



Зачем в повести
И.С. Тургенева
«Ася» нужна
река? с. 13

Представляем
хрестоматию
«Мастерство
читателя» с. 26

Постсоветские
экранизации
классики: за
и против с. 37

Как проходили
уроки
словесности сто
лет назад с. 48

В номере:

Интервью у классной доски

- Юрий Шичалин 4 «О том, что учение – это трудная и упорная работа, чаще всего приходится объяснять с нуля»

Иду на урок

- Мстислав Шутан 8 Идиллический хронотоп «Обломова»
- Юлия Петрухина 13 «И Рейна тих простор...»

Есть идея!

- Феликс Нодель 16 «Право быть неправым»

Методика

- Татьяна Ерёмкина 20 «Учитель и ученик». Мастерская по рассказу Борхеса «Роза Парцельса» и её обсуждение
- Оксана Смирнова 26 Как мы сделали учебник
- Дмитрий Мурин 31 «Вот и я пасу своих овец...» О стихах Александра Кушнера

Около кино

- Мила Фёдорова 37 Постсоветские экранизации литературы: кто хозяин смысла?

Спецпроект

- Игорь Сухих 40 Родные, двоюродные, вечные... Персонаж/герой в структуре художественного мира

Трибуна

- Светлана Красовская 46 Ещё раз об учебнике литературы

Живая жизнь

- 48 Прошло сто лет... Дневник уроков русского языка VII класса. 1915/1916 г.

Уважаемые подписчики бумажной версии журнала «Литература»!

Все подписчики журнала имеют возможность получать электронную версию, которая не только является полной копией бумажной, но и включает дополнительные электронные материалы для практической работы. Для получения электронной версии:

1) откройте Личный кабинет на портале «Первое сентября» (www.1september.ru).

2) В разделе «Газеты и журналы/Получение» выберите свой журнал и кликните на кнопку «Я – подписчик бумажной версии».

3) Появится форма, посредством которой вы сможете отправить нам копию подписной квитанции.

После этого в течение одного рабочего дня будет активирована электронная подписка на весь период действия бумажной.



К статьям, отмеченным этим значком, есть дополнительные материалы в Личном кабинете на сайте www.1september.ru

Литература

Учебно-методический журнал для учителей словесности
Издание основано в 1992 г.
Выходит один раз в месяц

РЕДАКЦИЯ:

Главный редактор
Сергей Волков
Шеф-редактор
к.ф.н. Сергей Дмитренко
Редактор
Александра Кнебекайзе
Дизайн макета
Иван Лукьянов
Обложка
Анна Махотина
Вёрстка
Галина Струкова
Корректор
Пекар Волков
Набор
Татьяна Семёнова

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

д.ф.н. Е.И. Анненкова (СПб; РГПУ);
д.ф.н. А.Н. Варламов (МГУ);
д.ф.н. В.А. Кошелев (НовгородГУ);
д.ф.н. О.А. Лекманов (НИУ ВШЭ);
д.ф.н. Ю.В. Манн (РГГУ);
д.ф.н. И.Н. Сухих (СПбГУ);
д.ф.н. И.В. Фоменко (ТГУ).

Журнал распространяется по подписке.

Цена свободная. Тираж 22000 экз.

Тел. редакции: **(499) 249-2718**

Тел./факс: **(499) 249-3138**

E-mail: lit@1september.ru;

lit1@1september.ru

Сайт: lit.1september.ru

ПОДПИСНЫЕ ИНДЕКСЫ:

По каталогу Почта России:

бумажная версия **79072**

CD-версия **12708**

Иллюстрации –
фотобанк Shutterstock
(если не указан иной источник)



В оформлении обложки использована картина Серафины де Санлис «Букет»

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
«ПЕРВОЕ СЕНТЯБРЯ»

Главный редактор:

Артём Соловейчик
(генеральный директор)

Коммерческая деятельность:

Константин Шмарковский
(финансовый директор)

Развитие, IT и координация проектов:

Сергей Островский
(исполнительный директор)Реклама, конференции, техническое
обеспечение Издательского дома:

Павел Кузнецов

Производство: Станислав Савельев

Административно-хозяйственное
обеспечение: Андрей Ушков

Педагогический университет:

Валерия Арсланьян (ректор)

И о жизни
бесконечной...

Однажды на выставке микроминиатюр Николая Сядристого в Киево-Печерской лавре (там, где и блоха подкованная, и музыкальная партитура на срезе зёрнышка) мне бросилось в глаза трехстишие на одной из стен. Оказывается, мастер-Левша ещё и поэт-философ и украсил выставку своими стихотворениями. Только заметить их было непросто, потому что посетители обычно склонялись к лупам – а тут нужно было разогнуться и посмотреть вверх. А наверху оказалось такое: “Мы спорили о смысле жизни, /А волны, берег омывая, /Базальт в песок перетирали”.

Это почти хокку с тех пор здорово отрезвляет меня среди бурь гражданских и тревоги. Все наши споры и свары, глупости и мелкие злодеяния идут на фоне вечно работающего времени, у которого другие масштабы. В сравнении с ними – всё смешно. Или трагично – кому как больше нравится. И всё-таки в постоянстве ропота мыслящего тростника есть своя правда – даже если этот ропот ничтожен перед вечностью. Пробивающаяся сквозь равнодушие волн, базальтов и песков жизнь волнует. Мы чувствуем важную связь с этой жизнью. Нам почему-то есть до неё дело.

Вот читаю я записи с уроков словесности, которым ровно сто лет (публикуем их в этом номере). Обыкновенный город, обыкновенная гимназия, обыкновенные дети. Никакой особой методики – спросили домашнее задание, написали сочинение, выучили параграф. Рутинная жизнь. Но почему так интересно вглядываться в эти строки? Представлять себе класс и учителя? Вбежавшего в кабинет опоздавшего ученика? Мямлю у доски? Отличника за первой партой?

Может быть, потому, что столько волн набежало на берег за эти прошедшие сто лет? Столько базальта было даже не перетёрто – взорвано в этом нетерпеливом веке? А школа всё так же открывает двери каждый день – и в ней происходит то же самое, что и сто лет назад. Вчитайтесь в эти диалоги – даже шоры на глазах у нас всё те же, и мы произносим какие-то свои заученные благоглупости, и Пушкин устал переворачиваться от них в грубу... Всё как всегда. И это поистине прекрасно.

И рождается робкая мысль – а может быть, через сто лет кто-то тоже всмотрится в нашу нынешнюю тину школьных мелочей и тоже поймёт её нутром? И она тоже взволнует кого-то – своей узнаваемостью, понятностью? Пройдёт сто лет, и мы с вами, печальные пасынки природы, пригодимся кому-то, кто так же, как и мы, будет варить свой бедный обед на пустынном острове, не заметившем великих преобразований, не поддавшемся натиску волн...



▲ Н.Сядристый. В гостях у вечности

ЖУРНАЛЫ ИЗДАТЕЛЬСКОГО
ДОМА:

Английский язык – Е.Богданова,

Библиотека в школе – О.Громова,

Биология – Н.Иванова,

География – и.о. А.Митрофанов,

Дошкольное образование – Д.Тюттерин,

Здоровье детей – Н.Сёмина,

Информатика – С.Островский,

Искусство – О.Волкова,

История – А.Савельев,

Классное руководство

и воспитание школьников – М.Битянова,

Литература – С.Волков,

Математика – Л.Рослова,

Начальная школа – М.Соловейчик,

Немецкий язык – М.Бузова,

ОБЖ – А.Митрофанов,

Русский язык – Л.Гончар,

Спорт в школе – О.Леонтьева,

Технология – А.Митрофанов,

Управление школой – Е.Рачевский,

Физика – Н.Козлова,

Французский язык – Г.Чесновицкая,

Химия – О.Блохина,

Школа для родителей – Л.Печатникова,

Школьный психолог – М.Чибисова.

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ДОМ «ПЕРВОЕ СЕНТЯБРЯ»

Зарегистрировано ПИ № ФС77-58420

от 25.06.14 в Роскомнадзоре

Подписано в печать: по графику 15.08.15,

фактически 15.08.15 Заказ №

Отпечатано в

ОАО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

ул. Полиграфистов, д. 1,

Московская область, г. Чехов, 142300

Сайт: www.chpd.ru. E-mail: sales@chpk.ru

Факс: 8(496)-726-54-10, 8(495)-988-63-76

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ:

ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165

Тел./факс: (499) 249-3138

Отдел рекламы: (499) 249-9870

Сайт: 1september.ru

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ПОДПИСКА:

Телефон: (499) 249-4758

E-mail: podpiska@1september.ru



facebook.com/School.of.Digital.Age

Сергей ВОЛКОВ



Беседовал Николай АНТОНОВ

ЮРИЙ

«О том, что учение – это трудная и упорная работа, чаще всего приходится объяснять с нуля»

ШИЧАЛИН

Юрий Анатольевич Шичалин (1950) – филолог-классик, историк философии, переводчик; выпускник кафедры классической филологии МГУ им. М.В. Ломоносова (1974); аспирант (1974–1977) и преподаватель кафедры классической филологии (1977–1988); защитил кандидатскую диссертацию по классической филологии (1979); старший научный сотрудник Института философии (ИФ РАН, с 1988); директор основанного в 1990 Греко-латинского кабинета (ГЛК, частная издательская и образовательная структура), учредитель «Классической гимназии при Греко-латинском кабинете» (1993); защитил докторскую диссертацию по истории философии (2000); зав. кафедрой и отделением древних языков и древнехристианской письменности Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ), профессор ПСТГУ и кафедры классической филологии МГУ им. М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник ИФ РАН.

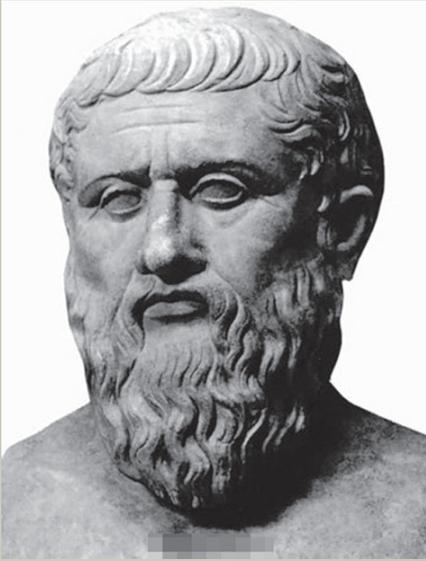
– Юрий Анатольевич, расскажите пожалуйста, как сложилось, что Вы кандидат филологических наук, но доктор наук философских?

