. М., 2003. С. 34.

⁵ Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999. Т. IV. С. 676.

сугубо отрицательное характерологическое значение. Ведь если Володя «пухл», то по стандарту экспрессии Чечевицын мог быть «сухощав», «суховат», «сухопар» и т.п., однако автор не только не использует подобные смягчающие атрибуты, но и подводит по-взрослому строгий итог — «был он *очень* некрасив». Фраза же о гипотетическом происхождении Чечевицына, которого «можно было бы принять за кухаркина сына», вновь отсылает нас к первой обозначенной уже антитезе. Дело в том, что словосочетание «кухаркин сын» не является (точнее, не являлось к концу XIX и началу XX вв.) прямой номинацией. Это сочетание — производное от забытого ныне и потому отсутствующего в наиболее известных и популярных словарях под редакцией А.И. Молоткова и А.И. Федорова фразеологизма «*кухаркины дети*», активно употреблявшегося на рубеже веков. Составители историко-этимологического справочника дают следующее толкование данной идиомы: «*Кухаркины дети. Устар. пренебр. Название детей малоимущих классов населения*»⁹.

Третью оппозицию, которую можно обнаружить при детальном анализе текста, следует тематически обозначить как «степень включенности в семейные отношения». Первое, с чем сталкивается читатель рассказа — это тепло домашнего очага Королевых, которое охватывает мальчиков, как только они переступают порог усадьбы. Причем семантическое поле понятия «тепло» в рассказе А.П. Чехова включает и прямое и переносное значение: а) ребята отогреваются после долгой морозной дороги; б) добрые, благожелательные отношения всех домашних друг к другу. Само нежелание Володи бежать в Америку связано прежде всего с осознанием обязательных переживаний родителей по поводу исчезновения сына. Младший Королев «привязан» к дому, он оправдывается перед Чечевицыным: «*Мне хочется дома пожить*». Как у всякого ребенка, его привязанность к дому персонифицирована в образе матери, которую сам Володя называет только «мама», а автор-повествователь — «мамаша», что привносит даже некий оттенок фамильярности, мнимой близости рассказчика к семье Королевых.

Королев охвачен кольцом добрых домашних отношений, начиная с родительской любви и заканчивая любовью слуг (ср. служанка Наталья радостно «завопила» о приезде Володи и «*повалилась*» стаскивать валенки) и домашней собаки (Милорд «*гавкает басом*» и «*стучит хвостом по стенам и по мебели*»). Чечевицын, в противовес Володе, изображен как бы вычеркнутым из

собственных семейных уз и вовсе не потому, что он находится по сюжету в гостях, т.е. в чужой для него семье. Повествователь ничего не говорит о семье Чечевицына, и только в финале рассказа звучит достаточно резкая и лаконичная фраза: «*Послали куда-то телеграмму, и на другой день приехала дама, мать Чечевицына, и увезла своего сына*». Мать (именно нейтральное «мать», а не стилистически окрашенное «мама», «матушка» или «мамаша») возникает как из небытия, «откуда-то». Автор явно не желает пророчивать сюжетную линию, связанную с семейными отношениями Чечевицыных, или, что наиболее убедительно, умышленно изображает мальчика вне контекста родственных отношений. Кроме того, в тексте отсутствуют описания встречи матери Чечевицына, возможных объяснений с Королевыми и т.п. Называя мать Чечевицына «дамой», автор явно противопоставляет данную номинацию, по-домашнему уютному слову «мамаша», которое он использовал при описании матери Володи Королева. Словоформа «дама» в данном контексте приращивает оттенок некоего холода и безличности.

Все выявленные выше оппозиции вплотную подводят читателя к четвертой антитезе, которую можно обозначать как «авторское отношение к героям». Из многочисленных атрибутов, релятивных характеристик поступков главных персонажей видно, что повествователь относится к Володе Королеву по-доброму, как к ребенку, который не осознает еще в полной мере всей степени ответственности за совершаемый поступок. Это отношение выливается иногда в добрую иронию («*пухлый*», «*белый*» Володя перед побегом «*угрюмо ходил по комнатам и ничего не ел*») или в явное сочувствие его переживаниям (описание молитвы за маму).

Чечевицын же, как это видно из авторских характеристик, импонирует маленьким сестрам, но никак не повествователю: самая первый троп, который использует автор в отношении Чечевицына, — это перифраз «*маленький человек*» (ср. не «мальчик» и не «ребенок»). Такое обозначение вполне может относиться и к взрослому мужчине небольшого роста. Подобное отношение к персонажу как к взрослому человеку (или, по крайней мере, быстро взрослеющему) автор сохранит на протяжении всего повествования. Чечевицын старается держаться и говорить по-взрослому, используя книжные штампы, которые явно заимствованы из литературы, прочитанной ребятами перед отправкой в путешествие: «*А также индейцы нападают на поезда*». Он изо всех сил хочет показаться храбрым, как взрослые герои Майна Рида. Храбрость в совершении поступков и гордость за способность их совершить — вот идеалы, к которым стремится Чечевицын.

⁹ Бирих А.К., Мокшенок В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1999. С. 159.

Но самое важное, что *стремление к данным идеалам не ограничены способностью чувствовать переживания и боль другого человека*, той самой способностью, которая в психологии имеет название *эмпатии*.

При внимательном прочтении от исследователя не ускользнет «выламывающееся» из описания детской отваги изображение Чечевицына в последнем предложении текста: «*Когда уезжал Чечевицын, то лицо у него было суровое, надменное, и, прощаясь с девочками, он не сказал ни одного слова; только взял у Кати тетрадку и написал в знак памяти: “Монтигомо Ястребиный Коготь”*». В сравнении с раскаяньем и переживаниями Володи («*Володя, как вошел в переднюю, так и зарыдал и бросился матери на шею*», «*...потом лежал, и ему к голове прикладывали полотенце*») — чувства, выражаемые Чечевицыным, не настораживают, а скорее пугают: здесь нет уже храброй увлеченности, здесь — абсолютно взрослая суровая надменность, хотя он, так же, как и Володя, гипотетически попадает в объятия своей матери.

Говоря о системе антитез, мы выявили прежде всего специфику репрезентации авторской позиции в художественном тексте, но это, как кажется, только подготовительный этап установления *основной идеи* данного рассказа. Для исследования идейного замысла, т.е. интерпретации рассказа необходимо привлечение к анализу внетекстовых (социально-исторических) реалий, относящихся к 80-м годам XIX века.

С одной стороны, по словам В. Пересыпкиной, «в 80-е годы побег детей из дома в дальние страны был знаменем времени. Побег эти вдохновлялись <...> произведениями Майна Рида, Купера», а также научной деятельностью «таких высоконравственных личностей, как Пржевальский, Миклухо-Маклай, для которых честь родины и науки прежде всего»¹⁰. Если опираться на данный постулат, то, естественно, рассказ следует рассматривать как мастерски изложенную историю о стремлении ребят, подражая литературным и реальным героям, отправиться в неведомые страны, стремясь подвигами прославить свои имена. Но тогда становится не ясно, почему, если цель у мальчиков одна, автор столь рельефно противопоставляет их друг другу, явно симпатизируя одному и «выставляя в неприглядном свете» другого. Ведь предельно активен и ведет Чечевицын, и, следовательно, именно он, а не ведомый Королев, должен был бы, как романтический герой, хотя бы и в ироничной форме быть наделенным определенным числом положительных качеств. Почему же у А.П. Чехова, кроме непреклонной устремленности, Чечеви-

цын не обладает более никакими положительными качествами, да и сама эта целеустремленность приносит только боль и страдания его товарищу и его близким?

На наш взгляд, существенную помощь в ответе на данный вопрос может оказать анализ политических, а не научно-социальных реалий. Конец семидесятых и восьмидесятые годы XIX века — время невиданного доселе всплеска революционной и, если быть точным, террористической деятельности различных народовольческих организаций. Так, 24 января 1878 г. Вера Засулич тяжело ранила петербургского градоначальника Трепова, в 1882 г. в Одессе Н.А. Желваков и С.Н. Халтурин убивают киевского прокурора В.С. Стрельникова, 1 марта 1881 г. от бомбы гибнет император Александр II, 1 марта 1887 г. (т.е. в самом начале года написания «Мальчиков») террористы-революционеры под руководством А.И. Ульянова готовят неудачное покушение на императора Александра III — и это только краткий перечень самых известных акций неполного десятилетия. Здесь как нельзя кстати следует вспомнить замечание Т. Манна о гениальных предвидениях Чехова, «какие силы скоро отойдут в прошлое, и какие приметы следует отнести к будущему»¹¹.

Автор, кажется, предугадывает, что благолепный мир дворян Королевых в силу своей чрезмерной доброты, «мягкости» и нерешительности возможно через какое-то время отойдет в небытие. Им на смену уже идет мир целеустремленных, холодно-надменных и безродных чечевицыных. Проблема «смены миров» не редко встречается в произведениях А.П. Чехова, но наиболее мощно она будет обозначена в 1904 г. в пьесе «Вишневый сад», когда в открытое противоречия войдут идеи и образ жизни избалованных и безвольных Гаева и Раневской и купца Лопахина.

Достаточно показателен здесь еще один факт, тонко подмеченный автором: старший Королев — Иван Николаевич — изначально невнимателен и, кажется, даже безразличен к гостю. Он искажает его фамилию на протяжении всего повествования (Черепицын, Чибисов), но когда дети возвращены в усадьбу после неудачного побега, отец единственный раз называет фамилию верно. «*А вам стыдно, господин Чечевицын! Нехорошо-с! Вы зачинщик, и надеюсь, вы будете наказаны вашими родителями*». Конечно, Иван Николаевич расстроен и разгневан и поэтому сосредоточен, но возможно, кроме непосредственного препозиционного объяснения, А.П. Чехов в данном случае стремится акцентировать внимание на характерной черте оте-

¹⁰ Пересыпкина В.Н. Примечания // Чехов А.П. Избранные сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1979. С. 682.

¹¹ Манн Т. Художник и общество: Статьи и письма. М., 1986. С. 226.

чественного дворянства, которое следует обозначить как безразличие и невнимание к процессам, уже активно происходящим в России. Точная номинация гостя звучит из уст отца только *post factum*, когда событие уже произошло.

Но прав ли Иван Николаевич Королев, называя Чечевицына зачинщиком? По всей видимости, это утверждение можно рассматривать только как точку зрения хозяина усадьбы: Володя нерешителен и вряд ли, по мнению отца, может выступать в роли подстрекателя. Однако в момент, когда Чечевицын настойчиво уговаривает Королеву бежать, он произносит несколько странную, на первый взгляд, фразу: «*Ты же уверял, что поедешь, сам меня сманил, а как ехать, так вот и трусил*». Становится вполне очевидным, что инициатор побега вовсе не Чечевицын, а Володя Королев. И здесь, возможно, Чехов подмечает еще одну характерную черту дворянства того времени: создание теорий, их фундаментальное обоснование, но отход от их практического решения, когда реализация сталкивается с конкретными трудностями. В данной связи уместно будет вспомнить, что преобладающая часть революционеров были именно дворянами по происхождению: М.А. Бакунин, П.Л. Лавров, Г.В. Плеханов, а П.А. Кропоткин и вовсе был князем. Тем не менее, все они отреклись от кровавой, но все же *теоретически осмысленной ими* практики большевиков. Конечно, по времени все это будет в дальнейшем, но, по всей видимости, рассказ не случайно назван «Мальчики», т.е. незрелые люди, поступки которых еще нельзя судить в полной мере, потому что они находятся только на начальной стадии своего развития, и еще не известно, какие именно

личности вырастут из этих детей. Но с другой стороны, «мальчики» — это уже и юные мужчины, и определенный вектор развития уже обозначен. Провидческий дар А.П. Чехова, отмеченный Т. Манном, проявляется в данном рассказе как нельзя рельефно: пусть сейчас Чечевицын даже неприметен сразу, «*стоя в углу в тени, бросаемой большой лисьей шубой*» (барская дорогая шуба скрывает фигуру приехавшего мальчика), но он уже мыслит себя как некую героическую личность, называя себя другим именем — Монтигомо Ястребиный Коготь. Именно такими красивыми кличками-псевдонимами, только более соотнесенными с российскими смысловыми концептами, будет называть себя большинство революционеров рубежа XX века: Сталин (Джугашвили), Молотов (Скрябин), Володарский (Гольдштейн) и т.д.

Завершая анализ рассказа, конечно, следует признать, что прямые параллели между фабулой текста, его идейным наполнением и политическими событиями того времени (равно как и гипотезами их развития) явно не входили в *непосредственный замысел* произведения. Но художественный текст тем и отличается от научного или публицистического, что идейное содержание передается опосредованно, и художественная деталь гораздо важнее для автора, чем конкретный политический факт. По нашему глубокому убеждению, смысловое своеобразие рассказа связано с изображением столкновения двух формирующихся мировоззренческих позиций; однако это столкновение передается автором с помощью подтекста, который можно выявить только в результате детального анализа.

А.В. Кубасов

РАССКАЗ А.П. ЧЕХОВА «МАЛЬЧИКИ» И ТВОРЧЕСТВО ПИСАТЕЛЯ КАК ГИПЕРТЕКСТ

При попытке определить место рассказа «Мальчики» в творчестве писателя его обычно относят к разряду «детских», отталкиваясь от возраста главных героев. Исследовательская традиция такого рода насчитывает уже сто лет¹. Естественно, что рассказ, наряду с «Каштанкой», «Детворой», «Ванькой» и другими подобными произведениями, постепенно сместился в об-

ласть «детской литературы» и соответствующим образом стал прочитываться и интерпретироваться. Однако возможны и другие варианты подхода к произведению. Новый ракурс видения текста может задать, например, место его публикации. Чехов всегда учитывал контекстное окружение своих произведений, а также характер читательской аудитории. «Мальчики» — это образец чеховской «газетной прозы». Современный читатель привык к газетным жанрам очерка, проблемной или аналитической статьи, заметки, интервью, памфлета, фельетона, но не рассказа, тогда как в девятнадцатом веке читателя газет в определенные дни угощали и беллетристкой.

¹ См.: Гольцев В. Дети и природа в рассказах А.П.Чехова и В.Г. Короленко. М., 1904.

Александр Васильевич Кубасов — доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания в спецшколе Уральского государственного педагогического университета.

Место и время публикации позволяет увидеть некоторые грани художественного своеобразия «Мальчиков». Рассказ был опубликован в «Петербургской газете» 21 декабря 1887 года, то есть всего за четыре дня до Рождества. Рождество и Пасха — величайшие из так называемых «двунадесятых» христианских праздников, к которым, как правило, приурочивались публикации беллетристических произведений в газетах. Показательно и то, что при первой публикации в газете рассказ имел подзаголовок «сценка» и был подписан известным псевдонимом писателя — «А. Чехонте». Все это позволяет априорно утверждать, что рассказ является юмористическим по своей природе и носит праздничный характер. Помимо газетно-журнального контекста, задаваемого «газетной» беллетристикой и жанром рождественского рассказа, «Мальчики» могут быть вписаны и в контекст творчества самого Чехова.

Некоторые сюжетные линии, детали, кажущиеся на первый взгляд излишними подробностями раскрывают дополнительный смысл при помещении их в контекст творчества писателя. При этом мы отвлекаемся от историко-хронологического подхода: в контекстное окружение включаются произведения, написанные как ранее анализируемого произведения, так и позже него. Творчество писателя в таком случае предстает как гипертекст.

Понятие «гипертекст» активно разрабатывается применительно к литературе постмодернизма. В одной из последних работ встречается такое его определение: «...это особого рода нелинейная система, которая характеризуется дисперсной организацией образующих его самостоятельных текстовых элементов и отсутствием иерархических связей, за счет чего обеспечивается возможность множественных внутритекстовых и внетекстовых связей и создание вторичных семиотических структур, играющих определяющую роль в функционировании всей системы»². В данной статье мы будем исходить из понимания всей совокупности произведений автора как гипертекста. Рабочее определение его такое: *гипертекст — это текстовое единство, скрепленное однонаправленными творческими интенциями автора (или авторов), пронизанное сквозными мотивами и образами, дополняющими и объясняющими друг друга.*

Главные герои рассказа «Мальчики» — два друга гимназиста, приехавшие на рождественские каникулы к одному из них в поместье. Какова предыстория гимназиста второго класса Володи? В тексте она не дана, однако отчасти ее

можно восстановить по другому произведению, которое создавалось параллельно с «Мальчиками». Речь идет о повести «Степь», в которой главный герой, подросток Егорушка, едет из степного хутора в город учиться. Егорушка — это будущий гимназист. Можно только догадываться о том, что Володя, живший когда-то «в родном углу» (заглавие рассказа Чехова 1897 года), повторил путь другого героя из другого произведения. Второй мальчик из рассказа, Чечевицын, представляет собой тип «кухаркиного сына». В прошлом у него, вероятно, была судьба, похожая на ту, что была у Ваньки Жукова (рассказ «Ванька»). Наверное, была та же барыня-благодетельница, желавшая помочь «безродному» устроиться в жизни. Чечевицын реализует «благополучный» вариант судьбы Ваньки Жукова. К другу Володе он едет, видимо, просто потому что его никто нигде не ждет.

Герои рассказа «Мальчики» отражаются не только в «зеркале» других произведений, вдобавок к этому они обращены и друг к другу. Обратим внимание на необычную номинацию главных персонажей. Один из них имеет только имя — это Володя, в доме которого происходит событие подготовки к побегу в Америку. Второй герой называется лишь по фамилии — Чечевицын. Только объединившись, номинация обретает традиционную цельность и завершенность (имя + фамилия). К такому именованию героев Чехов прибегает в тех случаях, когда они представляют собой две стороны одной медали, т.е. имеют несомненные различия и неявное сходство. Обращаясь к чеховскому гипертексту, мы можем найти подобный прием. В рассказе «Гусев» (1891), написанном после возвращения писателя с каторжного Сахалина, один из главных героев зовется только по фамилии (Гусев), а другой только по имени и отчеству (Павел Иванович). Несмотря на очевидное несходство «Мальчиков» и «Гусева», произведения имеют элемент общности, проявляющийся в их поэтике³. В «Мальчиках» реализована антиномическая пара «герой-трус». Фамилия «Чечевицын» смоделирована на основе поговорки «чечевицная похлебка», символизирующей бедность и скудость жизни. Фамилия героя носит стратификационный характер и определяет его место в мире взрослых. Так что фамилия не только намекает на прошлое героя, но и определяет вектор его потенциального будущего.

В рассказе есть еще один важный оним, играющий роль отсылки. Речь идет об американском писателе Майн Риде. К чему же отсылает это имя? Естественно, в первую очередь к текстам этого автора, причем не столько к каким-то

² Умбрашко Д.Б. Роман В.Г. Сорокина «Голубое сало» как гипертекст. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. С. 12.

³ Подробнее о смысле такой номинации см.: Кубасов А.В. Проза Чехова: искусство стилизации. Екатеринбург, 1998. С. 262.

конкретным произведениям, сколько к гипертексту под названием «Майн Рид», обладающим определенным ассоциативно-коннотативным потенциалом («индейцы», «приключения», «подвиги», «предательства», «любовь» и т.п.). Имя американского певца прерий может выступать в качестве «поискового пароля» по отношению и к чеховскому гипертексту. Есть смысл посмотреть, в каких произведениях и в каких контекстах встречается оно.

Но прежде зададимся вопросом: кто и когда читает Майн Рида в обыденной жизни? Читают мальчики, а не девочки, и читают в определенный период становления личности, как правило, это время, когда мальчик находится на перевале от одной эпохи развития к другой. Чтение Майн Рида связано с инициацией подростка, вхождением его в мир взрослых. Происходит это на первых порах на уровне фантазии, воображения, а не поступка. Обращение к Майн Риду знаменует очередной этап взросления. Вслед за «проективным» чтением, когда подросток выбирает себе по книге определенную «роль» и модель поведения, должны последовать действия и поступки. Свое будущее поведение ясно определил для себя только один герой. Он-то и будет в большей степени готов к побегу. «Себя Чечевицын называл при этом так: «Монтигемо Ястребиный Коготь», а Володю — «бледнолицый брат мой»⁴.

Заговорив об обряде инициации, обратим внимание на заглавие рассказа Чехова. Смысл его не сводится к обобщенному обозначению лишь данных двух героев. Заглавие символично в том плане, что связано с неким жизненным русским законом и обозначает не только возраст, но и определенный тип личности. Точно так же слова «девица» и «девушка» для Чехова являются словами-характеристиками, означающими разные типы. Чеховские «мальчики» разительно отличаются от «мальчиков», например, Достоевского. У Чехова на первый план при характеристике этого возраста выступает указание на значимость фантазии, отдаленность от мира взрослых с его ценностной иерархией. В мире взрослых положение человека определяется чином и рангом. В детской и отроческой среде ценятся личностные качества. «Кухаркин сын» Чечевицын, с точки зрения взрослого сознания, находится в самом низу социальной лестницы. Недаром по приезду в гости к другу первые две минуты взрослые его вообще не замечают. Согласно другой, детской иерархии, Чечевицын — это лидер, а более состоятельный Володя — всего лишь ведомый.

Мальчики замышляют побег в Америку, чтобы жить там по законам, отличным от тех, что царят в окружающей их привычной жизни. «Побег» для героев и «побег» для автора — существенно разные явления. Следует иметь в виду, что побег можно рассматривать как факт жизни и как факт литературы. Для Чехова на первом плане всегда литературное начало, поэтому важны художественные «прецеденты» этого явления. Прежде всего, вспоминаются замышляющие или совершающие «побег» романтические герои. То, что для романтиков было нормой, то в современной Чехову литературе мало-помалу обрело характер шаблона. Бежать оказывается некуда, да и невозможно. Многие герои Чехова мечтают о побеге из серой повседневности. Вспомним только одного, учителя словесности Никитина, который в своем дневнике приходит к выводу: «Бежать отсюда, бежать сегодня же, иначе я сойду с ума!» (8, 332). Мальчики замышляют свой первый побег из реальной действительности в другую, смоделированную по литературным образцам. В отличие от взрослых, им еще только предстоит узнать, как трудно, как почти невозможно совершить побег. Те немногие, кому удается вырваться из механически повторяющихся будней, признаются Чеховым настоящими героями, совершившими великий подвиг. Однако в чеховском гипертексте таких людей практически нет. В определенной мере побег удалось совершить героине последнего чеховского рассказа «Невеста». В реальной действительности был человек, признанный Антоном Павловичем героем, также сумевший вырваться из пут обыденности. Это выдающийся путешественник и ученый Николай Михайлович Пржевальский. Чехов посвятил ему некролог, в котором вскользь упоминается коллизия рассказа «Мальчики», только в другой, иронической тональности: «Недаром Пржевальского, Миклуху-Маклая и Ливингстона знает каждый школьник и недаром по тем путям, где проходили они, народы составляют о них легенды. *Изнеженный десятилетний мальчик-гимназист мечтает бежать в Америку или Африку совершать подвиги — это шалость, но не простая <...>*. Это слабые симптомы той доброкачественной заразы, которая неминуемо распространяется по земле от подвига» (16, 236). Следовательно, доминирующая юмористическая, ироническая интонация в «Мальчиках» допускает и даже предполагает другой взгляд, другой тон при передаче сходных реалий.

Так раскрывается смысловой потенциал рассказа при погружении его в «проявляющий» контекст гипертекста.

⁴ Чехов А.П. Полн. собр. соч.: В 18 т. Т. 6. М., 1984. С. 427. Далее ссылки на это издание даются в тексте в круглых скобках.

Л.И. Стрелец

ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

О лабораторных и практических занятиях принято говорить тогда, когда речь идёт о предметах естественного цикла. Однако этот тип урока становится востребованным и в процессе преподавания литературы, сегодня на страницах методической печати достаточно часто встречаются описания лабораторных занятий по литературе, причём, на наш взгляд, под это определение попадает весьма широкий круг явлений. Так, лабораторным занятием называют коллективное исследование какой-либо темы¹, уроки, в основе которых лежат тренировочные упражнения, уроки, посвящённые формированию навыков анализа конкретного текста и т.д. Наряду с термином «лабораторная работа» употребляются такие, как урок-практикум, семинар-практикум, творческий практикум, урок-исследование, творческая мастерская. Попытаемся конкретизировать структурные и коммуникативные особенности лабораторных и лабораторно-практических занятий.

Смысл лабораторной работы в том, что учащиеся опытным путём убеждаются в существовании тех или иных закономерностей, которые известны науке. Этому строгому пониманию сути лабораторного занятия соответствует её описание в работе Р.Ф. Брандесова «Моделирование урока литературы»: «Это единственный тип урока изучения лирики, на котором стихотворения целиком не исполняются, а препарируются с целью выяснения теоретических вопросов. В общей системе изучения лирических произведений подобный тип урока применяется сравнительно редко, но он необходим в чисто учебных целях, когда нужно сосредоточить внимание учеников на литературоведческом постижении тех или иных вопросов теории»². Таким образом, лабораторные занятия предназначены прежде всего для освоения вопросов теории литературы. Анализ действующих программ свидетельствует о том, что сегодня круг этих вопросов не ограничивается только стиховедением. Так, в програм-

ме под редакцией Т.Ф. Курдюмовой³ есть такие разделы, как «Портрет героя в различных жанрах художественных произведений» (7 класс), «Пейзаж в различных жанрах» (7 класс). Понятно, что основная задача урока такого типа — осмысление теоретико-литературных понятий. Таким образом, на лабораторных занятиях репродуктивная информация теоретического характера закрепляется в процессе выполнения упражнений. Выполняя упражнения в определённой последовательности, ученик запоминает алгоритм действий.

Этим не исчерпываются возможности лабораторных занятий. Сегодня, когда так остро стоит проблема формирования аналитических умений учащихся, подобные занятия могут быть использованы для отработки навыков исследования художественного текста. Именно в этом аспекте их рассматривают Т.Н. Андреева⁴ и Е.В. Тарачкова⁵.

Обозначим структуру лабораторного занятия по литературе. Замысел, позволяющий выстроить конструкцию будущего урока, определяется исследовательской задачей, которую необходимо решить. Решение напрямую зависит от системы последовательно предъявляемых заданий. Для того, чтобы успешно решить задачу, как правило, необходимы материалы справочного и инструктивного характера. Создание такого рода материалов, разработка системы вопросов и заданий обеспечивают успех лабораторного занятия.

Коммуникативная сторона занятия определяется спецификой деятельности учителя и учащихся. Основная задача учителя — направлять процесс исследования и выступать в роли консультанта, комментировать задания, организовывать обсуждение результатов исследовательской деятельности учащихся. Как правило, в основе лабораторного занятия лежит самостоятельная индивидуальная или групповая работа учащихся, обсуждение полученных результатов требует

¹ Асейкина Л. Исследование эволюции темы «маленького человека» в произведениях А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского. Лабораторное занятие по литературе в 9-м классе (2 часа) // Литература. Приложение к газете «Первое сентября». 2000. № 5. С. 14.

² Брандесов Р.Ф. Моделирование урока литературы. Челябинск, 1987. С. 23.

Людмила Ивановна Стрелец — кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского государственного педагогического университета.

³ Курдюмова Т.Ф. и др. Программа по литературе (5-11 классы) // Программно-методические материалы. Литература. 5-11 кл. / Сост. Т.А. Калганова. М., 2000.

⁴ Андреева Т.Н. Формы исследовательской деятельности старшеклассников в процессе литературного образования // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Т. 2. М., 2003. С. 95-100.

⁵ Тарачкова Е.В. Лабораторная работа по теме: «Особенности поэтики рассказа А.И. Куприна «Гранатовый браслет» // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Т. 2. М., 2003. С. 101-103.

фронтальной работы. При этом создаются коммуникативные ситуации разного уровня: учитель — ученик, учитель — группа, учитель — класс, ученик — ученик (ситуации общения внутри группы), ученик — учитель, ученик — класс. Многообразие коммуникативных связей — отличительная особенность лабораторного занятия по литературе, итогом которого может быть не только письменная работа, но и устное представление результатов исследования.

Изначально цель лабораторной работы — опытным путём убедиться в существовании тех закономерностей, которые известны науке. Однако в процессе выполнения таких заданий, как версификация, стилизация, создание текста в соответствии с заданными жанровыми характеристиками, интерпретация художественного текста, словесное рисование и т.п., ученик не просто убеждается в существовании тех закономерностей, которые известны науке, он выполняет задания творческого характера, а само занятие приобретает черты творческого практикума. Всё это позволяет говорить о такой форме, как лабораторно-практическое занятие. Рассмотрим некоторые наиболее продуктивные модели подобных занятий.

Основная цель урока «На «петрушевском» языке» — создание текста по аналогии с «лингвистической» сказкой Л. Петрушевской «Пуськи батые». Проводится это занятие в пятом классе (программа по литературе под редакцией А.Г. Кутузова). В начале урока учитель рассказывает о Людмиле Петрушевской и её сказках. Пятиклассники должны научиться видеть в сказках писательницы традиционные черты произведений этого жанра и особенности поэтики, которые определяются творческой манерой автора. Так, прочитав сказку «Будильник», находим в ней традиционные, сказочные черты. Этот текст напоминает ученикам сказки Андерсена, в которых «оживают» предметы, но осознаётся и необычность этого произведения. В сказочных текстах Л. Петрушевской удивительным образом сосуществует вневременное, вечное и современное, вымысел и реальность создают единое художественное пространство.

Фантазийная игра, в результате которой рождается сказка, может быть разной. Петрушевская вводит игровое начало не только в сюжет, но и в язык «лингвистической» сказки.

Самостоятельное исследование текста начинается после чтения сказки вслух. Первое задание, которое выполняют учащиеся, — перевод сказки с «петрушевского» на русский. Перевод не вызывает особенных затруднений. Варианты возникают лишь при переводе названия и имён собственных. В ходе беседы уточняются некоторые моменты.

- Назовите главных героев сказки.
- Калуша, калушата и бутявка.
- Кто они такие?
- Калушата — дети Калуши, бутявка — букашка, козявка.
- Почему вы так решили?
- Калуша и калушата, это похоже на курицу (клушу) с цыплятами, а слово «бутявка» образовано от двух слов бу (кашка) + (коз) явка.

Второе задание, которое выполняется учащимися самостоятельно, связано с развитием творческого воображения. Предлагаем представить и описать Калушу, калушат и бутявку. Приём словесного рисования позволяет установить зависимость между фонетическим и морфемным составом слова и тем образом, который возникает в воображении учащихся.

«Калуша — хлопотливая, заботливая мамаша, тёплая, пушистая, большая».

«Калуша — это курица, которая вывела своих цыплят на прогулку, она защищает их от всяких опасностей. Мне представляется, что она пёстрая, глаза, как маленькие черные бусинки».

«Калушата — маленькие желтые цыплята, пушистые и очень шустрые».

«Бутявка — маленькая чёрная букашка, несъедобная».

«Бутявка — противная мохнатая гусеница».

Можно ли назвать этих героев сказочными, а текст Людмилы Петрушевской сказкой? Третье задание выполняется с использованием информационной карточки, в которой указаны общие особенности волшебной сказки, сказки о животных и новеллистической сказки. Примерное содержание информационной карточки может быть следующим:

Волшебная сказка

- наличие волшебства, чуда (волшебные персонажи и предметы);
- много эпизодов;
- повествование доминирует над диалогом;
- сложная композиция.

Сказки о животных

- действующие лица — животные, рыбы, птицы, характер которых уподобляется человеческому;
- конфликты отражают реальные жизненные отношения людей;
- простая композиция;
- широкое использование прямой речи, диалога;
- обилие глаголов;
- мало эпизодов;
- введение малых фольклорных жанров (например, дразнилки, песенные вставки и т.п.).

Новеллистические сказки

- в основе сюжета — необычайное происшествие в рамках реальных человеческих отношений (волшебство, чудо практически отсутствует);

- действующие персонажи противопоставлены друг другу;
- широкое использование диалога;
- обилие глаголов.

Пятиклассники делают вывод о том, что «лингвистическая» сказка Л. Петрушевской близка к сказкам о животных, обнаруживают в ней отдельные черты новеллистической сказки. (Конечно, мы несколько упрощаем материал, понимая, что на этом этапе ученики не могут постичь того, что при всех связях с фольклором, тексты Л. Петрушевской включают элементы игры с традиционными элементами фольклора, которая свойственна постмодернистской поэтике.)

Четвёртое и последующие задания лабораторно-практического занятия должны подготовить учащихся к созданию текста на «петрушевском» языке. Выписываем из «лингвистической» сказки существительные, прилагательные, глаголы, наречия, междометия. Выясняем, что помогло учащимся безошибочно определить части речи. В русском языке нет слов, из которых состоит эта сказка (кроме союзов и предлогов). Создавая новые слова, Л. Петрушевская использует приставки, суффиксы и окончания, свойственные соответствующим частям речи.

В начале урока мы переводили текст с «петрушевского» языка на русский, в конце урока нам предстоит перевести текст с русского на «петрушевский». Для того, чтобы справиться с этим заданием, нужно научиться создавать слова. Учащимся предлагается следующее задание: образовать слова разных частей речи, опираясь на те, которые есть в русском языке.

Кошка (киска) + рысь — кысь; гадюка + паук — *гдюк*, *падюка**; злюка — *ззюка**; пушистый зайчик — *пушанчик**.

Подберите синонимы к словам:

Калоши — мокроступы; кузнечик — *стрекотуни**; идти медленно — *шандыбать**; обмануть — *смигульничать*, *облапузить**; важно — *увально**; делать тайно — *втихомольничать**; бить — *дупарить**; спрятаться — *присюкнуться**; шустрый — *расшустерый**; злой — *кадаврый**.

Задания, связанные с придумыванием новых слов, вызывают особый интерес учащихся.

Стихия игры, которая царит на лабораторно-практическом занятии, соответствует игровому началу «лингвистической» сказки и возрастным особенностям пятиклассников.

Прежде, чем предложить итоговое задание — перевести текст с русского на «петрушевский» язык, попробуем придумать предложение, которым можно завершить «лингвистическую» сказку «Пульки бятые». Один из вариантов может быть таким: «*Калушата или за Калушой по*

опушке и не видели спрятавшуюся бутявку». Переводим на «петрушевский» язык: «*Калушата сяпали за Калушей по напушке и не увазили присюкнувшуюся бутявку*».

Венчает систему лабораторно-практических заданий перевод текста на «петрушевский» язык. Текст, предложенный учителем, должен при небольшом его объёме отражать некоторые особенности сказки о животных. Тот сюжет, который предлагается учащимся, соотнесен с одним из традиционных конфликтов: борьба (состязание) слабого зверя с хищником.

Бежал (хищный зверь) по тропинке, увидел белку с бельчатами и говорит: «Белка! Белка! Я тебя съем!» Белка побежала быстро-быстро. (Хищный зверь) — за белкой. Бельчата — враспынную. Забралась белка на дерево и говорит: «Глупый зверь! Научись забираться на деревья, а потом белок лови!»

Приведём наиболее удачный, на наш взгляд, вариант перевода этого текста.

Сяпал Кадавр по торопке, увазил фефелку с фефельчатами и волит: «Фефелка! Фефелка! Я тебя стрямкаю!». Фефелка посяпала штеко-штеко. Кадавр — за фефелькой. Фефельчата — враздрыбь. Взгромоздячилась Фефелка на дерезу и волит: «Некузьявый Кадавр! Научмурь громоздячить по дерезам, а затю фефелок грибастай!»