– Краткий ответ: я был аспирантом Азы Алибековны Тахо-Годи на кафедре классической филологии, кандидатская диссертация была посвящена представителю позднего платонизма Плотину, но мы готовили её для защиты в филологическом совете. Поскольку я продолжал занятия платониками, в докторской я рассмотрел всю историю платонизма в определённом аспекте (институциональном); я тогда работал в Институте философии РАН и защитил диссертацию в Ученом совете Института философии. Более подробный ответ предполагает предысторию. Я поступил на философский факультет Московского университета и на первом курсе с удовольствием занимался формальной логикой, математической логикой, теорией множеств, психологией и пр. К моменту поступления я уже начинал заниматься латынью, но греческого не знал совсем, хотя прекрасно понимал, что без греческого сколько-нибудь серьезные занятия историей философии невозможны. Поэтому мы, несколько студентов-философов, договорились с Андреем Чеславовичем Козаржевским о занятиях греческим, которые и начались во втором семестре. В этом же втором семестре начались семинары по философии, и преподаватель, ведущий эти семинары, на первом же занятии объяснил нам, что первая задача советского философа – ловить идеологических диверсантов. Мало того, он тут же рассказал, как недавно был изгнан с четвертого курса студент, каким-то образом связанный с Московской духовной семинарией. Меня прежде всего интересовали Кант, Шеллинг, Гегель и Платон, и моей наивности хватило, чтобы поступить ради их изучения на философский факультет. Но тут я понял, что с основной задачей советского философа я не справлюсь, и, закончив первый курс на философском факультете с единственной четвёркой по истории философии (не сумел дать убедительную критику Юма), поступил на филологический. Но, одолевая филологическую премудрость, я никогда не забывал Платона, а потом стал зани-

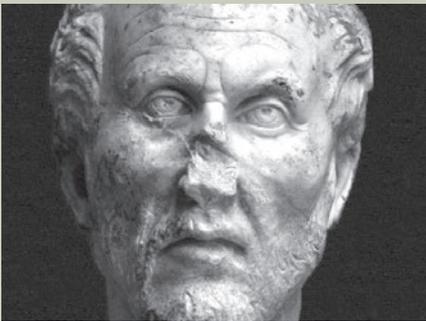
маться и неоплатониками. Дипломная работа, написанная под руководством Азы Алибековны Тахо-Годи, была посвящена Пиндару, но при поддержке Алексея Федоровича Лосева мы взяли в качестве темы кандидатской диссертации Плотина. Филологические занятия Платином дали мне очень много: ответственное отношение к тексту и понимание того, как с ним нужно работать, было развито именно в этот период. И без этих занятий я не перевёл бы первые одиннадцать трактатов Плотина и не написал бы истории античного платонизма, которой была посвящена моя докторская диссертация.

– Как Вы решили стать сотрудником Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ) и как организовалась кафедра?

– Уже будучи сотрудником Института философии РАН, я преподавал греческий в Московской духовной академии. В частности, мы стремились к расширению программ по древним языкам, потому что православный богослов без греческого – недоразумение грустное и ничуть не меньшее, чем историк европейской философии без классических языков. Была создана программа преподавания древних языков, позволявшая при хотя бы небольшом рвении студентов подступиться к чтению греческих и латинских текстов. Эта программа была среди прочего представлена на одном из Ректорских совещаний 2002 года, причем во время обсуждения очень активно поддержал программу протоиерей Владимир Воробьёв, ректор тогдашнего Православного Свято-Тихоновского богословского института (ПСТБИ). После совещания отец ректор предложил мне выступить в ПСТБИ и подробнее рассказать о программе. И по ходу этих выступлений и обсуждений о. Владимир предложил мне возглавить кафедру древних языков. Какое-то время я совмещал руководство кафедрой и работу в ИФ РАН, но потом я перешёл в ПСТГУ на постоянное место работы. Одно время моим заместителем был иерей Михаил Асмус, и с ним связан очень важный этап разработки программ кафедры и отделения. Затем моим заместителем стала Наталья Алексеевна Кулькова, выпускница кафедры классической филологии МГУ, защитившая кандидатскую диссертацию в Ученом совете МГУ по классической филологии. Нужно сказать, что с тех пор было несколько очень удачных защит кандидатских диссертаций по классической филологии аспирантами нашей кафедры, что для нас очень важно, потому что таким образом результаты нашей работы признаются ведущим Ученым советом по нашей специальности. И если защита Натальи Алексеевны Кульковой, дипломированного филолога-классика, для всех была естественным развитием её научных занятий, то защиты дипломированных теологов, закончивших аспирантуру в ПСТГУ, вызвали приятное удивление. В частности, я помню защиту аспирантки доцента нашей кафедры Татьяны Львовны Александровой, Анны Усачёвой и моей аспирантки Елизаветы Зуевой. Защищавшиеся получили поддержку со стороны известных учёных – председателя совета Азы Алибековны Тахо-Годи и заместителя председателя Бориса Львовича Фонкича, которые уже в кулуарах отмечали, что ещё десять лет назад было нельзя даже предположить, что в МГУ будут с таким успехом защищать кандидатские диссертации юные соискательницы с дипломами теологов. Поэтому партнёрские отношения с МГУ, где я продолжаю работать по совместительству, имеют для нашей кафедры принципиальное значение. У нас, в частности, читали лекции по истории греческого и латинского языков заведующий кафедрой классической филологии МГУ профессор Алексей Иванович Солопов и доцент кафедры Ольга Михайловна Савельева. Помимо высокого профессионализма это важно ещё и потому, что поддерживает нашу общую установку на принципиальную необходимость задавать общий высокий уровень на всех кафедрах, готовящих специалистов по древним языкам. Для нас большая радость, а для наших студентов и великая польза, что по сей день с ними занимается латынью и чтением авторов Николай Алексеевич Федоров, которому в этом году исполнилось 90 лет: он был и моим учителем латыни, и вообще, по-моему, так или иначе учил всех нынешних классиков в Москве; хотя Николай Алексеевич за свою долгую и плодотворную



Платон



Плотин



А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи

Интервью у классной доски



Итак, внутренняя структура Филологии с самого начала оказывается двуполярной. На одном полюсе — скромнейшая служба «при» тексте, беседа с ним наедине, пристальная «согбенность» над текстом, рассматривание текста с самой близкой дистанции, не допускающее отхода от его конкретности; на другом полюсе — универсальность, пределы которой невозможно установить заранее. Эта черта Ф. наиболее наивно и наглядно реализовалась между эпохой Возрождения и серединой XIX в. в традиционной фигуре филолога (чаще всего филолога-классика, т. е. специалиста по античным текстам), совмещавшего в себе лингвиста, литературного критика, историка гражданских учреждений, быта, нравов и культуры и знатока других гуманитарных, а при случае даже естественных наук. Такой филолог обязывался знать в самом буквальном смысле слова все — коль скоро все в принципе может потребоваться для прояснения того или иного текста.

Из статьи Аверинцева "Филология" в словаре София-Логос



Главное здание МГУ

жизнь преподавал в разных учебных заведениях, но для нас он, конечно, прежде всего — ведущий латинист Московского университета, преподающий на нашей кафедре.

— Почему кафедра, по сути, классической филологии находится на богословском факультете?

— Всё ж таки кафедра древних языков — не кафедра классической филологии, хотя база у нас и общая. Филологи-классики, по традиции, восходящей к XIX веку, занимаются наукой о классической древности (Altertumswissenschaft), каковая древность важна для филолога-классика во всех своих проявлениях. У кафедры древних языков и древнехристианской письменности (ДЯиДХП) цели в одном плане более скромные (греческий, латынь и письменные тексты на этих языках), в другом — более обширные, поскольку нас интересует вся европейская христианская традиция в целом, то есть не ограниченная классической древностью.

На богословском факультете кафедра возникла постольку, поскольку это ведущий факультет ПСТГУ, более всего представляющий его специфику, и руководство факультета, института, а потом и университета продемонстрировало понимание важности древних языков для богословов. А именно, это направление всегда лично поддерживал ректор, протоиерей Владимир Воробьев. Помимо этого, о. Константин Польсков, о. Григорий Ореханов, о. Алексей Емельянов, о. Николай Емельянов в течение двух семестров занимались греческим на курсах древних языков Греко-латинского кабинета (www.mgl.ru): это был принципиально важный жест, который я по сей день очень ценю, и об этом примере руководства ПСТГУ я регулярно напоминаю студентам. Поэтому поначалу мы строили планы по гораздо более широкому присутствию дисциплин кафедры и прежде всего греческого и латыни в программах всех подразделений ПСТГУ, в особенности — на богословском факультете. Но, как и во всяком новосозданном заведении, только закладывая основы некоей традиции, у ПСТГУ много сложностей. У ПСТГУ до сих пор нет своей четкой ниши среди абитуриентов. В учебные программы других кафедр, и без того насыщенные, трудно осмысленно встроить курсы древних языков. Но когда кафедра философии в какой-то момент решила отказаться от греческого, мне это представилось возвращением к советским временам, и мы постарались этого не допустить. Дополнительные трудности были вызваны переходом на бакалавриат и магистратуру, хотя в конечном счёте, я думаю, у этой системы могут быть и свои преимущества по сравнению с прежней...

Но несмотря на все сложности, принципиальная установка, в силу которой кафедра входит в состав богословского факультета, остаётся. Её суть состоит в том, чтобы воспитать полноценно образованного богослова, который сможет применить свои силы на любом общественно полезном поприще как член Православной церкви, понимающий роль православного христианства как во всемирной истории, так и в современной России. Именно такое фундаментальное образование даёт возможность избежать полной дезориентации в современном многополярном мире и позволяет, в частности, не просто успешно, но и ответственно заниматься как наукой, так и любой другой деятельностью. Я не говорю уже о чрезвычайно важном пласте историко-филологической, историко-философской и богословской работы, который связан с освоением огромного количества церковных текстов на греческом и латинском языках (хотя, замечу в скобках, сколько-нибудь ответственные научные занятия церковнославянским языком также невозможны без греческого). Поэтому среди прочих проектов, в которых участвует кафедра, важное место занимает перевод творений св. Амвросия Медиоланского (главный редактор и координатор проекта — Наталья Алексеевна Кулькова; издание ведётся совместно с Veneranda Bibliotheca Ambrosiana).

Но при этом до сих пор практически не реализуется важнейшая цель, которую мы ставили при организации кафедры: подготовка квалифицированных гимназических преподавателей. Причина, увы, проста: у нас до сих пор не преодолено печальное наследие советских времен: в системе



Кадр из мультфильма «Буревестник»

отечественного среднего образования по-прежнему отсутствуют упразднённые коммунистами классические гимназии. Именно от этого более всего страдает также и наше высшее, в особенности университетское образование. Программа обучения на кафедре предполагает некое в известной степени восполнение этого дефекта нашего среднего образования. И мне приятно, что некоторые выпускники нашей кафедры успешно реализуют себя в Классической гимназии при Греко-латинском кабинете.

– Какие проблемы в преподавании древних языков Вы могли бы выделить?

– Есть две главные беды, с которыми труднее всего бороться. Первая – дикость абитуриентов, не получивших за время обучения в средней школе никакого представления о том, что такое университетское образование. Поступающим в университет никто никогда не объяснял, что для этого нужна специальная подготовка, и раньше в России (и по сей день на Западе) именно эту подготовку к университету давали классические гимназии; и, разумеется, даже многие из тех, кто поступает к нам, плохо представляют, что такое классическое образование. Вторая беда – неумение работать подавляющего большинства уже поступивших в сочетании с некой девственной ленью. О том, что учеба – это трудная и упорная работа, чаще всего приходится объяснять с нуля. И это связано всё с тем же отсутствием правильных установок в средней школе, но также и в семье. На основе опыта не только ПСТГУ, но и Классической гимназии при Греко-латинском кабинете, должен сказать, что православные семьи сплошь и рядом не составляют здесь исключения. И получается некая странность: сегодня уже никто не надеется стать хорошим музыкантом без регулярных занятий музыкой с самого юного возраста; спортсмены начинают тренировки едва ли не с детского сада; есть несколько хороших физмат школ; но будущие филологи, историки, философы, экономисты, юристы и, к сожалению, богословы пребывают в наивной уверенности, что они чего-то достигнут за 4 года или за 6 лет обучения, впервые начав серьёзно заниматься в 16-17 лет и при этом не умея этого делать. Поэтому важной задачей, которую до некоторой степени решают наиболее способные студенты, оказывается осознание необходимости развивать свои внимание и память, умение правильно говорить и складно излагать прочитанное и услышанное, расширять интеллектуальный и духовный кругозор, воспитывать вкус и стремиться к начитанности в светской и духовной литературе. Эта важная работа, которую необходимо проделать, потому что без неё нет ни филолога, ни историка, ни богослова. Наконец, поступающий на богословский факультет должен быть воцерковлен, иметь привычку к церковным службам... К нашему абитуриенту много требований. Тут можно меня остановить и сказать, что я вместо ответа на вопрос о трудностях преподавания древних языков рассуждаю о воспитании вкуса и пр. Но в том-то и дело, что изучение древних языков невозможно без всего того, о чём шла речь; но, с другой стороны, и само их изучение цивилизует ученика.

– Кем становятся абитуриенты после окончания кафедры?

– В связи с этим я хотел бы вспомнить то, о чем я вспоминаю часто, потому что это очень показательно. Когда мы четверть века назад в 1990 году открыли курсы древних языков Греко-латинского кабинета, у нас были слушатели со всех факультетов университета, из консерватории, Физтеха, ведущих библиотек, и пр. – все они испытывали потребность в изучении древних языков, потому что древние языки – греческий и латинь, два первых языка европейской цивилизации и христианской церкви, – в цивилизованной стране очевидным образом нужны всем хорошим специалистам. Но в нашей стране это понимают, покамест, очень немногие. О профессиях наших выпускников могу сказать, что они преподают, правда, чаще современные языки, М.Стриевскую, например, взяли преподавать в гимназии «Радонеж» на три языка (латинский, английский и церковнославянский). Переводят, защищают диссертации, занимаются наукой, рожают детей... 



Ю.А. Шичалин на лекции



Кадр из мультфильма «Буревестник»

Мстислав Исаакович ШУТАН,
д.п.н., профессор НИРО,
учитель литературы гимназии № 13,
г. Нижний Новгород

Идиллический хронотоп «Обломова»

Достижения филологической науки могут быть перенесены на урок с учётом особенностей школьного изучения художественной литературы. Этой серьёзной методической проблеме несколько лет назад мы посвятили специальную статью [1]. Теперь попытаемся раскрыть методический потенциал бахтинской теории идиллического хронотопа.

М.М. Бахтин выделяет следующие признаки идиллического хронотопа¹:

1) замкнутое пространство; «своё» и «чужое» в сознании идиллического человека; гармоничные отношения между людьми, представляющими идиллический мир («Идиллическая жизнь и её события неотделимы от этого конкретного пространственного уголка, где жили отцы и деды, будут жить деды и внуки. Пространственный мирок этот ограничен и довлеет себе, не связан существенно с другими местами, с остальным миром»);

2) циклическое время («Единство места сближает и сливает колыбель и могилу (тот же уголок, та же земля), детство и старость... существенно содействует и созданию характерной для идиллии циклической ритмичности времени»);

3) немногочисленность реалий жизни, их «равнодостоинство» («Другая особенность идиллии – строгая ограниченность её только основными немногочисленными реальностями жизни. Любовь, рождение, смерть, брак, труд, еда и питьё, возраст – вот эти основные реальности идиллической жизни. Они сближены между собой в тесном миреке идиллии, между ними нет резких контрастов, и они равнодостоинны»);

4) единство жизненных ритмов природы и человека («...сочетание человеческой жизни с жизнью природы, единство их ритма, общий язык для явлений природы и событий человеческой жизни») [2].

М.М. Бахтин писал: «В “Обломове” тема разработана с исключительной ясностью и чёткостью. Изображение идиллии в Обломовке и затем идиллии на Выборгской стороне (с идиллической смертью Обломова) дана с полным реализмом. В то же время показана исключительная человечность идиллического человека Обломова и его “голубиная чистота”. В самой идил-

лии (особенно на Выборгской стороне) раскрываются все основные идиллические соседства – культ еды и питья, дети, смерть и т.д. (реалистическая эмблематика). Подчёркнуто стремление Обломова к постоянству, неизменности обстановки, его боязнь перемещения, его отношение к времени» [3].

В приведённой таблице (см. на с. 11) перегруппированные (с целью удобства!) признаки идиллического мира подкреплены цитатным материалом, имеющим отношение к различным главам или циклам глав (идеал Обломова, сон Обломова, жизнь на Выборгской стороне и на Гороховой улице). Ключевые слова и синтаксические конструкции выделены курсивом.

На этапе текстуального изучения романа «Обломов» учитель предлагает десятиклассникам вопросы, нацеливающие их на раскрытие признаков идиллического мира в тот или иной период жизни Обломова. На обобщающем уроке (к нему школьники могут подготовить цитатную таблицу, похожую на ту таблицу, которая приведена ниже) четыре варианта идиллического существования соотносятся друг с другом.

Обломов раскрывает Штольцу свой идеал жизни. Идеал – это модель идиллического существования, пропущенная сквозь эстетическое сознание его автора, творца – человека определённого уровня культуры. В этой модели проза жизни поэтична. Но всё же следует учитывать, что эта проза жизни проходит процесс кристаллизации, она не может быть названа «непричёсанной»: любой диссонанс, любая деталь, раздражающая «культурного человека», в ней не найдёт места. Совершенно иная, реалистическая картина идиллической жизни возникает перед читателем, когда звучит голос самого повествователя, максимально приближённого к автору.

Та жизнь, какую мы видим в Обломовке или на Выборгской стороне, далеко не всегда эстетична, но, несмотря на это, не лишена поэзии. Идеал остаётся недостижимым, и речь идёт лишь о большей или меньшей приближенности к нему. Совсем далека от него жизнь на Гороховой улице, ибо она вне семьи. Если идти от высшей ступени к низшей, в романе Гончарова обнаруживается следующая иерархия: 1) идеал Обломова; 2) Обломовка как мир, представляющий собой обширную пространственную сферу; 3) домик вдовы Пшеницыной на Выборгской стороне (относительно небольшое пространство); 4) комната Обломова на Гороховой (не квартира!) – низшая ступень. На уроке обязательно прозвучит мысль: понятия *идиллический мир* и *обломовщина* предельно близки друг к другу.

В первой ситуации (часть 2, глава 4) Обломов раскрывает Штольцу свой идеал сельской жизни. В сознании Ильи Ильича такая жизнь, полная очарования и красоты, жизнь, названная Штольцем обломовщиной, резко противопоставлена жизни городской, столичной, цель которой, по его мнению, та же: «Где же идеал жизни, по-твоему? Что ж не обломовщина? – без увлечения, робко спросил он. – Разве не все добиваются того же, о чём я мечтаю? Помилуй! – прибавил он смелее. – Да цель всей ва-

шей беготни, страстей, войн, торговли и политики разве не выделка покоя, не стремление к этому идеалу утраченного рая?» Важно, что Обломов употребляет словосочетание *утраченный рай*, мифологизирующее явление обломовщины.

Но далее восприятие Ильёй Ильичом обломовщины меняется: «Он задумался и машинально стал чертить пальцем по пыли, потом посмотрел, что написал: вышло *Обломовщина*. Он проворно стёр написанное рукавом. Это слово снилось ему ночью, написанное огнём на стенах, как Бальтазару на пиру. Пришёл Захар и, найдя Обломова не на постели, мутно поглядывая на барина, удивляясь, что он на ногах. В этом тупом взгляде удивления написано было: «Обломовщина!» – Одно слово, – думал Илья Ильич, – а какое... ядовитое!..» Заметим здесь отсылку к пирам Валтасара и грозным огненным словам на стене, предвещавшим гибель царства.

В последующих ситуациях (итоговое объяснение Обломова с Ольгой Ильинской, разговор со Штольцем на Выборгской стороне, последние строки романа) слово *обломовщина* звучит как приговор. Отрицательная коннотация этого слова побеждает.

В этом же духе пишет об обломовщине и Н.А. Добролюбов в своей знаменитой статье, акцентируя внимание читателей на рабской психологии главно-



▲ Обломов. Гравюра К.Ольшевского по рисунку К.Тихомирова

го героя романа (соответствующие сочетания слов и фразы выделены в цитате курсивом), что ученики и доказывают на уроке: «Ясно, что Обломов не тупая, апатическая натура, без стремлений и чувств, а человек, тоже чего-то ищущий в своей жизни, о чём-то думающий. Но *гнусная привычка получать удовлетворение своих желаний не от собственных усилий, а от других*, – развила в нём *апатическую неподвижность* и повергла его в *жалкое состояние нравственного рабства*. Рабство это так переплетается с барством Обломова, так они взаимно проникают друг друга и одно другим обуславливаются, что, кажется, нет ни малейшей возможности провести между ними какую-нибудь границу. <...> И однако же вся жизнь этого барина убита тем, что он постоянно *остаётся рабом чужой воли* и никогда не возвышается до того, чтобы проявить какую-нибудь самобытность. *Он раб каждой женщины, каждого встречного, раб каждого мошенника, который захочет взять над ним волю*».

Десятиклассникам можно предложить для обсуждения следующее высказывание литературоведа В.Н. Криволапова: «Шкала традиционных для средневековья ценностей оказалась в “обломовском” мире (где свято соблюдались традиции предков!) перевёрнутой: то, что было средством, стало целью, об истинной же цели попросту забыли, и, неостребованная, она была утеряна. Обособившись от грешного и суетного мира, обломовцы сохраняют душевную чистоту и непосредственность чувств. Но покой лишает их всякой духовной деятельности, он обретает характер апатии, предопределяет их человеческую несостоятельность. Так у птицы, избавленной волею обстоятельств от необходимости летать, очень скоро атрофируются крылья» [4]. Приведём систему заданий на основе литературоведческой статьи В.Н. Криволапова, помогающую ученикам подойти к интерпретации этого высказывания.