В качестве домашнего задания можно предложить пятиклассникам самим придумать текст на «петрушевском языке», это позволит закрепить в сознании учащихся логику действий, выполняемых в ходе классной работы.

Игра со словом и смыслом, которую наблюдали учащиеся, изучая небылицы, считалки, шуточные загадки, лимерики, рассказы Д. Хармса, завершается лабораторно-практическим занятием, модель которого была описана выше. Условно модель занятия этого типа можно назвать «Создание текста». Структурные особенности урока определяются последовательностью предъявляемых заданий, которая соответствует этапам работы над текстом: уяснение смысла (перевод с «петрушевского» на русский) — обозначение системы образов — уточнение жанровых характеристик — освоение и расширение лексического состава — придумывание отдельных фраз на «петрушевском» языке — перевод с русского на «петрушевский» — создание текста (домашнее задание). Коммуникативные особенности урока определяются игровой стихией урока и требуют определённой игровой позиции и игрового стиля общения педагога. Поведение учителя должно быть естественным — нужно не только руководить игрой, нужно «жить в игре», понимая, что игра — это аналог творческой деятельности.

Модель следующего лабораторно-практического занятия можно обозначить «Анализ текста». Проводится этот урок в 11 классе в рамках изучения темы «Творчество А.И. Куприна». Если

* Приводятся наиболее удачные, на наш взгляд, слова, придуманные пятиклассниками.

в основе лабораторно-практического занятия «Создание текста» лежит индивидуальная самостоятельная работа учащихся, то исследование текста рассказа А.И. Куприна «Allez!» осуществляется в рамках групповой работы. Целесообразно выделить три группы. Первая исследует сюжет и конфликт, вторая — систему образов, третья — композицию. Каждая группа получает задание и информационную карточку. Их содержание может быть следующим:

Группа № 1

Сюжет и конфликт

1. В рассказе изображена трагическая судьба Норы. Как складывалась жизнь героини?
2. Прочитайте экспозицию рассказа. Какова её роль?
3. Назовите основные виды конфликтов, которые определяют движение сюжета? Какие стадии развития конфликтов вы можете выделить?
4. Развязка действия разрешает конфликт или демонстрирует его неразрешимость?
5. Подтвердите текстом высказывание Л.Н. Толстого о рассказе: «Как всё у него сжато. И прекрасно. И как он не забывает, что и мостовая блестяла и все подробности».

Информационная карточка

1. Сюжет — система событий в той последовательности, которая дана нам в произведении.
2. Конфликт — «двигатель сюжета», художественно значимое противоречие.
3. Сюжетные элементы — экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка — стадии развития конфликта.
4. Виды конфликтов: между отдельными персонажами и группами персонажей; противостояние героя и уклада жизни (среды); внутренний конфликт, когда герой несёт в себе самом те или иные противоречия, несовместимые начала.

Группа № 2

Система образов

1. Как показаны взаимоотношения Норы и Меллотти? Как бы вы определили суть этих отношений?
2. Как изображены герои? Чьими глазами мы смотрим на героев? Определите тип и охарактеризуйте особенности повествования.
3. Как изображена толпа? Какова её роль в произведении?
4. Прокомментируйте немногочисленные реплики героев. Как в речи героев выражается их характер?

Информационная карточка

1. Изображение персонажа литературного произведения: портретные и поведенческие характеристики; обстановка, окружающая героя; речевая характеристика; формы повествования о внутренней жизни человека (изображение характеров «изнутри» — внутренняя речь героя, образы памяти и воображения; психологический анализ «извне» — интерпретация писателем выразительных особенностей речи, мимики, жестов; предельно краткое обозначение процессов, которые протекают во внутреннем мире без их интерпретации).

2. Тип повествования:
 - безличное (от 3-го лица);
 - личное (от 1-го лица);
 - сказовое;
 - сочетающее разные типы повествования.
3. Система характеров — форма отражения социальных связей человека.

Группа № 3

Композиция рассказа

1. Сколько раз повторяется в рассказе слово «Allez!»? Что оно означает в каждом конкретном случае? Как оно связано со смыслом предшествующего ему фрагмента?
2. Можно ли считать композицию рассказа кольцевой? Если да, то в чём смысл кольца?
3. Какие композиционные приёмы использует автор?

Информационная карточка

1. Композиция — это состав и определённое расположение частей, элементов и образов произведения в некоторой значимой временной последовательности.
2. Композиционные приёмы: повтор, противопоставление, сопоставление, монтаж.

Лабораторно-практическое занятие, посвящённое целостному рассмотрению художественного произведения, имеет следующую структуру: исследование текста в группе по вопросам, предложенным учителем, — представление и обсуждение результатов работы — подведение итогов работы — домашнее задание (письменный анализ текста). Подводя итоги работы, учитель акцентирует внимание на тех аспектах анализа, которые остались за рамками заданий, предложенных группам. На этом этапе следует, на наш взгляд, обратиться к смыслу названия рассказа. Известно, что вариантов названия рассказа у А.И. Куприна было много. Особенно интересен один из вариантов — «Мишура». Л.Н. Толстой, который высоко оценил этот рассказ А.И. Куприна, заметил: «Как всё у него сжато. И прекрасно... А главное, как это наглядно сдёрнута вся фальшивая позолота цивилизации и ложного христианства». Интересно, что и Куприн, и Толстой используют похожие выражения — «фальшивая позолота», «мишура» — для того, чтобы обозначить противопоставление истинного и фальшивого.

Попробуем найти в тексте примеры того, как срываются маски. Не случайно герои рассказа — цирковые актёры. Публика видит «грациозную наездницу», красивые лица, тела, костюмы, но она не видит того, что происходит за кулисами, в гримёрных, на репетициях («Она очнулась и застонала от боли, которую ей причинила вывихнутая рука. «Публика волнуется и начинает расходиться, — говорили вокруг неё, — идите и покажитесь публике!..»). Она послушно сложила губы в привычную улыбку, улыбку «грациозной наездницы», но, сделав два шага, закричала и

зашаталась от невыносимого страдания. Тогда десятки рук подхватили её и насильно вытолкнули за занавески входа, к публике»). «Позолота лож», «золотые блёстки и бахрома» на костюмах цирковых актёров — всё это знаки того фальшивого мира, который окружает героиню.

Однако в центре рассказа — не изображение холодного и страшного мира, а судьба Норы, её характер как результат воздействия этого мира. Вот почему рассказ называется «Allez!», а не «Мишура». «Allez!» — «роковой крик, одинаковый для людей, для лошадей и для дрессированных собак». Характер Норы — результат дрессировки.

Во время обсуждения и комментирования результатов работы групп или в конце занятия, когда расставляются акценты, могут возникнуть проблемные ситуации. Рассмотрим некоторые из них. Одна из таких ситуаций связана с толкованием слова «Allez!». «Allez!» — это метафора жизни, короткой, как прыжок. «Этот отрывистый, повелительный возглас» заставляет вспомнить определённые ступени в судьбе Норы. Это своеобразные знаки на «циферблате» жизни, стрелка, которая сначала движется достаточно быстро, постепенно замедляет своё движение и останавливается в тот момент, когда «Allez!» звучит в последний раз. Одиннадцатиклассники обращают внимание на то, что слово «Allez!» звучит в рассказе восемь раз, но только в трёх последних случаях мы точно знаем, кто его произносит. Попытка разобраться в этом приводит к анализу типа повествования. В начале рассказа «Allez!» принадлежит автору-повествователю, сознание которого совмещается с сознанием героини, при этом такой повествователь всезнающ, он как бы находится над миром, изображаемом в произведении.

Ещё одна проблемная ситуация связана с обсуждением вопроса: как в рассказе обозначен мотив движения по кругу? Указывает ли финал рассказа на попытку разорвать этот круг?

Движение по кругу — знак замкнутого пространства. Действие рассказа не выходит за пределы цирка и отдельных кабинетов гостиницы. Скупой городской пейзаж появляется лишь в финале: «Глубоко внизу на мостовой грохотали экипажи, казавшиеся сверху маленькими и странными животными, тротуары блестели после дождя, и в лужах колебались отражения уличных фонарей». Круг — это тот образ, который постоянно фиксирует сознание Норы: «холод нетопленной арены цирка», «посреди манежа стоит коренастый коротконогий мужчина с цилиндром на затылке и с чёрными усами, тщательно *закрученными* в ниточку. Он обвязывает длинную верёв-

ку *вокруг* пояса стоящей перед ним крошечной пятилетней девочки...», «две мощные руки *обхватывают* её за талию», «глаза плотно сжимаются, ослеплённые бешеным мельканием мутного *круга*», «крепко *сдавлив* её за шею сильными пальцами». Анализируя финал рассказа, ученики видят в самоубийстве героини поступок, который не выходит за рамки того движения по кругу, которому была подчинена её жизнь, на цикличность указывает и то, что в очередной раз повторяется «Allez!». Но дело в том, что это слово произносит сама Нора, до этого она послушно выполняла приказы других. Нора уже не может существовать в герметичном, замкнутом пространстве. «Взгляд её упал на *открытое* окно». Направление движения поменялось. То, что происходит с героиней в финале, кажется необычным и привычным одновременно. Ситуация падения вниз повторялась в рассказе несколько раз. В ряду этих повторяющихся ситуаций нужно особое внимание обратить на следующую: «отдельные кабинеты помещались в верхнем этаже, и, взойдя наверх, Нора на минуту остановилась — частью от усталости, частью от волнения и последней целомудренной нерешимости». Во всех ситуациях, предшествующих финальной, падение совершалось, потому что звучал чужой приказ «Allez!» Последний прыжок героиня совершает по своей воле.

Мы видим, что на заключительном этапе лабораторно-практического занятия может возникнуть дискуссия, и это, безусловно, активизирует класс. Учитель на таком уроке выступает в непривычной для него роли — в роли консультанта, он организует деятельность групп и обсуждение результатов этой деятельности. Это определяет коммуникативную сторону урока. От учителя требуется умение импровизировать и работать в режиме диалога и полилога, управляя дискуссионными ситуациями.

Мы рассмотрели две модели лабораторно-практических занятий, которые, на наш взгляд, являются особенно продуктивными, так как на их основе могут выстраиваться занятия и с другими целевыми установками. Так, в соответствии с моделью «Создание текста» можно выстроить лабораторно-практическое занятие, посвящённое созданию как текста с определёнными жанровыми характеристиками (басня, сказка и т.п.), так и текста собственного устного и письменного высказывания на литературную тему. В соответствии с логикой работы в рамках лабораторно-практических занятий «Анализ текста» можно выстроить логику анализа эпизода, стихотворения.

И.В. Стрелкова

АНАЛИЗ СИМВОЛИСТСКОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Анализ лирического текста составляет практическую часть занятия по теме «Символизм». До этого учащиеся осваивали теоретические статьи художников-символистов и составляли в целях оптимального усвоения материала опорную схему, содержащую представления об искусстве, художнике и характере поэтического слова в символизме.

Цель практической части занятия — выявить, как декларируемые в статьях положения соотносятся с художественной практикой поэтов, и при этом отработать и закрепить у учащихся навыки анализа лирического произведения.

Первый художественный текст, подлежащий анализу, — «Песня» (1893) З. Гиппиус — воспринимается учащимися как непосредственная иллюстрация эстетических положений символизма, о которых шла речь на теоретической части занятия. Обращаем внимание на то, что жанр песни, актуализированный заглавием стихотворения, свидетельствует об ориентации произведения словесного искусства на музыкальное произведение, что свойственно символизму. Даем семантическую интерпретацию данного принципа организации текста. Модель песни сохраняется и в построении строф: четный стих каждой строфы представляет собою повторение части предшествующего стихотворного ряда, что вносит в текст напоминание о напеве.

Очевидным для учащихся оказывается неприятие лирическим «я» бытового пространства, приметой которого в тексте стихотворения является «окно». Правда, оно расположено «высоко над землею». Лирическое «я», таким образом, занимает пространственную позицию между землей и небом, но обращено к небу «с вечернею зарею» и устремлено к тому, «чего нет на свете». Данные образы, отражающие романтическую идею двоемирия, и ценностная система лирического «я» позволяют рассмотреть символизм как исторический вариант романтизма. Выявление мотивов «печали», «пустоты», «умирания» помогают увидеть в творчестве старших символистов умонастроение, характерное для декаданса. Можно, безусловно, обратить внимание учащихся на эмоциональный тон текста, цветовую гамму, специфическую лексику, в которой легко выявить собственно «символы» и собственно поэтизмы. Однако в нашем случае

важно не столько сделать целостный анализ текста, сколько получить от учащихся ответ на вопрос, что делает данный текст произведением символистского искусства. Как правило, отвечая на этот вопрос, учащиеся находят убедительную аргументацию без подсказок преподавателя. Они обращают внимание на невозможность существования «я» в бытовом пространстве и на невозможность для него перехода в бытийный мир. Надо отметить, что вынесение именно этого текста в начало обсуждения вопроса о соотношении теории и практики символизма преследует важные методические цели. Во-первых, в аудитории создается эмоциональная атмосфера, демонстрирующая «завораживающее» воздействие символистского текста как его главную эстетическую установку. Во-вторых, учащиеся понимают, что от них требуется серьезная аналитическая и эмоциональная работа, а не простое «сличение» текстов статьи и стихотворения.

Следующий текст, предлагаемый для анализа, — сонет И. Анненского «Перебой ритма» (1910) — не только содержательно, но и композиционно важен в структуре занятия. С помощью этого текста аудитории задается новая эмоция. От учащихся требуется теперь не только первичное (читательское) восприятие стихотворения, но и его развернутый анализ. Поэтому очень важна последовательность вопросов, предложенных для интерпретации текста. Не дежурным, а смыслообразующим нам представляется вопрос, с которого начинается занятие и к которому мы возвращаемся после анализа текста: о чем это стихотворение?

Прочитав «Перебой ритма», школьники, как правило, не могут ответить на данный вопрос. В некоторых случаях они дают формальный ответ: «О перебое ритма». Студенты на вопрос «о чем?» отвечают: «О творчестве». В этом случае просим уточнить, что имеется в виду, расширить ответ. Обычно читатель-студент обращает внимание на слова-знаки, атрибутирующие творчество: «ямб», «стих», «проза», — и, отталкиваясь от них, выстраивает аргументацию. Фиксируем отсутствие или размытость ответов и конкретизируем вопрос: «Соответствует ли содержание текста названию?». Учащиеся для подтверждения утвердительного ответа на этот вопрос приводят в пример переносы слов с одной строки на другую: «ям - б», «Пэ - она», «мер - цаньи». Ставим перед ними следующий вопрос: «С какой целью даны переносы? Это эксперимент? Игра с формой? Попытка соответствовать

Ирина Витальевна Стрелкова — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы XX века и фольклора Удмуртского государственного университета.

заданной теме?». Преподаватель сознательно уводит учащихся от «облегченного» ответа: который формулируется так: «Чтобы показать перебой ритма». Таким образом, возникает необходимость обратиться к построфному анализу стихотворения. Перечитав первую строфу, выясняем, что учащиеся поняли только то, что им знакомо: «Ямб — известный стихотворный размер». В тексте он одушевлен — «гулок», «живуч», «утомлен», «затих». Читаем вторую строфу, выясняем, на что учащиеся обратили внимание. Объяснение следует по заданной подсказке: «Стих — одушевлен, самостоятельно существует». Уточняем: «Откуда возникает стих?». Школьники обращают внимание на то, что слово «стих» сопровождает устойчивая сказочная формула: «велеьем щучьим». Этот сказочный оборот призван передать процесс чудесного рождения стиха. Пытаемся уточнить, какую информацию несут две первых строчки второй строфы: «Какое пространство задается этим текстом?». Рассматриваем метафору «голые сучья прозы утра». Словосочетание «голые сучья» задают время осени, зимы, то есть не поры цветения, не собственно-поэтической поры. Если в стихотворении сказано о «прозе утра», то как определить поэзию, каким временем суток она определяется? Чтобы ответить на этот вопрос, обращаем внимание учащихся на образ шутихи: «Шутихи — атрибут праздника, карнавала. Какое время суток традиционно отводится для праздника?» Ответ очевиден: «Вечер, ночь. Ночь — особое время, преображающее действительность, поэтизирующее ее». Вывод делают сами учащиеся: «Стих — резвое дитя ночного праздника («За стихом поскочет стих»), сохранившее в себе его энергию.

Обращаемся к первому трехстишию сонета: характеризуем стих, который является предметом изображения в стихотворении. Выясняем значение понятий «рампа», «эпиграмма», даем ссылку на статью в КЛЭ относительно понятия «пэон» (стих, членящийся на одинаковые 4-х сложные сочетания ямбов и хореев с безударной стопой). Обнаруживаем тему возрождения античного стихотворного размера, присущего лаконичному и емкому жанру эпиграммы. Определение «близкий рампе» позволяет сделать вывод о том, что описываемый стих сохраняет элементы театральности. Это значит, он рассчитан на внешний эффект при сохранении внутренней глубины. Далее анализируем последнее трехстишие сонета. Выясняем, что такое «химеры» и какое из значений слова проявляется в контексте стихотворения: неосуществимые мечты или чудовища? Задаем учащимся вопрос: «А может быть, это одно и то же для поэта? Чье и какое (сна или яви) состояние описано в стихотворении?». Переходим к обсуждению вопроса о роли

лирического «я» в данном тексте. «Я» наблюдатель, созерцатель чудесного явления. Для него чудо естественно, ожидаемо, узнаваемо. «Какому миру принадлежит «я»: «дневному» или «ночному»?» Можно предположить, что лирическое «я» вбирает в себя оба мира: волшебный «ночной» и обыденный «дневной», зная и неся в себе тайну «ночного» мира. Возвращаемся к исходному вопросу: «О чем это стихотворение?». И теперь получаем другой — правильный — ответ: «О внутреннем перерождении стиха, требовании новых ритмов («хорошо забытых» старых), связанных с изменением пульсации самой жизни». Задаем следующий вопрос: «Выдерживается ли в тексте жанр сонета?» — «Жанр выдержан, но наполнен новой ритмикой, что и является свидетельством внутреннего преобразования стихотворения». Подводим итог анализу данного текста: «Можно ли утверждать, что это «символизм»?» — «Да, поскольку в стихотворении выражена идея двоимирия: изображается мир «дневной» и мир «ночной». Лирическое «я» существует на грани этих миров, им освоены они оба. Поэтическое творчество рассматривается как стихия, не зависящая от «я», самовозрождающаяся, изменчивая. Утро — время перехода от ночи к дню, но утро в восприятии «я» — «мерцающее» ночными бликами. «В качестве подтверждения данных выводов обращаемся к положению статьи И. Анненского «Бальмонт-лирик»: «Мы научаемся видеть в старой поэзии новые узоры и черпать из нее более глубокие откровения»¹. При необходимости можно обратиться к положениям статей других теоретиков символизма.

Следующий этап работы — анализ стихотворения И. Анненского «Двойник» (1904). Выясняем, как учащиеся понимают смысл названия. Учащиеся, знакомые с творчеством Ф.М. Достоевского, могут говорить о соединении в душе человека темного и светлого начал, дьявола и Бога. Предполагаются также ответы: «Двойник» — это второе «я», «демон» (отсылка к статье А. Блока «О современном состоянии русского символизма»). Обращаем внимание учащихся на цель анализа данного текста — выявление мироотношения лирического «я». Выясняем, чем, по мнению учащихся, объясняется изображенное в стихотворении дискомфортное состояние «я»; чем двойник мешает герою, если он воплощает то же «я»? Надо заметить, что при обсуждении оказывается задействован кинозрительский опыт учащихся, поскольку кино-телепродукция последнего времени часто эксплуатирует тему перевоплощения героя, раздвоения личности и

¹ Цит. по: Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века: Пособие к спецкурсу / Сост. И.В. Стрелкова / УдГУ. Ижевск, 1998. С. 50.

проч. Выясняем, какая раздвоенность задана в лирическом тексте: учащиеся отмечают характеристику «я» и двойника («Слиты незримой четою») и изображенное состояние героя («горячешный сон»). Особенно остро присутствие «другого» ощущается героем ночью. Состояние раздвоенности длится долго: лирическое «я» отмечает время переживаемого состояния: «...в мутном круженье годин». Выводы, к которым приходим в результате обсуждения: «Раздвоенность героя не изначальная, некогда было ощущение целостности личности, по которому теперь тоскует лирическое «я». Взаимопроникновение «я» и «двойника» неполное, подобно пересекающимся, но не совпадающим окружностям. Попытка освободиться от «двойника» — пассивная, поскольку с его исчезновением может исчезнуть само «я». Проблема возвращения личности утраченной целостности в стихотворении не разрешается».

Следующее стихотворение — «Двойник» (1909) А. Блока. Цель анализа — выяснить, меняется ли мироотношение человека, представленное в этом тексте, сравнительно со стихотворением «Двойник» И. Анненского.

Учащиеся обращают внимание на особые характеристики времени, пространства, физического, эмоционального состояния героев стихотворения А. Блока, самостоятельно находят соответствие этого текста только что проанализированным: они отмечают, что в стихотворении изображается время года: «октябрьский туман» («бледный», «мутный» — ср. у И. Анненского), время суток — ночь (ср. с др. текстами: вечер, переходящий в ночь; утро, больше напоминающее о ночи, нежели тяготеющее к дню). Сближены и состояния героев во всех анализируемых текстах: «брел», «сниться», «стал мечтой уноситься», «шатаясь, подходит». Упоминание о «напеве» в стихотворении А. Блока создает отсылку к музыке, как и в стихотворении З. Гиппиус. Таким образом, фиксируется эмоциональная доминанта символистского текста, отмечается пограничное состояние героя. В стихотворении А. Блока «я» — человек, имеющий негативный жизненный опыт («О миг непроданных лобзаний! / О ласки некупленных дев!»), тоскующий по утраченной чистоте молодости, утративший единственную «ты». Возвращение возлюбленной оказывается для героя невозможным, поскольку возвращаться не к кому — «я» стал другим. Встреча с «двойником» воспринимается героем как обычная, несмотря на неожиданность («вдруг») появления двойника. Оксюморон «стареющий юноша» характеризует и самого «я», речь встречного может принадлежать и самому герою. Жизненный опыт «я» и «двойника» оказывается сходным. Тема усталости, пустоты, ил-

люзорности проживания жизни («В чужих зеркалах отражаться»), казалось бы, преобладает. Однако второе «вдруг», возникающее в последней строфе стихотворения, задает «перебой ритма». Новый оксюморон неточной рифмы «нахально-печальный» настойчиво напоминает об образе демона в русской литературе и отсылает в то же время к статье самого А. Блока «О современном состоянии русского символизма» за уточнением. Демоны-«двойники» позволяют герою скрыть «какую-нибудь часть души от себя самого»². Но в лирическом тексте часть души героя приоткрывается благодаря встрече с «двойником», который «знаком» герою. Возникает момент самоузнавания, важный в духовном отношении для лирического «я». Любопытны реплики учащихся, касающиеся данного стихотворения А. Блока. Высказывается предположение, что герой в тумане мог незаметно для себя близко подойти к зеркальной витрине и не узнать сразу собственного отображения. Узнавание возникло после того, когда на свое лицо герой взглянул, как на чужое, отметив в нем новые для себя черты. В любом случае мы отмечаем удивительное спокойствие «я», воспринимающее встречу с «двойником» как данность, потенциальную готовность «я» к любой встрече. Вывод, к которому мы приходим в результате анализа: «Мироотношение человека меняется. Если герой И. Анненского тосковал по утраченной целостности, то герой А. Блока принимает существование «двойника» как норму».

Стихотворение А. Белого «Лжепророк» (1903) — итоговое на занятии. Название отсылает к известным учащимся текстам А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова. Определяем, какие характеристики задаются герою стихотворения А. Белого: «я» здесь противопоставлено «они», т.е. другим людям, которые не являются предметом изображения в текстах, уже рассмотренных на занятии. «я», казалось бы, подчеркивает «ложность» своего пророчествования, превращая свое явление толпе в площадное представление. Учащиеся отмечают городское пространство, изображенное в тексте («тротуар», «пролетки»), и время суток — вечер («угасал золотистый пожар», «остывающий зной»), находят аналогии с временем и пространством романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Поведение толпы предсказуемо для «я»: «Хохотали они надо мной, / Над безумно смешным лжехристом». Далее задаем классу вопросы: «Какой целью оправдано для «я» его провокационное выступление перед толпой? Почему «я» не сопротивляется тем, кто тащит его в «смирительный дом, подгоняя пинками»? Ответ на них

² Там же. С. 80.

находится в тексте стихотворения: «...Но в «я» открывалось «Я». Учащиеся делают вывод: «Мир, в котором пребывает герой, чужой для него, вырваться из него можно лишь известным ему способом: подвергнув себя унижению, осмеянию толпы, изгнанию, заточению. Самым ценным для человеческого опыта оказывается обретение собственного «Я». Обращаем внимание на вербализацию этой мысли в тексте: «Яркогазовым залит лучом / Слеп...». Искусственный свет ослепляет героя, способного прозревать «золотистый пожар». Если мир бездушен, безумен, спастись возможно в «смирительном доме» — тема, которую разовьет русская литература XX века.

Подводя итоги занятия, задаемся вопросом: как соотносятся между собой положения теоретических работ и художественная практика символистов.

Учащиеся делают вывод о том, что художественная практика символистов есть иллюстрация и детализация их теории. В индивидуальных художественных системах возможна разная форма подачи материала, стремление задействовать слово на возможных уровнях: лексическом, фонетическом, морфологическом, логическом, эстетическом и все-таки этическом, поскольку ставиться вопрос о ценности личности.

О.В. Мирошникова

Ольга Васильевна Мирошникова — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Омского государственного университета. В центре внимания ученого — жанр книги стихов в русской лирике XIX века. Исследования Ольги Васильевны по данной теме по праву считаются основополагающими. Вниманию читателей предлагается фрагмент работы, посвященной итоговой книге стихов в русской поэзии последней трети XIX века..

СИМВОЛИКА ЗВУКА И СВЕТА КАК ОСНОВА АРХИТЕКТОНИЧЕСКОЙ ЦЕЛЬНОСТИ ЛИРИЧЕСКОЙ КНИГИ Я.П. ПОЛОНСКОГО «ВЕЧЕРНИЙ ЗВОН»

*Но жизнь и смерти призрак миру
О чем-то вечном говорят, —
И как ни громко пой ты, — лиру
Колокола перезвонят...*

Я.П. Полонский

Поздние книги стихов Я.П. Полонского можно поставить в ряд с такими высокохудожественными образцами лирического книгосоздания, как «Сумерки» Е.А. Баратынского, «Последние песни» Н.А. Некрасова, «Вечерние огни» А.А. Фета, «Тихие песни» И.Ф. Анненского. «На закате» (М., 1881) и «Вечерний звон» (СПб., 1990) своими заглавиями символически обозначили два последних этапа в творчестве поэта, поколения, лирической классики.

Лирические книги 1870-1890-х годов в наиболее совершенных своих образцах представляли собой, хотя и в различной степени, эстетические подобию цельным поэтическим произведениям большого объема — поэме, роману в стихах. Не заменяя эти традиционные жанры, они выполняли сходные функции. Кроме того, они представляли для их создателей (и входили в сознание читателей) в качестве жанровых «двойников» стихотворных томов «собраний сочинений». Непредуказанность объема, возможности свободного, неканонического построения, соединения разнородных фрагментов в единое мотивное и архитектурное целое, способное метафорически выразить мировидение автора на определенном этапе, — все это привлекало к ним поэтов и совпадало с общими закономерностями литературного процесса.

Творческой особенностью многих поэтов последней трети XIX века было стремление воплотить не только отдельные всплески переживаний, но духовный состав собственной личности, характер мировидения на определенном этапе развития. Этим было обусловлено предпочтение поэме составных контекстов большого объема, в том числе, книги стихов. Главенствующими фигурами в этом ряду следует считать Я.П. По-

лонского, А.М. Жемчужникова и К.К. Случевского.

Полонского можно считать новатором, нашедшим собственные пути создания и трансформации циклических жанров. И хотя к циклу как таковому у него особого пристрастия не было, и все написанное в этом плане не отличается от массовых опытов времени, но жанр лирической книги был его несомненным достижением. Из двух типов макроструктур, сборника и книги, Полонский ориентировался преимущественно на второй, более соответствующий его эстетическим устремлениям. Неповторимый колорит итоговых изданий поэта выделял его среди современников. Создавая многокомпонентные структуры, Полонский суммировал в них результаты каждого периода творчества, а в последние годы подводил итоги длительного и непростого писательского пути. Отличающиеся друг от друга «Сазандар», «Сноп», «Озимь», «На закате», «Вечерний звон» явились для определенных этапов эволюции поэта *итоговыми*, репрезентирующими их концептуально-образную специфику.

Чтобы определить природу художественного единства любой макроструктуры, необходимо выявить главенствующие лейтмотивы, образы-концепты, реализующие принципы «оцеленения» (выражение В.М. Шкловского) смыслового пространства и архитектурного строения. Целостность лирических книг складывалась у Полонского на основе трех главенствующих принципов: а) уравнивания жанрового состава, б) установления хронологической последовательности в расположении стихотворений-фрагментов, в) мотивно-ассоциативного интегрирования, то есть создания единого внутреннего контекста книги. Причем один мотив или одна

метафора, возникнув в юные годы, могли стать центром комплекса стихотворений более позднего периода, выступив в контекстообразующей роли. На этом пути происходили жанровые трансформации.

Так, стихотворение «Пришли и стали тени ночи» (датируется 1842 г.) впервые появилось в «Отечественных записках» 1844 г. благодаря Белинскому. Оно стало широко известным после включения его текста в рецензию Некрасова, благосклонно принявшего сборник Полонского 1855 г. и обнародовавшего факт нахождения им этого стихотворения в бумагах Гоголя, переписанного рукой знаменитого писателя. Через пятьдесят лет оно было «продолжено» автором в виде вариации «Тени и сны»: «Я свечи загасил, и сразу тени ночи, / Нахлынув, темною толпой ко мне влетели...» (с. 403). Тема из любовного перевередена в философско-мистический регистр, воспроизведен и усилен способ наполнения сновидного пространства образами фантазии художника¹. Подобные автовариации выполняли функцию соединения произведений разных периодов в единый авторский контекст.

Однако тенденция контекстообразования реализуется главным образом в структуре лирических книг. В этой области Полонский является несомненным новатором, оказавшим влияние как на современников, так и на последователей. Этим обусловлен научный интерес к способам создания ассоциативно-символического контекста книг лирики поэта, совмещение реминисцентности с индивидуализацией.

Обычно в любой из книг Полонского роль объединяющей скрепы берет на себя метафорическое заглавие: «Гаммы», «Сазандар», «Отгиски», «На закате», «Вечерний звон». Значимость отдельных текстов одновременно акцентируется и уравнивается ритмико-семантическими повторами. В этом аспекте его книги реализуют парадоксальный закон *обратного соответствия внутреннего и внешнего контекстов* лирического произведения: чем активнее и многослойнее внешний ассоциативный фон, тем компактнее внутреннее текстовое «ядро». Иначе говоря, потенциальная и реализованная в тексте сопряженность с внешним и чужим становится показателем сформированности и самодостаточности собственного. Данное свойство организации крупных контекстов приобретает принципиальную значимость для поэзии Полонского позднего периода.

В отличие от стихотворных сборников и томов «собраний», которые вполне укладываются в параметры традиционных изданий данного типа, *книги лирики* являются областью архитектурных исканий поэта, направленных на достижение их эстетической цельности. Это проявляется в трех основных моментах. Прежде всего, в изданиях последнего периода творчества значительно повышается *степень продуманности и продуктивности композиции*. С этим связано второе: в них вырастает «плотность лирического вещества», что реализуется в *активизации внутрив контекстных связей* — создании монотематических адресатных и диалогических комплексов, образовании лейтмотивов, различного вида рефренов и других ритмообразующих компонентов. Третье изменение касается главного — *насыщения всех уровней издания образно-концептуальной интенцией*, формируемой автором посредством соотнесенности различных планов художественной выразительности, в том числе и рамочной конструкции.

Архитектоническое строение «Вечернего звона», с одной стороны, традиционно для изданий Полонского, с другой же — имеет свои отличия. «Вечерний звон» по объему превышает предшествующее книжное издание. В нем 40 произведений на 208 страницах текста. Распределение в книжном пространстве малых и крупных форм основывается на хронологодневниковом принципе, осложняемом ритмом мотивного взаимодействия и соотношением разнообъемных форм.

Б.М. Эйхенбаум связывал создание «Вечернего звона» с традицией долголетнего творческого диалога двух поэтов, Полонского и Фета, во-первых, и с ретроспективным обзором собственной лирики, суммированием в ней результатов деятельности в искусстве, во-вторых. Ученый утверждал: «В ответ на старческий сборник Фета «Вечерние огни» он выпускает свой — «Вечерний звон»; здесь есть образы и темы, прямо восходящие к ранним стихам и замыслам»². Работа исследователя не оставляет сомнений: в последней книге со всей очевидностью просматривается указанная двойная ориентация — на Фета и собственное творчество предшествующих этапов. И то и другое становится способом подведения итогов долголетнего процесса личных и писательских отношений, суммирования результатов творчества. Эти моменты в книге «Вечерний звон» находят свое выражение в расширении плана реминисцентности и в изменении его спе-

¹ Функции сна, совмещение снов и теней в «фантазиях» Полонского прослежены в работах: *Нечаенко Д.А.* «Сон, заветных исполненных знаков». М., 1991; *Козубовская Г.П.* Проблема мифологизма в русской поэзии конца XIX-начала XX веков. Самара-Барнаул., 1995. С. 22-36.

² *Эйхенбаум Б.М.* Я.П. Полонский // Полонский Я.П. Стихотворения. М.; Л., 1954. (Б-ка поэта. Большая сер.) С. 38. Цитирование текстов поэта производится по данному изданию с указанием страниц в скобках; случаи обращения к авторизованному изданию (*Полонский Я.П.* Вечерний звон. СПб., 1990) отмечены буквами ВЗ.

цифики, а также в усилении диалогизма и символизации по сравнению с книгой «На закате».

Концепт *итоговости* в контексте «Вечернего звона» приобретает более выраженный, подчас декларативный характер. Ситуация осознания пройденного этапа пути возникала в лирике Полонского задолго до наступления биографической старости (психологически осознанной и лирически воплощенной им только накануне смерти). Среди прочих, более ранняя медитация «Недавно ты из мрака вышел...»³, содержащая концепт *жизненного итога*, декларирует непреложность наступления коллизии последней исповеди в жизни каждого человека:

Остановись! Ужель намедни,
Безумец, не заметил ты,
Что потушил огонь последний
И смял последние цветы!.. (С. 224)

Явственна переключка как с некрасовским призывом из «Последних песен»: «...от юности готовьте свой итог!», так и с фетовским стремлением смотреть «из времени — в вечность». Состояние «порогового» существования как побудительная причина к формированию завершающей книги лирики Полонского вместе с тем знаменует общность двух его последних изданий.