1. «Монашество возникло как институт, способствующий максимальной сосредоточенности на устремлённости к богу, подразумевающий полное безразличие ко всему тому, что уводит от абсолюта. Отсюда – уход от мира и отречение от всего, что связывает человека с этим миром. На монашеском языке связи эти назывались “страстями”, и практически любое аскетическое наставление было посвящено прежде всего науке “борения страстей”. С 4-го века выделялось восемь страстей: чревоугодие, блуд, сребролюбие, гнев, печаль, уныние, тщеславие, гордыня». *Подвержен ли Обломов хотя бы одной из этих страстей? Приведите развёрнутую аргументацию в пользу своей точки зрения.*

2. *Сравните затворничество средневековых святых и образ жизни Обломова (найдите аналоги «пустыни» или «затвора» в его жизни).*

3. Композиционный элемент любого жития – «слово похвальное». *Представлен ли жанр панегирика в романе Гончарова?*

4. Преподобный Серафим Саровский, затворник и пустынный, наставлял своих учеников: «Радость моя! Стяжи дух мирен, и тысячи подле тебя спасутся». *Спас ли кого-нибудь Обломов? Почему?*

5. Посмотрите фрагменты из фильма Н.С. Михалкова «Несколько дней из жизни И.И. Обломова». *Можно ли назвать Обломова в исполнении О.П. Табакова представителем идиллического мира? Аргументируйте свою позицию.*

6. *Сделайте вывод о том, как шкала традиционных для средневековья жизненных ценностей соотносится со шкалой ценностей Обломова и обломовцев. Есть ли у идиллического мира будущее? Почему вы так считаете?*

Для обсуждения жизни в Обломовке могут быть подключены и следующие мысли А.Н. Ранчина, которые десятиклассники будут подкреплять аргументами или оценивать: 1) «Но эта жизнь – обезличенная, человек в ней подчинён от века исполняемому ритуалу, он функция, а не лицо...»; 2) «Ворчливый и шипящий бой часов словно бы обозначает сдавленное, с трудом прорывающееся “наружу” время»; 3) «Архаичное сознание обломовцев лишено рефлексии, сознательного отношения к действительности, дисциплины воли» [5].

Но вряд ли следует отождествлять идиллический мир с обломовщиной. И в одиннадцатом классе у школьников будет возможность убедиться в справедливости этой точки зрения на уроках, посвящённых изучению романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Ученики рассмотрят жизнь Мастера в «подвальчике», когда он создавал свой роман, и описание «вечного приюта» – самого символа покоя, безмятежности, награды за страшные жизненные испытания, которых он не смог выдержать. И в том и в другом случае перед читателем возникает картина идиллического мира, что они без особых затруднений докажут, сгруппировав цитатный материал, необходимый для развёрнутого комментария.

Ю.М. Лотман характеризует эти два дома таким образом: «Работа над романом превращает квартиру в подвале в поэтический дом <...> Стоило мастеру отказаться от творчества – и Дом превратился в жалкий подвал... Пройдя через искусства псевдодомов, “адского места для живого человека”, дома скорби, очистясь полётом (полёт – неизменный спутник ухода из мира квартир), мастер обретает мир милой домашности, жизни, пропитанной культурой – духовным трудом предшествующих поколений, атмосферой любви, мир, из которого изгнана жестокость. <...> Дом у Булгакова – внутреннее, замкнутое пространство, носитель значений безопасности, гармонии культуры, творчества. За его стенами – разрушение, хаос, смерть. Квартира – хаос, принявший вид дома и вытеснивший его из жизни» [6].

Но принципиально важно увидеть и различия. В первой ситуации идиллический мир – мир дома – является необходимым условием подлинного творчества, его замкнутость – нечто временное, ибо следующий этап – это выход в историческую действительность. В финале же речь идёт о покое, о безмятежности в некоем условном мире, где возможно творчество ради творчества. Создаётся ощущение, что погружение в его атмосферу – некий аналог целительного сна, освобождающего человека от воспоминаний о пережитом. Этот дом – аналог рая. 

Примечание

¹ Вряд ли на уроках в средней школе необходимо работать с термином *идиллический хронотоп*. Как показывает преподавательская практика, вполне уместным будет терминологическое словосочетание *идиллический мир*.

Список литературы

1. *Шутан М.И.* Филологический текст на уроке литературы // Литература. М.: Первое сентября. 2009. № 21. С. 16–20.
2. *Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопа в романе // *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М., 1975. С. 374–375.
3. *Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопа в романе // *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М., 1975. С. 383.
4. См.: *Криволапов В.И.* «Ещё раз об “обломовщине” // Русская литература. – 1994. № 2. С. 27–47.
5. *Ранчин А.* Что такое Обломовка? // Литература. М.: Первое сентября. 2006. № 17.
6. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. СПб., 2001. С. 319, 320.

Приложение

Признаки идиллии	Цитатный материал	Комментарии
<p>Локализованное пространство. «Своё» и «чужое» в сознании идиллического человека.</p>	<p>ИДЕАЛ. «...он думал о маленькой колонии друзей, которые поселятся в деревеньках и фермах, в пятнадцати или двадцати верстах вокруг его деревни».</p> <p>«Ты подумай, что ты не увидел бы ни одного бледного, страдальческого лица, никакой заботы, ни одного вопроса о сенате, о бирже, об акциях, о докладах, о приёме у министра, о чинах, о столовых денег».</p> <p>СОН. «Как всё тихо, всё сонно в трёх-четырёх деревеньках, составляющих этот уголок. Они лежали недалеко друг от друга и были как будто случайно брошены гигантской рукой и рассыпались в разные стороны, да так с тех пор и остались. Обитатели этого края далеко жили от других людей».</p> <p>«Они знали, что в восьмидесяти верстах от них была “губерния”, то есть губернский город, но редкие езжали туда; потом знали, что подалее, там, <i>Саратов или Нижний</i>, слышали, что есть <i>Москва и Питер</i>, что за Питером живут <i>французы или немцы</i>, а далее уже начинался для них, как для древних, <i>тёмный мир, неизвестные страны</i>, населённые чудовищами, людьми с двух головах, великанами; там следовал <i>мрак</i> – и, наконец, всё оканчивалось той <i>рыбой</i>, которая держит на себе землю...».</p> <p>«...какое оно там, <i>письмо-то?</i> Может быть, ещё страшное, беда какая-нибудь».</p> <p>ЖИЗНЬ НА ВЫБОРГСКОЙ СТОРОНЕ. «Мир и тишина покоятся над Выборгской стороной... Всё тихо в доме <i>Пшеницыной</i>. Войдёшь на дворик и будешь охвачен живой идиллией... В прочих комнатах везде было светло, чисто и светло...»</p> <p>«С тем миром, куда ты влечёшь меня, я распался навсегда, ты не спаяешь, не составишь две разорванные половины. Я прирос к этой яме больным местом: попробуй оторвать – будет смерть».</p> <p>ЖИЗНЬ НА ГОРОХОВОЙ УЛИЦЕ. «Когда он был дома – а он почти всегда был дома, – он всё лежал, и всё постоянно в одной комнате, где мы его нашли, служившей ему спальней, кабинетом и приёмной».</p> <p>«Не подходите, не подходите: вы с холода!»</p> <p>«Другой – кого ты разумеешь – есть <i>голь окаянная, грубый, необразованный человек</i>, живёт грязно, бедно, на чердаке; он выспится себе на войлоке где-нибудь на дворе... Нужда мечет его из угла в угол, он и бегаёт день-деньской. Он, пожалуй, и переедет на новую квартиру».</p>	<p>Отличительный признак жизни в идиллическом мире – спокойствие, безмятежность. Всё, что находится за его пределами, мифологизируется (вспомним о странах с чудовищами и людьми с двух головах и рыбе) и воспринимается как то, что может изменить жизнь к худшему (симптома-тична история с письмом, которое было получено в Обломовке: оно – представитель другого мира и вызывает чувство страха).</p> <p>В монологе Обломова о другом критическое восприятие неидиллического мира, пусть и лишённое мифологических кодов, отчётливо выражено, а монолог того же героя, обращённый к Штольцу, не лишён сатирического пафоса и построен на антитезе динамики и статики, за которой обнаруживается не что иное, как пустота, бессмыслица петербургской жизни.</p> <p>Нельзя не отметить и то, что связь с идиллическим миром для Обломова – условие жизни, а разрыв с ним подобен смерти.</p>