Динамика «Вечернего звона» подчинена закономерности выявления общеприродного движения: от утра — к вечеру, от детства — к старости, из смертного часа — к вечности. Участвует в ритмообразовании и смена времен года; рельефно представлено также движение из «недр души» к обстоятельствам «сурового века». Но эта закономерность, будучи намеченной в начальном комплексе, осложняется в средней части книги переключением мотивного движения в план фольклорно-мифологический, что реализуется в крупных повествованиях «Повесть о правде истинной и кривде лукавой», «Фантазия», «Анна Галдина» и других. Финальная часть возвращается к базовой специфике полиритмии, создаваемой мозаикой малых жанров.

Обратим внимание на «природную» последовательность смыслового развертывания метафорических заглавий обеих итоговых книг. От *закатной* кризисной кульминации, от состояния мира и человека на грани света и тьмы, юности и старости, содружества и раздора, мгновения и вечности, конкретности и универсальности поэт переходит к изображению *вечернего* плана бытия, *последнего* этапа пути, *предсмертного* творчества. Звуковые образы лирики зрелого периода «втягиваются» в контекст итоговой книги: то «колокольчика звон» («Колокольчик». С. 165),

«То клики торжества, то похоронный звон» («Когда б любовь твоя...». С. 237); «То звонким лепетом их колокольчик дразнит», то «Не греет юности, летящей с бубенцами» (Ф.И. Тютчеву. С. 264). Они ассимилируются в многозвучной сфере книги-завещания, внося в скорбное звучание *вечернего звона* разные смысловые оттенки. Как видим, смысловое поле книги Полонского пронизано ассоциативными переключками, создающими единое (несмотря на дискретность форм) образное пространство лирического мира поэта.

Заглавие последней книги отличается многоплановой ассоциативностью. Кроме авторского контекста оно актуализирует общелирические переключки, более всего локализованные лексическими знаками романтической элегии. Ассоциативная база «Вечернего звона» является собирательной цитатой из многих авторов. Оно наиболее очевидно повторяет заглавие стихотворения-песни И.И. Козлова «Вечерний звон», являющегося, в свою очередь, вольным переводом текста из цикла «Народных песен» («National airs») Т. Мура, названного им «Those evening bells». В песне Т. Мура звон церковных колоколов образует семикратный (включая заглавие) повтор. Козловым повторено заглавие, но и вместе с ним остался семикратный константный рефрен, прочерчивающий в тексте путь юного человека через отъезд из отчего дома в скорбную зрелость, в лоно всепоглощающего времени; седьмой — не звук, но отголосок, отзвук, — рифменный («могильный сон» — «вечерний звон»).

Знаменательно, что Полонский сохраняет символическую семикратность звучания вечернего колокола и в тексте книги, начиная с заглавия, создающего минорную тональность, и в тексте одноименного заключительного стихотворения «Вечерний звон». Прозвучав в заглавии, звон далее распространяется в виде многоголосого гула/шума природы, находящего отклик в душе поэта, который несколько раз назван путником-певцом. Беспорядочность, стихийность звукового облика природы и шум ложных преобразований общества преодолевается, преобразуется к финалу «высоким» гармоническим звучанием. В сложении созвучия участвуют, кроме колокола, и музыкальные инструменты, сначала непослушные, затем подчиняемые искусным певцом, например, священная лира Аполлона в антологической пьесе «Эрот»: «...Глухо Звякнув, заныли ему непослушные, гулкие струны» (ВЗ. С. 12). В нее вплетаются и слова, «песни» лирической поэзии, как «Муза птичьих песен» в стихотворении «на случай» «В гостях у А.А. Фета» (С. 396). Скорбные, умиротворяющие звуки Вечернего звона сначала поглощаются шумом, гулом, эхом

³ Данное стихотворение в издании Библиотеки поэта, без указания какого-либо другого источника публикации, помещено в раздел «50-е годы», хотя в примечаниях на с. 515 обозначена первая публикация: Полн.собр. соч.: В 10 т. Т. 1. СПб., 1885.

природных процессов в их вечной борьбе и изменении, но затем прорезываются сквозь них, преодолевают хаос, возвышаются над ними, как звучание божественного гласа, музыка творца и творения. Эта звуковая цепочка «озвучивает» пространство всей книги; перечислим наиболее акцентные из них:

- 1) «Гудение грома», «гул валов», «крик орлов» («Орел и голубка»);
- 2) «И дождь урчал по желобу, / И ветер выл, как зверь» («У двери»);
- 3) «Все жаждет, ... все вопиет... Громовый хохот над землей» («В засуху»);
- 4) «Журчал прибрежный ключ, ...крылья зашумят, песни звуки, пел смычок» («Лебедь»);
- 5) «Ткань ледяного их узора Вросла в края звенящих рам» («Зимой, в карете»);
- 6) «Песня это или звон / У меня в ушах?» («На пути»);
- 7) «Усовершенствуй свой язык:
Пойми, что, может быть, и он
Подчас, как благовестный звон,
Уймёт страстей безумный крик» («Завет»);
- 8) «Чу! Колокол... Душа поэта,
Благослови вечерний звон!» («Вечерний звон»)

Сквозная сюжетно-метафорическая линия основана на подчинении разноголосицы природы, общества, человеческой души стройному звучанию божественного звона, высокая ценность которого обретается сознанием певца и претворяется в его творчестве. Образы, реализующие звуковой аспект мира, — «шум», «гул», «звон», «голосок», «лепет» и др., — создают семантический ритм не столько частных чередований, сколько закономерности суточного, годового циклов времени бытия, управляемых «высокой волею богов» (по метафоре Тютчева).

В заключительном тексте символика «осеменяющего», «прощающего» и «прощального» семикратного звучания проявлена достаточно последовательно: «Вечерний звон», «Чу! Колокол», «благослови, вечерний звон!», «Вечерний звон... и в отдалении», «Сквозь гул тревоги городской, Пророчь мне...», «И как ни громко пой ты, — лиру Колокола перезвонят» (ВЗ. С. 205). Весь текстовый массив объемлетя и окрашивается звучанием колоколов, реализует собой метафорическую модель мира, соединяющего жестокость с ранимостью, утрату мига и обретение вечности. Постепенно, через цепочку акцентных образов, *вечернее* уступает *ночному* звучанию и свечению.

Образ *ночи* в его световой символике встречался в произведениях поэта всех периодов. Он то становился заглавной метафорой («Лунный свет», «Ночь», «Холодеющая ночь»), то служил обозначением времени, места, характера освещения и действия («Пришли и стали тени ночи...», «Ночь в горах Шотландии», «Грузинская ночь», «Ночь в Сорренто»). Иногда называл жанры «ноктюрна», путевого сюжета, аллегии («Ноч-

ная дума», «Белая ночь», «Влюбленный месяц», «Ползет ночная тишина...», «Зимой в карете», «В телеге жизни»). Вечер (закат) являлся предвестием ночи, ее частью. Например, «Чайка» («В объятья вечерних теней»), «Диссонанс» («Отраженный в пруде потухает закат»), «Вечер» («Зари догорающей пламя...»).

В позднем творчестве Полонского, наряду с *ночной*, метафора *вечера*, *заката* тоже приобрела характер константный: «Диссонанс» 1876 г., «Слепой тапер» 1876 г., «На закате» 1877 г., «В осеннюю темь («Вечера настали мгlistые...») 1890 г., «Вечерние огни» 1885 г. и др. Кроме пьес с заглавным маркером *вечера*, в поздние годы был создан целый ряд стихотворений, в которых *вечер*, *закат*, *вечерняя заря*, *вечерний туман* являются временем действия, пейзажной основой, но одновременно — метафорой последнего творческого или любовного озарения, символом ухода счастья, поэтических возможностей и всей жизни. В последней книге световая сфера оказалась пронизанной тенью, мгlistой. Подобная символическая контрастность служит образным адекватом симфонической разнозвучности бытия, характеризующей природу созданного в книге мирообраза.

Ассоциативными связями со сквозными метафорами Вечернего звона и Закатного сияния в современном рецептивном ассимилировании наделяются образы-символы многих известных романтиков, прежде всего, В.А. Жуковского. По мнению В.А. Сайтанова, определяющего роли отдельных стихов и жанровую специфику издания стихов поэта 1815 года, «Вечер», заключавший на высокой эмоциональной ноте — ожидания скорой смерти — напряженнейший цикл «Смеси», а в определенном отношении и весь сборник⁴, наделяется композиционной функцией финального point. Классические примеры представляет кладбищенская элегия. Традиционное время действия-созерцания в ней — вечер. У Жуковского: «Уже бледнеет день, скрываясь за горою...»⁵. Пушкин сводит воедино два завершающих природных момента: «Но как же люблю мне / Осеннюю порой, в вечерней тишине, / В деревне посещать кладбище родовое»⁶. Лермонтов канонизирует правила жанра: «Вчера до самой ночи просидел / Я на кладбище...» или «Краснеючи, волнуется пырей / На солнце вечера...»⁷. Вечернее время природы, как и «закатное» состояние человека, стало неременной приметой

⁴ Сайтанов В.А. Стихотворная книга. Пушкин и рождение хронологического принципа // Редактор и книга. Вып. 10. М., 1986. С. 139.

⁵ Жуковский В.А. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1. М., 1980. С. 86.

⁶ Пушкин А.С. «Когда за городом, задумчив, я брожу...» // Пушкин А.С. Собр. соч.: В 10 т. Т. 2. М., 1959. С. 458-459.

⁷ Лермонтов М.Ю. Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1984. С. 124, 147.

элегий, дум, ноктюрнов. Современники Полонского, не без его влияния, в соответствии с традицией метафоризируют закат и вечер. У И.С. Никитина: «Густой травой поросшая могила, / Зачем к тебе неведомая сила / Влечет меня вечернею порой?»⁸. Вечернее раздумье С.Я. Надсона гласит: «Пусть льется кровь волной и царствует порок: Добро ли, зло ль вокруг, — забвенье и могилы — / Вот цель конечная и мировой итог!...»⁹. Кстати, в поэтическом некрологе «Памяти С.Я. Надсона (19 января 1887 г.)» Полонский облекал ситуацию ранней смерти молодого поэта в метафоры заката и наступающей ночи:

Он вышел рано, а прощальный
Луч солнца в тучах догорал;
Казалось, факел погребальный
Ему дорогу освещал... (БП. С. 371)

Переключке образов *заката* и *вечера* из репертуара Полонского вторит в своих элегиях К.М. Фофанов: «Теперь закат сверкает в небе ясно — / И в нем печаль глубокая видна. Вечерний блеск позолотил вершины...»¹⁰; «Склонилась жизнь моя к закату, / Я слаб, я чаще нездоров... / Иду по смолкнувшему скату / Завечеревших берегов»¹¹. Как видим, статус *итога* последняя лирическая книга Полонского приобретает как структура, ассимилирующая доминанты свето-звуковых образов-концептов и лейтмотивов классической и неоклассической поэзии элегического типа.

Заглавие «Вечерний звон» вызывает кроме литературных еще и живописные ассоциации. Например, с картиной Жана-Франсуа Милле «Вечерний звон», датируемой 1858-1859 годом, хранящейся в Париже, в Лувре. Известно, что Полонский жил в Париже в 1857-1858 году. Однако не важно, мог ли поэт видеть полотно, имеет значение факт мотивно-ситуативного созвучия: минута углубленного созерцания, соизмерения периодов детства, старости, смерти и вечности. Во всех выше названных произведениях мысли о чередовании поколений, о повторяемости времен и песен, слагаемых о юных днях, навеяны *вечерним звоном*, равно благословляющим и приходящим в жизнь, и завершающим ее.

Опорные линии ассоциативного контекста «Вечернего звона» обусловили изменения в *субъектной сфере* последней книги. Предшествующие издания «Отгиски», «Озими», «На закате» содержали немалую долю произведений социальной проблематики. Авторский образ был представлен принадлежащей «гордому веку» творческой личностью, одинаково болящей

«тревогами сердца» и «гражданскими тревогами» (по выражению самого поэта). Явной была ориентация Полонского на некрасовскую традицию с ее полемичностью, обличительным пафосом. Это было им декларировано в стихотворениях «Поэту-гражданину», «В альбом К.Ш ...», «О Н.А. Некрасове», «Откуда?!» (сборника «Сноп» 1871 года). В это же время Полонский был близок философско-психологической лирике тютчевского типа, что нашло отражение в ряде произведений: «Когда октава за октавой...», «Диссонанс», «В дни, когда над сонным морем...» книги «Озими» (1876 года), «Памяти Ф.И. Тютчева», «Мировая ткань» книги «На закате» (1881 года) и других.

В последний период творчества диалогическая интенция лирики Полонского усилилась, поскольку приобрела конкретно-биографическое основание: долгие годы он, как известно, был центром литературных «пятничных» собраний, проходивших в его петербургской квартире. Хлебосольный хозяин, признанный авторитет в эстетике, маститый поэт, наследник и продолжатель классической традиции, он умел собирать у себя литераторов различных направлений для чтения стихов и споров об искусстве. Поздние книги «На закате», «Вечерний звон» демонстрируют комплекс взаимосвязей поэта с классической традицией и со своим поколением.

Функционирование ассоциативных «скреп» в контексте «Вечернего звона» рельефно выступает в сопоставлении с книгой «На закате» и позволяет сделать следующие выводы: последние лирические книги Полонского воплощают два различных этапа познания и изображения мира, характеризующиеся ведущими аспектами авторского мировидения.

В заглавии и одноименном стихотворном эпиграфе, а затем и на всем художественном пространстве книги «На закате» преобладают *визуально-оптический* и *ритмический* векторы авторского миромоделирования. Внутренняя жизнь души и существование природы, социума подчинены *волновому* ритму сменяющих друг друга темных, смертоносных и лучезарных, животворных сил творения. Личность поэта находится на пересечении зон противостояния, в эпицентре разнонаправленных устремлений, пытаясь понять и облечь в форму песнопений общеземную динамику, из которой не исключает и собственное бытие. Композиционный строй книги подобен подвижной мозаике ситуаций, мотивов, образов.

В «Вечернем звоне» доминирует взаимодействие *звуковой метафоры вечернего церковного звона* и *светового символа-концепта вечерне-закатного* суточного, *осенне-зимнего* годового предсмертного времени и умиротворяющей веч-

⁸ Никитин И.С. Могила // Русская элегия XVIII начала XX века. Л., 1991. С. 463.

⁹ Надсон С.Я. «Как белым саваном...» // Русская элегия. С. 470.

¹⁰ Фофанов К.М. Меланхолия // Русская элегия. С. 477.

¹¹ Фофанов К.М. Элегия // Русская элегия. С. 478.

ности. В этом аспекте характерна соположенность ретроспективных мнемонических впечатлений лирического героя с текущими мигами творческих озарений, предчувствий; реминисцентных комплексов с сугубо индивидуальной символизацией лирических коллизий. Она строится на основе преобладания тональности последнего «вечернего» диалога с миром в созвучии с музыкой высших сфер.

Определение природы художественной целостности книги «Вечерний звон» в сопоставлении с предыдущим изданием Полонского позво-

ляет утверждать: наибольшую смысловую концентрацию, композиционную рельефность, стилевую экплицированность концепт *итога* приобретает не в декларативно-речевом, но в ситуативно-символическом плане последней книги. Причем, если в книге «На закате» он проявлялся в метафорическом облици развивающейся метаколлизии, то в последней книге он управляет и субъектной, и мотивной сферами, и хронотопом, рельефно обозначаясь в архитектонике.

К ЮБИЛЕЮ Ю.М. ПРОСКУРИНОЙ

Юлия Михайловна Проскурина, доктор филологических наук, профессор, Отличник просвещения СССР, награждена значком «За отличные успехи в работе», учрежденным Министерством высшего и среднего специального образования СССР, заместитель председателя диссертационного совета по защите докторских диссертаций в Уральском государственном педагогическом университете, член диссертационного совета по защите докторских диссертаций в Уральском государственном университете, член ученого совета Музея писателей Урала, академик Международной академии педагогического образования.

За официальными титулами и званиями — почти полувековой трудовой путь, который начался с того момента, когда, окончив с отличием Уральский государственный университет им. А.М. Горького, Юлия Михайловна пришла работать в школу. Давно возмужавшие ученики Юлии Михайловны до сих пор помнят ее уроки литературы, которые были для них подлинным откровением, приобщением к высокой духовности. С улыбкой говорят они о своей юношеской влюбленности в пышноволосяную, казавшуюся им почти ровесницей учительницу, которая была так не похожа на других учителей.

Как знать, может быть, Юлия Михайловна так бы и осталась в школе, если бы не И.А. Дергачев, тогдашний декан филологического факультета УрГУ, который, попав однажды на урок молодой учительницы, бывшей к тому времени уже завучем школы, сразу оценил ее ум, эрудицию, профессионализм. Так Юлия Михайловна после 9 лет работы в школе стала первой аспиранткой профессора И.А. Дергачева, выполнив под его руководством и успешно защитив в Московском государственном университете кандидатскую диссертацию.

С 1963 года, после окончания аспирантуры, жизнь Юлии Михайловны неразрывно связана со Свердловским педагогическим институтом — ныне Уральским государственным педагогическим университетом. Сначала — ассистент, затем старший преподаватель, доцент и, наконец, — профессор, ведущий кафедрой русской и зарубежной литературы, которую Юлия Михайловна возглавляла в течение 22 лет.

Кафедра русской и зарубежной литературы, в том виде, в каком она существует сейчас, — это в полном смысле слова детище Юлии Михайловны. Мы все — ее ученики. Каждый из нас видит в Юлии Михайловне наставника, мудрого старшего друга. Каждый из нас в разные моменты жизни обращался к Юлии Михайловне за советом и поддержкой. Многие из нас слышали от нее слова: «Я горжусь Вами...». Юлия Михайловна действительно умеет радоваться успехам других, умеет похвалить. Неважно, кто удостоивается похвалы — ассистент, доцент ли, профессор. Важно, что ободряющее и окрыляющее слово будет сказано искренне и вовремя. Юлия Михайловна и нас научила радоваться успехам друг друга: будь то прочитанная лекция или доклад на конференции, статья или защита диссертации. Благодаря Юлии Михайловне на кафедре сформировалась атмосфера взаимопонимания, доверия, которая помогает нам в работе. Юлии Михайловне удалось создать коллектив единомышленников, увлеченных решением общих задач.

Юлия Михайловна всегда в центре жизни кафедры. Она по-прежнему чувствует свою ответственность за нее. Она по-прежнему удивляет и заражает нас своей энергией, интенсивностью научной и педагогической деятельности.

Юлия Михайловна — ведущий преподаватель факультета, на протяжении многих лет читающий на высоком профессиональном уровне курсы «История русской литературы XIX века», «Теория литературы». Разработанные Юлией Михайловной спецкурсы («Русско-европейские литературные взаимосвязи в XIX веке», «Типология образа автора в творчестве Ф.М. Достоевского», «Литературная критика на уроках словесности», «Натуральная школа в свете эволюции и типологии классического реализма» и др.) отражают разнообразие ее научных интересов, свидетельствуют о глубине осмысления проблем современного литературоведения.

Юлия Михайловна — известный, крупный ученый. Ее кандидатская диссертация «Повествователь-рассказчик в прозе натуральной школы», выполненная в начале 60-х годов, была в ту пору актуальным, новаторским исследованием. Уже тогда обозначились научные интересы, направления научных поисков Юлии Михайловны, в которых с максимальной полнотой реализовалась ее природная одаренность, способность мыслить концептуально, масштабно, схватывая самую суть проблемы, ясно представлять себе пути решения научной задачи.

Отныне предметом научного исследования Юлии Михайловны будут целые периоды в истории русской литературы, в сложной и противоречивой пестроте которых ее пылкий ум будет улавливать ведущие тенденции, скрытые закономерности, типологические сходства и сближения. Юлии Михайловне принадлежит заслуга открытия 1850-х годов как самостоятельного этапа в имманентном движе-

нии русской литературы. Докторская диссертация Юлии Михайловны «Русская художественная проза 50-х годов XIX века: развитие реализма в повествовательных жанрах», защита которой проходила в Московском университете, стала заметным явлением в науке: был наконец заполнен «пробел», долгие годы существовавший в нашем представлении о русском литературном процессе, когда целое десятилетие «выпадало» из поля зрения исследователей, либо рассматривалось то как эпилог натуральной школы, то как пролог 60-х годов, была восстановлена логика и последовательность развития реализма.

Исследовательская мысль Юлии Михайловны движется все дальше и дальше, осваивая один за другим этапы в истории русской литературы. Итогом научного труда Юлии Михайловны последних лет стала монография «Натуральная школа в свете эволюции и типологии классического реализма» (2004), необходимость которой обусловлена современным состоянием литературоведения, освобождающегося от прежних социологических представлений и догм, схематизировавших, искажавших реальную картину литературного процесса.

Наряду с изучением больших периодов, целых этапов в развитии русской литературы, Юлия Михайловна занимается исследованием творчества писателей, принадлежащих к разным стилевым течениям русского реализма: Пушкина и Достоевского, Тургенева и Лескова, Чернышевского и Решетникова, Словоцовой-Камской и Мамина-Сибиряка.

Юлия Михайловна — автор трех учебных пособий: «Реализм русской литературы 50-х годов XIX века», «Стилевое своеобразие русской прозы середины XIX века», «Типология образа автора в творчестве Ф.М. Достоевского».

Юлия Михайловна обладает редкой способностью посмотреть на, казалось бы, освоенные нашей наукой факты и явления свежим взглядом, оценить их по-новому. Свойственная Юлии Михайловне теоретическая основательность обуславливает весомость и убедительность ее научных наблюдений и выводов.

Самые разные исследователи — и только начинающие свой путь в науке, и уже успевшие сказать в ней свое слово — обращаются к Юлии Михайловне как авторитетному специалисту, зная, что найдут в ней умного, объективного, компетентного рецензента. И никому ни разу Юлия Михайловна не ответила отказом, не обманула ничьих ожиданий, рецензируя труды о Лермонтове и Чехове, Булгакове и Твардовском, русском авангарде и постмодернизме.

Долгие годы Юлия Михайловна была бессменным научным редактором межвузовского научного сборника «Проблемы стиля и жанра в русской литературе XIX века».

Под руководством Юлии Михайловны авторский коллектив разработал Программу по литературе (для IX-X гуманитарных классов), получившую сертификат Департамента образования правительства Свердловской области, в соответствии с которой кафедра осуществляет свою работу в школах Екатеринбурга.

По инициативе Юлии Михайловны на факультете возник и существует уже в течение десяти лет Литературный салон, в подготовке заседаний которого она, как и раньше, принимает живейшее участие.

Юлия Михайловна просто не умеет жить узколичной, частной жизнью. Вокруг нее всегда люди. Она — диалогически открытый человек, открытый жизни, людям. Кажется, Юлия Михайловна все делает с удовольствием: пишет статьи, выступает с докладами на научных конференциях, готовит по какому-нибудь ей только известному рецепту еду и коктейли. Она живет «со вкусом», многогранно, полно. Жизнь продолжается...

*С.И. Ермоленко,
доктор филологических наук, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы
Уральского государственного педагогического университета*

Е.Н. Володина

СОЦИАЛЬНЫЕ УТОПИИ 30-Х ГОДОВ В 11 КЛАССЕ («ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЭМА» А.С. МАКАРЕНКО)

30-е годы — сложный, полный драматизма период в истории литературы XX века. Его особенности и противоречия обусловлены во многом духовной атмосферой времени, которая определялась политическим поворотом к тоталитарной государственной системе, утверждением репрессивного режима, массовым террором, которые парадоксально сочетались с небывалым энтузиазмом масс, увлеченных социалистическими идеями, утопической мечтой о «светлом будущем». Характерные для 30-х годов идеи глобального социального переустройства, пафос переделки бытия способствовали развитию в литературе жанра социальной утопии. В основе этого жанра, как известно, — художественная материализация некоего социального проекта и «проверка» его состоятельности. «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко и «Как закалялась сталь» Н.А. Островского являются, пожалуй, наиболее известными образцами социальной утопии соцреализма. Сегодня они оказались в ряду тех незаслуженно забытых произведений, которые у многих ассоциируются с практикой соцреализма — нормативного метода, вызывающего порой исключительно негативное отношение¹. Между тем эти произведения сохранили до сих пор свою художественную ценность и даже актуальность и вызывают живой отклик у юных читателей. Поэтому знакомство с этими произведениями в филологических и гуманитарных классах — в основном школьном курсе, а также на спецкурсах — представляется не только полезным, но и интересным. Чем же привлекают они сегодня?

Как известно, А.С. Макаренко отталкивается от личного опыта: уже имея 16-летний стаж работы рядовым учителем, он в 1920 году организует трудовую коммуну для правонарушителей, которую возглавляет до 1928 года. Материал, с которым работает Макаренко, самый «неблагоприятный», «бросовый» — колонисты, беспризорники («...революция поручила мне работу

«на дне»», — говорил сам Макаренко²), и из него он, по сути, «лепит» честных, порядочных людей. Известно, например, что в годы Великой Отечественной войны майор Карабабин (в книге — Карабанов) был награжден боевым орденом, Александр Чевелий (Шурка Жавелий) водил самолет командарма Еременко. Офицером-гвардейцем стал Супрун (Бурун), в танковом училище преподавал В.И. Ключник (Василий Ключнев), а Леонид Конисевич работал с детьми и написал книгу о своих товарищах «Большая семья».

На чем основывается «беспризорная педагогика» А.С. Макаренко? Разобраться в этом — одна из главных образовательных задач урока. Чтобы вовлечь учащихся в познавательный поиск, учитель может познакомить их с наиболее значимыми, авторитетными оценками «Педагогической поэмы» в официальной литературной критике тех лет. Как отмечают авторы «Истории русской советской литературы», «центральной темой «Педагогической поэмы», ее пафосом является труд как решающая нравственная сила, способная не только поднять человека «со дна» жизни, распрямив его, но и духовно преобразить, развить в нем лучшие задатки³. «Путь от преступника-«аристократа», употребляя удачное выражение Н. Погодина, к знатному человеку нашей страны — это в основе своей путь приобщения его к труду», — пишет, к примеру, С. Штут в своей работе «Каков ты, Человек?»⁴.

Попытка принципиально нового осмысления системы Макаренко предполагает хотя бы краткое, обзорное знакомство ребят и с теоретическими взглядами самого педагога. Учитель (или заранее подготовивший небольшое сообщение ученик) должен довести до сведения учащихся, что совсем не труд является главным «формовщиком» человека, как принято считать в советском литературоведении, и далеко не всякий труд, по мысли Макаренко, облагораживает личность. Так, например, известно, что в главе «На педагогических ухабах», не вошедшей в отдельное издание «Педагогической поэмы», он писал: «Нужно признать, что труд сам по себе, не сопровождаемый напряжением, об-

¹ Необходимость принципиально иного подхода к этой проблеме обосновывалась в нашей статье в сборнике тезисов к конференции «Филологический класс». Екатеринбург, 1999.

Елена Николаевна Володина — кандидат филологических наук, учитель гимназии № 16 г. Тюмени.

² Макаренко А.С. Максим Горький в моей жизни // Педагогическая поэма. М., 1986. С. 634.

³ История русской советской литературы. М., 1974. С. 370.

⁴ Штут С. Каков ты, Человек? М., 1964. С. 277.

пественной и коллективной работой, оказался мало влиятельным фактором в деле воспитания новых мотиваций поведения». Более того, в одной из своих лекций А.С. Макаренко доказывал: «Труд «вообще» не является воспитательным средством. Воспитательным средством может быть такой труд, который организован определенным образом, с определенной целью, труд как часть всего воспитательного процесса»⁵. И в этом он, в сущности, спорил с догмами массового сознания и многими постулатами официальной педагогической науки. Не случайно в статье «Максим Горький в моей жизни» Макаренко рассказывает о «неравной борьбе», которая «разгорелась по поводу метода колонии имени Горького», — борьбе против ортодоксов, выступавших «от имени марксизма»: «Эта борьба разгорелась не только в моей колонии, но здесь она была острее благодаря тому, что в моей работе наиболее ярко звучали противоречия между социально-педагогической и педологической точками зрения. Последняя выступала от имени марксизма, и нужно было много мужества, чтобы этому не верить, чтобы большому авторитету “признанной” науки противопоставить свой сравнительно узкий опыт»⁶.

Как становится ясно сегодня, Макаренко предлагал путь демократического развития в то время, когда в стране утверждался тоталитарный режим. В «Педагогической поэме» воплощена модель общества социальной демократии, в основе которого — концепция самоуправления. Что предполагает эта система самоуправления, как она должна быть организована? Отвечая на эти проблемные вопросы, ученики отмечают, что все решения здесь обсуждаются и принимаются коллегиально, на «Совете командиров», и каждый, даже самый «отъявленный» колонист, обладает реальной властью, ощущает себя хозяином. Это достигается благодаря системе сводных отрядов — небольших трудовых коллективов, создававшихся по необходимости сроком не более чем на неделю для выполнения определенного задания: «выполоть картофель на таком-то поле, вспахать такой-то участок, очистить семенной материал, вывезти навоз, произвести посев и так далее»⁷. Углубляя представления ребят, учитель побуждает их задуматься, что нового тем самым внес Макаренко, помогает оценить преимущества такой системы, препятствовавшей образованию «аристократии — командной касты» благодаря постоянной сменяемости командиров: «Командир сводного назначался советом командиров тоже на неделю, а

после этого переходил в новый сводный «обыкновенно уже не командиром, а рядовым членом». Уже тогда, в двадцатые годы, Макаренко почувствовал социальную опасность командно-номенклатурных привилегий и необходимость «чередования рабочих и организационных функций, упражнения в командовании и в подчинении, движений коллективных и личных». Введенная им практика постоянных (первичных) и сводных отрядов, существовавших на основе принципов взаимопомощи и всеобщей ответственности — друг за друга и за общее дело — и дала в конечном итоге такие удивительные результаты. Обобщая это, важно показать учащимся, как полезен этот опыт в наше время, сколь актуальны сегодня многие девизы Макаренко — такие как, например, «Хозрасчет — замечательный педагог!». С другой стороны, учитель должен помочь ребятам разобраться, почему этот уникальный опыт не был востребован, усвоен, внедрен. С этой целью можно предложить ученикам обсудить мнение известного прозаика и драматурга М. Рощина, автора статьи «Педагогика здравого смысла». С его точки зрения, Макаренко призывал в каждом преступнике видеть человека: «Видеть хорошее в человеке всегда трудно. В живых будничных движениях людей, тем более в коллективе скольнибудь нездоровом, это хорошее видеть почти невозможно... Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться». В сталинской же практике сложился прямо противоположный взгляд на человека как потенциального преступника, врага⁸. Таким образом, педагог, в сущности, вступал в конфликт со временем, системой идеологических стереотипов, и потому уже на следующий день после посещения в 1928 году колонии А.М. Горьким (большим другом писателя, именем которого она и будет названа), самого Макаренко, отказавшегося пойти на какие-либо уступки, уволят⁹, а в кабинетах Наркомпроса его педагогическую систему заклеят как реакционную, «не советскую».

Из вступительного слова учителя и обзорной беседы, предваряющей непосредственный анализ текста, ребята должны понять, что «Педагогическая поэма» (1936) стала фактически попыткой Макаренко в вымышленном художественном мире, в умоглядной реальности воплотить дорогие сердцу педагогические идеи. И при этом, хотя книга изначально заявлялась как «Мемуары работника Наробраза», она все

⁵ Макаренко А.С. Собрание сочинений. Т. 5. С. 366.

⁶ Там же. С. 636.

⁷ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 1986. С. 196. Далее цитирую по этому изданию.

⁸ Известия. 1988. 12 марта. С. 3.

⁹ См. об этом: Макаренко А.С. Максим Горький в моей жизни. С. 633.

же не является в чистом виде документальной: в ней происходит трансформация, своего рода «художественная обработка» биографического материала, наряду с подлинными фактами, реальными событиями и лицами, присутствует и вымысел. Пытаясь объяснить, как достигается впечатление достоверности и, следовательно, особое доверие читателей, учащиеся отыскивают в тексте примеры использования таких художественных приемов, как хроникально-последовательное изложение событий с обязательным указанием точной даты и места действия («В сентябре 1920 года заведующий губнаробразом вызвал меня к себе и сказал...» и т.д.); использование в повествовании массы описательных подробностей, названий учреждений и должностей, терминов эпохи («предгубисполкома», «наробраз», «подвижники соцвоса», «райпродкомиссар», «губсовнархоз», «губРКИ» и т.п.); вплетение в художественную ткань документальных форм (договора, приказы, списки отрядов, сводки, письма и т.п.), канцеляризм и других примет официально-делового стиля. Сама послереволюционная разруха, голод, беспризорничество создают в произведении особый исторический антураж, атмосферу подлинности, становятся своего рода приметами времени.

Сложным, но необходимым этапом урока (занятия спецкурса) является установление связей «Педагогической поэмы» с художественной системой соцреализма — нормативного творческого метода, теория которого активно разрабатывалась в 20-е, а практика пришлась на 30-50-е годы. Направляемые учителем, ребята приходят к выводу, что произведение во многом соответствует требованиям соцреализма. Здесь показано, как *должно быть* организовано социалистическое общество, представлена *идеальная* модель государства, то есть фактически норма «накладывается» на действительность, что соответствует принципу эстетической оценки в соцреализме (предполагается, что ученики уже имеют общее представление о методе соцреализма, характерной для него системе принципов художественного освоения действительности, которое они получили при изучении романа М. Горького «Мать»). «Педагогическая поэма» во многом развивает традиции романа Просвещения и представляет собой один из воспитательных романов соцреализма. В 20-30-е годы этот жанр был весьма популярен, авторитетен и поднимался на щит, так как наиболее соответствовал эстетическим принципам и назначению метода — способствовать «идейной перделке и воспитанию трудящихся в духе социализма», как это было записано в Уставе Союза писателей. Некоторые черты жанра, определенные

немецким исследователем Хансом Гюнтером¹⁰ (тип героя, который «проходит процесс самореализации и социальной интеграции во имя — более или менее определенной — цели», сюжет «внутреннего развития» героя, «второстепенность внешних событий», дидактическая доминанта в моделировании образа мира), проступают уже в романе М. Горького «Мать»¹¹. Из краткого комментария учителя ребятам интересно будет узнать, что сам Макаренко не раз признавал влияние Горького (с творчеством которого ученики уже знакомы), что Горький был для него «не только писателем, но и учителем жизни»¹². Он разделял горьковский взгляд на человека, который «всегда в обществе, всегда видны его корни, он прежде всего социален»¹³, и усвоил основы горьковской «социальной педагогики»: «...тогда, в 1920 году... так как элементы социалистической педагогики еще не видны были в жизни, я находил их в мудрости и проникновенности Горького»¹⁴. И Макаренко показал процесс формирования человека в коллективе, наполнив традиционные понятия воспитательного романа соцреализма («личность», «коллектив», «наставник», «инструмент воспитания» и т.д.) принципиально иным содержанием.

Одним из основных факторов педагогической системы Макаренко называлась в советском литературоведении «воспитательная сила коллектива». Новое прочтение и осмысление «Педагогической поэмы» должно базироваться, на наш взгляд, на понимании, что героем произведения является не коллектив (как считает, например, Б.О. Костелянец¹⁵), а человек в коллективе; коллектив же, по точному наблюдению М.Ф. Гетманца, «интересует его постольку, поскольку он является своего рода средой, в которой обитает личность»¹⁶.

При этом, вопреки практике тоталитарного развития, системе «казарменного коллективизма», которая неизбежно приводила к нивелированию, обесцениванию индивидуального сознания, в «Педагогической поэме» человек не рас-

¹⁰ Gunther H. Education and Conversion: The Road to the New Men in the Totalitarian Bildungsroman // Gunther H (ed.). The Culture of the Stalin Period. London, 1990.

¹¹ Это доказывает, в частности, А. Синяевский, хотя и трактует, на наш взгляд, роман несколько упрощенно. См.: Синяевский А. Роман М. Горького «Мать» как ранний образец социалистического реализма // Избавление от миражей: Соцреализм сегодня. М., 1990. С. 82.

¹² Макаренко А.С. Максим Горький в моей жизни // Педагогическая поэма. М., 1986. С. 631. См. также и другие статьи А.С. Макаренко: «Мой первый учитель», «Близкий, родной, забываемый».

¹³ Макаренко А.С. Максим Горький в моей жизни. С. 633.

¹⁴ Там же. С. 634.

¹⁵ Костелянец Б.О. «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко. Л., 1977. С. 15

¹⁶ Гетманец М.Ф. Макаренко и концепция нового человека в советской литературе 20-30-х годов. Харьков, 1978. С. 117.

творяется в коллективе, а обретает себя, реализует свой личностный потенциал. Приводя примеры из текста, ученики доказывают, что каждый находит здесь дело по душе: Антон Братченко, влюбленный в лошадей, освоил «дело конюха», и в конюшне у него «всегда царил образцовый порядок»; «В кузнице командует Семен Богданенко», «потомственный кузнец»; у Шурки Жевелия «всегда имеются отхожие промыслы. Где-нибудь за захолустным кустом в саду у него дощатая загородка, и там живет пара кроликов, а в подвале кочегарки он пристроил вороненка»; «В свинарне работал специальный отряд — десятый, и командир его — Ступицын. Он умел сделать свой отряд энергичным и мало похожим на классических свинарей: ребята всегда с книжкой, всегда у них в голове рационы, в руках карандаши и блокноты, на дверцах станков надписи, по всем углам свинарни диаграммы и правила, у каждой свиньи паспорт. Чего там только не было, в этой свинарне!». В любимом деле каждый колонист ощущает себя хозяином, лично ответственным за все, и проявляет находчивость, инициативу, выдумку, творчество. И коллектив в «Педагогической поэме» — это не однородная безлика масса; подтверждая это, учащиеся находят в тексте оценку заведующего, в восприятии которого «сто двадцать колонистов — это не просто сто двадцать беспризорных, нашедших для себя дом и работу. Нет, это сотня этических напряжений, сотня музыкально настроенных дождей, которых сама природа, эта напыщенная самодурная баба, и та ожидает с нетерпением и радостью». Анализируя это емкое, экспрессивно окрашенное и потому стилистически выделяющееся на общем бесстрастно-объективном фоне повествования высказывание, ребята приходят к выводу, что это сообщество личностей — ярких, самобытных, талантливых от природы и самоценных; это некое содружество, братство единомышленников, способных, как благотворный летний дождь, умиловать саму Природу — «самодурную бабу» и изменить, творчески преобразовать ее. Не случайно Макаренко так любовно, детально, сочно описывает и отдельных колонистов. Анализируя портрет как средство характеристики персонажей, учащиеся устанавливают, что Макаренко подчеркивает прежде всего яркую индивидуальность, неповторимое своеобразие личности: «Не было в колонии человека веселее и радостнее Белухина»; «Олег Огнев — авантюрист, путешественник и нахал, по всей вероятности, потомок древних норманнов, такой же, как они, высокий, долговязый, белобрысый»; «Кудлатый был непобедимо рассудителен, говорил не спеша, с крепкой основательностью серьезного накопителя и сберегателя»;

«Алешка очень умен, прежде всего умен... Не было лучше Алешки командира сводного отряда: он умел прекрасно рассчитать работу, расставить пацанов, найти какие-то новые способы, новые ухватки»; «Опришко всегда был человеком двух стилей: при удобном случае он не скупился на удалство, размах и «на все наплевать», но, в сущности, всегда был осторожным и хитрым дипломатом»; «Верховодила у девчат Настя Ночевная... Это был исключительно честный и симпатичный человек», «Шнайдер был умница и обладал глубокой, чуткой духовной организацией» и т.п. Некий сокрытый в каждом личный талант, особое душевное сокровище, «изюминку» (тяга к знаниям у Буруна, любовь к лошадям у Братченко, организаторские способности у Алешки Волкова, «глубокий хозяйственный инстинкт» у Кудлатого, «ярко выраженная хлеборобская жилка» у Семена Карбанова и т.д.) и сумел чутко разглядеть заведующий и создать все условия для их расцвета и реализации.

Дальнейшую работу с текстом целесообразно построить на анализе опорных сюжетных эпизодов. Чтобы понять, как протекает процесс формирования и «закалки» «нового человека», предлагаем проанализировать один из первых эпизодов произведения, рассказывающий о ежедневных кражах в колонии (часть I, глава 4). Психологически точно описывает Макаренко реакцию колонистов после пропажи сала: «...все ребята опечалились, но воодушевления никакого не было, а когда прошло первое впечатление, всех вновь обуял спортивный интерес: кто это так ловко орудует?» Следует обратить внимание учащихся и на разговор заведующего с одним из колонистов — Задоровым:

— Так ведь вас же обкрадывают.

— Ну, чего ж там меня? Ничего тут моего нет.

Вот это индивидуалистическое «я», прочно «засевшее», укоренившееся в душе каждого, какое-то тупое равнодушие, эгоистическую отчужденность от всего, что происходит в колонии, отсутствие «коллективного, общего интереса» труднее всего и оказалось побороть. И потому заведующий не соглашается, по совету Задорова, нанять двух хороших сторожей и дать им винтовки, утверждая: «...вы должны быть хозяевами».

Кульминация этого эпизода — злостное ограбление экономки. Вора — Буруна — заведующий привел на первый в истории колонии «народный суд»: «В спальне, на кроватях и на столах расположились оборванные черные судьи», звучала «обвинительная речь» заведующего, сказавшего, что «ограбить старуху..., несмотря на то, что никто в колонии так любов-

но не относился к ребятам, как она, ограбить в то время, когда она просила о помощи, — это значит действительно ничего человеческого в себе не иметь, это значит быть даже не гадом, а гадиком». Учитель может создать в классе проблемную ситуацию, задав вопрос: «Что так повлияло на сознание колонистов, чем Антон Семенович сумел задеть, разбудить души, зараженные жестокостью и цинизмом?». В ходе спора, обмена мнениями, возможно, столкновения разных точек зрения учитель должен подвести ребят к пониманию того, что заведующий оценивает произошедшее в свете простых общечеловеческих ценностей: любовь, сострадание, благодарность, жалость к старой женщине. И именно так, пристыдив их, заставив почувствовать всю низость, бесчеловечность их поступка, заставив ощутить себя «гадиками», он сумел убедить и объединить колонистов, которые на Буруна вдруг «обрушились дружно и страстно». И даже «маленький, вихрастый» Братченко, не боясь, выносит приговор «тяжеловесному, неповоротливому» Буруну уже не от себя только, не от своего имени — привычное эгоистическое «я» вытесняет впервые прорвавшееся дружное «мы»: «...Тебя нужно посадить за решетку, в допр посадить! Мы через тебя голодали, ты и деньги взял у Антона Семеновича». Это только зародившееся, новое чувство — чувство стихийного единения — побуждает Таранца смело уличить Буруна, заставляет колонистов ощутить личную причастность ко всему, что происходит: «Ветковский сорвался с места: — ...Хлопцы, наше это дело или не наше? — Наше, — закричали хлопцы. — Мы тебе сами морду набьем получше Антона!». Этот выплеснувшийся наружу коллективный гнев «зацепил» что-то и в душе самого «подсудимого» — товарищеский суд превращается в суд Буруна над самим собой: «Нечего говорить. Вы все правы. Отпустите меня с Антоном Семеновичем, пусть накажет, как знает». А потом, уже наедине с ним, «медленно, подчеркивая каждое слово, еле еле сдерживая рыдания», пообещает он заведующему никогда не красть. Пообещает лично ему — человеку, который проявил участие и понимание, просто поверил его честному слову и даже не стал запираить его, вопреки наказанию (просидеть «три дня под замком»), пообещает — и, действительно, больше никогда ничего в своей жизни не украдет. Так учащиеся, детально анализируя этот небольшой, но очень значимый эпизод, убеждаются, что именно человеческое тепло, милосердие, доверие отогревают детские души, делают их чище, светлее, добрее.

Важно обратить внимание ребят на то, что именно здесь, на «народном суде», колонисты впервые назвали заведующего «Антон» (вместо

привычного официального «Антон Семенович»). И сказал это «подсудимый» Бурун («Антон набьет морду, если нужно...»), а ребята тут же дружно, не сговариваясь, подхватили («Мы тебе сами морду набьем получше Антона!»). Так эмоционально выразилось то, как подростки воспринимали заведующего: они видели в нем не педагога, не воспитателя и тем более «не судью», а старшего товарища, помощника и друга. Анализируя отношения заведующего и колонистов, ученики замечают, что он всегда в массе, среди ребят, он — один из них. Его мнение авторитетно, но не довлечет над ними, и во время обсуждения общих проблем и дел он, как правило, говорит мало, возлагая всю инициативу на самих ребят, доверяя им. И колонисты ценят это и отвечают тем же: «Антону Семеновичу мы доверяем, потому что он наш, и мы действуем вместе».

И если данный эпизод представляет развернувшуюся в колонии борьбу с воровством личного имущества (глава так и называется: «Операции внутреннего характера»), то следующий, который мы предлагаем для анализа в соответствии с внутренней логикой повествования, — об охране государственного леса (глава «Дела государственного значения»). Она начинается иронично: «В то время когда наши колонисты почти безразлично относились к имуществу колонии, нашлись посторонние силы, которые относились к нему сугубо внимательно». Учителю необходимо заставить ребят задуматься над смыслом этой иронии, понять, что «почти безразличное» отношение подростков к «имуществу колонии» — это фактически первая их общая победа после череды бесконечных краж. И колонисты здесь — уже не голодная и озлобленная толпа, одержимая животными, собственническими инстинктами, меняется их поведение, мироощущение, отношение друг к другу, восприятие повествователя, который называет их «своей армией», «единым целым, чему имя — колония Горького». Учащиеся, направляемые учителем, должны уловить психологическую мотивацию: именно благодаря доверию заведующего вчерашние правонарушители, те, кто еще вчера сами воровали друг у друга и у государства, становятся защитниками государственного имущества, борцами с нарушителями закона. И не случайна деталь, которая не должна остаться незамеченной при анализе: ночную тревогу («Антон Семенович, в лесу рубят!») поднимают не заведующий, не педагоги, а сами ребята, защищая государственное как свое, родное, кровное. Показательно, что это были Бурун — вчерашний «подсудимый», пристыженный ребячьим судом и по-человечески чутким, доверительным отношением Антона Семеновича, — и Ше-

лапутин, «совсем маленький ясный пацан, существо безгрешное». Индивидуалистическое «я» уже сменяется здесь «коллективным», дружным «мы» («Наконец мы у цели...», «Охрана государственного леса... доставила нам чрезвычайно занятую работу...»); в повествовании доминируют глаголы в форме первого лица множественного числа («останавливаемся», «двигаемся», «наклоняемся», «ждем»). Учащиеся отмечают, что в колонистах пробуждается чувство взаимопомощи: «О! А мы думали, что вас там поубивали, хотели на выручку», — говорят они, встречая ночной ребячий «патруль». Осмысливая воспитательное значение этой «интересной деловой игры», они могут найти в тексте оценку повествователя: по его словам, помощь в охране леса «подняла нас в собственных глазах» и «дала первые ростки хорошего коллективного тона». Общее полезное дело, рост самоуважения, сознание собственной значимости, реальные плоды своего труда (срубленное длинное дерево и «трофейный» топор) еще больше сближают колонистов, заставляют ощутить силу рождающегося коллектива, раскрыть его новые возможности.

Рассмотрение таких эпизодов, как завоевание имения Трепке, его обустройство и ремонт, разведение собственного хозяйства, борьба против грабежей селян, организация работы драмкружка, создание своей комсомольской ячейки, позволяет проследить процесс формирования и «мужания» коллектива, укрепления коллективных связей, увидеть сдвиги в сознании колонистов, преодоление индивидуалистических инстинктов в их психологии. Наблюдения над текстом позволяют учащимся заключить, что Макаренко сумел сплотить одиночек-беспризорников, уличную «шпану» в сильный, боевой коллектив, готовый к любым испытаниям. Доказывая это, подробнее можно остановиться на анализе самого сложного эпизода — завоевания Куряжа.

Какие трудности пришлось преодолеть горьковцам в «эпоху наступления на Куряж»? Отвечая на этот вопрос, учащиеся показывают, как нелегко было «покинуть нашу, украшенную цветами и Коломаком жизнь, наши паркетные полы, нами восстановленное имение», преодолеть гнездившиеся в душах страх и неуверенность перед неизвестным противником — грозной «темной ордой, объединенной нищетой, своеволием и самодурством, глупостью и упрямством», как непросто оказалось сломить сопротивление «монотонной, тупой толпы» с ее всеразьедающим равнодушием и бездействием, организовать в отряды куряжан, которые «редко знали даже имена» друг друга. При обсуждении этих объективных трудностей ученики не долж-

ны упустить главное: психологически сложнее всего оказалось самим загореться большим и нужным новым делом и не утратить к нему живого интереса, который натолкнулся на стену «тупого безразличия» и даже в определенный момент, по наблюдениям повествователя, «в каких-то дальних закоулках нашего коллектива присох и затерялся», и лишь с приездом «горьковского легиона» вспыхнул с новой силой. Обобщая идейно-художественное значение третьей, заключительной части «Педагогической поэмы», ребята заключают, что завоевание Куряжа — этот новый этап борьбы — свидетельствует о рождении коллектива не только крепкого и жизнеспособного, но и творческого, движимого, словно топливом, живым интересом и потому сумевшего «оживить» своей творческой энергией этого «ужасного сказочного мертвеца», заставить поверить куряжан, что к ним «прибыли люди с опытом и помощью», что они «привезли лучшую жизнь» и что «нужно идти дальше с этими людьми». Так «великая мощь коллектива» победила «куряжскую анархию» — «ряды колонистов смыкались, как во время боя ряды бойцов. Коллектив не только не хотел умирать, он не хотел даже думать о смерти. Он жил полной жизнью...».

Следующим этапом урока (занятия спецкурса) может стать, на наш взгляд, анализ образа повествователя в «Педагогической поэме», важного для понимания концепции воспитания и главное — личности воспитателя, воплощенной в произведении. Обобщая уже сделанные фрагментарные наблюдения, важно установить, что здесь представлена модель человека, который демонстрирует, как надо относиться к другому человеку, способного разглядеть, оценить индивидуальное в личности и помочь проявиться этой индивидуальности. И в то же время это живой человек, который сомневается, спорит, ошибается, радуется и переживает, и действует порой совсем «непедагогично», отступая от общепринятых норм поведения. Для доказательства этого предлагается проанализировать, например, небольшой эпизод из главы «Бесславное прошлое колонии имени Горького». Попросив колониста Задорова нарубить дров для кухни, заведующий услышал «обычный задорно-веселый ответ»: «Иди сам наруби, много вас тут». И, по словам повествователя, «в состоянии гнева и обиды, доведенный до отчаяния и остервенения всеми предшествующими месяцами, я размахнулся и ударил Задорова по щеке. Ударил сильно, он не удержался на ногах и повалился на печку. Я ударил второй раз, схватил его за шиворот, приподнял и ударил третий раз». Это подействовало больше, чем вежливая просьба, перемена произошла резкая: За-

доров «тихо и со стоном прошептал: «Простите, Антон Семенович...».

И хотя повествователь сообщает, что в тот момент Задоров «страшно испугался» (что передано с помощью психологически точных деталей: «Бледный, с трясущимися руками, он поспешил надеть фуражку, потом снял ее и снова надел»), мы понимаем, что этот «большой и сильный юноша», этот «богатырь», который, по словам заведующего, «мог бы меня искалечить одним ударом», не физически испугался: ему стыдно стало, он потрясен тем, что довел взрослого человека до такого состояния, до нечеловеческого остервенения, до «взрыва». Вот почему Задоров подошел к заведующему «с самой серьезной рожей» и как-то просто и трогательно заверил — уже не от себя и не за себя только: «Мы не такие плохие, Антон Семенович! Будет все хорошо. Мы понимаем...». Именно пробуждения стыда — первого проявления самоконтроля, суда совести, ответственности за свои поступки, уважения, участия к другому человеку — естественных человеческих чувств добивается Макаренко. Ведь в первые месяцы колонисты напоминали голодную волчью стаю, которая подчинялась только своим, «звериным» законам, законам улицы: «Выживает сильнейший», «Кто не успел, тот опоздал», «Голод не тетка», и сам заведующий, обессиленный в борьбе с этой «сворой бандитов», «не удержавшись на педагогическом канате», прибежал порой непроизвольно к «волчьим» методам. И хотя Антон Семенович ощущал «всю педагогическую несуразность, всю юридическую незаконность этого случая», он «не мучился угрызениями совести», потому что «пошел на опасный для себя, но человеческий, а не формальный поступок», который и вызвал невольное уважение Задорова и других колонистов. Но заведующему знакомы и муки совести, и «соблазняющий демон бесшабашной ненависти». Это можно проследить, например, на анализе психологического состояния педагога в первые дни пребывания в Куряже: «Хотелось сейчас, немедленно, не сходя с места, взять кого-то за шиворот, тыкать носом в зловонные кучи и лужи, требовать самых первоначальных действий... нет, не педагогики, не теории соцвоса, не революционного долга, не коммунистического пафоса, нет, нет, — обыкновенного здравого смысла, обыкновенной презренной мещанской честности». Но при этом главное — попытаться разобраться, что помогает преодолеть эти приступы злобы и ненависти: «Возникшие на мгновение припадки неуверенности безжалостно уничтожались тем обещанием, которое я дал девочкам. Эти несколько десятков запуганных, тихоньких бледных девочек, которым я так бездумно гаранти-

ровал человеческую жизнь через десять дней, в моей душе вдруг стали представителями моей собственной совести». Чуткая, недремлющая совесть, сознание ответственности за каждый свой шаг, за вверенные ему души, за жизни поверивших ему слабым и несчастным девочек не позволяют заведующему «раскисать», предаваться естественным минутным слабостям, отступать.

При анализе образа повествователя необходимо также учитывать, что заведующий, как замечает Б.О. Костелянец, — «это и живой участник реальных событий, вдохновлявший и даже во многом определявший их ход. Вместе с тем он же — лицо, которое имеет возможность, после того, как события уже отошли в прошлое, вновь их пережить, осмыслить, переоценить, вскрыть их внутренние связи»¹⁷. Поэтому «заведующий не только один из главных участников событий, но и их интерпретатор и толкователь. Все происходящее мы видим его глазами и должны воспринимать в свете его оценок»¹⁸. Такая активность авторского сознания, когда «слово автора о действительности, о герое организовано как авторитетное, завершающее слово», слово-доминанта, является, по наблюдениям Г.А. Белой, основой монологизма¹⁹. Черты авторитарного соцреалистического стиля особо явно проступают тогда, когда повествователь убежденно отстаивает свои педагогические принципы или сатирически высмеивает работу «мозговых учреждений» и их «посланцев» в колонию («товарищ» Зоя, Брегель). Ярко выраженное памфлетное начало ощутимо в описании таких демагогов-инспекторов, как, например, Шарин («Кто его знает, чем он занимался до 1917 года, но теперь он великий специалист как раз по социальному воспитанию. Он прекрасно усвоил несколько сот модных терминов и умел бесконечно низать пустые словесные трели, убежденный, что за ними скрываются педагогические и революционные ценности») или «воспитателей», подобных Дерюченко и Родимчику: «Дерюченко был ясен, как телеграфный столб: это был петлюровец. Он “не знал” русского языка, украсил все помещение колонии дешевыми портретами Шевченко и немедленно приступил к единственному делу, на которое был способен, — к пению “украинских писэнь”. Дерюченко был еще молод. Его лицо все было закручено на манер небывалого запорожского валета: усы закручены, шевелюра закручена, и закручен галстук-стричка вокруг воротника

¹⁷ Костелянец Б.О. «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко. С. 22.

¹⁸ Там же. С. 23.

¹⁹ Белая Г.А. Стиль и время («Авторитетный» стиль и его проблематика) // Многообразие стилей советской литературы. Вопросы типологии. М., 1972. С. 244.

украинской вышитой сорочки. Этому человеку все же приходилось проделывать дела, кощунственно безразличные по отношению к украинской державности: дежурить по колонии, заходить в свинарню, отмечать прибытие на работу сводных отрядов, а в дни рабочих дежурств работать с колонистами. Это была для него бессмысленная и ненужная работа, а вся колония — совершенно бесполезное явление, не имеющее никакого отношения к мировой идее. Родимчик был столь же полезен в колонии, как и Дерюченко, но он был еще и противнее...». Авторская ирония, то скрытая, то злая, едкая, подходящая до сарказма, является одной из основных форм выражения авторской позиции и во многом подтачивает, разрушает здесь монологическое начало. Повествователь нередко оказывается во власти идеологических догм: «это был петлюровец», «явление, не имеющее никакого отношения к мировой идее» и т.п. Необходимо помочь разобраться ребятам в том, что Макаренко, как советский человек, во многих случаях мыслит социалистическими стереотипами, поэтому наряду с живой разговорной речью ему присущи сухой официальный слог, газетные клише (учащиеся без особого труда подберут примеры из текста: «Для организационного периода была поставлена вполне уместная задача — концентрация материальных ценностей, необходимых для воспитания нового человека»), идеологические формулы времени («Круглое лицо Жорки, еще не потерявшее синих следов ночной встречи с классовым врагом, нахмурилось и поострело»). Даже о совсем, казалось бы, неофициальном — о простых человеческих чувствах — он говорит порой канцеляризмами, словами-штампами: «Денис глубоко был проникнут хозяйственным духом и поэтому не способен был уделить внимание человеческому страданию»; «Симпатии хуторских девчат в это время еще не приняли форм влюбленности... Любовь и любовные фабулы пришли несколько позднее. Поэтому девчата искали не только свиданий и соловьиных концертов, но и общественных ценностей»; «Мои хлопцы очень страдали в области затронутой проблемы». Но, с другой стороны, штампы и клише в некоторых случаях выражают педагогические догмы или идеологемы массового сознания, которые повествователь, порой неосознанно, невольно, посредством иронии ставит под сомнение, оспаривает: «Театральная деятельность сильно приблизила колонистов к селянской молодежи, и в некоторых пунктах сближения обнаружилось чувства и планы, не предусмотренные теорией соцвосо»; «...Во второй колонии поэтому начал образовываться коллектив совершенно иного тона и ценности. В него вошли ребята и не столь

яркие, и не столь активные, и не столь трудные. Веяло от них какой-то коллективной сыростью, результатом отбора по педагогическим соображениям»; «В 1923 году стройные цепи горьковцев подошли к новой твердыне, которую, как это ни странно, нужно было брать приступом, — к комсомолу» и т.д. В то же время такая стилевая разнородность, «разношерстность», отсутствие литературной «гладкописи», естественность речи создают все ту же атмосферу доверительности, ощущение достоверности, подлинности изображаемого. Так эстетическое несовершенство, как это ни парадоксально, рождает сильный эстетический эффект, вызывает особое эмоциональное восприятие документального в основе своей материала²⁰.

В повествовательной структуре «Педагогической поэмы», характерном для нее способе художественного обобщения и оценки намечена тенденция к «дегероизации» (имея в виду некую особую форму изображения героического как нового качества рядовых людей, «человека массы» — еще один миф в эстетике соцреализма), разрушавшая господствующую в литературе соцреализма монументальную, «легендаризированную», а по сути — мифологическую концепцию действительности и человека: «Называли нас в то время «подвижниками соцвосо». Сами мы не только так себя не называли, но никогда и не думали, что мы совершаем подвиг. Не думали так в начале существования колонии, не думали и тогда, когда колония праздновала свою восьмую годовщину». На этих и других примерах из текста учитель должен помочь ребятам понять, что уже в этой полемичности авторского сознания, то скрытой, а то явной, броской, осязимо движение от характерного для произведений соцреализма монологизма к диалогизму (с этим понятием учащиеся так или иначе знакомы по творчеству Ф.М. Достоевского), расширение горизонтов художественного видения.

В завершение урока учитель может сообщить, что «Педагогическая поэма» вполне вписывается в контекст мировой утопической литературы («Робинзон Крузо» Д. Дефо, «Город Солнца» Т. Кампанеллы, «Что делать?» Н. Чернышевского и др.), в которой живая современность, трансформируясь в миф, переводится в план вечности. И потому она не только отражает художественные поиски и социальный идеал А. Макаренко, но и не утрачивает своего глубокого общечеловеческого смысла.

²⁰ См. об этом: *Лейдерман Н.Л.* К вопросу о художественном потенциале документального произведения // О художественно-документальной литературе: Сб. статей / Изд-во Ивановского гос. пед. ин-та. Иваново, 1972. С. 21-34.

ИДЕТ УРОК

Н.Л. Лейдерман и А.М. Сапир, наши постоянные авторы, завершили работу над методическим пособием «Прочитаем Горького заново» (книга выходит в московском издательстве «ВАКО»). Центральное место в пособии занимает цикл уроков по пьесе «На дне». Предлагаем вниманию читателей фрагмент из этого цикла.

Н.Л. Лейдерман и А.М. Сапир

ЛЕКАРЬ И БОЛЯЩИЕ

(Анализ второго акта пьесы «На дне»)

Вторую тему по изучению пьесы мы называем так: «*Лука и ночлежники. (Лекарь и болящие)*». Он строится как беседа по индивидуальным опережающим заданиям (обычно занимает 2 урока).

Исследовательская интрига урока, которую имплицитно ведет учитель, такова: через анализ цепочки коллизий раскрыть следующую и очень важную фазу драматического сюжета — активные действия Луки по «врачеванию» ночлежников.

Основной материал беседы — второй акт. Приступая к беседе, учитель приводит высказывание Б.А. Бялика: «Когда идет спектакль “На дне”, театральная сцена оказывается почти всегда разделенной на несколько участков, и почти все время на каждом из них идет своя особая жизнь»¹. Как раз во втором акте членение сцены на площадки (зоны) наиболее очевидно, учитель имеет удачную возможность привлечь внимание школьников к этому оригинальному свойству поэтики сценического пространства горьковской пьесы и побудить к размышлениям о конкретном смысловом наполнении этого приема. Направляет анализ следующее опережающее задание:

Задание 1.

Прочитайте вводную ремарку ко второму акту. Какие сценические зоны обозначает драматург?

Какие коллизии решаются в каждой из «зон»? О чем в каждой из «зон» ведется диалог?

Как соотносятся между собой эти «зоны»: по характеру действий и по смыслу реплик?

¹ Бялик Б. М. Горький-драматург. М., 1977. С. 101.

Наум Лазаревич Лейдерман — доктор филологических наук, профессор кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

Ася Михайловна Сапир — заслуженный учитель Российской Федерации. (Ныне проживает в г. Омаха, США).

Второй акт очень хорош, это самый лучший, самый сильный, и я, когда читал его, особенно конец, чуть не подпрыгивал от удовольствия.

А.П. Чехов

Какие возникают впечатления об общей эмоциональной атмосфере во втором акте?

В соответствии с авторскими указаниями ученики выделяют три сценические «зоны»: первая — «*Сатин, Барон, Кривой Зоб и Татарин играют в карты. Клец и Актер наблюдают за игрой*»; вторая — «*Бубнов на своих нарах играет в шашки с Медведевым*»; третья — «*Лука сидит на табурете у постели Анны*».

Уже само соседство этих «зон» в одном пространстве, когда совсем рядом с умирающей женщиной, не обращая внимания на ее страдания, другие ночлежники с азартом ведут игру, представляется ученикам если не кощунственным, то, по меньшей мере, безнравственным. Учитель ведет читателей дальше, побуждая искать и находить связи между разными сценическими «зонами». Он обращает внимание ребят на своеобразные «переклички» диалогов, разыгрываемых в разных «зонах». В этой части урока преподаватель учитывает наблюдения, принадлежащие Б.А. Бялику, Ю.И. Юзовскому, Б.В. Михайловскому. Эти наблюдения достаточно известны профессионалам, но ведь мы работаем со школьниками, которые впервые читательски постигают горьковскую пьесу. Важно, чтобы ученики с а м и нашли переклички между репликами, звучащими в разных «зонах», чтобы расслышали, как на сцене возникает тот многоголосый диалог, который М. Бахтин называет диалогом «принципиального звукового одиночества».

Как же соотносятся между собой три диалогические «зоны»? Начинаем с первой «переклички». Идет диалог Анны и Луки. Женщина, доживающая последние часы, исповедуется перед Лукой о своей тяжелой земной доле («*Не помню, когда и сыта была...*» и т.д.), а Лука, в сущности, чужой человек, преисполняется подлинно отцовским сочувствием к Анне, даже называет ее «де-

тынька». А вот после слов Анны «Помираю вот», из другой «зоны», где режутся в карты, вдруг звучит азартная реплика: «Ишь, ишь как! Князь, бросай игру! Бросай, говорю!». Реплика эта принадлежит Клещу, мужу Анны. Он тоже выражает искреннее сочувствие, но не жене, а одному из картежников, которого пытаются обжулить. Контраст между двумя диалогами очевиден. В нем развивается и углубляется мотив равнодушия, нравственной глухоты, который уже отмечался нами при анализе первого акта.

Другие сцены соотнесены иначе — реплики, произносимые в одной «зоне», как бы резонируют на сказанное в другой «зоне», становясь своеобразным комментарием.

Рассмотрим несколько подобных соотношений.

Сатин упрекает Барона в неумении незаметно «карту передернуть». Барон оправдывается: «Черт знает, как она...». Следующая реплика принадлежит Актеру: «Таланта нет... нет веры в себя... а без этого... никогда, ничего...». Актер не однажды произносит эту фразу, но сказанная здесь, как будто нехвата, она переводит бытовую сцену в иную, философскую плоскость — ведь Актер называет главные причины, которые и делают человека ущербным. Но если талант — это, как говорится, дар Божий, то отсутствие или утрата в е р ы в с е б я — это уже вина самого человека. (Нам еще не раз придется возвращаться к этой формуле).

Учащиеся без труда находят и другие примеры переключек между диалогами, ведущимися в разных «зонах». Так, реплика Бубнова: «Готово! Пропала твоя дамка...» — это своего рода приговор Актеру, который горюет, что забыл любимое стихотворение. (Попутно ребята вспоминают, что в первом акте тот же Бубнов произносит фразу «А ниточки-то гнилые...», что становится скептическим комментарием к картинным словам Пепла, с которыми тот признавался в любви к Наташе: «...Возьмите вы нож, ударьте против сердца... умру — не охну!»).

Если разделение сцены на разрозненные «зоны» демонстрирует разобщенность ночлежников, их глубокое безразличие друг к другу, то «переключки» диалогов «вдруг разрушают «перегородки» между различными участками сцены, которая «превращается в единый участок единого действия»².

Здесь представляется уместным напомнить ученикам о том, что единство действия — это один из фундаментальных законов драматургии. Горький же нашел особый путь организации единства действия при воссоздании образа мира разорванного, разрозненного. (Именно новые

способы организации единства действия не были сразу поняты некоторыми критиками, увидевшими в пьесе лишь отдельные «картины»). А единство действия означает, что, при всей кажущейся несогласованности сцен и «зон», они, как в пучок, сконцентрированы на одном, крупном конфликте, с разных сторон освещают и решают его.

Далее учитель напоминает, что единство действия достигается в драме «На дне» не только посредством переключек диалогов. Здесь, в частности, важна и арестантская песня «Солнце всходит и заходит», которую поют ночлежники — она становится музыкальным фоном к печально-безысходной атмосфере, царящей на дне. Как известно, Горький сам сочинил эту песню специально для своей пьесы — значит, он придавал ей немалое значение.

Однако самым важным «связующим звеном» между разными сценическими «зонами» выступает странник Лука. Мы переходим к рассмотрению места Луки в системе персонажей и его роли в драматическом действии. Работа предваряется следующими опережающими заданиями:

Задание 2.

Проследите за поведением Луки в первом и втором акте. Как реагирует на происходящее вокруг: какие поступки совершает? Какие действия предпринимает?

Какое представление о нем складывается у зрителя (читателя)?

Задание 3.

Внимательно вчитайтесь в диалоги Луки с Актером, Луки с Анной, Луки с Пеплом.

Обратите внимание на следующие моменты: кто начинает разговор? каков предмет обсуждения? как Лука реагирует на вопросы и сомнения собеседника? какова непосредственная и последующая реакция собеседника?

Оцените «рецепты», которые Лука предлагает Анне, Насте, Актеру, Пеплу, Наташе и др. Могут ли они изменить их судьбы?

В ходе выполнения второго задания ученики выстраивают цепочку поступков, которые совершает Лука. Он по-детски любознателен, ему до всего есть дело: отчего на кухне девица плачет и что это за титул такой «Барон», он даже не поленился тайком влезть на нары, чтобы подслушать разговор Василисы с Пеплом, а потом нарочитым шумом («На печи раздаётся громкая возня и воющее позевыванье») остановил расправу Пепла с Костылевым.

Именно Лука с первых минут своего пребывания в ночлежке не только горестно оценивает гнетущую атмосферу, но сразу же пытается хоть как-то умерить взаимную озлобленность («Эхе-

² Там же. С. 103.

хе... *господа люди! И что с вами будет?.. Ну-ка, хоть я помету здесь...»*). Он встречается буквально в каждую коллизию со своими советами и дидактическими сентенциями.

А как он откликается на трагедию Анны! Преподаватель предлагает ученикам внимательно вчитаться в речь Луки, который только что выслушал исповедь умирающей Анны о прожитой жизни, голодной и нищей:

А н н а. Все думаю я: господи! Неужто и на том свете мука мне назначена? Неужто и там?

Лу к а. Ничего не будет! Лежи знай! Ничего! Отдохнешь там!.. Потерпи еще! Все, милая, терпят... всяк по-своему жизнь терпит... (Встает и уходит в кухню быстрыми шагами).

Короткие, рваные, с паузами фразы, сбивчивый ритм. Так может говорить человек, не просто сострадающий, а глубоко взволнованный, едва сдерживающий слезы. Вероятно, чтоб Анна не увидела их, Лука потому-то и уходит в кухню «быстрыми шагами»³.

Здесь уместно вспомнить вместе с учениками особенности характера героя в драме — это всегда личность с «волением»: он стремится изменить неладно (с его точки зрения) устроенный мир. Поэтому герой драмы — это всегда натура «действующая и деятельная». Образ Луки в полной мере отвечает этим критериям, не случайно он входит в галерею классических театральных героев наряду с Антигоной, Гамлетом, Чацким, Катериной... Но, разумеется, источники «воления» у каждого драматического героя свои, и поэтому каждый из них действует на свой лад.