<p>Циклическое время. Единство жизненных ритмов природы и человека. «Основные немногочисленные реальности жизни».</p>	<p>ИДЕАЛ. «В ожидании, пока проснётся жена, я надел бы шлаф-рок и походил бы по саду подышать утренними испарениями... Река чуть плещет; колосья волнуются от ветерка, жара... <i>сесть в лодку...</i> Потом, как свалит жара, <i>отправили бы телегу с самоваром, с десертом в березовую рощу, а не то как в поле, на скошенную траву...</i> Сыро в поле... темно; туман, как опрокинутое море, висит над рожью, лошади вздрагивают плечом и бьют копытами: пора домой».</p> <p>«Идти тихо, задумчиво, молча или думать вслух, мечтать, считать минуты счастья как биение пульса; <i>слушать</i>, как сердце бьется и замирает, <i>искать</i> в природе сочувствия...»</p> <p>СОН ОБЛОМОВА. «Они вели счет времени <i>по праздникам, по временам года, по разным семейным и домашним случаям</i>, не ссылаясь никогда ни на месяца, ни на числа». «Вот день-то прошёл, и слава богу! <...> Прожили благополучно; дай бог и завтра так!»</p> <p>«Они с бьющимся от волнения сердцем <i>ожидали обряда, пира, церемонии...</i> Опять настанет <i>эпоха обрядов, пиров, наконец свадеб</i>, на этом и сосредоточивался весь пафос жизни. <...> Потом уже <i>начинались повторения: рождение детей, обряды, пиры, пока похороны</i> не изменят декорации, но ненадолго: <i>одни лица уступают место другим, дети становятся юношами и вместе с тем женихами, женятся, производят подобных себе – и так жизнь по этой программе тянется непрерывной однообразною тканью, незаметно обрываясь у самой могилы</i>».</p> <p>«Их загрызёт тоска, если <i>завтра не будет похоже на сегодня, а послезавтра на завтра</i>».</p> <p>ЖИЗНЬ НА ВЫБОРГСКОЙ СТОРОНЕ. «Илья Ильич жил как будто в <i>золотой рамке жизни</i>, в которой, точно в диораме только <i>менялись обычные фазисы дня и ночи и времён года...</i>»</p> <p>«На <i>масленице</i> и на <i>Святой</i> вся семья и сам Илья Ильич ездили на гуляние кататься <...> <i>летом</i> отправлялись за город, в ильинскую пятницу – на пороховые заводы...»</p> <p>«Жизнь <i>чередовалась</i> обычными явлениями. <...> Он смотрел на настоящий свой быт, как на <i>продолжение того же обломовского существования</i>, только с другим колоритом местности и, отчасти, времени. И здесь, <i>как в Обломовке</i>, ему удавалось дёшево отделяться от жизни, выторговать у ней и застраховать себе невозмутимый покой».</p> <p>ЖИЗНЬ НА ГОРОХОВОЙ УЛИЦЕ. «Он, как <i>встанет утром</i> с постели; <i>после чая ляжет</i> тотчас на диван, подопрёт голову рукой и обдумывает, не щадя сил, до тех пор, пока, наконец, голова утомится от тяжёлой работы и когда совесть скажет: довольно сделано сегодня для общего блага. Освободясь от деловых забот, Обломов <i>любил уходить в себя и жить в созданном им мире</i>».</p> <p>«Так пускал он в ход свои нравственные силы, так <i>волновался часто по целым дням</i>, и только тогда <i>очнётся</i> с глубоким вздохом от обаятельной мечты или от мучительной заботы, <i>когда день склонится к вечеру</i> и солнце огромным шаром станет великолепно опускаться за четырехэтажный дом. Тогда он опять проводит его задумчивым взглядом и печальной улыбкой и <i>мирно опочивает от волнений</i>».</p>	<p>Отметим, что в идиллическом мире обнаруживается цикл дня, цикл года (в него входят и праздники, прежде всего религиозные, подчёркивающие глубинную связь человека с культурной традицией), цикл человеческой жизни. Постоянно работает «матрица жизни», благодаря которой одно поколение гармонично сменяется другим и этому (так и хочется сказать: плавному) движению нет конца. Поэтому не удивляет то, что полная реализация потенциала этого образа жизни возможна только в лоне семьи. Даже смена положения в пространстве воспринимается человеком как органичное продолжение прежней жизни, в которой он укоренён, естественной частью которой он является (речь идёт прежде всего о «золотом веке», то есть о жизни в Обломовке).</p> <p>Жизнь Обломова на Гороховой улице, включающая в себя значимые элементы идиллического существования, всё же в сущностном плане отдалена от неё, ибо она находится вне рамок семьи, вне «космоса дома». Здесь даже жизненное пространство Обломова предельно сужено: оно ограничено одной комнатой, а точнее диваном. Расширение жизненного пространства означает приближение к идеалу.</p> <p>Даже циклизация времени в этот период жизни Обломова приобретает особые черты: мечты об активной жизни, всё более и более увлекающие героя, к вечеру затухают. Огромный солнечный шар символизирует возвращение Обломова к состоянию сна.</p>
<p>Гармоничные отношения между людьми.</p>	<p>ИДЕАЛ. «В глазах собеседников увидишь <i>симпатию</i>, в шутке <i>искренний, незлобный смех...</i> <i>Всё по душе!</i> Что в глазах, в словах, то и на сердце».</p> <p>«Потом, надев просторный сюртук или куртку какую-нибудь, <i>обнял жену за талию, углубиться с ней в бесконечную, тёмную аллею...</i>»</p> <p>СОН. «<i>Хохот</i> разлился по обществу, проник до передней и до девичьей, обнял весь дом, все вспомнили забавный случай, <i>все хохочут долго, дружно, несказанно, как олимпийские боги</i>».</p> <p>ЖИЗНЬ НА ВЫБОРГСКОЙ СТОРОНЕ. «Его окружали теперь такие <i>простые, добрые, любящие лица</i>, которые все согласились своим существованием <i>подпереть его жизнь</i>, помогать ему не замечать её, не чувствовать».</p> <p>ЖИЗНЬ НА ГОРОХОВОЙ УЛИЦЕ. «Как Илья Ильич не умел ни встать, ни лечь спать, ни быть причёсанным и обутом, ни отобедать без помощи Захара, так Захар <i>не умел представить себе другого барина, кроме Ильи Ильича, другого существования</i>, как одевать, кормить его, грубить ему, лукавить, лгать и в то же время внутренне благоговеть перед ним».</p>	<p>Графически выделенные слова подчёркивают общность душевных порывов и жизненных представлений людей из идиллического мира. Эта общность и должна быть названа причиной того, что в нём невозможны серьёзные конфликты. Словосочетание <i>подпереть его жизнь</i>, эпитеты, расставленные в соответствии с принципом восходящей градации, в связи с этим приобретают особый, символический смысл.</p>

 *Дополнительные материалы
к статье см. в Личном кабинете*

Юлия Борисовна ПЕТРУХИНА,
учитель литературы Лицея «Вторая школа»,
Москва

«И Рейна тих простор...»

Образ реки в повести И.Тургенева «Ася»



Несколько лет назад в телевикторине «Что? Где? Когда?» был вопрос по картине Яна ван Эйка «Мадонна канцлера Ролена». Знаатокам было предложено поразмышлять над символическим смыслом пейзажного фона картины. Позже я встретила с этим полотном в залах Лувра. Оно меня удивило и небольшими размерами (в репродукциях оно кажется значительно масштабнее), и тщательностью проработки многочисленных деталей. Когда мы в 8-м классе начали читать повесть И.С. Тургенева «Ася», я вспомнила об этой картине. И вот почему... Тургенев работал над повестью в 1857 году за границей: начал в Германии, на Рейне, закончил в Риме. События повести разворачиваются в немецкой провинции, на берегах полноводной реки Рейн, образ которой становится очень важным для понимания повести.

Итак, первый урок по произведению «Роль образа реки в повести». Текст прочитан. Начинаем разговор издалека. Какие великие реки вы знаете? Предложили Волгу первым делом. А какие ещё великие реки, значимые для всех, вам известны? Назвали и Нил, и Лету, и Стикс... Говорили о лодках, Хароне. Вспомнили и Смородину из русских народных сказок, на другом берегу которой живёт Баба Яга, а под мостом Змей Горыныч. Получается, что река в сознании человека – это всегда граница миров, пересечь которую можно лишь раз.

Смотрим картину Яна ван Эйка «Мадонна канцлера Ролена»: на одном берегу дома, город, где живут люди, такие же, как канцлер, земные, грешники; на другом только готические храмы (мир горний, божественный). По мостам идут люди, и все с левого берега на правый. Находим в этом ещё одно подтверждение своим размышлениям о символике образа реки в культуре. Двое с моста смотрят по течению реки – в будущее? Река – символ неукротимо текущего времени, предопределённости, судьбы.

А теперь – к тексту повести Тургенева. Ищем описания Рейна в повести (глава 2). Обращаем внимание на цветочные эпитеты. Оказывается, что он «золотой», «серебряный», «пурпурный», а значит, царственный, очень важный для рассказчика. Река широкая, мощная, с быстрым могучим течением.

Где живут господин Н. и Гагины? (На разных берегах). Кто нанимает лодку для Н. после их первой

встречи? (Ася). Почему? Есть ли мосты на Рейне? (Нет, только лунная дорожка, зыбкий, трепещущий мост). Как вы понимаете смысл слов Аси «Вы в лунный столб въехали, вы его разбили»? (Ася обладает даром предвидения, понимает, что ещё не накачавшаяся любовь уже обречена и виновником разрыва станет господин Н.). Почему в момент замешательства Н. отправляется на несколько дней ВВЕРХ по реке (глава 7)? (Пытается повернуть время вспять, забыть свои чувства, вернуться к своей прежней влюблённости в «жесткосердную вдову», но усилия его тщетны: по возвращении домой он находит записку от Гагина с приглашением, которым и воспользовался на следующий же день).

Подробно анализируем текст главы 10.

«Весь этот день прошёл как нельзя лучше. Мы веселились, как дети. Ася была очень мила и проста. Гагин радовался, глядя на неё. Я ушёл поздно. Въехавши на середину Рейна, я попросил перевозчика пустить лодку вниз по течению. Старик поднял вёсла – и царственная река понесла нас. Глядя кругом, слушая, вспоминая, я вдруг почувствовал тайное беспокойство на сердце... поднял глаза к небу – но и в небе не было покоя: испещрённое звёздами, оно всё шевелилось, двигалось, содрогалось; я склонился к реке... но и там, и в этой тёмной, холодной глубине, тоже колыхались, дрожали звёзды; тревожное оживление мне чудилось повсюду – и тревога росла во мне самом. Я облокотился на край лодки...

Шёпот ветра в моих ушах, тихое журчанье воды за кормою меня раздражали, и свежее дыханье волны не охлаждало меня; соловей запел на берегу и заразил меня сладким ядом своих звуков. Слёзы закипали у меня на глазах, но то не были слёзы беспредметного восторга. Что я чувствовал, было не то смутное, ещё недавно испытанное ощущение всеобъемлющих желаний, когда душа ширится, звучит, когда ей кажется, что она всё понимает и любит. Нет! во мне зажглась жажда счастья. Я ещё не смел называть его по имени, – но счастья, счастья до пресыщения – вот чего хотел я, вот о чём томился... А лодка всё неслась, и старик перевозчик сидел и дремал, наклонясь над вёслами».

Рейн в этом отрывке уже напрямую назван царственным, мерцающая речная гладь сливается со светящимся звёздным небом, и это единство олицетворяет вечное стремление человека к гармонии. Человеку, жаждущему счастья, стоит прислушаться к течению судьбы, оставить вёсла и плыть к своей любви. Казалось бы, господин Н. чувствует это, готов к сближению с Асей. Но... Почему Гагины в конце повести уплывают ВНИЗ по Рейну? Возможно ли их догнать? (У Гагиных и господина Н. разные жизненные пути, и догнать их, конечно, невозможно, их уносит река.)

Подводим итоги. Каково же, по-вашему, значение образа Рейна в повести? Река – отнюдь не фон, а

полноценный герой повести, ключ к пониманию мотивов поступков героев, их внутреннего мира.

После обсуждения предлагаю домашнее задание – оформить свои размышления в виде мини-сочинения. Вот что из этого получилось.

* * *

С давних пор образ реки имеет множество значений в искусстве. Течение времени и забвение, как в греческой мифологии, граница между мирами жизни и смерти, как у тех же греков, так и в русских сказках (молочная река, кисельные берега – через неё летит путь к Бабе Яге в царство мёртвых). Неудивительно, что и Иван Сергеевич Тургенев обратился к этому образу, тем более в произведении, которое так и пропитано сожалением об упущенном времени и упущенной любви. Так что же есть река в повести Тургенева «Ася»?

События повести разворачиваются в Германии, на берегах Рейна. Самой известной легендой, связанной с этой рекой, является легенда о Лорелее. Лорелея была бедной девушкой, полюбившей знатного и богатого рыцаря. Он ответил ей взаимностью, но из-за козней его матери быть вместе им так и не довелось. Согласитесь, можно провести некоторые параллели между легендарной историей и судьбой Аси. Она ведь была незаконнорожденной, и мезальянс между ней и господином Н.



▲ К.Шойфен. Скала Лорелеи

был бы воспринят обществом немногим лучше, чем брак между рыцарем и Лорелеей. Близкий человек сознательно расстраивает отношения между господином Н. и Асей. Нет сомнений, что Тургенев знал об этой легенде и, возможно, потому и выбрал именно долину Рейна как место действия повести.