Нам же надо совместно с учениками конкретизировать: *в чем именно состоит «воление» Луки и каков характер его действий?*

На основании проведенного анализа поведения Луки учащиеся видят основной источник его «воления» в с о с т р а д а н и и — в душевной чуткости к чужой беде. Именно этим они объясняют вхождение Луки во все сценические «зоны», его прямые контакты с многими персонажами. Обитатели ночлежки почувствовали в Луке отзывчивую душу, оттого и потянулись к нему и доживающая последние часы Анна, и сетующий на свою незадавшуюся жизнь Актер, и задумавшийся над своей судьбой Пепел.

Диалоги, которые ведет с ними Лука, в высшей степени показательны для понимания его отношения к людям, оказавшимся на дне жизни. Для того чтобы ученики вникли в суть драматического деяния, которое он совершает, первый диалог (Лука и Актер) мы вместе с учениками

разбираем самым тщательным образом (можно сказать — в режиме о ч е н ь медленного чтения).

Первое, что мы отмечаем: разговор-то ведь затевает Актер. Он сам останавливает Луку («Идем, старик... я тебе продекламирую куплеты»), и к нему он обращается со своей бедой: «Ничего не помню... ни слова... не помню! Любимое стихотворение... плохо это, старик?». Лука, который чуточку ранее высказал полное безразличие к стихам, все равно откликается на горе Актера словами сочувствия: «Да уж чего хорошего, коли любимое забыл? В любимом — вся душа...».

Далее Актер, похоже, расписывается в своем окончательном поражении, но и при этом еще пытается найти ему объяснение: «Пропил я душу, старик... я, брат, погиб... А почему — погиб? Веры у меня не было... Кончен я...»

Реакция Луки совершенно естественна: раз человек попал в безвыходное положение, надо попытаться подсказать ему какой-то выход. А сам Актер фразой «Веры у меня не было», в сущности, и наводит Луку на спасительную мысль — в человека надо вселить веру, веру в себя, в свои возможности: «Ну, чего? Ты... лечись! От пьянства нынче лечат, слышь!..». Вслушаемся в эти фразы. Первая — как сочувственное междометие, которое произносят, когда, в сущности, нечего сказать. Вторая фраза: после «Ты» следует пауза — в это время старик мучительно ищет, что же подсказать в утешение человеку. Рецепт найден: «Ты ... лечись!».

А далее Лука уже всю развивает только что придуманный вариант. Совершенно ясно, что он всё это импровизирует тут же, в процессе разговора, поэтому на вопрос Актера («Куда? Где это?») старик отделяется очень неопределенными словами («А это... в одном городе... как его? Название у него эдакое...»). Зато он сам увлекается своей фантазией, дает советы, которые должны поднять дух Актера, говорит так, словно спасение совсем рядом, стоит только решиться.

Вдохновляющие слова Луки и в самом деле заражают слушателя. Актер улыбается, начинает думать о том, что хорошо бы начать жизнь «снова... сначала», более того, ему поверилось, что он окажется способен перевернуть свою судьбу, что у него есть для этого силы: «Ну... да! Я могу!? Ведь могу, а?» (Фраза сложно интонирована — в ней совмещаются вопросительная и утвердительная интонации).

Лука энергично поддерживает надежды Актера: «А чего? Человек — все может... лишь бы захотел...».

³ Эти наблюдения пригодятся нам на последнем уроке цикла, когда ученикам нужно будет определить свое отношение к тем характеристикам, которые Горький давал Луке в статье «О пьесах» (1932): «холодная, притерпевшаяся ко всему душа», «самое драгоценное для них именно этот покой, это устойчивое равновесие их чувствований и мыслей».

Но вот тут-то, в тот самый момент, когда, казалось бы, старику удалось вселить в больную душу Актера веру, и случается осечка:

А к т е р (вдруг, как бы проснувшись). Ты — чудак! Прощай пока! (Свистит.) Старичок... прощай... (Уходит.)

Что это значит? А это значит, что Актер вырвался из-под гипноза увлекательной сказки, которую перед ним рисовал Лука, что ему стало ясно: старик придумывает, фантазирует, словом — врёт. Но вот что примечательно: он вовсе не обижается на Луку, не бранит за обман, наоборот — признает его принадлежащим к благородному племени чудаков, выказывает к нему доброе расположение, ласково называя «старичок»... Значит, выдумки Луки про лечебницу для пьяниц были важны Актеру не своей практической стороной, а совсем другим — проявлением человеческой отзывчивости и сердечного участия в его судьбе. А именно такого отношения к себе человек дна не знал, это для него редчайшая ценность.

Диалоги Луки с Анной и Пеплом преподаватель предлагает ученикам проанализировать самостоятельно.

Но при анализе этих диалогов мы обращаем особое внимание на новые коллизии, которые рождаются в связи с акциями Луки.

Так, при чтении разговора Луки с Анной, мы отмечаем психологическую и нравственную мотивированность лжи старика, который старается заронить в душу умирающей женщины веру в божье благоволение, в то, что после смерти ее душа удостоится успокоения в раю⁴. Но тут происходит парадоксальный сбой — прекрасная сказка о загробной жизни наталкивается на сопротивление самой Анны: «А ... может... может, выздоровлю я?»; «Ну... еще немножко... пожить бы... немножко! Коли там муки не будет... здесь можно потерпеть... можно!»

Выходит, земная жизнь, даже с ее нелюдскими муками, Анне дороже посмертного райского блаженства. Важно, чтобы здесь ученики зафиксировали идею, которая является краеугольным камнем в гуманистической концепции Горького: для человека нет ничего ценнее земной жизни.

Когда же мы анализируем диалог Луки с Пеплом, то сравниваем его реакцию на сказку, которую ему сочиняет Лука, с реакцией Актера.

Актер — натура художественная, увлекающаяся, оттого он так живо откликнулся на сказку о лечебнице. А Пепел — характер жёсткий, недоверчивый, поэтому он сразу же распознает ложь в сказке про Сибирь, которую ему в качестве «рецепта» предлагает Лука. «Старик! Зачем ты все врешь?» — осаживает он Луку. Но вот как отвечает старик. Сначала он еще по инерции заливается, что твоя ворожея: «А ты мне — поверь, да поди сам погляди.... Спасибо скажешь... Чего ты тут трешься?». И вдруг резко меняет регистр на трезвый, приземленный: «И... чего тебе правда больно нужна... подумай-ка! Она, правда-то, может, обух для тебя...».

Значит, игра идет, что называется, — в открытую: один врёт, другой знает, что ему врут, и все-таки так или иначе принимает эту ложь. А почему принимает? Объяснение дал сам Пепел несколько ранее, когда сказал Луке: «...Ты, брат, молодец! Врешь ты хорошо... сказки говоришь приятно! Ври, ничего... мало, брат, приятного на свете!». Только, говоря эти слова, он относил их к другим людям, а в диалоге с Лукой сам почувствовал притягательность утешительной сказки.

Хотя одной сказкой про «Сибирь, золотую сторону» Пепел не может довольствоваться — ему нужна вера поосновательнее, понадежнее. Поэтому он задает Луке вроде бы неожиданный вопрос: «...Слушай, старик: бог есть?». Видимо, для Пепла этот вопрос из тех, которые называют судьбоносными, не случайно же он торопит Луку: «Ну? Есть? Говори...». Но и старик с не меньшей серьезностью отвечает.

Лука (негромко). Коли веришь — есть; не веришь — нет... Во что веришь, то и есть...

(Пепел молча, удивленно и упорно смотрит на старика).

Обратим внимание на реакцию Пепла: очевидно, ответ прозвучал для него полной неожиданностью. Об этом свидетельствуют, кроме приведенной выше авторской ремарки, и последующие реплики ошеломленного Пепла: «Так... погоди!.. Значит...» и «стало быть... ты...».

Ответ Луки расшифровывают уже целое столетие. Учащиеся также предлагают свои толкования этих слов, иногда взаимоисключающие (от «Лука увиливает от ответа, лукавит, потому что ему нечего сказать» — до «Лука внушает человеку чувство ответственности за его право верить или не верить»). Учитель приводит одну из ранних интерпретаций, принадлежащую С. Андрианову: «Для человека имеет реальное значение лишь то, что он находит в своей душе. И, наоборот, всё, во что верит человек, все это имеет совершенно реальную силу»⁵.

⁴ Учитель может воспользоваться толкованием этой ситуации, из которого исходил исполнитель роли Луки в Горьковском драмтеатре народный артист РСФСР Николай Левкоев. Выступая на обсуждении горьковских спектаклей, поставленных к столетнему юбилею писателя, он говорил: «Лука не утешитель. Давайте с вами назовем лугом, притворщиком, на манер Луки, теперешнего врача, который говорит умирающему: «Ваши дела поправляются», или преподавателя, который знает, что нужно заставить любого, самого малоуспевающего ученика верить в себя» (Театр. 1968. № 9. С. 15).

⁵ Максим Горький: Pro et Contra. СПб., 1997. С. 634.

И в самом деле, Лука полагает, что даже вера в Бога не приходит к человеку извне, а рождается его собственным душевным порывом: если он нуждается в поддержке некоей высшей духовной инстанции, которая бы помогала справляться с тяготами жизни, тогда он приходит к вере в Бога, если человек способен сам противостоять напору судьбы, тогда ему не нужна вера в надмирную высшую инстанцию — он верит в себя, надеется на собственные силы.

Обратим внимание на структурную общность всех трех диалогов. Они развиваются по одной «схеме». Каждый затевается не Лукой, а самим ночлежником, будучи вызванным потребностью обитателя «дна» поделиться своей главной болью, быть услышанным. Лука безотказно откликается, и тут же начинает искать ответ — на ходу импровизирует «рецепт»-сказку — сам увлекается собственной фантазией — поначалу «болящий» попадает под гипноз утешительной лжи Луки — а затем наступает отрезвление от сказочного морока. Но все равно, даже понимая, что Лука врет, «болящий» испытывает чувство благодарности к старику за отзывчивость. При этом, наряду с сомнением, в его душе не гаснет вера в придуманную стариком сказку.

Подведем *некоторые итоги* беседы по теме «Лука и ночлежники (Лекарь и болящие)». С появлением в ночлежке Луки, человека с состраданием к людям и активным мироотношением, нравственная атмосфера в ней резко меняется. В душах сброшенных на «дно» людей на смену «притерпелости» к ползучему, вегетативному существованию, нравственному отупению и цинизму приходит смутная неудовлетворенность и желание перемен. Этим людей разбудил Лука, каждого выслушав, успокоив или, напротив, внушив беспокойство.

Весь второй акт был изображением того, как Лука осуществляет процесс врачевания «болящих». Обнаружилось, что «утешительные сказки» Луки — это лекарство, поданное вовремя, и не одно на всех, а каждому по его боли, по его ране, по его недугу. Для каждого, кто был болен, но хотел поверить в предлагаемый рецепт выздоровления, он стал «возлюбленным *лекарем*» (как апостол Лука).

Эти действия Луки, несмотря на очевидные изъяны и сбои, получают высокую эстетическую оценку. Не случайно, как и первый акт, второй акт тоже завершается апофеозом Луки. В темной ночлежке, где рядом с трупом Анны спят ночлежники, как бы в ответ на крик Сатина: «*Мертвецы — не слышат! Мертвецы не чувствуют ... Кричи... реви... мертвецы не слышат!..*», — в двери является Лука. (*Занавес*). Ученикам трудно представить зрительно картину: ночлежка спит, сцена затемнена, вдруг на заднике от-

крывается дверь, и в прямоугольнике света четко выступает силуэт Луки. Он — единственный, кто, в отличие от живых мертвецов, услышал крик отчаяния, откликнулся на него⁶.

⁶ Патетический смысл этой мизансцены явно расходился с самой поздней авторской трактовкой образа Луки, которая стала официально признанной. Видимо, не случайно в постановке Горьковского драматического театра (1968 год, режиссер В. Воронов) она заменена следующей мизансценой: Лука становится над умершей Анной и читает заупокойную молитву. Вот пример режиссерского своеволия.

Е.Н. Проскурина, Ст. Ермоленко

ПОЭТИКА СМЕРТИ — ВОСКРЕСЕНИЯ В РАССКАЗЕ В. НАБОКОВА «РОЖДЕСТВО»

«Рождество» — один из рассказов В. Набокова, входящих в цикл «Возвращение Чорба», созданный в Берлине в 1929 году. Название всему циклу было дано по названию заглавного рассказа. Внутренняя же целостность задается здесь мотивом *возвращения*, являющимся сквозным для данного сборника и ключевым в плане понимания авторской мысли¹.

Так, в «Возвращении Чорба» это возвращение героя к самому себе через отказ от воспоминаний об умершей возлюбленной; в «Сказке», непосредственно предшествующей рассказу «Рождество», это возвращение из вымышленного, иллюзорного мира в реальность, из царства мнимости — в царство действительной жизни; в «Грозе», следующей сразу за «Рождеством», это возвращение на дорогу к небесному Дому, сотканную из реалий обыденной жизни (песня нищей, гроза), куда вплетается чудесный сон — разговор с Ильей-пророком. В заключающей цикл новелле «Ужас» речь идет о возвращении героя из сферы метафизического страха перед смертью в реальную жизнь — ценой смерти конкретного человека: его возлюбленной. Это своего рода воспитание преодоления страха смерти через смерть. Тематическая близость первого и последнего рассказов цикла — смерть возлюбленной — закольцовывает повествование, чем творчески реализуется само понятие цикла как *круга*².

Какое же место в этом круговращении занимает рассказ «Рождество»? Откуда и куда *возвращается* его герой? Вот вкратце фабула произведения, состоящего из четырех коротких глав³.

Глава I: Слепцов — главный герой — возвращается «по вечеряющим снегам» в свой загородный дом из соседнего села, позднее (во

второй главе) выясняется, что он вернулся с могилы своего маленького сына, похороненного там день назад.

Глава II: Утро следующего дня «после ночи, прошедшей в мелких нелепых снах» (320). Слепцов посещает те места, где самое счастливое летнее время провел его сын.

Глава III: Вторая половина того же дня. Слепцов отправляется на могилу сына. Вечером, по возвращении, он оказывается внутри летнего дома, где находит вещи сына, среди которых дневник и кокон индийской бабочки.

Глава IV: Слепцов приносит обнаруженные вещи в зимний флигель, где его слуга Иван пытается поставить рождественскую елку. Слепцов вспоминает, что сегодня Сочельник, но ему не до праздника. Читая дневниковые записи сына и все более проникаясь тяжестью невыносимого горя, он решает уйти из жизни в канун Рождества. В это время в комнате, где находится Слепцов, слышится необычный звук — из казавшегося мертвым кокона появляется «громкая ночная бабочка, индийский шелкопряд» (425). Герой воспринимает случившееся как чудо. К нему возвращаются жизненные силы.

Таким образом, герой этой набоковской новеллы тоже *возвращается*: из сферы смерти в сферу жизни, из душевного небытия к воскресению души. Можно сказать, что в жанровом плане «Рождество» представляет собой *святочный рассказ* в его сюжетном варианте *сбывшегося рождественского чуда*⁴. Главной антитезой рассказа является *смерть/воскресение* души героя через внезапно появляющееся в финале чудесное событие. При этом чудо здесь насколько неожиданно, настолько и реально: бабочка из казавшегося мертвым кокона появилась «оттого, что изнемогающий от горя человек перенес жестяную коробку к себе, в теплую комнату ... оттого, что сквозь тугий шелк кокона проникло тепло...» (324). Однако такое нечудесное основание набоковского чуда несколько не умаляет его поистине чудесной значимости в плане изменения судьбы героя. Рассказ заканчивается мощным аккордом, звучащим как «ода радости» жизни: «И тогда простертые крылья, загнутые на концах, темно-бархатные, с четырьмя слюдя-

¹ Подробно см.: Кузнецов И.В. Мистерия Сириня: анализ новелл Владимира Набокова, материалы для занятий. Новосибирск, 2000.

² См.: Сапогов В.А. Цикл // Краткая литературная энциклопедия. Т. 8. М., 1975. С. 399.

³ Рассказ цитируется по изданию: Набоков В. Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1990. Страницы указываются в скобках, курсив в цитатах наш. — Е.П., Ст.Е.

Елена Николаевна Проскурина — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института филологии СО РАН (Новосибирск);

Станислав Ермоленко — выпускник Православной гимназии во имя преп. Сергия Радонежского (Новосибирск, Академгородок).

⁴ О сюжетных разновидностях святочного рассказа см.: Дущечкина Е.В. Русский святочный рассказ. Становление жанра. СПб., 1995.

ными оконцами, вздохнули в порыве нежного, восхитительного, почти человеческого счастья» (325).

Мастерски реализованный автором эффект неожиданности чуда дал основание для исследовательской точки зрения о «безраздельно доминирующей» в рассказе сфере смерти «вплоть до наступления в действии пуанта»⁵. Однако внимательное вглядывание в поэтику текста рассказа дает возможность откорректировать эту исследовательскую позицию через обнаружение более сложных отношений между членами главной оппозиции: *смерть/воскресение*.

Итак, «вернувшись по *вечереющим* снегам из села в свою мызу, Слепцов сел в *угол*, на *низкий* плюшевый стул, на котором он не сиживал никогда» (319). Это первое предложение рассказа является своего рода квинтэссенцией, сконцентрированным отражением общего настроения начальной главы, где почти все пространство представляет собой поэтическую реализацию темы *смерти*. Кроме активизации низкого, замкнутого пространства (тяготение *вниз*, в *угол*), о чем подробнее будет сказано ниже, в тексте появляется мотив *вечера* как *конца дня*, то есть как *смерти света*, а также как *угасания жизни* во внутреннем пространстве героя. Далее это *вечерне-ночное* время суток окажется доминирующим в рассказе, развивая мотив неустойчивости, кризиса, упадка в душе героя на протяжении всего повествования: «после *ночи*, прошедшей в мелких *нелепых* снах» (II глава, 320); «Войдя в комнату, где летом жил его сын, он ... наполовину отвернул ... белые створчатые ставни, хотя *все равно* за окном *была уже ночь*» (III глава, 322); «*Ночь* была *сизая*, лунная <...> когда Слепцов, *озябший*, *заплаканный* ... пришел из большого дома...» (IV глава, 323) и т.д. Даже дневниковым записям сына мотив *вечера* придает оттенок печали, тоски, уныния: «Сегодня — первый экземпляр *траурницы*. Это значит — *осень* [вечер года — С.Е.]. *Вечером* шел дождь. Она, вероятно, *уехала*, а я с нею так и не познакомился. *Прощай*, моя радость. Я *ужасно тоскую*...» (IV глава, 324). И сами эти записи в контексте последующих событий (короткой болезни и смерти) звучат как предчувствие, предзнаменование.

В связи с мотивом *вечера-ночи* в тексте возникает и определенная символика цветов смерти, во многом семантически тождественная цветовой символике в поэзии Серебряного века: синий и его оттенки (синий цвет — доминирующий в палитре второго тома «трилогии вочеловечения» Блока), а также черный. Затем к синему и черному добавляются желтый (цвет тле-

ния. Ср.: в поэзии А. Блока: «*желтые фонари*», «*желтая заря*», позднее у А. Платонова в повести «Котлован» появится «*желтая заря*, похожая на свет погребения») и металлически-серый (цвет искусственной, неживой природы), а также снежно-ледяной (ср. со «Снежной маской» А. Блока): «Комната плавала во *тьме*, в окно, сквозь *стеклянные перья мороза*, густо *синел* ранний *вечер*» (I глава, 320); «комната за комнатой заполнялись *желтым* светом» (III глава, 322); «...все равно за окном была уже *ночь*. В *темно-синем* стекле загорелось *желтое* пламя — чуть копящая лампа...» (III глава, 322); «*Ночь* была *сизая*, лунная; тонкие тучи, как совиные перья, рассыпались по небу, но не касались легкой *ледяной* луны. Деревья — груды *серого* инея — отбрасывали *черную тень* на сугробы, загоравшиеся там и сям *металлической* искрой» (IV глава, 323); «*Смерть*, — тихо сказал Слепцов, как бы кончая длинное предложение... Тикали часы. На *синем* стекле окна теснились *узоры мороза*» (IV глава, 324).

Вновь обратимся к первому предложению рассказа, в котором предельно густо представлена топика смерти: «...*Слепцов сел в угол*, на *низкий* плюшевый стул, на котором он не сиживал никогда». Важнейшую роль здесь играет пространство, ведь недаром автор подчеркивает, что Слепцов *никогда* не сидел на *низком* стуле в *углу*. Узкое, низкое, ограниченное, «нежилое» пространство наиболее соответствует внутреннему состоянию героя, ослепленного (ср. «говорящее» имя: Слепцов) горем непоправимой утраты, поэтому он интуитивно выбирает именно это место во всем доме и погружается в него, как в темноту. Погружается, садясь, — то есть *опускаясь вниз*, словно на дно или в могилу. Далее Набоков уточняет, что «*В углу*, на плюшевом стуле, хозяин *сидел*, словно в *приемной у доктора*. Комната *плавала во тьме*...» (320). Ограниченное, темное, тяготеющее вниз пространство изображается автором как среда, в которой существует больной человек, воспринимающий реальность искаженно.

Далее пространственная модель будет подвергаться все большей герметизации: «Флигель соединен был деревянной галереей — теперь *загроможденной сугробом* — с главным домом, где жили летом. Незачем было будить, согреть его...» (I глава, 320); «Иван ... внес *заправленную*, керосиновым огнем *налитую*, лампу, поставил на стол и беззвучно *опустил* на нее шелковую *клетку*: *розовый абажур*» (I глава, 320); «*сугробы подступали* к самым окнам флигеля, *плотно держали в морозных тисках оглушенное* деревянное *строенье*» (II глава, 320) и т.д. Описание летнего дома является, пожалуй, одним из самых эмоционально окрашенных эпи-

⁵ Кузнецов И.В. Указ. соч. С. 44.

зодов рассказа. Тяжелую драматическую природу чувств, переживаний героя подчеркивают детали окружающего его вещного мира: «мебель в саванах», «вместо люстры висел с потолка незвенящий мешок», серые квадраты «завешенных картин», «узкий шкаф», «диван и кресла в чехлах». Из приведенных примеров можно увидеть, что пространственная модель в рассказе построена на принципе предельного однообразия: абсолютной ограниченности и узости, — причем, ограничение и обуживание среды обитания героя происходит как бы с двух сторон. С одной стороны, это некое действие извне, вторжение внешних природных сил: «сугробы подступали к самым окнам флигеля, плотно держали в морозных тисках оглушенное деревянное строенье»; с другой — действие изнутри, организация внутреннего пространства по модели, заданной извне: «Иван ... внес запроваженную, керосиновым огнем налитую, лампу, поставил на стол и беззвучно опустил на нее шелковую клетку: розовый абажур». Таким образом, внешняя обстановка и внутреннее пространство героя практически тождественны и, кажется, представляют собой безраздельное царство смерти. На это указывает и аморфное поведение героя, в котором практически отсутствует какое-либо действие, движение, кроме направленного вниз и внутрь. Но обратимся к концу первой главы: «Слепцов поднял руку с колена, медленно на нее посмотрел. Между пальцев к тонкой складке кожи прилипла застывшая капля воска. Он растопырил пальцы, белая чешуйка треснула» (320). В этом жесте героя — первое, хотя и неосознанное действие, направленное на разгерметизацию его внутреннего мира. Чешуйка воска, видимо, оставшаяся на его пальце после панихиды, трескается, как трескается короста на заживающей ране, давая возможность вытечь накопившемуся под нею гною. Эта художественная деталь в конце первой главы словно прорывает плотный саван поэтики смерти, вселяя робкую надежду на внутреннее возрождение героя.

Мотив возрождения души получает активную разработку в следующей, второй главе, по своей интонации и поэтике выступающей в позиции контрапункта по отношению к предыдущей:

Когда на следующее утро, после ночи, прошедшей в мелких нелепых снах, вовсе не относившихся к его горю, Слепцов вышел на холодную веранду, так весело выстрелила под ногой половица, и на беленую лавку легли райскими ромбами отраженья цветных стекол. Дверь поддавалась не сразу, затем сладко хрюснула, и в лицо ударил блистательный мороз. Песком, будто рыжей корицей, усыпан был ледок, облепивший ступени крыльца, а с выступа крыши, острыми вниз, свисали толстые сосули, сквозящие зеленоватой синевою. Сугробы подступали к самым окнам

флигеля, плотно держали в морозных тисках оглушенное строенье. Перед крыльцом чуть вздувались над гладким снегом белые купола клумб, а дальше сиял высокий парк, где каждый черный сучок окаймлен был серебром, и елки поджимали зеленые лапы под пухлым и сверкающим грузом. (320)

Это апофеоз жизни, ее торжество, выраженные в свете, цвете, звуке. И звук этот веселый, сладкий, а слова-то какие: *выстрелила, хрюснула*. В них не просто наличие жизни, но активность, стремительность ее проявления. Многогранность цветов и оттенков здесь, особенно в сравнении с описанием летнего дома, просто поражает. Причем, бросается в глаза отсутствие в этой цветовой палитре четкого синего цвета. Он оттеняется зеленым — цветом жизни («зеленоватая синева»). При этом мороз блистает, парк сияет, отражения стекол, кстати, цветных, названы автором *райскими*. Здесь не только цвет, но и свет — почти невечерний. Изменяется и форма пространства: оно расширяется, и за пределами по-прежнему загерметизированного слепцовского дома в нем появляется объем, стремление вверх: «белые купола клумб», «высокий парк».

Но вот вопрос: видит ли, осознает ли эту полную жизни картину Слепцов? В «Рождестве» можно выделить три взгляда на реальность. Первый — каким ее видит герой; второй — как ее видит автор; и третий — реальность, видимая читателю. При этом читатель находится в наиболее выгодном положении. Его взгляд на происходящее более объемный, ибо в поле зрения читающего попадает не только герой, но и автор, который, в свою очередь, также наблюдает за героем. При внимательном чтении начала второй главы остается непонятным, чьими глазами — героя или автора — увиден столь роскошный зимний пейзаж. Однако далее становится ясно, что Слепцов все же подмечает яркие особенности открывшейся ему утренней картины. Но при этом он прежде всего удивляется тому, «что еще жив, что может чувствовать, как блестит снег, как ноют от мороза передние зубы» (321). То есть герой способен реагировать в первую очередь на *физические* раздражители: блеск снега, физическую боль. Но и само чувство удивления, посетившее его, — тоже жизнь. А дальше оказывается, что его сознание способно также рождать необычные, сказочно-фантастические образы-видения: «Он заметил даже, что оснеженный куст похож на застывший фонтан, и что на склоне сугроба — песьи следы, шафранные пятна, прожегшие наст» (321). Эти элементы художественного видения героем мира дают понять, что жизнь все же существует внутри Слепцова, она лишь замерла под тяжестью свалившегося на него горя.

Однако на временность такого состояния намекает возникшая в сознании героя аналогия «оснеженного куста» с образом «застывшего фонтана», отсылающая нас к сказке о Спящей Красавице.

Но пока это ясно лишь автору, на основании изменений в поэтике текста предчувствует такого рода развязку и читатель. Сам же герой после прогулки по тем местам, где в последний раз ходил его сын, еще в большей степени погружается в атмосферу беспросветного, безысходного горя, граничащего со смертью. «Слепцов, высоко подняв ногу, свернул с тропы и, оставляя за собой в снегу *синие ямы*, пробрался ... к тому месту, где парк *обрывался к реке*» (321). После наметившейся во взгляде героя направленности вверх — вдруг к концу главы резкое изменение вектора, ибо во фразе «парк обрывался к реке» важен прежде всего *обрыв* к реке (а не река как таковая), рождающий смысловые ассоциации с Летой — рекой в царстве мертвых, а в плане жеста сходной с идиоматическим выражением «кануть на дно». То есть напряженная борьба жизни со смертью в этой части рассказа заканчивается победой смерти, что поэтически выражено через оксюморонную конструкцию в последней фразе второй главы: «за легким серебряным туманом деревьев ... *слепо сиял* церковный крест» (321).

И далее вся третья и практически вся четвертая глава представляют собой последовательное развитие темы смерти на нескольких уровнях. Расширяется топика смерти: ее приметы обнаруживаются и в большом барском доме: «мебель в саванах», желтое пламя коптящей лампы, «диван и кресла в чехлах», стены «в синеватых розах», проплывающая по стене «громкая тень Слепцова» и т.д. Кроме цвета и света, смерть проявляет здесь себя и через звук, а точнее, через его отсутствие, возникающее еще в первой главе, где слуга Слепцова «беззвучно» опускает на керосиновую лампу абажур. В третьей главе «вместо люстры» с потолка висит «*незвонящий* мешок», а если в близком от героя пространстве и появляются звуки, то они также больше относятся к миру смерти, чем жизни: дверь в барский дом, откуда «пахнуло каким-то особенным, незимним холодком», открывается «с тяжелым рыданием», паркетные полы под ногами хозяина «тревожно затрещали».

Можно, таким образом, отметить, что звук занимает в поэтической структуре рассказа Набокова особенное, чрезвычайно значимое место. В этом внимании автора к звуковой стороне текста несомненно прослеживается влияние символистов, и прежде всего А. Блока. Известно, что исполненную шума революционную эпоху он почувствовал прежде всего как время

беззвучия: «Все звуки прекратились. Разве вы не слышите, что никаких звуков нет?»⁶. Именно отсутствие звука стало для этого чрезвычайно музыкального поэта определяющим в восприятии революции как торжества антижизненных сил. Набоковский рассказ «Рождество» в этом плане может быть рассмотрен как поэтическая рецепция блоковского мотива.

Поэтому отнюдь не случайно, что в поэтике *воскресения* у Набокова первоочередное место занимает именно звук, сам факт его наличия. Кроме уже описанной функции звука во второй главе, обратим внимание на первую фразу кульминационного эпизода рассказа: «И в то же мгновение щелкнуло что-то — *тонкий звук* — как будто лопнула натянутая пружина. Слепцов открыл глаза и увидел...» (324). Звук у Набокова становится первоосновой жизни, именно со звука — щелчка — начинается тема возрождения, и не только души человека, за мгновение до этого готового уйти в смерть, но и жизни во всей ее полноте.

Здесь важно отметить, что, кроме появления новой жизни — индийской бабочки — и открывшейся перспективы в судьбе главного героя (фраза «Слепцов открыл глаза и увидел» несомненно заряжена евангельским смыслом: *прозрение слепого*), в финале пробивается еще один семантический план: воскресение в новом образе — образе бабочки — души умершего мальчика. На такое прочтение финала наталкивает одна повторяющаяся в тексте деталь, относящаяся к сфере изображения сына Слепцова, где главной является семантика *устремленности вверх*. Это *загнутость кверху* полей его шляпы, «*поднимающийся, заворачивающийся на полях*» почерк мальчика. Такими же «*заснутыми на концах*» оказываются «простертые крылья» только что родившегося индийского шелкопряда. В этом эпизоде набоковского текста оживает мифологическая символика, где душа человека часто представала в образе бабочки (вспомним также «бабочку поэтиного сердца» у Маяковского), объединившем в себе два смысловых аспекта: крылатость человеческой природы и ее душевную трепетность. Кроме того, образ бабочки ассоциативно заряжен образом рая. То есть можно сказать, что намеченная во второй главе райская тема все-таки получает свою реализацию — в финале рассказа.

Так последняя фраза новеллы задает многоплановый уровень поэтике *воскресения* в

⁶ Чуковский К. Александр Блок как человек и как поэт // Чуковский К. Соч.: В 2 т. Т. 2. Критические рассказы. М., 1990. С. 407. Самое удивительное, что это откровение, высказанное Блоком в беседе с Чуковским, относится к тому же периоду, что и его работа над поэмой «Двенадцать», «Скифами», статьей «Интеллигенция и революция», когда поэт всеми силами, «всем телом, всем сердцем, всем сознанием» пытался вслушаться в революцию.

набоковской новелле. Вместе с тем, эта многоплановость неожиданно приобретает теофанический⁷ смысл — через внезапно возникающий в финале мотив *Божественного Промысла*: «И крылья — еще слабые, еще влажные — все продолжали расти, расправляться, вот *развернулись до предела, положенного им Богом ...*» (324). То есть философская идея вечного торжества жизни дополняется к концу рассказа идеей теоцентрической, что придает всему произведению новое качественное звучание. Здесь необходимо вновь вернуться к сквозному для всего цикла мотиву *возвращения*. Можно заключить, что в итоге своих внутренних мытарств герой Набокова возвращается не просто из смерти в жизнь, но и из позиции религиозной аморфности, отчуждения (вспомним его приказание Ивану в начале четвертой главы убрать рождественскую елку) в позицию внутреннего примирения с Богом, приятия его воли. Произошедшее с героем чудо стало для него своего рода Богооткровением, после которого он видит представшую перед ним картину открытыми глазами — с той же степенью зречести, что и автор. В этом принципиальное различие позиции героя в начале второй главы от его позиции в финале. Само же имя Бога, появившееся в сознании Слепцова в конце рассказа, вступает в не прямой диалог с названием произведения. Тема Рождества Христова, тонко спроецированная Набоковым в сюжетную ситуацию новеллы в качестве ее контекстуального фона, становится определяющей в финале⁸ и получает реализацию в мотиве всеохватного счастья, равного райскому состоянию полноты Бытия.

Новелла «Рождество», весь цикл «Возвращение Чорба», да и творчество Набокова в целом представляет собой поиск пути в потерянный автором и его героями рай. Болезненное ощущение изгнания, испытанное Набоковым в более глубоком смысле, чем только эмиграция, оставило отпечаток на его произведениях. Не изгнание из рая само по себе, а переживание этой тяжелой травмы — объект авторского исследования. В его произведениях «воспоминание о рае драматично и сладостно одновременно»⁹: например, воспоминания о Любимой для Чорба составляют все его существование, но возвращение в жизнь все же возможно для него

только после утраты этих воспоминаний; также и для Слепцова память о сыне — это и радость, и вместе с тем тяжелое страдание; герой то начинает видеть жизнь вокруг себя (во II главе), то вдруг сам отрекается от нее (эпизод с рождественской елкой). Груз такого «противочувственного» состояния по ходу действия увеличивается настолько, что приводит героя к решению расстаться с жизнью. Однако цель прозы Набокова не только в демонстрации остроты этого противоречия, но прежде всего в художественном раскрытии возможностей обретения утраченного рая, достижения состояния счастья в практически безысходной ситуации, как это, в частности, и происходит в «Рождестве». Своими страданиями Слепцов словно заслуживает чудо, которое ожидает его в конце. Само по себе оно потеряло бы большую часть своей мистической ценности вне контекста предшествующих ему внутренних переживаний. Только разрешение *смертельного* конфликта, соотносимого с мистериальным прорывом из круга смерти в круг жизни, делает новеллу по-настоящему святочной, рождественски чудесной.

В свое время Владислав Ходасевич так охарактеризовал особенности работы со словом Владимира Набокова: «При тщательном рассмотрении Сирий оказывается по преимуществу художником формы, писательского приема... Сирий не только не маскирует, не прячет своих приемов, как чаще всего поступают все <...> но напротив ... сам их выставляет наружу, как фокусник, который, поразив зрителя, тут же показывает лабораторию своих чудес»¹⁰. К сказанному поэтом хочется добавить, что проза В. Набокова о жизни, смерти, воскресении — явление не просто мастерское, но *таинственное*, ибо автор здесь — волшебник прежде всего *смысловое* слова. Ярчайшим примером творчества, в котором открытое использование изобразительных средств и применение художественных приемов сочетается с высочайшим уровнем семантического плана, и является новелла «Рождество».

⁷ Теофания (греч. Theos — Бог, phanie — проявление) — проявление Бога.

⁸ Показательно, что, выполняя в 11 классе задание дописать финал со слов «Слепцов открыл глаза и увидел» (текст читался учителем как незнакомый до этого места), практически все учащиеся верно уловили и описали историю превращения кокона в бабочку, но при этом закончили свои творческие работы сценой, в которой Слепцов просит Ивана принести в комнату и нарядить к Рождеству елку.

⁹ *Ерофеев В.* Русская проза Владимира Набокова // Набоков В.В. Собр. соч.: В 4 т. С. 14.

¹⁰ Цит. по: *Ерофеев В.* Указ. соч. С. 6.

РАЗГОВОР О СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ю.Н. Серго

АВТОПОРТРЕТ В ЖАНРЕ «NON-FICTION» (По книге Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ «ДЕВЯТЫЙ ТОМ»)

В последние годы в современной русской литературе особое значение и популярность приобретает явление non-fiction, проза, связанная с документальным, автобиографическим сюжетом. Жанровые рамки данного типа прозы определяются исследователями по-разному. Так, например, в развернутой дискуссии на страницах журнала «Знамя» говорится о том, что понятие «non-fiction» объединяет различные по своей сущности, форме и смыслу произведения: мемуары, воспоминания, эссе, размышления и вместе с тем романы и циклы рассказов, основанные на тесном соотношении сюжета с судьбой биографического автора и непосредственном присутствии образа последнего в тексте¹. Явление биографического автора в качестве героя некоторыми критиками рассматривается не как новость, а как традиция. А. Чудаков считает, что в большой литературе, в отличие от «второго» и «третьего» рядов, «литература вымысла» и «non-fiction» — явления, сосуществующие в рамках творчества великого писателя: «в большом искусстве иное: в литературе вымысла мы имеем автора («образ автора»), в «документальной» — ощущаем авторскую же — и очень своеобразную — группировку реального материала»². Итак, в прозе «non-fiction» мы сталкиваемся с новыми формами проявления авторства, которые еще мало исследованы и описаны.

Другим важным вопросом относительно существования явления «non-fiction» оказывается вопрос о причинах его актуальности и популярности в данную эпоху. Один из возможных ответов дает Е. Калашникова: «Можно предположить, что в период политического «похолодания» люди предпочитают реальному миру выдуманный, а в периоды «оттепелей» жаждут услышать голоса реальности»³. Думается, что дело не только в вышеназванной причине, ведь жанровые рамки «non-fiction» в наше время предельно расширены и даже размыты, а акцент в конкрет-

ных произведениях часто делается на том, что сознание пишущего подчинено не документу и даже не памяти, а личностному восприятию, отражению собственного воспоминания. А. Найман в книге «Рассказы о Анне Ахматовой» пишет: «Однажды она обронила: “Мы вспоминаем не то, что было, а то, что однажды вспомнили”. После ее смерти я стал вспоминать ее и с тех пор вспоминаю свои воспоминания»⁴. «Отражения» становятся как бы новым жанром эпохи, жанром, объединяющим реальность и литературный вымысел на основе их взаимопроникновения. Это наглядный пример постмодернистского «вхождения» жизни в литературу. Момент игры в современной русской «non-fiction» также очень значим: современная русская проза часто создается «под non-fiction», как, например, знаменитые произведения Сергея Довлатова, где все факты — даты и события — оказываются намерено извращены. Таким образом, явление non-fiction имеет не только социально-исторические, но и сугубо эстетические причины возникновения. В эстетическом плане автор ищет новые пути воплощения собственной личности, стремясь к самоидентификации, к поискам новых форм литературного бытия⁵. В данной статье мы постараемся описать конкретные приемы и художественные образы, с помощью которых автор пишет свой автопортрет в документальной прозе. В качестве анализируемого материала возьмем книгу Л. Петрушевской «Девятый том».

Свой автопортрет писатель может структурировать по-разному, исходя из модели выбранного им жанра и внутренней структуры сюжета книги. «Девятый том» Л. Петрушевской представляет собой, по мысли автора, «как бы дневник. На самом деле это попросту сборник статей — вопрос о чем они»⁶.

Итак, жанр с самого начала может быть обозначен как синтетический, соединяющий в себе две противоположные формы высказывания — интимно-личную (дневник) и публичную (статья). Следовательно, образ автора будет строить-

¹ См., например: Литература non fiction: вымыслы и реальность. Конференц-зал // Знамя. 2003. № 1. С. 201.

² Там же. С. 203.

³ Калашникова Е. Пьесы на два голоса в декорациях времени // Новое литературное обозрение. 2004. № 3. С. 307.

Юлия Николаевна Серго — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы XX века и фольклора Удмуртского государственного университета

⁴ Найман А. Рассказы о Анне Ахматовой. М., 1999. С. 22.

⁵ Вопросу авторской самоидентификации в современной русской литературе посвящена книга М.П. Абашевой. В ней также изучаются некоторые принципы поэтики non-fiction. См.: Абашева М. Литература в поисках лица. Русская проза в конце XX века: становление авторской идентичности. Пермь, 2001.

⁶ Петрушевская Л. Девятый том. М., 2003. С. 2. Далее текст цитируется по этому изданию. Номера страниц указаны в скобках.

ся на пересечении исповеди и декларации творческих принципов, которые в конечном итоге должны объяснить, что именно побудило художника к созданию того или иного произведения, как в нем отразилась авторская биография, и наоборот: как написанное произведение изменяет биографию человека. Иными словами, авторский портрет строится на идее взаимопроникновения жизни и литературы. Это подчеркивается и концептуальной сущностью названий двух разделов книги, которые, безусловно, прочитываются на уровне связи авторской судьбы с судьбой литературы: «Мой театральный роман» и «Имя книги». С точки зрения авторской профессиональной специфики эти названия отражают деление книги на повествование о творческом пути автора-драматурга и о формировании автора-прозаика, но по сути они, как и положено автобиографическому повествованию, включают в себя гораздо большее число форм авторской реализации в искусстве и в жизни. Автор, рассказывая о своем творческом пути, о формах самореализации, может выступать в роли актера, журналиста, скульптора, зрителя, читателя, соавтора других художников. Мы рассмотрим лишь некоторые формы авторской реализации, которые особенно важны для прояснения принципов создания творческого автопортрета.

Посмотрим, как представлена в книге позиция соавтора в плане творческом и биографическом. Л. Петрушевская выступала в этой роли неоднократно. Например, была сценаристом знаменитых мультфильмов Ю.Норштейна «Сказка сказок» и «Шинель». Духовное соавторство является важным компонентом и при написании пьес «для Горюнова», «для Ефремова», рассказов «для И. Борисовой» и А.С. Берзер. И, наконец, автор ощущает себя продолжателем, соавтором писателей, принадлежащих русской классической литературе. Их сюжеты она толкует как вечно актуальные, продолженные самой жизнью. Так, в статье «Три ли сестры» автор выстраивает параллель между образами чеховских героинь, царевнами дома Романовых и собственными предками. Драма жизни продолжает драму литературы: «По возрасту прабабушка Шура была как старшая из чеховских трех сестер. То есть к восемнадцатому году Прозоровы будут уже немолоды» (с. 89). Как для сестер Прозоровых, так и для русских царевен нет и не может быть ровни среди мужчин: «Кто им был муж? Их жадно полюбила сырая свердловская земля» (с. 90). В интерпретации чеховской драмы автор выступает не как литературовед или театральный критик, а как соавтор, он трактует пьесу, привлекая «новый» материал — судьбу своей семьи, сюжет русской истории, то есть, продолжает литературу жизнью, «дописывает» чеховскую дра-

му, дополняет ее другими сюжетами и, можно сказать, превращает «fiction» в «non-fiction».

В статье «Сценарные заметки к мультфильму “Шинель”» автор «работает» с Гоголем и Норштейном. Стремясь приблизить текст первого к визуальному восприятию, рисунку последнего, автор «Заметок...» рисует образ Акакия Акакиевича Башмачкина: «Он ходит как-то смешно. Не солидно, на всю ступню, а так как-то, ковыляя на цыпочках, помогая себе руками, как девица, входящая по камням в воду. Секрет такого хождения разъяснится, когда Акакий Акакиевич остановится, задерет сапог подметкой кверху и озабоченно полюбуется дырой» (с. 235). Визуальный образ становится звеном, способом передачи смысла повести «Шинель» одноименному мультфильму. Соавтор, рождая этот образ, сам начинает принадлежать мирам обоих творцов. Вот как это показано в «Письме Норштейну и читателю»: «Перед следующим фильмом, перед «Ежиком в тумане» ты весьма церемонно [...] спросил меня, не буду ли я против, если они возьмут мой профиль для ежика. Я тогда ответила, что раз вы уже брали (без спросу) мой нос для цапли, то берите и для ежика. Юра! Если честно! И для волчонка в «Сказке сказок» вы тоже взяли напрокат мой профиль?» (с. 197). Так важнейший образ из мира Гоголя — нос — становится, благодаря соавтору, сквозным и у Ю. Норштейна. «Автопортрет» воплощается здесь почти визуально, предстает как автограф или визитная карточка Л. Петрушевской.

Авторское самопознание имеет множество форм, но может выражаться и целостно — в сюжете судьбы, который представлен в структуре книги Л. Петрушевской не совсем традиционно. «Театральные романы» — первая часть книги, но в хронологическом плане это вторая часть судьбы героини, о детстве и юности она рассказывает в «Имени книги». Сюжет судьбы начинается с «театрального романа»: косвенно подтверждается, что рождение автора важнее фактического рождения. С момента признания права на авторство, на творчество, как с первого взгляда, начинается любовь:

В январе 1972 года [...] у меня зазвонил телефон и чудный бархатный баритон сказал:

— С вами говорят из Московского художественного театра. Я Горюнов, помощник Олега Николаевича Ефремова по литературной части [...] Не могли бы вы написать для нас пьесу, — произнес баритон голосом судьбы.

Я, не подумавши, сказала со смехом:

— Это что, театральные романы начинаются? (С. 5)

Любовь в традиционном, романтическом смысле остается за кадром, в юности, во временах, когда героиня еще не была автором и вместе с другими ходила в ТЮЗ смотреть на О. Ефремова в роли Кости. Сейчас ее биографический статус «нигде не работающая вдова с ребенком».

Факт реальной биографии сочетается с биографией творческой — автор приходит в театр с ребенком-пьесой, по отношению к которой он ведет себя как мать: вопрос «а еще что-нибудь у вас есть?» заставляет его почувствовать себя матерью невесты, у которой спрашивают, нет ли в доме еще каких-нибудь девушек на выданье. Естественно, что за этим следует «театральный» разрыв: «вернувшись домой, я выкинула пьесу в мусоропровод, и она там растворилась, как знаменитое легкое дыхание Бунина в мировом пространстве» (с. 8). Ситуация, знакомая нам еще по биографии Н.В. Гоголя и по одной из ключевых фраз его повести «Тарас Бульба»: «Я тебя породил, я тебя и убью». Действия героини могут быть возведены и к мифу о Мееде — отвергнутая любимым, она убивает детей, рожденных для него. Автор считает, что таким образом он сможет избавиться от любви к театру и режиссеру: «Выкинувши пьесу, я со своим кумиром покончила навсегда» (с. 8). Но это только начало романа, который продолжается как борьба героини за право быть признанной, любимой. Реализация этого права означает для нее и изменение героя в соответствии со своим замыслом — выражаясь словами популярной песни 60-х годов — «если я тебя придумала, стань таким, как я хочу», ибо ни советский театр, ни образ режиссера, существующие в действительности, героиню не удовлетворяют. В ходе этих отношений любви-разочарования-соединения рождаются новые пьесы, которые, как дети, объединяют героиню-автора с театром и режиссером в единую семью. Сам автор свои отношения с театром, в свою очередь, определяет как семейные, отводя теперь уже самому себе роль ребенка: «Горюнов [...] пер вроде танка, держа меня на броне, как сына полка» (с. 7). Этот же образ по отношению к себе автор зафиксировал, когда будет рассказывать о дружбе с Анной Самойловной Берзер, секретарем А.Т. Твардовского: «...и я тут же, в углу, как сын полка, пью чай и ловлю каждое слово» (с. 176). Так в зрелой биографии автора проявляется поэтика детства, причем детства военного, трагического, сиротского, голодного, о котором будет рассказано во второй части книги.

Таким образом, любовь понимается как усыновление, принятие в семью автора и его детей-пьес. Режиссеры О. Ефремов, М. Захаров становятся «отцами», процесс «вынашивания» и «рождения» произведения отрывает героиню от реальной семьи, «биографический» муж увозит «биографических» детей в Москву, чтобы их мать могла «родить» пьесу. Постепенно акцент все больше смещается, переносится со сферы отношений «режиссер-автор» на отношения «автор-пьеса». Ребенок оказывается важнее любимого. В творчестве тема детства тоже оказывает

ся главной, о чем догадывается герой романа: «Один раз Ефремов утешил актеров на репетиции: «Да у нее все про детей». Они там играли про любовь. Нет, сказал умница Ефремов, все про детей» (с. 10).

«Театральный роман» начинается и заканчивается текстом, посвященным Ефремову, что создает ощущение концептуальной целостности, осмысленности взаимоотношений автора и театра. В заключении «романа», озаглавленном «Ушел», окончательно оформляется концепция авторской любви к режиссеру. На вопрос: «Правда, что он тебя любил?» — автор отвечает: «Да нет, это было выше. Священная дружба» (с. 112). Что предает сакральность дружбе с «феодалом, реализующим право первой ночи», с «Дон Жуаном по неволе», понять нетрудно. Сущность отношений героя и героини коренится в иной сфере. А «любовь мужчины к женщине не такая уж великая и не такая уж бессмертная вещь. Есть штуки и побессмертней» (с. 112). По существу, «театральный роман» Людмилы Петрушевской — это антилюбовный роман, где героиня стремится не к романтическим отношениям с мужчиной, а к творчеству — акту рождения ребенка. Все предшествующее этому оказывается не столь важно. Сюжет любви всего лишь «прием», который нужен автору, чтобы начать творить, в творчестве он отказывается от «приема», который «выпячивает своего создателя»: «А по Станиславскому режиссер должен спрятаться, умереть в актере. Писатель — в герое или скрытом нарраторе» (с. 106). Таким образом, в «Театральном романе» автор рождается как герой, чтобы продолжить повествование о себе как о герое во второй части — «Имени книги».

Основным сюжетом «Имени книги» является процесс ответа автором на некую глобальную анкету, в которой выясняется его позиция в связи с основными вопросами современной жизни и творчества, в том числе и в связи с самоопределением по отношению к тексту, герою, читателю. Рассмотрим этот процесс подробнее.

Во второй части книги автор предстает сначала как читатель, что соответствует реальной биографии и хронологии судьбы. Автор — «книжный человек» эпохи 60-х годов, чьи помыслы во многом определяются жадной обладания заветной книгой: «Сколько предательств было совершено во имя книги и связи с Ней! Она была орудием шантажа [...] объектом наглого присвоения («ты боялся обыска и отдал мне их, а теперь я тебе их не верну, жалуйся в Контору, хочешь — в милицию», — подлая усмешка и щелкнувший замок...»)» (с. 119). Единственная встреча героини с Солженицыным не может быть не конфликтной с самого начала, ибо он — прежде всего обладатель чемодана книг, кото-

рыми «хващается», что «не принято». Служение книге включает в себя и тюрьму, и суму; читатель, таким образом, вырастает в фигуру, не менее значимую, чем автор. Из приобщения читателя к тексту, процесса поиска ключей рождается концепция автора, которая будет отстаиваться в дальнейшем: «Нет и не может быть у хорошего писателя никаких нормальных человеческих слов, только текст некой роли, то Бога-создателя, в случае Льва Толстого, то цадика-рассказчика, как получилось у Бабеля, а в зощенковском варианте автор выступал в амплу гениального актера-простака...» (с. 123). Автор (в интерпретации автора «Имени книги») — это читатель, усваивающий текст жизни, он существует, пока живет его герой: «Пока не грянет ленинградская блокада и человек не помрет, а вместе с ним исчезнет и сатирик Зощенко...» (с. 123).

В «Имени книги» наглядно показано, как реализация автора в роли героя, его «умирание в герое», о чем говорилось выше, приводит к конфликту с живым читателем. Когда в 1988 году встреча читателя с прозой Л.Петрушевской наконец-то состоялась, это стало настоящей проблемой для автора, ибо читатель на творческих вечерах спрашивал: «Как вы посмели ударить ребенка?» (реакция на рассказ «Свой круг»). Поэтому в русском варианте повести «Время ночь» автор «лишает жизни» героиню, от лица которой идет повествование, текст, таким образом, написан от лица «умершего автора». «Зато злобные читатели остались с носом» (с. 308). Так Людмила Петрушевская как писатель вступает в конфликт с собственной позицией читателя, которая в «Ответе на вопросы к диссертации» обозначена следующим образом: «Голос рассказчицы — это и есть голос автора» (с. 305). Но рассказчик в случае Л. Петрушевской довольно часто может являться главным героем произведения и вызывать противоречивые чувства у читателя. В этом случае автор настаивает на своем несходстве с героем, сравнивая, например, портрет рассказчицы из рассказа «Свой круг» с собственной внешностью: «Это у меня-то полные румяные губы?» (с. 308).

Таким образом, отношения автора и героя, автора и читателя в «Имени книги» выглядят

сложными и запутанными. Одна из причин такой ситуации коренится, на наш взгляд, в наличии особого типа героя и в авторском отношении к нему. Герой-маленький человек, по мысли автора, нужен литературе больше, чем она нужна его многочисленным прототипам, потенциальным читателям: «нужна ли им литература? Нужна ли им нравственность, если они глубоко нравственны? Думаю, это они нужны литературе» (с. 278). Данный тип героя притягивает сознание автора, именно с ним автор ощущает неразрывную, необходимую, спасительную связь.

Момент признания, славы, к которой автор так долго шел, оказывается страшен тем, что писатель отделяется от своего героя: художник становится знаменитым, попадает в круг «избранных»: «Мы были нарасхват. Плавали в частных бассейнах, завтракали в садах среди роз [...] И тут я однажды как-то что-то заподозрила. Посчитала, сколько раз в год это было. Я посмотрела, сколько нас мотается туда-сюда. Мой ужасный сон детства, «Портрет» Гоголя. [...] И вдруг я вспомнила, что уже давно ничего не пишу. Что я куплена...» (с. 314). Автора начинает преследовать кошмар гоголевского «Портрета» именно в то мгновение, когда его собственная история вроде бы обретает счастливый конец, который так любит массовый читатель во всем мире, который устраивает издателя и дьявола. Почувствовав это, автор возвращается к своему герою: «В тот день, 26 мая, нам давали завтрак в зале Нобелевского комитета (я не пошла. В это утро я начала писать, в честь дня рождения, первую страницу «Время ночь». [...] Они пошли на прием, а я стала писать о нищей старухе...» (с. 312). Так объясняется тяготение, нераздельность-неслиянность автора и героя: только герой бессмертен и способен спасти автора от творческой гибели.

Итак, произведение «non-fiction» в варианте Л. Петрушевской представляет собой сложную систему авторских саморефлексий, которые выстраиваются в особый, надсобытийный сюжет размышлений о творческой судьбе и рожают автопортрет художника, восходящий некоторыми своими чертами к универсальному, вечному идеалу.

А.В. Колмаков

«ПОСОШОК» А. БАШЛАЧЁВА

(Опыт анализа)

Эх, налей посошок, да зашей мой мешок —
На строку — по стежку, а на слова — по два шва.
И пусть сырая метель мелко вьет канитель
И пеньковую пряжу плетет в кружева.

Отпевайте немых! А я уж сам отпою.
А ты меня не щади — срежь ударом копыя.
Но гляди — на груди повело польньню.
Расцарапав края, бьется в ране ладья.

И запел алый ключ. Закипел, забурлил.
Завертело ладью на веселом ручье.
А я еще посолил. Рюмкой водки долил.
Размешал и поплыл в преисподнем белье.

Так плесни посошок, да затяни ремешок...
Богу, Сыну и Духу, весло в колесо...
И пусть сырая метель мягко стелет постель
И земля грязным пухом облепит лицо.

Перевязан в венки мелкий лес вдоль реки.
Покрути языком — оторвут с головой.
У последней заставы блеснут огоньки,
И дорогу штыком преградит часовой.

— Отпусти мне грехи! Я не помню молитв.
Если хочешь — стихами грехи замолю,
Но объясни — я люблю, оттого что болит,
Или это болит оттого, что люблю?

Ни узды, ни седла. Всех в расход. Все дотла.
Но кое-как запрягла. И вон — пошла на рысях!
Эх, не беда, что пока не нашлось мужика.
Одинокая баба всегда на сносях.

И наша правда проста, но ей не хватит креста
Из соломенной веры в «спаси-сохрани».
Ведь святых на Руси — только знай — выноси!
В этом высшая мера. Скоси-схорони.

Так что ты, брат, давай! Ты пропускай, не дури!
Да постой-ка, сдастся и ты мне знаком...
Часовой всех времен улыбнется: — Смотри! —
И подымет мне веки горячим штыком.

Так зашивай мой мешок, да наливай посошок!
На строку — по глотку, а на слова — и все два.
И пусть сырая метель все кроит белый шелк,
Мелко вьет канитель да плетет кружева.

Песня «Посошок» открывает единственный альбом А. Башлачева «Вечный пост» и во взаимодействии с песней «На жизнь поэтов» (закрывает альбом) создает единое идейно-эстетическое целое. Сама композиция сборника указывает на крайнюю важность для поэта данных двух стихотворений, особенно, если учесть, что посвящены они одной теме: теме поэта в России. Песня «Ванюша» — одно из программных произведений поэта и раскрывает все ту же тему...

Вместе с названием стихотворения «Посошок» открываются сразу три темы: прощания, дороги (посох) и посошка непосредственно, эти три темы, переплетаясь и переходя друг в друга,

и создают основную линию развития лирического переживания в стихотворении. Посошок — это последняя чарка перед уходом, но пока посошок не выпит, никто не уходит, посошок еще не выпит... и даже не налит.

Эх, налей посошок, да зашей мой мешок — первая строчка, о которую сразу спотыкаешься при прочтении (слушании), в пределах одного сложносочиненного предложения сталкиваются две, с точки зрения традиционного восприятия, противоположные ситуации: «праздник жизни» — последняя рюмка перед уходом домой из гостей (а, может, не такая уж и последняя: потом еще «на коня» пьют и т.д.) и смерти, причем эти две ситуации соединены союзом «да», да еще со значением одновременности (императив не указывает на очередность событий), единственное, что объединяет эти две темы — это мотив ухода, который развивается далее: *На строку — по стежку, а на слова — по два шва* — трехуровневая паронимия: «стежку» (от стежок) — «стежки — дорожки» — «стишки» — открывает традиционные для русской поэзии мотивы творчества — дороги и умирания поэта в своем стихотворении, но в новом преломлении: и то и другое принимается как норма и не вызывает у лирического героя (автора) никакого протеста:

И пусть сырая метель мелко вьет канитель
И пеньковую пряжу плетет в кружева.

Частица «пусть» отнюдь не указывает на наличие повелительного наклонения, которое можно бы было предположить, нет, наоборот, она подчеркивает смирение поэта перед фактом и по контрасту формой передает принципиально иное значение: «Отче! О, если бы Ты благоволил пронести чашу свою мимо Меня! Впрочем, не Моя воля, но Твоя да будет» [Евангелие от Луки 21], плетется в кружева... не правда ли, напоминает терновый венок, впрочем, об этом — позже: этот образ еще появится...

Темы смерти и творчества открывают следующее четверостишие, и опять в столкновении:

Отпевайте немых! А я уж сам отпою.
А ты меня не щади — срежь ударом копыя.
Но гляди — на груди повело польньню.
Расцарапав края, бьется в ране ладья.

Глагол «отпевайте» входит в противоречие с «отпою» — снова паронимия, используя однокоренные слова, А. Башлачев разводит как антонимические их значения, это подчеркивается союзом «а», и церковному отпеванию мертвого (немого) противопоставляет пение поэта — живого всегда — не зря предшествовала параллель

Антон Викторович Колмаков — аспирант кафедры русского языка и языкознания Уральского государственного педагогического университета.

с Иисусом Христом — эта же параллель развивается далее: вторая строчка отсылает к Писанию: «один из воинов копьем пронзил Ему ребра, и тотчас истекла кровь и вода» [Евангелие от Иоанна 19:31], и в стихотворении мотивы воды и крови объединены:

И запел алый ключ. Закипел, забурлил.
Завертело ладью на веселом ручье.
А я еще посолил. Рюмкой водки долил.
Размешал и поплыл в преисподнем белье.

Ладья, часто представляемая как символ творчества, является еще и лодкой Харона, которая, однако, «на веселом ручье», потому что не в Аид собирается лирический герой (автор), а совсем в другое место... «Еще посолил» — налицо трансформация фразеологизма «сыпать соль на раны», но глагол «сыпать» в форме первого лица единственного числа — исполнителем действия является сам говорящий, таково Башлачевское представление о поэзии (более подробно — «На жизнь поэтов») — без боли и любви не будет песни, значит пусть болит сильнее... «Рюмка водки» — символ, имеющий парадоксальную наполненность (*я не в прямом смысле*) — он входит в диалектическую параллель с образом Чаши (см. выше), который у Башлачева может быть обусловлен не только Евангелием (знал наизусть и всегда носил с собой), но и национальной литературной традицией.

Башлачев вообще умел находить парадоксальные связи между словами, он это определял как «мышление корнями»:

РИО: Саша, вопрос с точки зрения филологии: есть ощущение, что у тебя слово существует как бы само по себе, вне контекста, т.е. оно вмещает в себя гораздо больше, чем оно представляет из себя «внешне», как если бы за скромным фасадом прячется огромный дом... У тебя постоянные ссылки на внутреннюю структуру слова.

АБ: Видишь ли, мы ведем разговор на разных уровнях — ты на уровне синтаксиса, а я на уровне синтаксиса как-то уже перестал мыслить, я мыслю (если это можно так назвать) на уровне морфологии: корней, суффиксов, приставок. Все происходит из корня. Понимаешь?

Вот, недавно одна моя знакомая сдавала зачет по атеизму. Перед ней стоял такой вопрос: «Основная религия». Я ей сказал: «Ты не мудри. Скажи им, что существует Имя Имен (если помнишь, у меня есть песня по этому поводу). Это Имя Имен можно представить как некий корень, которым является буддизм, суффиксом у него является ислам, окончанием — христианство, а приставки — идиш, ересь и современный модерн. Понимаешь? Я вот так, примерно, мыслю — на уровне морфем, а ты — на уровне синтаксиса спрашиваешь. Я не могу тебе дать ответ, потому что весь синтаксис в твоей голове. У меня тоже, но я не могу.

Самое главное, когда лес рубят, его рубят на корню, т.е. корни всегда остаются в земле. Они могут тлеть сотни лет, могут смешаться с землей, но они о с т а л и с ь — корни этих деревьев. По моему убеждению, это не может не влиять на весь ход последующих событий. Главное — корни». (Из интервью РИО)

Вот и в этом четверостишии — парадоксальный образ «преисподнего белья». Что это такое? —

Саван? Плащаница? Или то, в чем предстает человек перед Господом — единственной одеждой и единственным, что Бог видит, являются поступки людей. Может, это и имел в виду поэт?..

Так плесни посошок, да затяни ремешок...
Богу, Сыну и Духу, весло в колесо...
И пусть сырая метель мягко стелет постель
И земля грязным пухом облепит лицо.

Итак, лирический герой готов выходить («затяни ремешок»), отправляется на встречу к Богу, Сыну и Духу, и смерть предстает в образах несколько не пугающих: метель оказывается мягкой, а земля — пухом (снова реализация фраземы «пусть земля будет пухом»), гармония с миром возводится на уровень наджизненный, на уровень истинного бытия.

Перевязан в венки мелкий лес вдоль реки.
Покрути языком — оторвут с головой.
У последней заставы блеснут огоньки,
И дорогу штыком преградит часовой.

Снова появляется образ тернового венка (потому и лес мелкий), и дорога оказывается тяжелой (интересно в связи со стихотворением «Палата № 6»). «Последняя застава» — видимо, врата Рая, а часовым должен бы быть апостол Петр, по крайней мере за Петра его принимает Свиридов («Магия языка. Поэзия А. Башлачева»). Так бы оно и было, если бы не следующая строка:

— Отпусти мне грехи! Я не помню молитв.
Если хочешь — стихами грехи замолю,
Но объясни — я люблю, оттого что болит,
Или это болит от того, что люблю?

Петр не наделен полномочиями отпускать грехи, описывается встреча с Богом (триединым), поэтому и обращение «триединое»: Богу — Отцу: «Отпусти мне грехи! Я не помню молитв. // Если хочешь — стихами грехи замолю» — мотив прощения грехов исторически связан с отцом. Богу — Сыну: «объясни — я люблю, оттого что болит, // Или это болит оттого, что люблю?». Это четверостишие — своего рода кульминация стихотворения, причем для правильного понимания последних двух строчек необходима четкая расстановка знаков препинания: в первом случае «оттого что» — подчинительный союз, указывающий на взаимообусловленность любви и боли, а во втором «что» — местоимение, которое выполняет синтаксическую функцию подлежащего. Напомню, местоимение — ядро синсемантических единиц русского языка, часть речи, указывающая на предмет, не называя его, таким образом, объект любви оказывается крайне неопределенным, распространяясь на весь мир¹.

¹ «Если ты любишь что-то — женщину, родину, поле, траву, небо, все, что угодно, — ты должен об этом лгать, понимаешь? И что-нибудь получится только тогда, когда ты честно поешь о том, что ты любишь» (из интервью Б. Юханову).

Ни узды, ни седла. Всех в расход. Все дотла.
 Но кое-как запрягла. И вон — пошла на рысях!
 Эх, не беда, что пока не нашлось мужика.
 Одинокая баба всегда на сносях.

Обращение к Богу переходит в исповедь, причем, как обычно у Башлачева, исповедь от лица целого народа, на это указывают и нагнетание форм местоимения *весь*, и искусно созданная картина национального безудержа (использование эмоционально маркированных слов «в расход» и «дотла»), которая (картина) усиливается аллюзией на фразу «долго запрягает, да быстро едет» и всем прочим.

И наша правда проста, но ей не хватит креста
 Из соломенной веры в «спаси-сохрани».
 Ведь святых на Руси — только знай — выноси!
 В этом высшая мера. Скоси-схорони.

Эта строфа вызывала наибольшие проблемы при трактовке, видимо, из-за перегруженности смыслами. Увидев «соломенную веру», многие чуть ли ни в атеизме пытались Башлачева обвинить (никак не подтверждается в жизни), не заметив родства терминологии с «Критикой отвлеченных начал» В. Соловьева. Оба они не признавали веры ради веры, пытаясь её приблизить к человеку, противопоставляя церковным догмам живое понимание Бога, основанное не на соответствии вековой традиции и канону, а на понимании глубокой философии Христианства, на понимании единственно достоверного источника — Библии (поэтам часто открывается больше, чем остальным, ибо «просите и дано будет вам»). Что же касается креста, до которого на Руси положено проповедать, и «спаси-сохрани» — надписи на обратной стороне все того же креста, то их вера и впрямь больше.

Башлачев снова трансформирует фразу «хоть святых выноси», расширяя её значение на судьбу России, где каждые полвека — век выносятся святых, чтобы заменить их другими... и «высшая мера» оказывается одновременно и нормой и наказанием.

Так что ты, брат, давай! Ты пропускай, не дури!
 Да постой-ка, сдастся и ты мне знаком...
 Часовой всех времен улыбнется: — Смотри! —
 И подымет мне веки горячим штыком.

Именно такое панибратское отношение и характерно для народа в целом, а для русского романтизма (почти всегда революционного)² в частно-

² Необходимо пояснить понимание автором статьи сути романтизма как философии жизни, оно не имеет ни малейшего отношения к романтизму как художественному методу. **Романтизм** — самая древняя философия на земле, в основе которой — двоемирие: противоречие между идеалом и действительностью, раем и миром, жизнью и смертью — в основании любой религии лежит представление об идеальном мире (мире мечты), к которому надо стремиться, движение к раю требует жертв от человека, иногда полного самопожертвования. В противовес святому, подвижнику, всегда максималисту и жертвователю, который не идет на компромиссы с собой и миром, существует обычный обыватель (филлистер/грешник), который не помнит и не хочет помнить об идеаль-

сти, но неожиданным оказывается переход: «и ты мне знаком» — и тут я вынужден вернуться к заявленному выше «триединому» обращению поэта к Богу: кого же мог узнать поэт? Кто посылал свое откровение апостолам? Эта часть представляет собой обращение к Духу Святому, тема которого развивается в параллели с Пушкинским «Пророком», где откровение заставляет пророка увидеть мир, причем описано все в полемике с Пушкиным («перстами легкими, как сон») неприятно натуралистично. Кстати, «часовой всех времен» — словосочетание, указывающее на правоту нашего предположения, о том, что встреча происходит именно с Богом.

Так зашивай мой мешок, да наливавай пососок!
 На строку — по глотку, а на слова — и все два.
 И пусть сырая метель все кроит белый шелк,
 Мелко вьет канитель да плетет кружева.

Кольцевая композиция в стихотворении создает ощущение бесконечности и незавершенности всего происходящего. Правда, есть принципиальные изменения: другой порядок следования частей в первой строке, указывающий уже на невозможность смерти (мешок зашит, а пососок не выпит и даже еще не налит), во второй строчке нет связи с темой смерти (мешка), переходя в мотив бесконечного прощания и памяти. Третья и четвертая строки лишены темы обреченности, лишь «белый шелк», связанный с образом плащаницы, указывает на воскрешение, верой в которое наполнены все стихи А. Башлачёва.

ном мире, который не готов пожертвовать малым ради великого, который так упивается своей низостью, что возводит её в норму, и способен убить, уничтожить, размазать того, кто не вписывается в его норму, низшее всегда ненавидит свет и высоту: Уж, если бы смог, задушил и съел бы Сокола...

Таким образом, двоемирие и романтический герой имеют в своей основе философию **вечных книг**, любой, даже самый богореческий романтизм обязан своим появлением именно вере в Бога, является частью его замысла и, видимо, приятен ему. Романтизм — это философия бытия. Ещё одним очень важным моментом для романтика является любовь — в разных вариантах (к женщине, к миру, к природе, к Богу, к близким, к человеку) — ещё ближе привязывает к вечному, так воплощается заповедь: «Возлюби ближнего своего, как самого себя» — в конечном счете — возлюби Бога в ближнем.

Необходимо сказать, что сами слова, обозначающие Бога, рай, святого имеют огромное количество вариантов: от ветхозаветного до революционного, но от смены названий сущность предмета никогда не менялась, поэтому в основе любого катаклизма, перелома, взрыва лежит очередная попытка вернуться к идеалу, прорваться, «прорубить» дорогу к небу. В основе любой революции лежит любовь к ближнему...