Нельзя также не заметить, что герои живут на разных берегах реки. Рейн – граница между миром господина Н. и миром Аси. Неслучайно ведь, что когда рассказчик оказывается на берегу, где живут Гагины, его отпускают все те тяжёлые мысли, что мучают его. «Я был счастлив», – утверждает Н. А был ли он счастливым когда-либо и где-либо ещё? Как мне кажется, нет. «Но чувство <...> уже не повторилось», «я доживаю скучные дни». Рейн – граница между настоящей жизнью и подобием жизни господина Н.

Суходольский Арсений

* * *

Река в произведении играет важную роль, иначе Тургенев не стал бы так часто о ней говорить. Гагин с Асей и рассказчик живут на разных берегах Рейна. Н. каждый день переправлялся на другой берег, проводил там время и возвращался обратно в город З. Он не был у Гагиных дольше дня. Между Асей и господином Н. пролегла граница в виде широкого и мощного потока, и, чтобы преодолеть её, нужен прочный и надёжный мост. Но единственный мост, который соединяет эти два берега, – лунная дорожка, которую легко повредить, даже просто въехав в неё на лодке, что Н. и сделал в первый же вечер знакомства с Асей. Это поразило девушку. «Вы в лунный столб въехали, вы его разбили, – закричала Ася». Как пророчество прозвучали эти слова над рекой в тишине лунной ночи. Н. разрушил тот единственный мост, который мог связать его и Асю, что показало невозможность их сближения. Когда Н. снова увидел лунный столб, переправившись на свою сторону, «никого уже не было на противоположном берегу».

В конце повести Ася и Гагин уплыли от господина Н.: «Я узнал от хозяйки, что они в шесть часов утра сели на пароход и поплыли вниз по Рейну». Они поплыли по течению своей жизни, и неудивительно, что рассказчик не смог их найти, потому что это дорога у каждого своя. Судьба уносит каждого в своём направлении...

Редько Артемий

* * *

Герои повести живут на разных берегах Рейна. Ася – на берегу, где много виноградников, других растений, там звучит музыка, там жить – одно удовольствие. А господин Н. – на берегу, где находится город с узкими улочками и обветшалыми домами. На берегу Гагиных Н. всегда весёлый, открытый



человек, а на своём берегу он начинает задумываться, замыкаться, переосмысливать своё поведение, сомневаться в своих чувствах. Ещё в самом начале произведения Тургенев даёт понять читателю, что героям не быть вместе, что союза быть не может. Ведь лунная дорожка на воде символизирует некрепкий мост между берегами, между судьбами героев. И разбивает её, въехав на лодке, именно Н., и Ася огорчена этим.

Ильченко Дмитрий

* * *

Река – многозначный символ в культуре. Она олицетворяет необратимый поток времени, потери и забвение. Ещё река – это направление, определяющее вектор судьбы. Река – граница, непреодолимая для людей.

Рейн в повести Тургенева «Ася» можно назвать одним из главных героев.

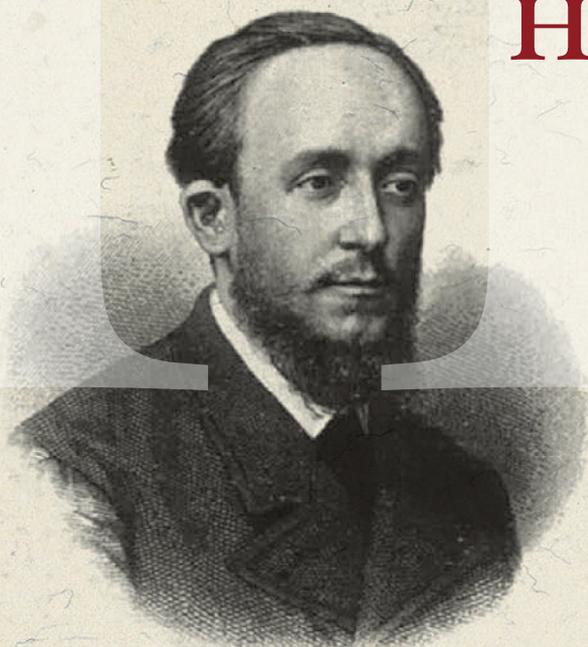
Если проследить событийную цепочку этого произведения, то можно заметить, что все трагические события происходят в городе З., а все счастливые моменты связаны с городком Л. по другую сторону реки. «Мы проболтали часа два. День давно погас, вечер, сперва весь огнистый, потом ясный и алый, потом бледный и смутный, тихо таял и переливался в ночь, а беседа наша всё продолжалась, мирная и кроткая, как воздух, окружавший нас...» – вспоминает рассказчик. Городок Л. и виноградник, в котором живут Гагины, представляется спокойным, райским, чудесным местом. А на своём берегу Н. подавлен: «Досада, досада бешеная меня грызла. Я осыпал себя укоризнами...»

В критический момент отношений, желая отвлечься, обдумать увиденное и услышанное, герой пускается в путешествие вверх по Рейну. Это говорит о его желании вернуться в прошлое, как бы отменить свою встречу с Гагиными. Но не получается. Река движется вперёд и не даёт ему возможности убежать от себя. Узнав об отъезде Гагиных, господин Н. пытается их догнать, отправляется на сей раз вниз по Рейну. Но у него снова ничего не выходит. Ася отправилась в своё будущее, и Н. не в силах её догнать. Нужно было стартовать вместе.

Идиатулина Аиша

Феликс Абрамович НОДЕЛЬ,
кандидат педагогических наук, Москва

«Право быть неправым»



Памяти И.И. Виноградова

Нередко юбилейные даты дают информацию к размышлению. 175 лет назад, 2 октября 1840 года родился Д.И. Писарев. 30 ноября 1930 года – И.И. Виноградов. Что между ними общего? Оба были ведущими критиками опальных оппозиционных изданий: Писарев – «Русского слова» Некрасова, Виноградов – «Нового мира» времён Твардовского, а с 1992 года и до недавних пор – «Континента» (в котором был главным редактором).

«Испытание Писаревым» – так называется статья Виноградова (последняя редакция которой осуществлена в 2005 году, ровно десять лет назад). Она входит в состав книги «Духовные искания русской литературы», которая вышла в 2005 году, но включает статьи, помогавшие мне в работе в разные годы («Философский роман Лермонтова» – ещё в 1964 году, прямо из свежего номера журнала «Новый мир», «Русская проза чегемского мудреца Фазиля Искандера» и «Завещание Мастера» – в последнюю «пятилетку»). «Испытание Писаревым» в одноимённом по праву занимает место между статьями о Л.Толстом, Ф.Достоевском и другими корифеями русской и мировой классики. Виноградов доказывает, что Писарев – при всех своих «закидонах» – заслуживает не меньшего внимания и уважения. Цитирую наиболее знаменательные строки:

«Писарев был критик острый и дерзкий... в годы моей молодости, лет пятьдесят назад, знание Писарева... всё ещё продолжало оставаться непременным признаком литературной образованности...

Писарев с рангами никогда не считался... Было время, когда из-за... его «крайностей» и «дерзо-

стей» даже сама мысль о том, что он может быть поставлен в один ряд с Белинским, Добролюбовым и Чернышевским, выглядела едва ли не кощунством... Он был молод, горяч, темпераментен... трудно спорить с ним, даже когда он явно как будто бы не прав... В его неправоте... всё равно есть всегда некая высшая правота... – правота странная, часто однобокая и несправедливая, но всё равно высокая и покоряющая... Конечно, это то, что называется нравственным максимализмом...

... каждая новая эпоха будет требовать своих Писаревых...

... чтение Писарева – весьма серьёзная школа для мысли... обязательная школа»...

И вместе с тем:

«...именно за Писаревым закрепились слава ниспровергателя Пушкина... что он сделал с Пушкиным в двух скандально знаменитых статьях (объединённых потом в большую: «Пушкин и Белинский». – Ф.Н.), где за любовь к Пушкину, особенно к «Евгению Онегину»... он не пощадил даже своего горячо любимого Белинского» (как за апологию Катерины Островского – Добролюбова, которого считал своим учителем. – Ф.Н.).

* * *

Когда я пришёл из школы рабочей молодёжи в «массовую» (сначала – «с уклонами: гуманитарным, физико-математическим, химическим, чертёжным», затем – «с преподаванием ряда предметов на английском языке»), я статьи Виноградова не читал (и прочесть не мог: её первая редакция была опубликована в «Литературной учёбе» в 1979 году). Но мне хотелось чего-то «остренького», если не вместо объявленных «правильными» статей Белинского и Добролюбова, то хотя бы вдобавок к ним. Незадолго до этого (в 1955–1956 годах) вышло собрание сочинений Писарева в четырёх томах, и я оглоушил своих питомцев теми строками, на которые полтора века нападали и нападают литературоведы всех мастей. Но обратился к ученикам с небольшой вступительной речью: «Вам нравятся Пушкин и его герои? Защищайте их!» (в ту пору я ещё не решался предложить им выступить в защиту любимого автора и его героев письменно). Учитывая, что текст статьи Писарева не входит в хрестоматии и в учебники (даже вузовские), процитирую наиболее крамольное из того, что им тогда прочёл:

«Татьяна влюбилась в Онегина сразу и решила к нему написать письмо, проникнутое страстной нежностью, видевши его всего только один раз... Знакомство было, очевидно, самое поверхностное, когда Онегин даже не знает, “которая Татьяна”... какие это речи понравились Татьяне и какое слово она желает молвить Онегину?... Ленский называет Татьяну молчаливой... по всей вероятности разговором владела постоянно старуха Ларина... Татьяна не вымолвила ни одного слова... Если же она желает молвить слова, подобные тем, которыми она наполняет своё письмо, то ей, право, незачем приглашать Онегина в неделю раз, потому что в этих словах нет никакого смысла... С каждой дальнейшей строчкой письма Татьяна завирается хуже и хуже...

С самого начала Онегин делает грубую и непорядочную ошибку: он принимает любовь Татьяны за действительно существующий факт...

Голова несчастной девушки до такой степени засорена всякой дрянью...

Онегин встречается с ней в Петербурге в то время, когда она, драпируясь в свою неприкосновенность, уже украшает своею добродетельною особой жилище толстого генерала. Видя, что украшение генеральского дома блестит самыми яркими красками, Онегин проникается предосудительным желанием вытащить это украшение из-под стеклянного колпака. Но украшение не трогается с места и, оставшись под колпаком, читает оттуда предприимчивому денди такую проповедь... зачем вы не влюбились в меня прежде? Теперь вы ухаживаете за мной потому, что я превратилась в блестящее украшение богатого дома. Я вас всё-таки люблю,

но прошу вас убираться к чёрту: свет мне противен, но я намерена безусловно исполнять все его требования. Этот монолог доказывает ясно, что Татьяна и Онегин друг друга стоят: оба они до такой степени исковеркали себя, что совершенно потеряли способность думать, чувствовать и действовать по-человечески».