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Виктор Сергеевич Рутминский — выдающийся российский литературовед. Не менее известен он и как превосходный переводчик, мастер художественного слова. Наряду с воспоминаниями людей, хорошо знавших Виктора Сергеевича, вниманию читателей предлагаются его переводы с польского, а также эссе о дочери Марины Цветаевой.

«Дар тайнослышанья тяжелый...»

УРОКИ ВИКТОРА РУТМИНСКОГО

Из семидесяти пяти лет, которые прожил Виктор Сергеевич Рутминский (1926-2001), лишь за последние десять с небольшим он обрел настоящее признание. Популярность, да что там — слава! — обрушилась на него с такой стремительностью, как будто судьба торопилась сторицей воздать ему за десятилетия тяжелейших испытаний. Еще вчера этого феноменально одаренного человека, поэта, переводчика, блистательного знатока русской литературы и в особенности — поэзии, знали и ценили лишь сравнительно в узком кругу друзей - и вдруг едва ли не в одночасье вокруг него возник настоящий бум. На его лекции о поэзии стекались толпы, на радио, где на протяжении четырех лет ежемесячно звучали его передачи, приходили мешки писем от благодарных слушателей, он был окружен поклонниками и почитателями, в свет выходили его книги, наконец, он был удостоен и официального признания, получив Губернаторскую премию за цикл выступлений и радиопередач о поэзии Серебряного века...

Но истинный масштаб личности Рутминского, его феномен, может быть, еще очевидней становится теперь, спустя три с лишним года после его кончины. Мгновенно разошлись вышедшие уже посмертно книга о поэзии XIX века «Первым был век золотой» и «Польские повести» в его переводе. В Москве выпущен том выдающегося польского поэта Циприана Камиля Норвида, куда наряду с переводами И. Бродского и Д. Самойлова включены и переводы Рутминского. Готовится переиздание монографии о поэзии Серебряного века, звучат на радио новые записи рассказов о поэтах, извлеченные из семейного архива.

Совершенно ясно, что в культурной жизни Екатеринбурга Рутминскому принадлежит свое особое место и его наследие составляет важную часть сегодняшней духовной жизни города. И также ясно, что труды его должны были бы иметь резонанс куда больший, что они вполне заслуживают права встать в один ряд с работами лучших отечественных просветителей. А дар рассказчика, помноженный на исключительную эрудицию и абсолютно самостоятельное видение предмета, вполне мог бы — распорядись жизнь иначе — принести Рутминскому славу Лотмана или Лакшина, оставивших нам свои чудесные просветительские телепередачи.

Просветительский дар вообще сам по себе уникален, наделены им единицы. Достаточно оглянуться на историю культуры последних десятилетий, чтобы в этом убедиться. Виктор Сергеевич обладал им в полной мере. Огромный свод знаний он столь естественно облекал в понятную, простую и увлекательную форму, что его рассказ становился доступным и захватывающим практически для любого человека, имеющего хотя бы минимальную культурную базу.

Особенно очевидным это становилось, когда Рутминский обращался к школьникам. А выступал он перед ними охотно и регулярно, был частым гостем во 2-й и 9-й школах и особенно — в 13-й гимназии (где к тому же еще с 1981 года читал лекции на методобъединениях словесников, а с 1991 — на кафедре словесности). Казалось бы, дети - невероятно трудная аудитория. То, что чтение превратилось для современных учеников в тяжкую повинность, это аксиома. С прозой, хотя бы в усеченном варианте, еще справляются, поэзия же, ассоциирующаяся с мучительной зубрежкой стихов, для ребенка — просто мука мученическая. Причин тому — от общего падения уровня преподавания словесности до глобального пересмотра ценностей в общественном сознании — много, и мы оставим их за скобками.

Но для Рутминского, когда он входил в класс, этого барьера не существовало. Как будто он вообще не брал его в расчет, не искал и какого-то особенного, специального подхода к детям. У Виктора Сергеевича была весьма подкупающая особенность: он никогда не подстраивался под собеседника, всегда оставался самим собой, и при этом был неизменно уважителен и исключительно терпим к другому человеку. А учитывая, что и среди взрослых он почти не встречал равных себе по масштабу, то что уж говорить о детях! Но к детям, как и ко взрослым, он обращался так, как будто они уже были его единомышленниками, как будто ими также владела эта страсть к поэзии, — вот только знали они о ней меньше. Посыл был такой мощный, что не откликнуться ему было невозможно. Слушали его дети как замороженные. И для многих эти лекции становились моментом прозрения, начиная с которого поэзия входила в их сознание как нечто лично необходимое и непреложное. О том, какой след оставили эти встречи в душах детей, можно судить по высказываниям, собранным в спецвыпуске школьной газеты, посвященной памяти Виктора Сергеевича. Вот некоторые из них.

Наталья Дергачева: «Он умел настолько глубоко заинтересовать нас своим рассказом, что время просто переставало существовать. Мне кажется, что Мир становится беднее, когда от нас уходят такие люди. Ничто не заменит его».

- «Во время незабываемых лекций Виктора Сергеевича слушатели утопали в мелодике его повествования.

Так сочетать слова, так ткать из них цельное, неразрывное полотно умел только он. Виктор Сергеевич навсегда останется с нами как волшебник слова и жрец поэзии.

- «Виктор Сергеевич Рутминский — это человек, продолжающий жить в нас духовно. Его знания останутся с нами, его книги помогут нам прочувствовать то, что многие не знают и не узнали бы без него никогда».

- «Слушая его выступления, записанные на кассетах, пытаюсь представить этого человека сидящим с нами в классе, и от одной мысли о его присутствии снова становится тепло на душе».

Наталья Дерябина, в то время ученица 10-го класса, посвятила Рутминскому реферат, удостоенный премии Главы администрации города. Там есть такие строки: «... кажется мне, что «серебряный век» словно делегировал к нам Виктора Сергеевича Рутминского. Словно он был его ГОЛОСОМ... Словно — они так мало были поняты, что им наконец действительно стало это важным».

Любой непредвзятый читатель увидит: в этих отзывах — ни грамма формальности, в них дышит искреннее чувство, в них настоящая боль. Но, может быть, еще важнее, что слова эти обращены в будущее: дети продолжают слушать записи, читать книги Рутминского, а это значит, что большая поэзия уже вошла в их жизнь.

Для Виктора Сергеевича, будь он жив, это было бы высшей наградой. При всей кажущейся легкости, с какой он покорял любых слушателей, к юношеской аудитории он шел с особым волнением. Немало размышлял о том, как важна именно поэзия для становления души, какими путями приобщать к ней детей. Любил цитировать в этой связи слова замечательного поэта Льва Лосева: «Хотя бы из педагогических соображений я бы хотел, чтоб подростки читали «Флейту-позвоночник», «Облако», «Люблю», «Про это». Из нашей цивилизации, предупреждал недавно умерший философ Алан Баюш, уходит то, что ее животворило: романтическая любовь. Эрос заменяется рутинным сексом. А вот младшему школьному возрасту Маяковского давать не стоит». Мысль о воспитании чувств через поэзию была Рутминскому особенно близка.

Поэзия была не просто его страстью, она, без преувеличения, составляла весь смысл его жизни. Он был ее рыцарем, ее певцом и, пожалуй, мучеником во славу ее. Потому что трагическая судьба Виктора Сергеевича Рутминского во многом была предопределена именно его преданностью истинной поэзии. И служение ей потребовало от него, человека внешне хрупкого, незащищенного и не приспособленного к жизни, огромного мужества и редкостной твердости духа.

«Заболел» он поэзией довольно рано. Вне литературы Виктор вообще себя не помнил. Ребенком он был одиноким, и книги заменяли ему друзей. Из большой библиотеки, принадлежавшей когда-то его дворянской семье, после всех исторических потрясений сохранилась лишь малая часть. В том числе шеститомник Пушкина, который Витя выучил наизусть. Для него это не составляло труда: запоминал текст, раз прочитав или однажды услышав. Любовь к польской литературе и начальные знания польского языка тоже достались ему из детства: мальчиком нашел на свалке собрания сочинений Ожешко, Сенкевича, других поляков-классиков, начал разбирать незнакомый язык и понемногу его выучил.

Годам к 14-ти, рассказывал он потом, у него «прорезались мозги». С тех пор в его литературных пристрастиях поэзия заняла главенствующее место. И когда начинающий поэт экстерном сдал экзамены сразу за два класса — а это при его блестящих способностях было элементарной задачей, сомнений, кем быть, не возникало. В 44-м году он стал студентом филологического факультета университета. В те годы в Свердловске собралось немало эвакуированных литераторов, среди них — ученик Брюсова поэт Юрий Верховский, Илья Садофьев, Мариэтта Шагинян, литературная жизнь была ключом, в Союзе писателей проводились «четверги», где выступали и знаменитые, и начинающие поэты, и Виктор в их числе.

Читая сегодня те его юношеские стихи, невозможно не удивляться. Молодой человек каким-то непостижимым образом ощущал себя свободным, когда все вокруг него было сковано несвободой. Как будто не ходил он в советскую школу, не изучал труды классиков марксизма и самого товарища Сталина. Как будто ему, при таком уме, остались неведомыми общепринятые правила идеологических игр. Он писал и говорил, что думал и что хотел, как дитя балуется с огнем, не понимая грозящей ему опасности. Замахнулся, к примеру, на одного из «неприкасаемых» литературных авторитетов — Константина Симонова, сочинив вызывающий ответ на его культовое стихотворение «Жди меня». Мало того, что с юношеской задиристостью высмеял того за лирическую «патоку». Были у него там и такие строки: «Только вряд ли, мой пиит, / Твой слащавый бред / Каплей меда подсластит / Деготь наших лет», — которые запросто могли быть квалифицированы как идеологическая диверсия. Очевидно, сам не понимая, что же он написал и чем это может обернуться, Рутминский еще и умудрился прочесть эти стихи одному из литературных генералов — Суркову.

В те кровавые годы, когда поэта могли уничтожить лишь за недостаточно большую степень социального оптимизма, удивительный студент пишет и дает читать всем желающим мрачные, апокалиптические строки:

Конец наступил бесконечной дороги,
И брошено все, чем дышали столетия,
Под Хроноса медные грубые ноги.
Стою и смотрю: дотлевают планета
Под сладенький запах гниющего мяса,
А небо, что было лазурного цвета,
Окрасилось пурпуром трубного гласа
Проиграны миром последние туры,
В ломбарды заложены ржавые души,
Налей-ка мне, братец, стакан политуры
Она надежнее всей этой чуши.

Конечно, юноша Рутминский отнюдь не был диссидентом, каковых в те годы и быть-то не могло. Скорее, тогда его бунтарство было не столько политическим, сколько эстетическим. В нем, чей вкус был отшлифован настоящей поэзией, все протестовало против варварски антиэстетичных принципов партийной литературы. И только спустя годы, пройдя через лагерь, он осознанно заговорит на политические темы в своих стихах — например, в этих, написанных на смерть вождя:

Мне жаль, что он издох не на колу
И не до тридцать проклятого года,
И все ж я воздаю тебе хвалу,
Свой приговор свершившая природа!

Как бы то ни было, но при таких воззрениях студент Рутминский рано или поздно был обречен оказаться в объятиях НКВД. Недаром уральский классик Бажов, послушав его стихи, сказал: «Голова у тебя крепкая, Рутминский, но ты неносишь ее на плечах». В двадцать один год, в апреле 1947-го, Виктор был арестован по доносу приятеля, оказавшегося провокатором. «Пришили» ему отнюдь не стихи, а предположительную (!) принадлежность к антисоветской группировке неких Кулябина и Богатырева, о которых Виктор доселе и знать не знал. Приговор — шесть лет лагерей. Впрочем, Виктору повезло: он попал в лагерь в Березовском, недалеко от Свердловска. Работа была не самая тяжелая — плотницкая, а из дому каждую пятницу к нему приезжала тетка.

Потом только стало ясно, что на самом деле попал он в капкан. Березовский был филиалом секретного лагеря «Свердловск-44» в Верх-Нейвинске, где, по слухам, делали атомную бомбу, и туда рано или поздно отправляли всех заключенных. Виктор несколько раз «откупался» от этапа, но потом настал и его черед. Страшнее участи придумать было трудно. Отсюда по окончании срока не выходили на свободу, даже если ни к каким секретам причастны не были (Виктор, например, строил бараки).

Путь из лагеря был только один — на Колыму, считай, на погильель. Вот там-то Рутминский прошел все круги ада. Представим себе утонченного юношу-книжника в эпицентре беспредела, творимого блатными на бухте Ванина, плывущего в трюме корабля в бухту Находка, замерзающего в страшный мороз в нетопленном, до отказа набитом людьми бараке в Магадане... И это еще только начало испытаний. Впереди Голгофа — лагерь, где с прибытием его партии немедленно ужесточают режим. Местные «ветераны», имевшие куда большие сроки, недоумевали: что вы за страшные такие преступники? А они и сами не знали, что причиной всему — пребывание в секретном лагере.

И даже отработав свой срок в шахте, он не имеет шансов получить свободу. В выданном ему паспорте — отметка «Без права выезда с места поселения». Местом поселения был колымский прииск, где мотали срок уголовники. А Виктор трудился сначала нормировщиком, потом секретарем начальника прииска. О новом приказе, разрешавшем отбывшим на севере 3 года «верхнейвинцам» вернуться на материк, секретарь узнал лишь случайно: начальнику не хотелось лишаться толкового помощника.

Обратный путь на свободу изобиловал такими приключениями, что порой жизнь бывшего зэка висела на волоске. Например, когда за неимением других вариантов ночлега он нашел пристанище на лагпункте у освободившихся уголовников, а те вдруг затеяли смертное побоище. Чудом он добыл билет на пароход до Владивостока, еще 14 дней добирался до дома. Но что значили эти трудности, если он вновь был свободен!

И можно представить себе, что испытал этот человек, когда, вернувшись из ада, узнал, что и на свободе остается изгоем. С таким клеймом, как 39-я статья, он не имел права ни учиться в университете, ни даже жить в родном Свердловске. Все, что могла позволить ему советская Родина, — это устроиться за шкафом в комнатенке, которую его блатной лагерный знакомый снимал в городе Нижнем Тагиле. К тому же Родина разрешила врагу народа учиться на бухгалтерских курсах. И таким образом, сама подобная дотошному бухгалтеру, вычла из его жизни еще два года молодости плюс к уже отбытым шести.

Даже долгожданная реабилитация, наконец-то позволившая Виктору вернуться в Свердловск и закончить университет (он за полгода прошел два оставшихся курса), оказалась лицемерной. Ведь ни Система, ни Виктор — они оба не изменились и потому фатально не могли найти общего языка. Ни школа, ни вуз, где теоретически мог бы найти себе место дипломированный филолог, все равно не могли доверить ему такой важный участок идеологической работы, как обучение молодежи. Во всяком случае, чтобы заслужить это доверие, человеку с неблагонадежной репутацией надо было бы постараться.

Возможно, что не обязательно было даже прислуживаться и лицемерить — восхвалять, к примеру, какого-нибудь Кочетова или Маркова, анализировать и обсасывать мудрые партийные постановления о литературе и искусстве. Полагаю, можно было обойтись малой кровью, что и делали в те времена многие гуманитарии, имевшие основания считать себя порядочными. Не участвуя в партийных, пропагандистских игрищах, они от греха подальше бросали Молоху кость в виде парочки ленинских цитат и каких-нибудь ссылок на партийные документы в подстрочном примечании серьезной статьи на тему, далекую от современности. А о том, о чем говорить было нельзя, молчали — ведь не лезть же на амбразуру.

Но даже такой, вполне достойный, повторюсь, компромисс в случае Рутминского был невозможен. Его поразительная, какая-то детская искренность совершенно исключала способность приспособливаться к обстоятельствам. Его единственным прибежищем была настоящая литература, и изменить ей хоть в малом, чуть-чуть лукавя, он не мог — тогда ему просто нечем было бы дышать и незачем жить.

А значит, шансов трудоустроиться по специальности у него не было. И в течение 30 последующих лет его кормила другая — бухгалтерский учет, который он преподавал в учебном комбинате ЦСУ. Родина на своих счетах

вычла из его жизни еще три десятилетия. Справедливости ради надо сказать, что учащиеся-бухгалтеры его обожали: он был рожден блистать везде, куда бы ни занесла его судьба.

А дома, среди его любимых книг, кипела настоящая, потаенная и поразительно интенсивная работа. Еще в студенческие годы Рутминскому попала антология Ежова и Шамурина «Русская поэзия XX века» 1925 года издания со стихами поэтов, чьи имена к 40-м годам уже были под запретом. Впечатление они оставили сильнейшее, послужившее впоследствии толчком к его собственным разысканиям. Городская библиотека им. Белинского в 40-е годы обладала богатыми фондами, включавшими и книги запрещенных писателей и поэтов, не вычищенных, видимо, по недосмотру.

Библиотекари сами, наверное, не ведали, какую крамолу они выдавали читателю Рутминскому. Постепенно ему открывается целая поэтическая Атлантида, тогда казалось, навсегда затонувшая. А через свердловских и московских друзей (одним из них, кстати, был Наум Коржавин) до него доходят западные издания и самиздат: Ходасевич, Пастернак, Цветаева, Ахматова, Солженицын, Иванов, Адамович, Мандельштам. Их дают в руки на считанные дни, иногда и часы — а надо успеть не только прочесть, но по возможности и переписать. Если сложить вместе те часы, которые потрачены Рутминским и его женой Натальей Брониславовной Толочко на копирование — когда рукописное, когда машинописное — всех этих текстов (переплетенные, они в итоге занимают теперь не одну полку в семейной библиотеке), получатся не то что недели — месяцы.

Такая супруга — величайшее везение в судьбе Рутминского. Её он встретил в университете, уже после лагерей — она тоже училась на филфаке. На фото тех лет это прелестная девушка с удивительно серьезным — и строгим, и печальным взглядом. Как будто предчувствует, какие испытания выпадут ей на долю. Так и случилось. Быть достойной спутницей человека, столь мощно одаренного, как Виктор Сергеевич, под силу только незаурядной женщине. Но все было еще сложнее: лагерный опыт ломает любого, на всю жизнь оставляя в душе своих посланников страх, депрессию, отчаяние. А Рутминского удары судьбы преследовали еще не одно десятилетие! Если он сумел пережить их, то лишь потому, что рядом была эта мужественная, стойкая, преданная женщина, друг, единомышленница. Не бледная тень своего блестящего мужа — яркая, состоявшаяся личность: педагог Божьей милостью, учитель русского языка и литературы, автор новаторских методик преподавания. И редкий день в их дом не приходил кто-то из учеников Натальи Брониславовны, будь то маленькие или давно ставшие взрослыми.

60-70-е были для Рутминского важным этапом еще и потому, что в это время он активно занялся литературным переводом. Тут-то и пригодилось ему знание польского. Он переводит Юлиана Тувима, Адама Асынка, Леха Конопиньского (последний считал свои маленькие «фрашки» непереводаемыми на русский и потому был особенно поражен мастерством уральского переводчика). С блеском справляется он и со сложными, интеллектуальными стихами выдающегося польского классика Циприана Камиля Норвида, но переводы эти опубликованы были лишь спустя много лет.

Его вообще печатали крайне редко. Ведь у него не было никакого литературного статуса, который в советское время значил куда больше, чем талант. Вот весьма вольнодумный для тех лет журнал «Памир» оценил, опубликовав, в частности, перевод труднейшего произведения Рильке «Орфей. Эвридика. Гермес». Издательство «Художественная литература» выпустило однотомник финского поэта Эйно Лейно, среди переводов которого немало выполненных Рутминским, а Политиздат — философскую книгу Хмелевского «Христианство и религии мира». Это были счастливые и, в общем-то, неожиданные исключения из правила. Как будто его приговорили к молчанию.

Уже в 90-е Виктор Сергеевич признавался, что ни малейших надежд на падение советского режима у него не было и перестройка оказалась полной неожиданностью. Когда ему предложили, например, прочитать публичную лекцию о Гумилеве, это представлялось чем-то невероятным. Не притянут ли? Но уже на другой день после этого разговора вышел в свет памятный многим номер «Огонька» с разворотом именно о Гумилеве. Интеллигенция тогда расценила это как сигнал: запрещенное — разрешено!

Для Рутминского это значило куда большее. Он сам был «запрещен» — и теперь получал вольную. Не в 53-м, когда его выпустили из лагеря, а лишь теперь он обретал свободу. Те духовные сокровища, которые он десятилетиями накапливал в тиши кабинета и библиотеки, вдруг оказались предметом первой необходимости для множества людей. Это вдохновляло его чрезвычайно. Выступая, он преобразался: глаза сияли, он весь буквально светился, мгновенно покоряя слушателей своим артистизмом. Вне этой жаждущей его слова аудитории он поникал, хандрил. Не раз с горечью говорил близким ему людям, что признание пришло слишком поздно. (Кстати, хотя Виктор Сергеевич много выступал и в вузах, в том числе в Уральском университете на факультетах искусствоведения, культурологии, повышения квалификации, но родному филфаку так и не хватило мужества его признать).

Однако при всем том он, не переставая, работал над рукописями. А их ждали: сначала книги о поэтах Серебряного века выпустила 13-я гимназия, потом в виде пяти прелестных миниатюрных томов издательство «СВ-96». Выхода других своих книг Рутминский дожидаться не успел.

Трагичная судьба. И все же Виктор Сергеевич был счастливей многих внешне благополучных людей. Можно сказать, что он был жертвой системы. А можно сказать, что он сделал свой выбор, оплатив его очень дорогой ценой. Не изменил себе. Не изменил великим стихам. Оставил яркий след в сердцах множества людей. Не завидная ли доля?

Он любил строки Ходасевича: «Простой душе невыносим / Дар тайнослышанья тяжелый. / Психея падает под ним». Этим даром он сам был наделен. И выдержал его тяжесть.

Галина Черменская, кандидат педагогических наук. Москва
* * *

Меня покорило в нем все: и умение слушать собеседника, и щедрое стремление поделиться своими безграничными знаниями, тщательно скрывая при этом свое очевидное превосходство, и его прелестное чувство юмора.

Во всем его облике, в манере поведения, в речах и взглядах проступало благородство той далекой поры, когда порядочность была важнее карьеры, а принципиальность — дороже богатства. Виктор Сергеевич являл собою пример той абсолютной преданности своему призванию, которая не позволяет человеку не только изменить своему предназначению, но даже пойти на самый незначительный компромисс. Именно поэтому он зарабатывал на пропитание далеким от литературы трудом, чтобы отношения его с Литературой оставались незамутненными никакими даже малейшими прагматическими намерениями и поступками. Он жил в ней, она была средой его существования, и именно она спасала его душу в самые трагичные годы его жизни.

Когда он говорил о поэзии, то казалось, что он говорит с нами оттуда, из того пространства, где витают великие тени, где только ему было доступно прямое и непосредственное общение с Волошиным и Цветаевой, с Гумилевым и Мандельштамом, с Пастернаком и Ахматовой. Мне он всегда казался совершенно особенным человеком, которому Великая Литература доверила говорить с нами от имени всех тех, кого мы никогда не видели, но чьи книги вошли в нашу жизнь как свидетельство того, что они были на земле, жили, страдали и любили.

Александр Познанский, Народный артист России. Нижний Новгород
* * *

Полностью реализовать, отдать свои знания и талант людям Виктор Сергеевич смог только на рубеже 80-х — 90-х г.г., когда произошли существенные изменения в общественном сознании. Из поэта-переводчика, лектора, педагога Рутминский превратился в крупного деятеля нашей отечественной культуры, получил заслуженное признание и любовь слушателей и читателей.

Дмитрий Малёнкин, заслуженный учитель РФ. Екатеринбург
* * *

Есть такая специальность — поэт-переводчик. Это человек, который нередко способен создавать лишь информацию, правда, современными поэтическими средствами, хотя нельзя утверждать, что у такого переводчика не бывает удач.

Но Виктор Рутминский к такой профессии «переводчика через дефис» отношения не имеет, ибо каждое переведенное им стихотворение — не информация о стихах, а сама Поэзия, созданная Поэтом-творцом.

Он был человек звездный, аристократ духа, наделенный высшим артистизмом, и дело вовсе не в дворянских корнях. Его внутренний аристократизм в полной мере сочетался с подлинным демократизмом. Это и есть эталон человеческих возможностей.

Давно звезды погасшей нет,
Но только лишь сейчас
В лазури странствующий свет
Дошел до наших глаз.

(Из стихотворения Михая Эминеску «Звезды» в переводе Виктора Рутминского)

Андрей Комлев, поэт. Екатеринбург

* * *

Странное ощущение — я не чувствую, что Рутминского нет... Очевидно, в нем было столько жизни, столько любопытства к этому миру и населяющим его, что это не исчезает с исчезновением плоти.

Иногда я вижу прошлое или будущее людей — не события, а то, какими они были или какими станут... В подростке иногда вдруг, словно наваждение, промелькнет старик, а в пожилом человеке вдруг проявится озорной мальчишка... Второй случай я бы отнес к Рутминскому: однажды увидел в нем остроумного, симпатичного, доброжелательного и ... уже мудрого молодого человека.

При сотворении мира счастье человека не планировалось... Кажется, это из Фрейда... Счастье, действительно, недостижимо... Но, говорят, что трудности жизни легче переносят люди интеллектуальные...

Умным, мудрым чужды гордыня, обида... Они знают про этот мир больше, чем их нормальные современники — просто хорошие люди... Часто думаю — как много он перенес и как все это вынес?

Когда-нибудь просто хорошие люди поймут и оценят явление Виктора Сергеевича в нашем времени, в нашей культуре... Очень хочу в это верить!

Я же никогда не забуду его задорный, оптимистичный, стремительный, с хрипотцой голосовой посыл, который звучит со старой радиозаписи так, будто его записали только вчера, и всегда буду благодарен Судьбе за встречу!

Сергей Гамов, Заслуженный артист России

* * *

Рутминский сам был поэтом и говорил о поэзии изнутри — свободно и точно. Он ощущал трепещущее информационное поле мира, слышал напряженное многоголосие. Подмятый колесом истории, прошедший школу молчания, умел сопереживать боли (поэтому среди его переводов — Выгодский) и от души хохотать над тем, что стоило смеха — отсюда любовь к польским фразкам. Норвид близок ему своей израненной изгнаннической душой и испытанной временем верой. Тувим — собрат по постижению ритма и слова.

Андрей Базилевский, поэт-переводчик, профессор. Москва.

* * *

Виктор Сергеевич Рутминский — это явление, осознавать значимость которого нам еще предстоит и предстоит; он — носитель того самого Слова, которое было в начале всех начал. Его творчество — путеводная нить, которая способна вывести нас в мир, где любят, страдают и вновь и вновь верят в Добро и Разум гениальные избранники капризных богов — вечно юные разрушители границ сознания и самой Вселенной, дерзкие враги косности и лицемерия — поэты...

Михаил Любарский, журналист, ведущий радиоканала «Утренняя волна» «РАДИО УРАЛА».

В.С. Рутминский

ЗАЧЕМ МОЕМУ РЕБЕНКУ ТАКАЯ СУДЬБИНА?

Издавна было резонно замечено: на детях гениальных людей природа отдыхает, как бы исчерпав себя. К счастью, это не всегда так.

Сейчас весь мир вспоминает нашего великого поэта Марину Цветаеву в связи с ее столетием. Слава Богу, ведь при жизни ее не слишком баловали ни вниманием, ни добрыми словами.

Различные издания сплошным потоком публикуют статьи о Марине Ивановне. «А все-таки жаль», что в ее большой тени почти исчезает образ ее дочери, Ариадны Эфрон. Вспомнить Ариадну Сергеевну следовало хотя бы потому, что без ее самоотверженности и целеустремленности в 60-е и 70-е не было бы никаких публикаций Цветаевой. Дочь посвятила памяти матери значительную часть своей нелегкой жизни.

Но, конечно, высветлить ее облик следует не только поэтому.

На ней Природа не отдыхала. С детских лет она одарила ее более чем достаточно. А вот История на ней вытоптала. Хотя и Марину Ивановну судьба преследовала с диким ожесточением, но круги Алиного ада были много страшнее. Подробно все ее «университеты» описаны М.И. Белкиной в прекрасной книге «Скрещение судеб».

Какая она была? Сейчас ее фотографии разных периодов жизни можно увидеть во многих книгах о Марине Цветаевой. Вот какой ее увидела М.И. Белкина в конце 50-х годов. «Она совсем не была похожа на Марину Ивановну, она была гораздо выше ее, крупнее. У нее была горделивая осанка, голову она держала чуть откинутой назад, вольно подобранные волосы, когда-то, видно, пепельные, теперь наполовину седые, были схвачены на затылке мягким пучком и спадали волной на одну бровь. Брови, красивые, четко очерченные, разбегались к вискам, как два тонких, приподнятых крыла. И глаза... “венцианским ее глазам”!» (Вышедшая в 1922 г. пьеса Марины Ивановны «Конец Каза-новы» имела посвящение «Моей дочери Ариадне — венецианским ее глазам» — В.Р.).

К пожилым годам, наглядевшись вдоволь на «белое безмолвие», эти глаза несколько поблекли. Они были такими же огромными, как у ее отца Сергея Эфрона, но тот был кареглазым, а дочь — голу-боглазой.

Откуда «венцианские»? Не реминисценция ли из Мандельштама:

Тяжелы твои, Венеция, уборы,
В кипарисных рамах зеркала...
Воздух твой граненый... В спальнях тают горы
Голубого, дряхлого стекла.

Это были еще и глаза художника. Гены ее деда, Ивана Владимировича Цветаева, крупнейшего знатока изобразительного искусства, миновав дочь Марину (в ее стихах живописи нет почти совсем, все держится на напоре музыкальной стихии), передались внучке.

Ариадна Сергеевна хорошо рисовала, в Париже ей довелось учиться у Натальи Гончаровой, в студии Шухаева, в Ecole de Louvre. Это дарование спасало ее и в тяжелые годы: какое-то время в лагере она зарисовывала ложки и недолго пробыла на лесоповале, да и в ссылке выполняла художественные работы. Рисование преподавала и в Рязани в короткий период между двумя заточениями.

Но вот кем она была воистину Божией милостью — это поэтом-переводчиком! Занимаясь этим делом много лет, пишущий эти строки берется утверждать, что из всех литературных профессий поэтический перевод — это труд самый тяжелый, квалифицированный и... неблагодарный. В.Я. Брюсов в своей статье «Фиалки в тигеле» говорил, что перевести поэтическое произведение с одного языка на другой невозможно в принципе. Пожалуй, это так и есть. Но Брюсов добавляет: «Каждый раз это исключение».

Исключение получается, когда переводчик вкачает в свою работу достаточно собственной крови. Как несколько самоуверенно писал Л.Н. Мартынов, «в чужую скорбь свое негодование, в чужое тленье — своего огня».

Она переводила Готье, Верлена, Арагона. Но наибольшей удачей ее был Шарль Бодлер. Этот поэт плохо давался русским переводчикам, больно уж его манера противоречила как их жизненному, так и поэтическому опыту. И Якубович-Мельшин, и Мережковский достаточно неудачно пытались передать его по-русски. Да что там Мельшин, когда и у блистательного Бенедикта Лившица Бодлер звучит несколько жестковато, с таким затрудненным дыханием. Наверно, чтобы перевести “De profundis clamavi” («Из бездны зываю»), надо было самой оказаться в этой самой бездне.

Вокруг меня — тоски свинцовые края.
Безжизненна земля и небеса беззвездны.

Шесть месяцев в году здесь стынет солнца свет,
А шесть — крошечный мрак и ночи окаянство...
Как нож, обнажены полярные пространства:
Хотя бы тень куста! Хотя бы волчий след!

Кто-то заметил, что жемчужина рождается из боли. Вот для сравнения перевод последнего приведенного катрена, выполненный Александрой Андреевной Кублицкой-Пиоттух, матерью Блока, женщиной тонкой и талантливой.

Полгода там царит холодное светило,
Полгода кроет ночь безмолвные поля;
Бледней полярных стран, бесплодная земля
Ни зелени, ни птиц, ни вод не породила.

Совершенно не то?

О переводах Ариадны Эфрон стоило бы говорить много, но, думаю, этого достаточно.

Удивительное природное поэтическое дарование было у дочери Цветаевой с детских лет. Но у нее

была еще и огромная щедрая душа, обрекая ее на «растворенье самого себя в других, как бы им в даренье» (Пастернак).

Цветаева отметила в дневнике, что дочь родилась в половине шестого утра под звон ранних московских колоколов. Марина Ивановна назвала девочку Ариадной — именем своей любимой мифологической героини, о которой позже напишет трагедию.

В четыре года необыкновенный ребенок уже выучился читать, в пять — писать, с шести лет Аля начала вести дневники.

Эренбург описывает свое посещение Цветаевой в голодной и холодной Москве 1918 года: «Марина как будто нарочно разорила свою нору. Все было накидано, покрыто пылью, табачным пеплом. Ко мне подошла маленькая, очень худенькая, бледная девочка и, прижавшись доверчиво, зашептала:

Какие бледные платья!
Какая странная тишь!
И лилий полны объятия,
И ты без мысли глядишь...

Я похолодел от ужаса: дочке Цветаевой — Але — было тогда лет пять, и она декламировала стихи Блока».

Правда, сама Ариадна Сергеевна говорила, что Илья Григорьевич что-то путает: не могла она в пять лет читать Блока. Но если даже что-то смещено во времени, характерно само восприятие этой девочки окружающими.

Вот свидетельство другого близкого друга Марины Ивановны — Константина Дмитриевича Бальмонта: «Марина живет одна со своей семилетней девочкой Алей, которая видит ангелов, пишет мне письма, самые красивые из девических писем, какие я получал когда-либо в жизни, и пишет стихи, совершенно изумительные. Припоминаю сейчас одно, которое могло бы быть отмечено среди лучших японских троестрочий:

Корни сплелись,
Ветви сплелись.
Лес любви».

Впрочем, девочка росла в атмосфере такой духовной высоты, в которой невольно воспаряла ввысь и сама. Мать разговаривала с ней, как со взрослой. Вот отрывок из дневника Али:

«Выходим из дому еще светлым вечером. Марина объясняет мне, что Александр Блок такой же великий поэт, как Пушкин. У моей Марины, сидящей в скромном углу, было грозное лицо, были сжатые губы, как когда обиделась. Иногда ее рука брала цветочки, которые я держала, и ее красивый горбатый нос вдыхал беззапахный запах листьев. И вообще в ее лице не было радости, но был восторг».

Маленькая Аля тогда передала Блоку от матери неистовые, бурнопламенные стихи. Но знакомство между поэтами так и не состоялось. Цветаева и не хотела этого.

Запись в дневнике семилетней девочки удивительна. Отчасти она, конечно, ребяческая, что чувствуется в милом неологизме «беззапахный». И в то

же время такая тонкость, как ощущение разницы между «радостью» и «восторгом».

А вот в письме Е.О. Волошиной: «Мы с Мариной читаем мифологию... А Орфей похож на Блока: жалобный, камни трогающий». Очень интересная смесь детского сознания с глубинным, совершенно взрослым. «Жалобный, камни трогающий» — значит, способный все разжалобить, даже камни. И такая детская инверсия: не Блок похож на Орфея, а... Орфей на Блока.