Добавлю к этому сказанное об Онегине и Ленском: «...оба они... совершенно ошалели от безделья и мертвящей скуки... Плоды учёности этого господина (Ленского. – Ф.Н.) были, по всей вероятности, никуда не годны... Он помышлял только о том, чтобы поскорее жениться на Ольге Лариной, наплодить побольше детей и написать побольше стихотворений о романтических розах и туманной дали... О его вольнолюбивых мечтах мы ровно ничего не узнали». Одним словом, «барчуки проклятые», – как сказал по другому поводу, покидая Кирсановых, Базаров, с которым часто сравнивают восхищающегося им Писарева.

Что говорили мои ученики, прослушав это, и говорили ли они хоть что-нибудь, сейчас, по прошествии без малого полувека, не помню. Но я и сегодня рискнул бы «выпустить» Писарева на наиболее «продвинутых», уместнее всего – при повторении, перед самым экзаменом. И хотя подобный тон, такое ёрничанье уместны разве что в фельетоне, а не в суждении о произведении высокого искусства, претензии Писарева по существу не так то легко опровергнуть. Я привёл бы два высказывания известных историков литературы: Ф.М. Головенченко и Н.Л. Бродского: «Стремись нанести удар по поэзии “чистого искусства”... называя самого Онегина “ничтожнейшим пошляком”, Писарев сделал попытку развенчать Татьяну. Он назвал её любовь “фантастической”... “смешной и жалкой пародией на любовь”. Письмо Татьяны Писарев назвал “бредом и небылицей”. Он совсем не увидел в Татьяне тех прекрасных качеств русской женщины, на которые указывал Белинский» (Ф.М. Головенченко).

«Остроумная статья Писарева... “Пушкин и Белинский”... являясь замечательным документом в истории общественной мысли, представляет собою ряд парадоксальных утверждений, чуждых тому пониманию пушкинского героя, которое было установлено Белинским, Герценом и Добролюбовым...» (Н.Л. Бродский).

Сегодня я предложил бы желающим письменно ответить на вопрос: «А обязательно ли критику следовать “указанному” и “установленному” и есть ли у него “право быть неправым?”»

* * *

Из двух статей Писарева о его любимом Базарове мне всегда больше нравилась «непрограммная» «Реалисты» (где Павел Петрович назван «отжива-

ющей тенью печоринского типа», а Аркадий уподобляется куску мягкого воска), но в хрестоматии входит и в учебниках цитируется другая, менее образная, но опять-таки более «правильная» (автор вузовского учебника Г.Н. Пospelов так и формулирует: «В статье “Базаров” Писарев правильно подчеркнул... и хорошо разъяснил...»). Пусть простят меня Тургенев и Писарев, но я скомпоновал из неё текст диктанта и дал к нему задание: ответить на вопрос: «Во всём ли я согласен (согласна) с Писаревым?» Привожу этот текст и ответы на поставленный вопрос:

«...От сурового труда грубеют руки, грубеют манеры, грубеют чувства. Человек избавляется от слезливой чувствительности... Человек, привыкший надеяться на самого себя и собственные силы, привыкший осуществлять сегодня то, что задумано вчера, начинает смотреть с более или менее явным пренебрежением на тех людей, которые, мечтая о любви, о полезной деятельности, не умеют шевельнуть пальцем, чтобы сколько-нибудь улучшить своё собственное, в высшей степени неудобное положение.

Базаров большую часть своего времени проводит за работою. На Аркадия он смотрит как на ребёнка, на Николая Петровича – как на добродушного старичка... старенького романтика. К Павлу Петровичу он относится не совсем дружелюбно: его возмущает в нём элемент барства. Эти два сильных характера действуют друг на друга враждебно.

Создавая Базарова, Тургенев хотел разбить его в прах и вместо того отдал ему полную дань справедливого уважения. Он хотел сказать: наше молодое поколение идёт по ложной дороге, а сказал: в нашем молодом поколении вся наша надежда...

Вглядываясь в своего Базарова, Тургенев, как человек и как художник, дорастает до правильного понимания, до справедливой оценки созданного типа.

Умереть так, как умер Базаров, всё равно, что сделать великий подвиг...

Базаров не оплошал, и смысл романа вышел такой: теперешние молодые люди увлекаются и впадают в крайности, но в самих увлечениях сказывается свежая сила и неподкупный ум. Эта сила и этот ум без всяких посторонних пособий и влияний выведут молодых людей на прямую дорогу и поддержат их в жизни».

А вот ответы на вопрос задания (целиком, без какого-либо сокращения): «Я не во всём согласен с Писаревым, так как молодое поколение строит свой опыт на мудрости старших. Нельзя “с чистого листа”, основываясь на одном лишь молодом уме, построить новое общество. Молодёжь неизбежно делает ошибки, и задача старших – направлять её на верный путь, а не пускать в свободное плавание».

«Я не согласна с Писаревым, что “свежая сила и неподкупный ум” выведут молодёжь в жизни. Впадая в крайности, сила будет только приносить вред; ум же может быть забыт под натиском фанатизма».

«Я... считаю, что у него (Базарова. – Ф.Н.) и в самом деле есть “свежая сила и неподкупный ум, но что он несколько заблуждается».

«Я не согласна с Писаревым. Не думаю, что автор... хотел сказать: “В нашем молодом поколении вся наша надежда”. В произведении явно ощущается неприязнь автора к Базарову, и с тем, что Тургенев отдал ему полную дань уважения, я готова поспорить. Мы видим, как Базаров не уважает взрослое поколение, в частности – и своих родителей, как он не ценит окружающих, считая себя “богом”, а их – “олухами”, и то, что он хочет во всех науках и законах убедиться на собственном опыте, вовсе не значит, что “ум и сила выведут молодых людей на дорогу и поддержат их в жизни”».

«Я практически согласен с Писаревым. Тургенев и впрямь хотел обличить молодёжь, но вместо того воспел ей хвалу. Базаров, по-моему, имеет чистое сердце и идеалы, но самолично заковал их в броню труда и отрицания. Без брони его нежная душа умрёт. Перед смертью Базаров снял свой доспех. Подвиг ли это? Не знаю. Но в том, что это доказательство светлого ума Базарова, я уверен наверняка».

Выше процитированный текст, как мы видим, не всем ученикам казался бесспорным. Иногда я проводил в параллель к нему характеристики, данные Базарову М.Антоновичем: «чудовище с крошечной головкой и гигантским ростом», «пошлого циника... грубого, холодного, неспособного к любви». Но на спор в связи с этим не вызывал.

Иное дело – оценка Катерины Островского. Здесь полагалось «внедрить» безальтернативно «правильную» характеристику героини Добролюбовым: «луч света в тёмном царстве». Далеко не все с ней соглашались, и в поддержку несогласным я диктовал такие строки статьи Писарева «Мотивы русской драмы» (иногда включая их в сборный текст диктанта, наряду с доводами Добролюбова, и ставя вопрос: «Кто, по-вашему, прав в этом споре: Добролюбов или Писарев?»):

«В каждом из поступков Катерины можно отыскать привлекательную сторону; Добролюбов отыскал эти стороны, сложил их вместе, составил из них идеальный образ, увидел вследствие этого “луч света в тёмном царстве” и, как человек, полный любви, обрадовался этому лучу чистой и светлой радостью гражданина и поэта... Воспитание и жизнь не могли дать Катерине ни твёрдого характера, ни развитого ума... Катерина ежеминутно кидается из одной крайности в

другую... совершает множество глупостей, бросается в воду и делает, таким образом, последнюю и величайшую нелепость... Во всех поступках Катерины заметна прежде всего резкая несообразность между причинами и следствиями. Каждое внешнее впечатление потрясает весь её организм... Она разрубает затянувшиеся узлы самым глупым образом, самоубийством, которое является совершенно неожиданным для неё самой».

Приведу в сокращении ученическую «полемику по полемике» (после диктанта за заданием):

«Я согласна с оценкой... Добролюбова... Писарев плохо отзывался о Катерине. Он считает, что она не может скрыть своих чувств и из-за этого совершает много глупостей. Но она ведь тоже человек: она поддаётся своей натуре, природе».

«По моему мнению, прав Д.И. Писарев... Катерина... не человек, который борется и противостоит обществу. Она пытается принять законы, по которым течёт жизнь города, но никак не может с ними смириться... На протяжении своей жизни она совершает глупые и необдуманные поступки, при том что чаще всего она знает, как ей надо поступить, но поступает противоположно... Я уверена, что в глубине души она была не готова умереть...»

«Я считаю, что в оценке Катерины более прав Писарев. По-моему, у Катерины вообще нет характера: ведь она противоречит сама себе. В каждом своём действии она следует минутному порыву, который никак не совпадает с её предыдущими мыслями... Она действительно кидается в крайности... самоубийство – это далеко не решение проблемы... В эту минуту она опять забывает свои прошлые убеждения: куда делась её вера, её набожность во время сотворения одного из самых страшных грехов?»

«Я считаю, что прав Д.И. Писарев. Катерина действительно не обладает ни твёрдым характером, ни развитым умом. Она не может в себе разобраться... Самоубийство неожиданно для неё самой, потому что решает она это внезапно и... в бреду... Её решение спонтанно».

* * *

В сборник «Л. Толстой в русской критике», вышедший в 1952 году, включены статьи В.И. Ленина, Н.А. Некрасова, Н.Г. Чернышевского, И.С. Тургенева, А.А. Блока, Г.В. Плеханова, М.Горького, А.В. Луначарского. Но с самого первого знакомства с огромным томом меня покорила незавершённая статья Д.И. Писарева «Старое барство», написанная в последний год его трагически оборвавшейся жизни. Если выдаётся хоть полчаса времени из ассигнованного на изучение романа-эпопеи «Война и мир», я всегда читаю строки, посвящённые Борису Друбецкому:

«Борис Друбецкой, молодой человек знатного происхождения, с именем и связями, но без состояния, прокладывающий себе дорогу к богатству и к почестям своим умением ладить с людьми и пользоваться обстоятельствами...

Великосветский Молчалин, князь Борис Друбецкой идёт по... пути... высоко неся свою красивую голову и не марая кончика ногтей какой бы то ни было работою... Борис действует в жизни так, как ловкий и расторопный гимнастик лезет на дерево. Ставясь ногою на одну ветку, он уже отыскивает глазами другую, за которую он в следующее мгновение мог бы ухватиться руками; его глаза и все его помыслы направлены кверху; когда рука его нашла себе надёжную точку опоры, он уже совершенно забывает о той ветке, на которой он только что сейчас стоял всею тяжестью своего тела и от которой его нога уже начинает отделяться...

На всех своих знакомых и на всех тех людей, с которыми он может познакомиться, Борис смотрит именно как на ветки, расположенные одна над другою... сразу, пронизательным взглядом даровитого полководца или хорошего шахматного игрока, схватывает взаимные отношения своих знакомых и те пути, которые могут повести его от одного уже сделанного знакомства к другому, ещё манящему к себе, и от этого другого к третьему, ещё закутанному в золотистый туман величественной недоступности...