Быт в их «чердачном дворце», так живописно показанный Эренбургом, Аля метко называла «кораблекрушительным беспорядком». А Цветаева писала так:

Вот дети мои — два чердачных царька,
С веселою музой моею, — пока
Вам призрачный ужин согрею,
Покажут мою эмпирею.

Детей было тогда двое. Еще жива была двухлетняя Ирина, вскоре умершая в приюте в Кунцево. Там же была и Аля, и тоже чуть не умерла, но ее мать успела вырвать из когтей смерти.

В сборнике «Психея» (зарубежном) М. Цветаевой есть раздел «Стихи моей дочери». Там были такие строки:

Не стыдись, страна Россия!
Ангелы — всегда босые.
Сапоги сам черт унес.
Нынче страшен — кто не бос.

Как будто с этими детскими стихами Али перекликался в недавние дни Александр Галич: «Ах, Россия, Россия, все пророки босые...».

Виктория Швейцер в книге «Быт и бытие Марины Цветаевой» пишет: «Аля изливала на мать огромную энергию, поддерживающую ее, помогающую жить».

Поразительно ее понимание огромной, мятущейся души матери. Вот о Вишняке (адресате «Флорентийских песен», берлинском увлечении Цветаевой): «Когда Марина заходит в его контору, она — как та Душа, которая тревожит и отнимает покой и поднимает человека до себя». Это-то Ариадна Сергеевна хорошо понимала, что мать ее всех тащила на такие высоты, где невозможно долго выдержать. И на своем детском опыте — тоже. Жизнь матери всегда была главной частью ее собственной души.

И труженицей Ариадна Сергеевна была с самого начала своей нелегкой жизни. Безоблачного детства у нее не было никогда. А руки у нее были золотые. Это помогало ей коротать время даже во внутренней тюрьме на Лубянке, где она умудрялась вязать... на двух спицах и даже делать что-то вроде тортов (в камере!).

В Париже она была буквально спасительницей семьи. Марина Ивановна писала чешской подруге Анне Тесковой: «Она ничего не успевает: уборка, лавка, угли, ведра, еда...». Еще и вязала шапочки на продажу, сильно пополняя вечный дефицит семейного бюджета.

Мать предсказывала: «Годам к двадцати озлобится люто...». Не озлобилась, хотя и бывали време-

на, о которых мы узнаем из недавних писем Марины Ивановны к жене И.А. Бунина, В.Н. Муромцевой. В тридцатые годы отношения между матерью и дочерью не были безоблачными. Молодой девушке нелегко было быть вечным вьючным тяглом. И к тому же она со всем пылом рвалась в Россию себе на погребель, а Марина Ивановна этого не понимала или, точнее, слишком хорошо понимала, что может случиться.

Ариадна Сергеевна уехала на родину 15 марта 1937 года. Она не сомневалась, что едет «навстречу счастью». Сперва все складывалось хорошо: поселилась у сестры отца Е.Я. Эфрон, стала рисовать и переводить для московского журнала на французском языке «Revue de Moscou».

Потом появился в Москве отец, приехала и мать. Они стали жить в Болшеве под Москвой. Аля встретила человека, которого полюбила, готова была принять и оправдать все происходящее. Марина Ивановна иронизировала по поводу ее стремления видеть все в розовом свете. Она записывает в дневнике: «Энигматическая Аля, ее накладное веселье».

Арест 27 августа 1939 года был для девушки неожиданным ударом: ее взяли первой, по-видимому, для устрашения отца, для давления на него. Вскоре был арестован и он. Сергей Яковлевич погиб,

а Ариадна Сергеевна отбыла восемь лет в мордовских лагерях от звонка до звонка. Недолго пожила на воле в Рязани, затем снова арест и ссылка в Туруханск. Вернулась в Москву только после смерти Отца Народов и сразу занялась архивом матери.

Переводила и для души, и для заработка, например, с русского на французский для Большой Советской Энциклопедии.

Когда-то Москву с Воробьевых гор завещала ей мать:

Будет твой черед:
Тоже — дочери
Передашь Москву
С нежной горечью.

Не было у Ариадны Эфрон дочери. Нечеловеческая, искалеченная жизнь была у этой талантливой, прекрасной, доброй и умной женщины. Умерла она в цветаевской Тарусе шестидесяти двух лет от роду в 1975 году, многое успев сделать для спасения наследия матери.

Ариадна Эфрон не была знаменита. Но она была из тех редких людей, которые, невзирая на любые препятствия, создают духовную и нравственную атмосферу времени.

1992

Адам Асмык (1838 - 1897)

Пустые сожаленья

Нет места в мире, человек,
Напрасной укоризне:
Отжитых форм никто вовек
Не воскресит для жизни.
Мир не пойдёт для вас назад.
Чтоб прав вернуть былого;
Ни меч, ни взрыв не истребят
Живую мысль и слово.
С живыми надо мчать под свист,
Лететь за новым пылко,
А неувядших лавров лист
Пристраивать к затылку.
Печали ваши никогда
Не станут вам подмогой.
А жизнь сквозь дали и года
Пойдёт своей дорогой.

Счастливая молодость

Счастливая молодость! Скорбный хорал
Блаженством меня наполняет.
Миг счастья огромен, а горя — так мал,
И слёзы всегда облегчают.
Счастливая молодость!
Болью своей Напев соловьиный пронзает...
И, радуясь эху своих же скорбей,
О собственном счастье не знает.

Разум

Глубокий разум мудрых
в простанство мечет искры:
Как отблески бриллианта,
они ярки и быстры.
Пропав в лучах рассвета,
они зарёю стали.
Из них, разнообразных,
гармонию создали.
А жалкий ум педанта что
камни мостовых,
И радугой не брызнуть
ни одному из них.
И в гордости он счастлив,
что все — единой меры
И все — однообразны, безжизненны
и серы.

Жабы

Жабы, как всем известно, любят сидеть в болоте,
Выскочит на минуту — прыг! — и уже не найдёте.
Значит, хоть вынуждает что-то их лезть наружу,
Но на ночлег обратно все попадают в лужу.
А возвратясь с прогулки, каждая скажет прямо:
Дескать, куда не глянешь, всюду сырая яма...
И среди людей такие могут найтись пророки:
Им целый мир — трясина, всюду видны пороки...
А я, как только услышу поток этих жалких жалоб,
Всё думаю: этаких судей самих потрясти не мешало б!
И странно становится: что им весь свет обличать охота,
Как тем пресловутым жабам, что ищут везде болото.

(Перевод с польского Виктора Рутминского).

КНИГА О РОМАНТИЧЕСКОМ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВЕ

(Ложкова Т.А. *ЛИРИКА ДЕКАБРИСТОВ. ПОЭТИКА ЖАНРОВ. ЕКАТЕРИНБУРГ, 2004*)

Во «Введении» автор определяет круг читателей, которым необходима и полезна его книга: «слушателям спецкурса «Жанровое своеобразие декабристской лирики» и «студентам-филологам, специализирующимся в области литературоведения» (с. 4). На наш взгляд, это пособие, отличающееся ярко выраженной концептуальностью, разноуровневым глубоким анализом произведений — и хорошо знакомых, таких, как ода «Вольность» А. Пушкина, и менее знакомых — элегий В. Раевского, В. Кюхельбекера, П. Катенина и др., содержащее полемические моменты, может заинтересовать и более широкую, профессионально ориентированную аудиторию.

Работа написана с современных методологических позиций. Пособие четко выстроено: автор, используя дедуктивный метод, сначала определяет проблемы, возникающие при осмыслении рассматриваемого художественного явления, затем Т.А. Ложкова означает «жанровый вектор» исследования, закономерный с точки зрения характеристики жанра как носителя «фактора стабильности в историко-литературном процессе» (с. 13-14). Опираясь на работы предшественников, автор справедливо связывает две исследовательские проблемы: жанровой специфики и творческого метода, и, таким образом, приходит к дискуссионному вопросу «о судьбе жанров и жанрового мышления в русской лирике начала XIX века». Позиция Т. Ложковой примыкает к ученым, «рассматривающим жанровое мышление как онтологическое свойство художественного сознания» (с. 19). Главным в содержании книги становится анализ жанровой системы поэтов-декабристов.

В параграфе «Радищев и русская ода конца XVIII — начала XIX вв.» новаторство его оды и отличие от традиционной, классицистической формы Ложкова видит в специфике субъектной организации: поэт, по справедливой мысли автора, сосредоточен на самовыражении, на личностной, эмоциональной сфере жизни, что близко форме лирического героя. Но субъект радищевской оды еще не претендует на неповторимость своего видения мира. Если проецировать на него известную классификацию лирических субъектов по Б.О. Корману, то это и не «собственно автор», и не «лирический герой». Исследователь задается вопросом: не является ли данная модификация субъекта органичной принципам сентименталистской художественной структуры? И находит подтверждение своей догадке, обратившись к скрупулезному анализу лирического сюжета, конструктивным стержнем которого оказывается не описание внешнего мира, но внутренние ощущения, эмоции и чувства, далеко не всегда рационально объяснимые. В центр исследования Т. Ложкова ставит лирический образ-миропереживание (С. Ермоленко), представляющий не классицистическую панораму Вселенной, «а пространство души лирического героя, плод его воображения, фантазии». В целом она интерпретирует оду «Вольность» как вызов классицистической традиции, проявляющийся в открытой исповедальности произведения, в воссоздании «ситуации откровения», «божественного прозрения истины». Вместе с тем автор пособия видит в оде Радищева и продолжение традиции — в установке на

прославление идеала. Словом, это все же ода, а не послание, как ода Капниста «На рабство» — у Радищева мы встречаемся со специфической модификацией оды, близкой эстетическим установкам сентиментализма. Автор работы убеждает в том, что в начале XIX в. в творчестве последователей Радищева (И. Пнина, М. Борна, А. Востокова) этот жанр развивается по пути дальнейшей субъективации образ-миропереживания.

В следующем параграфе: «Первый манифест «литературного декабризма»: А.С. Пушкин «Вольность. Ода» ставится проблема значения Пушкина в формировании русского гражданского романтизма. В литературоведении основательно исследовано значение пушкинской лирики как завершающего этапа гражданской поэзии XVIII в. Менее изучено художественное значение оды «Вольность» в системе декабристской романтической лирики. Ложкова устанавливает новое решение поэтом конфликта между душой лирического «я» и окружающим миром — это «я» не стремится укрыться в мечту — оно поглощено переживанием общественного миронеустройства. Ода привлекает поэта как жанр, способный убеждать в достижении желаемого, и таким образом, лирическим сюжетом оды становится устремленность поэтического «я» к вольности. Поскольку у Пушкина именно сам поэт обретает постижение вольности — субъект его произведения — лирический герой — форма авторского сознания, характерная для романтической поэзии. Он более индивидуализирован, чем субъект оды Радищева: с самого начала стихотворения речь идет о пережитом поэтом творческом кризисе: отказе от «изнеженной лиры» и ориентации на образ вдохновенного пророка. Т.А. Ложкова по-новому ставит вопрос о «революционном звучании» оды, выводя его не из политической программы автора, а из стремления лирического героя «стать демиургом не только в художественном, но и в реальном, действительном мире», видя в этой позиции выражение мирочувствования передовой молодежи того времени. Скрупулезный поэтологический анализ оды Пушкина подчеркивает ее новаторское значение в эволюции жанра.

Наиболее важные открытия сделаны автором в последних трех параграфах, посвященных жанрам поэзии декабристов. Прослеживая становление новых концепций, содержащихся в декабристской оде, Ложкова показывает, что модификация жанровой модели происходит постепенно. В зрелых произведениях Рылеев и Кюхельбекер («Видение», «Поэты», «Смерть Байрона» и др.) идут по пути, проложному открытиям Радищева и Пушкина, утверждая в качестве одического субъекта личность, творчески мощную и универсальную, а поэзию — «в качестве организующего принципа бытия». Образ лирического героя, избранника и пророка, прежде всего определяют художественную специфику этого жанра: обаяние оды состоит не в политической остроте, а в позиции исключительного субъекта, «вторгающегося в мир, вступающего в борьбу с мировым злом, стремящегося переделать мир по своему усмотрению» (с. 119). Этот лирический герой приводит, по мысли ученого, к перемене функции жанра: теперь ода ста-

новится программой романтического жизнетворчества и средством изменения мира.

Определив общие типологические черты в одотворчестве поэтов-декабристов, Т. Ложкова акцентирует и различия в облике лирического героя у Рыльева и Кюхельбекера. Отмечается историзм Рыльева, его способность генерировать идеи разных эпох и народов. Герой же Кюхельбекера, по справедливому замечанию Ложковой, открыт не истории, но Космосу, мировым стихиям, что подчеркивает в облике поэта титанизм. Поэтика космических описаний Кюхельбекера близка ломоносовской. Генетические корни стиля Кюхельбекера ученый отмечает и в библейской традиции.

Т. Ложкова показала вклад поэтов-декабристов в разработку теории элегического жанра. Новаторство элегии этих поэтов убедительно продемонстрировано анализом «Элегии. 1» и «Элегии. 2» В.Ф. Равевского, в которых предметом субъективного переживания оказываются не моменты личной жизни, но весь мир с его «общим нестройством» в широком смысле слова, и герой, сознающий богоравность. Укрупнение элегического переживания сближает жанр элегии с одой, сообщает ей одическую торжественность. Размыкание элегии навстречу внелично-му, универсальному бытию наблюдается в произведениях Катенина и Кюхельбекера. У поэтов-декабристов, по наблюдению Т. Ложковой, элегия не просто сближается с одой, а и дополняет ее, позволяя «отрефлексировать» характерный для декабристов-романтиков тип мироотношения. Возникает вопрос:

не противоречит ли положение о новаторстве элегии декабристов утверждению ее родства с одой как проявлению связи поэтов-декабристов с поэтическими традициями XVIII в.?

Завершает пособие анализ жанра дружеского послания. В этом параграфе автор опирается на известные труды и приводит ряд суждений о роли дружеского послания в культурной жизни 1820-х гг., высказанных В.Н. Касаткиной, В.А. Грехневым, С.И. Ермоленко, Н.С. Мовниной. Ложкова, раскрывая сентименталистскую природу этого жанра, за внешним следованием канонам усматривает новации, проявляющиеся в его обогащении «одическим» мироотношением. Примечателен в этом разделе и анализ словотворчества поэтов, расширяющего семантику концептосферы, позволяющего ввести в поэтический «обиход» новые метафоры и эпитеты. Целеустремленный анализ позволяет автору прийти к убедительному, на наш взгляд, выводу: функции системообразующего фактора в лирике декабристов берет на себя *ода*, являющаяся основой художественной целостности поэтического течения — гражданского романтизма. Книга Т.А. Ложковой является ценным учебным пособием и серьезным научным исследованием, открывающим жанровую системность лирики декабристов.

*Щенникова Л.П.,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русской литературы XIX века
Уральского государственного университета*

**«ИГРА НА ПОНИЖЕНИЕ»: СОВРЕМЕННЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС
(РУЖЕНЦЕВА Н.Б. ДИСКРЕДИТИРУЮЩИЕ ТАКТИКИ И ПРИЕМЫ
В РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ. ЕКАТЕРИНБУРГ, 2004)**

Монография Н.Б. Руженцевой «Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе» разрабатывает новое направление в изучении политического дискурса, рассматривая проблему речевой коммуникации в современной политической борьбе. Желание максимально эффективно воздействовать на сознание массового адресата порождает противоречивые тенденции: с одной стороны, стремление к эмоциональности, яркости и раскрепощению, с другой — раскрепощение граничит с вседозволенностью и политическим хамством. Работа, исследующая конкретные механизмы «игры на понижение», интересна, полезна, необходима не только профессионалам — филологам и PR-технологам, но и всем тем, кто желает разбираться в механизмах создания политической, прежде всего, агитационной антирекламы, в основе которых лежит дискредитация оппонента.

Монография посвящена способам эмоционального речевого воздействия на сознание массового читателя. Главная цель книги, как отмечает сам автор, — «вскрытие механизмов речевого воздействия, преследующего цель дискредитировать оппонента, соперника в политической и предвыборной конкурентной борьбе», и структурирование этих тактик. Одно из главных достоинств работы, проделанной автором, заключается в создании подробной и четкой классификации приемов дискредитирующего речевого воздействия, детальное описание этих тактик. Причем автор идет не от умозрительных построений, а структурирует обширный языковой материал, многочисленные живые и яркие примеры позволяют

убедительно аргументировать выявленные механизмы речевого воздействия.

Целям и задачам книги соответствует ее структура. Монография состоит из одиннадцати глав, в которых даются четкие описания тактик, приемов и рассмотрены многочисленные примеры их использования, взятые из самой «свежей» агитационной литературы (в частности, «нашумевшая» публикация под названием «Тайны третьей столицы», стилизованная под «Роман-газету», а также газеты местного и областного значения и агитационные листовки) и послесловия, в котором представлены наиболее удачные выборы апеллятивов и форм высказывания.

В первой главе «Тактики прямые и косвенные. Типология дискредитирующих тактик. Приемы выразительности как частные речевые средства реализации тактических схем» внимание автора сосредоточено на проблеме типологии дискредитирующих тактик, представлена их общая классификация: 1) универсальные тактики; 2) прямые тактики эмоционального воздействия; 3) прямые социально ориентированные тактики; 4) прямые тактики, ориентированные на изменение представления адресата о мире; 5) косвенные тактики. Все они рассматриваются в следующих главах.

Также в первой главе дается краткая характеристика теории о приемах выразительности, специализированных способах построения высказывания, которые в совокупности направлены на достижение заданной цели.

Во второй главе «Принципы описания коммуникативных тактик» предметом рассмотрения стано-

вятся коммуникативные тактики, которые служат для манифестации и трансляции оценочных суждений и их обоснований. В процессе рассмотрения данных тактик автор приходит к мысли, что исследование текстов СМИ бессмысленно без учета полной коммуникативной цепочки (цель — замысел — текст — реакция). Эти элементы взаимосвязаны и нельзя рассматривать их в отрыве один от другого, иначе цели, поставленные автором текста, не будут достигнуты.

В третьей главе «Фактор массового адресата. Особенности текстовой организации политических материалов. Апелляции к национальному сознанию» предметом рассмотрения становится фактор адресата. В первом параграфе этой главы рассматриваются средства установления контакта с читателем: понятность и ясность речи, диалогизация монолога, речевые фигуры, интонация и др. Таким образом, автор считает, что трансляция любой политической точки зрения, ориентированной на массового адресата тенденциозна: тенденциозный отбор и подача информации — упрощение — конкретность — диалогизация — категоричность — оценочность — коммуникативный прессинг. Второй параграф посвящен рассмотрению общих закономерностей массового восприятия, особенности национальной российской психологии, которые были подмечены и к которым часто апеллировали российские мастера пера. Всевозможные способы апелляции к национальному сознанию продемонстрированы на текстах видных литераторов первой волны русской эмиграции, где предметом негативной оценки являлась советская власть и ее ведущие деятели.

В последующих главах автором преследуется цель — дать каждой тактике имя и охарактеризовать суть того коммуникативного действия, которое отличает одну тактическую схему от другой даже в группе сходных тактик.

В четвертой главе «Ирония в политическом дискурсе (способы осмеяния)» представлены речевые приемы, с помощью которых в политическом тексте достигается иронический снижающий и разоблачающий эффект (иронический оксюморон, намеренное разведение понятий и др.).

В пятой главе «Универсальные тактические схемы. Коммуникативные возможности текстовых категорий» продемонстрированы универсальные коммуникативные тактики, которые используются при обращении к логосу, к пафосу и этосу (тактика поляризации, сопоставительная тактика и др.). Также здесь представлены оценочные возможности текста, осуществляемые посредством таких текстовых категорий как тип речи, жанр и стиль.

В шестой главе «Прямые тактики эмоционального воздействия в современном политическом дискурсе» представлена группа эмоционально настраивающих тактик, обращенная прежде всего к пафосу и этосу (наклеивание ярлыков, тактика агрессии и др.). Успешность таких тактик объясняется тем, что большинство граждан России легко принимают аргументацию «к человеку», легко сдаются под ее натиском, поэтому данная группа является наиболее сильным средством воздействия на сознание читателей.

В седьмой главе «Прямые социально ориентирующие тактики в современном политическом и предвыборном дискурсе» предметом рассмотрения становятся дискредитирующие тактики, обращенные к социальным установкам и базирующиеся на таких принципах, как социальная справедливость, «имидж политика», устойчивые стереотипы, психология личности и ее интересы.

Восьмая глава «Дискредитация через обращение к представлениям о мире. Прямые тактики перепрограммирования в современном политическом и предвыборном дискурсе» посвящена изучению тактик, направленных на изменение модели мира. Достоинством этой главы, на наш взгляд, является описание всего механизма выталкивания одной системы представлений и замены ее на другую в сознании адресата.

Девятая глава «Косвенно дискредитирующие тактики в современном политическом и предвыборном дискурсе» рассматривает распространенные в СМИ приемы (тактики), в основе которых лежат неявные способы выражения мнения, оценки, намеки. Как показывают наблюдения, они являются в последнее время излюбленными приемами центральной прессы.

В десятой главе «К вопросу о «черном пиаре» внимание автора сконцентрировано на проблеме «процветания» в СМИ этого явления, которое приводит не только к «запятныванию» чести, достоинства нежелательного оппонента, но и к подрыву доверия, политической активности читателей (зрителей).

В одиннадцатой главе «Достижение и недостижение коммуникативного успеха: причины и факторы» демонстрируются критерии достижения намеченной цели, реализованности или нереализованности запланированного эффекта, вводятся и обосновываются важнейшие для теории коммуникации понятия — «коммуникативный успех» и «коммуникативная неудача». Далее в главе подробно рассмотрены коммуникативные неудачи в политических текстах с дискредитирующей направленностью.

Особый интерес представляет послесловие, так как на конкретном примере автор демонстрирует манипулятивное воздействие СМИ с использованием всего комплекса негативных тактик.

Безусловным достоинством книги представляется четкость в структурировании обширного иллюстративного материала, сопровождаемого меткими комментариями. Доступность, популярность изложения сложных вопросов теории коммуникации делает чтение весьма увлекательным.

После прочтения монографии Н.Б. Руженцевой возникает ощущение нехватки подобных систематизирующих работ, посвященных изучению других механизмов речевой манипуляции в современном политическом дискурсе, в частности, созданию противоположного по целям, но весьма схожего по принципам апологетического дискурса.

*Хабибрахманова Ю.Р.,
ассистент кафедры риторики и культуры речи
Уральского государственного
педагогического университета*

СОВЕТУЕМ ПРОЧИТАТЬ

НОВЫЕ ПУБЛИКАЦИИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

1. Битов А. Прорвать круг: [«Записки блокадного человека» Л.Я. Гинзбург] // А. Битов. Пятое измерение: На границе времени и пространства. - М., 2002. - С. 165-182.
2. Викулов С. Солдат – всегда солдат: [Воен. поэзия] // Наш современник.- 2002.- № 5.- С. 153-162.
3. Вишневецкий И. Частная война: голоса, которые я слышу: Литература и война // Новое лит. обозрение. - 2002. - № 55(3). - С. 249-257.
4. Дубин Б. Риторика преданности и жертвы: Вождь и слуга, предатель и враг в современной историко-патриотической прозе // Знамя.- 2002.- № 4.- С. 202-212.
5. Духан Я. Еще одно правдивое слово о войне: [Рец. на кн.: Слуцкий Б. Записки о войне.- СПб, 2000] // Нева.- 2001.- № 6.- С. 195-197.
6. Елисеев Н. «Полный вдох свободы»: [К истории создания «Записок о войне» Б.А. Слуцкого] // Новый мир.- 2000.- № 3.- С. 199-213.
7. Зайцева В.А. Жанровое своеобразие стихов-песен Окуджавы, Высоцкого, Галича о войне // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. - 2003. - № 4. - С. 40-59.
8. Корниенко Н.Г. Художественный смысл оппозиции «жизнь-смерть» в военных рассказах А. Платонова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. 1. Гуманитар. науки. - Воронеж, 1999. - Вып. 2. - С. 59-69.
9. Кретинин А.А. Мифологический знаковый комплекс в военных рассказах Андрея Платонова // Творчество Андрея Платонова. - СПб., 2000. - Кн. 2. - С. 41-57.
10. Кулешова Н.Ю. «Большой день»: Грядущая война в литературе 1930-х годов // Отечеств. история. - 2002. - № 1. - С. 181-191.
11. Кулешова Н.Ю. «Не нынче-завтра грянет бой»: Образ грядущей войны и ее участников в литературе 1930-х годов // История России XIX-XX веков: Новые источники понимания. - М., 2001. - С. 267-279.
12. Литература и война: [Воен. тема в соврем. лит. (подборка выступлений В. Березина, В. Быкова, Г. Владимова, А. Волоса и др.)] // Знамя. - 2000.- № 5. - С. 3-13.
13. Ляшева Р. Радость жизни с привкусом горечи: Воен. проза молодых // Библиотека. - 2000. - № 10. - С. 84-85.
14. Сенявская Е.С. Литература фронтового поколения как исторический источник // Отечеств. история. - 2002. - № 1. - С. 101-109.
15. Тимофеев Л. Дневник военных лет / Публикация О.Л.Тимофеевой // Знамя. - 2004. - № 7. - С. 152-162.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

1. Белостокова И.П. Спектакль «Сочинение на тему “Когда была война...”» // Клас. рук. - 2004. - № 8. - С. 88-103.
2. Бердыгалиева Л.Т. Поэзия войны: XI кл. // Лит. в shk. - 2001. - № 3. - С. 35-37.
3. Бондаренко М. Военной песни негасимый свет // Лит. в shk. - 2003. - № 3. - С. 4-9. - Прил. Уроки лит.
4. Бурякова Н.А. «И это все о вас...» — портрет одного поколения: Сценарий театрализ. композиции // Клас. рук. - 2004. - № 8. - С. 103-117.
5. Гаспаришвили В.И. «... Пусть поколения знают...»: [Литератур. композиция] // Лит. в shk. - 2004. - № 4. - С. 11-14. - Прил.: Уроки лит.
6. Гимтина Т. «Лейтенантская правда войны»: Сценарий часа памяти в литератур. салоне // Искусство в shk. - 2002. - № 2.- С. 89-96.
7. Гиндин С. Память сохраняется только словом: [Великая Отечеств. война на уроках рус. яз.] // Рус. яз.: Прил. к газ. «Первое сент.» - 2004. - № 23. - С. 2-3.
8. Грачева Е.Л. Роман В. Гроссмана «Жизнь и судьба» // Школа. - 2001. - № 6. - С. 49-59.
9. Груздова Л.С. «И ходит по земле босая память-маленькая женщина»: К 55-летию Великой Победы // Лит. в shk. - 2000. - № 3. - С. 106-111.
10. Давыдова Н. Великая Отечественная война в художественной литературе // Первое сент. - 2000. - 11 апр. - (Б-ка в shk.; № 22).
11. Евстифеева Е.А. «Пусть память верную... хранят... и наших внуков внуки»: Урок-композиция // Лит. в shk. - 2002. - № 8. - С. 45-46.
12. Ермакова О.В. «Споемте, друзья!»: Вечер встречи с ветеранами Великой Отечеств. войны // Клас. рук. - 2004. - № 8. - С. 136-144.

13. Зархи С.Б. «Песня меня научила свободе...»: Лит. композиция по стихотворениям Мусы Джалиля // Читаем, учимся, играем.- 2001.- №3.- С.12-17.
14. Иванченко Н.И. «Как это было! Как совпало – война, беда, мечта и юность!...» // Лит. в shk. - 2000. - № 3. - С. 101-104.
15. Калмыкова И.П. «Любовь и война»: Литератур.-музык. композиция // Клас. рук. - 2004. - № 8. - С. 82-88.
16. Каплан И. О всепобеждающей силе любви: [Стихотворение Константина Симонова «Жди меня, и я вернусь»] // Литература: Прил. к газ. «Первое сент.». - 2004. - № 15. - С. 2-3.
17. Кожин В. Поэзия 1941-1945 годов: Современ. прочтение // Лит. в shk. - 2000. - № 3. - С. 41-54.
18. Колкова Н.А. М.А. Шолохов. «Судьба человека» // Изучение литературы в 7 классе. - М., 2002. - С. 310-324.
19. Кублановский Ю. Проза зримая, слышимая, обоняемая...: [Опыт прочтения позд. воен. прозы Александра Солженицина] // История: Прил. к газ. «Первое сент.». - 2004. - № 9. - С. 18-20.
20. Кузьмичева Л.В. Фронтовые письма: [Композиция. 7 кл.] // Лит. в shk. - 2004. - № 4. - С. 15-16. - Прил.: Уроки лит.
21. Кулагин А.В. «Все судьбы в единую слиты»: Воен. тема в поэзии В. Высоцкого // Рус. словесность. - 2004. - № 6. - С. 29-35.
22. Макарова Б.А. «Стихи, ставшие песней»: Уроки внеклас. чтения «Лирика воен. лет» // Лит. в shk. - 2003. - № 3. - С. 36-38.
23. Мушинская Т.Ф. «Болею за людей...»: Повесть К. Воробьева «Убиты под Москвой»: VIII кл. // Лит. в shk. - 1999.- № 3.- С. 75-77.
24. Некрасова Н.Н. Хлеб и война: Документ.-поэт. композиция // Клас. рук. - 2004. - № 8. - С. 19-30.
25. Осипова Р.М. «Запомни, этот город Ленинград – Запомни, эти люди ленинградцы!» // Читаем, учимся, играем. - 2002. - № 1. - С. 18-23.
26. Пастухова Е.Л., Пастухова Л.Н. «Люди! Покуда сердца стучатся, — помните!...»: Литератур.-музык. композиция // Лит. в shk. - 2000. - № 2. - С. 102-110.
27. Петров И.В. Тема мужества и ее образное воплощение в лирике Константина Симонова 1930-1940-х годов // Проблемы литературного образования: Материалы VIII всерос. науч.-практ. конф. «Филолог. кл.: наука – вуз – школа»: В 2-х ч. - Екатеринбург, 2002. - Ч. 1. - С. 264-268.
28. Письмо с войны: Театрализ. представление / Л.В. Боброва, Л.Н. Бубкова, Э.К. Елтанская, Д.А. Боброва // Клас. рук. - 2004. - № 8. - С. 117-136.
29. Прокурова Н.С. «Война... обнажает характер человека»: [Урок по роману Ю. Бондарева «Горячий снег». 11 кл.] // Лит. в shk. - 2004. - № 4. - С. 3-6. - Прил.: Уроки лит.
30. Субботина Н.Н. «Час мужества пробил на наших часах»: (Литератур.-музык. композиция) // Открытая shk. - 2001. - № 3. - С. 34-35.
31. Учамбрина И.А. «Вечной памятью живы»: Литератур.-музык. композиция // Лит. в shk. - 2000. - № 2. - С. 93-101.
32. Учамбрина И.А. «На войне как на войне»: Урок по повести Виктора Курочкина. IX кл. // Лит. в shk. - 1999. - № 3. - С. 67-74.
33. Федякин С. 1946-й: [О воен. лит.] // Литература: Прил.к газ. «Первое сент.» - 2002. - № 18. - С. 2-3.
34. Харитоновна М.Е. До шестнадцати... не старше: Литератур.-музык. композиция // Клас. рук. - 2004. - № 8. - С. 48-60.
35. Холодяков И.В. Великая Отечественная война в произведениях русской литературы XX века: [Воен. тема на уроках лит.] // Лит. в shk. - 2004. - № 5. - С. 19-23.
36. Холодяков И.В. Образ человека на войне в русской классической литературе и прозе XX века // Лит. в shk. - 2002. - № 3. - С. 33-37.
37. Холодяков И.В. Прокляты и убиты – или мертвые сраму не имут?: 11 кл. // Лит. в shk. - 2001. - № 8. - С. 35-37.
38. Храмова Р.А. Сделали все, что могли: Музык.-поэт. композиция к 60-летию Победы // Нач. shk. - 2004. - № 12. - С. 13-17.
39. Худолеева Л.А. Урок внекласного чтения по повести В. Быкова «Сотников»: [10 кл.] // Лит. в shk. - 2004.- № 5. - С. 43-44.
40. Шишкина Е.А. Вечер поэзии Юлии Друниной // Лит. в shk. - 2001. - № 3. - С. 45-48.

Обзор составила Т. С. Антошина, сотрудник библиотеки УрГПУ.

ЛИДИЯ ИВАНОВА
ЛОСЕВА
(23.05.1937 — 13.11.2004)

Лидия Ивановна Лосева — удивительный человек, щедрой души, талантливый учитель. Она обладала редким даром — давать, дарить людям добро, радость, стремилась всегда всем помочь, щедро делилась своими знаниями, опытом. Она была всегда в окружении детей, студентов, пользовалась огромным авторитетом у учителей. Более тридцати лет Лидия Ивановна проработала в школе и вузе. Ее жизнь неожиданно оборвалась — 13 ноября 2004 года ее не стало.

Она родилась в 1937 году. Была выпускницей Свердловского государственного педагогического университета, и через много лет ее помнили как способную, добросовестную, инициативную студентку. Она возглавляла научное студенческое общество, участвовала в организации и проведении студенческих конференций.

После окончания пединститута она поехала по назначению в г. Краснотурьинск, а затем переехала в г. Свердловск. В течение ряда лет Лидия Ивановна успешно работала учителем-словесником в школе № 45 г. Свердловска. При этом она не теряла связи с институтом, будучи постоянным руководителем педагогической практики студентов филологического факультета. Ее опыт и знания помогли не одному поколению выпускников.

В 1975 году Лидию Ивановну приглашают на должность ассистента кафедры русской и зарубежной литературы Свердловского пединститута. И именно в этом качестве она проработала последующие тридцать лет, до последних дней оставаясь верной любимому делу.

С 1982 года Л.И. Лосева — старший преподаватель кафедры русской и зарубежной, а впоследствии — кафедры современной русской литературы. Она ведет занятия по советской литературе и введению в литературоведение, литературе народов СССР (СНГ), литературе Урала, методике преподавания литературы. Много лет является организатором факультетской педпрактики студентов по литературе.

Неоценим вклад Лидии Ивановны в организацию и проведение региональных, а впоследствии и всероссийских конференции «Актуальные проблемы филологического образования: наука — вуз — школа». Во многом благодаря ее энергии и старанию конференции проводились на должном уровне.

Широк был спектр научных интересов Лидии Ивановны: уральская литература и литература народов СНГ; творчество С. Есенина, Н. Клюева, новокрестьянских поэтов; проблемы преподавания литературы в школе; современная литература, в частности, поэзия Г. Айги и проза В. Маканина. Она принимала участие в межвузовских, региональных, всероссийских научных конференциях, была автором многочисленных статей и публикаций.

До последних дней Лидия Ивановна руководила научной работой студентов, которые всегда относились к ней с любовью и уважением.

Лидия Ивановна Лосева остается в нашей памяти как пример высочайшей ответственности, бескорыстности, преданности делу.

*Коллектив сотрудников
кафедры современной русской литературы УрГПУ
и научно-исследовательского центра «Словесник»*