Перед совершением запродажной сделки (женитьбы на Жюли Карагиной. – Ф.Н.) Борис ведёт себя как чисто плотный кот, которому голод велит перебираться через очень грязную улицу и которому в то же время до смерти не хочется замочить и запачкать бархатные лапки.

Бориса, как того же чисто плотного кота, не смущают никакие нравственные соображения».

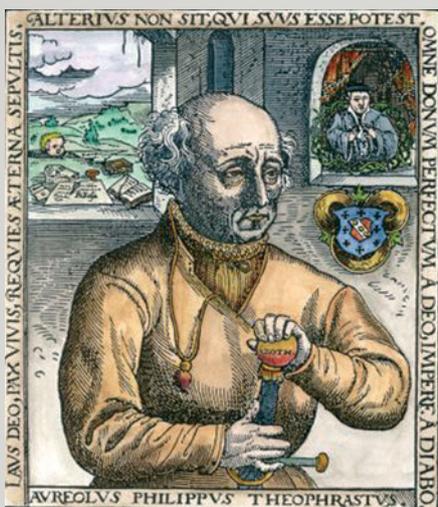
Не знаю другого, столь же образного критического текста! И какая точность сравнений и уподоблений! А между тем его нет ни в учебниках, ни в хрестоматиях, включающих в себя фрагменты статей Белинского и Добролюбова (хоть давай его тоже в качестве диктанта!). Но ведь «Старое барство» написано в последний год жизни критика, потому и не закончено. Как блистательно он мог бы охарактеризовать других героев! Но... «редко кто по своей охоте открывает Писарева», констатирует Виноградов в своей статье «Испытание Писаревым».

В доказательство его правоты приведу анекдотичный пример. Брат моей ученицы, впоследствии ставший крупным комсомольским работником, однажды спросил у неё: «А Писарев учился у нашей... или у Ф.А.?» И он, и сестра – из высокоинтеллигентной семьи, глава которой – автор ряда книг, некогда выступавший по телевидению с целым педагогическим циклом. «Так это было на земле», и я ничего не придумал и не преувеличил. 



Дополнительные материалы
к статье см. в Личном кабинете

«Учитель и ученик»



Мастерская по рассказу Борхеса «Роза Парацельса» и её обсуждение

В феврале 2015 года участниками этой педагогической мастерской стали полсотни учителей-словесников, съехавшихся в московскую гимназию № 1514 на семинар. После мастерской возникло бурное обсуждение только что прошедшего занятия. Вопросы и реплики собрала и прокомментировала Татьяна Ерёмкина, которая проводила мастерскую на семинаре и рассказывала об этой педагогической технологии. Печатаем текст мастерской и ответы ведущего на основные вопросы (остальное – в дополнительных материалах).

ПРЕДИСЛОВИЕ

Мастерская И.А. Мухиной была придумана как занятие для педагогов. Однако она почти сразу была преобразована для работы со студентами Высшего педагогического колледжа № 2 Санкт-Петербурга и получила соответствующую интерпретацию и развитие (преподаватели – М.Г. Ермолаева, Ж.О. Андреева). С разрешения автора мастерская преобразована для школьников. И если занятие с педагогами занимает до 3-х академических часов, то со школьниками старших классов – 2 урока. В работе с детьми акцент делается и на характере отношений в системе учитель-ученик, и на особенностях рассказа Борхеса как произведения искусства. Вот почему проводится занятие может на уроках литературы и русского языка (развития речи). Размышления на личные, общественные, философские темы могут стать основой сочинения-эссе или преддверием разговора о творчестве других поэтов и писателей.

ХОД МАСТЕРСКОЙ

На доске запись: *Хорхе Луис Борхес (Аргентина. 1899–1986). Учитель и ученик*

I.

А. Вспомните эпизод из своей жизни, когда вы почувствовали, что в процессе общения с вашим учителем открыли нечто важное. Или вы смогли научить кого-то чему-либо, открыли нечто важное для своего ученика. Или наоборот: должно было нечто важное произойти, но НЕ состоялось. Вспомните: почему?

▲ *Парацельс. Старинное изображение*

Б. Что нужно в отношениях учителя и ученика, чтобы час ученичества состоялся? Что необходимо в отношениях между настоящим учителем и настоящим учеником? Запишите в тетради (на листе).

В. Каждый читает вслух, остальные дописывают, если согласны.

Выписки: взаимное уважение, интерес, доброта и доброжелательность, умение прощать, искренность, доверие, вера, умение объяснять (свой предмет или свой вопрос), терпение, воображение, чувство ответственности...

II.

Послушайте в чтении ведущего мастерской рассказ Хорхе Луиса Борхеса «Роза Парацельса». По ходу чтения необходимо выписывать слова, передающие состояние ученика и учителя – лучше в виде таблицы (примерно на треть – половину страницы):

Учитель	Ученик

(Рассказ читается до последнего абзаца.)

Вариант: текст без финала раздаётся на парты. (Однако это другой вид деятельности. Рекомендуется раздать только по личной просьбе некоторых учеников, для которых работа со слуха сложна).

III.

А. Придумайте и напишите ещё один абзац – финал рассказа. (Как он мог бы закончиться?)

Б. Прочитайте свой финал и кратко объясните (обоснуйте) такое окончание (читают все по очереди).

Примеры финалов:

Ученик, разочаровавшийся в возможности чуда и так и не понявший, что главное – не цель, а путь, никогда не вернётся к учителю, который, по его мнению, оказался лишь шарлатаном. А Парацельс, несмотря на произнесённые при расставании слова, осознаёт, что ему не нужны ученики. Ведь, дабы понять, что жизнь и есть чудо, надо пройти столь же сложный путь, какой прошёл он сам, пока смог осознать эту простую истину (Настя З. 11-й кл.).

...и юноша ушёл. Он ходил по разным странам и постигал науку самостоятельно, капля по капле, тяжёлым трудом, но непрерывно и упорно. Каждое новое открытие ставило его на новую ступень осознания мира. А когда он понял, что путь его подходит к концу, что он достиг предела своих возможностей в обучении, то отправился к Парацельсу показать ему, чего достиг. Но придя к его дому, не нашёл там никого. Люди сказали ему, что учёного уже нет в живых. Он пошёл на кладбище и, с трудом найдя могилу, прочёл на камне такую надпись: «Здесь покоится прах величайшего учёного ПАРАЦЕЛЬСА». А на могиле росла алая роза (Миша Е., 10-й кл.).

Вариант задания **III-Б** (для прочитавших рассказ ранее):

- Запишите самые спорные и загадочные высказывания (фразы). Как их объяснить?
- Выпишите многозначные слова – доминанты (символы). Что они могут значить?
- Проследите, как изменилось отношение Парацельса к пришедшему юноше на протяжении повествования. Каковы причины изменений?

В. Теперь послушайте, как Борхес закончил рассказ (читает мастер).

IV.

А. Получив тексты, обсудите в парах и запишите, какие вопросы к рассказу требуют обдумывания.

Б. Вопросы читаются от пары вслух. (Сам мастер или его ассистенты записывают вопросы на доске. Учащимся рекомендуется записать себе самые существенные в ходе чтения.)

Примеры вопросов, возникших при проведении мастерской с учениками и учителями:

1. Почему Парацельс не показал розу ученику?
2. Для чего ученик пришёл к Парацельсу?
3. О каком ученике молил Бога Парацельс?
4. Можно ли согласиться с тем, что каждый шаг по Дороге – это Камень (т.е. цель)?
5. В чём смысл и в чём разница понятий Вера и Доверие?
6. Кто важнее как персонаж: учитель или ученик?
7. Почему Парацельсу был послан такой ученик?

8. Что придаёт силу учителю?

9. Почему меняется язык общения?

10. Почему Парацельс называет Гризебаха доверчивым?

11. Почему, по мысли Парацельса, невозможен возврат к небытию?

12. Каким Словом воспользовался учитель, чтобы возродить розу?

13. Почему не состоялся «час ученичества»?

14. Хотел ли Парацельс удержать ученика?

15. Почему у Парацельса не было учеников?

16. Что означает здесь слово *Камень* помимо понятного значения «философский камень»?

V.

А. Объединившись в группы по четыре человека, выясните, какие слова в рассказе представляются многозначными, символическими.

Б. Выбранные слова прочитываются вслух каждой группой с кратким объяснением предполагаемых значений – и записываются на доске. Например: ЗОЛОТО, РОЗА, КАМЕНЬ, ДОРОГА, ПУТЬ, ОГОНЬ, СЛОВО, ДЕНЬГИ... (Дети обращают внимание на то, что автор сам выделил некоторые слова, написав их с прописной буквы.)

VI.

А. Выберите и выпишите любое из записанных сегодня слов.

Б. Подберите к нему слова-ассоциации по смыслу и по звучанию, запишите рядом со словом.

В. Прочитайте эти слова в своих группах. Допишите, слушая, что понравилось, привлекло внимание.

Учитель может в это время – особенно если мастерская проводится впервые в этом классе – сам писать на доске ряды ассоциаций. Например: *золото – зов, зло, звон, солнце, залив, злодеи, звери, звенья, солнце, цена, жёлтый, блеск...*

Г. Подчеркните три-четыре из записанных сегодня слов.

VII.

Напишите небольшой текст, **включите** в него подчёркнутые вами **слова**. Названия текста предлагаются на выбор:

1. Диалог с Борхесом.
2. Диалог с самим собой после чтения рассказа «Роза Парацельса».
3. Мысли вслух (размышления) после чтения рассказа «Роза Парацельса».
4. Тема своя – или любой из записанных на мастерской вопросов.

ПРИМЕРЫ ТЕКСТОВ

Размышления после чтения

После чтения рассказа естественно возникает вопрос: о чем же написал Борхес? Я думаю, Борхес

хотел показать красоту познания, но познания не ради определённой цели (воскресить розу), красоту любви к познанию. Это разные вещи.

Почему старик Парацельс не показал юноше чудо? Потому что это подвинуло бы его к Пути познания ради конкретной цели. Но ведь, когда Иоганн Гризеха ушёл, Парацельс воскресил розу. Это означает, что учёному не очень-то важно, что говорят о нём и что будут думать. Он никому ничего не будет доказывать, как не стал демонстрировать юноше свою магическую силу. Для него важна идея – ради неё он и прожил всю свою нелёгкую жизнь (Миша Е.).

Вера и доверие в рассказе Борхеса

«Ты слишком доверчив, – сказал учитель. – Я не нуждаюсь в доверчивости, мне нужна вера». Эти слова Парацельса сразу возвышают его над остальными людьми. Ведь доверять можно человеку, а верить – только в Бога. Эта идея прорастает в нашем сознании и при рассуждении о сущности Рая.

Но Парацельс имеет право требовать веры от своего ученика. Чтобы тот мог почерпнуть хотя бы частичку от его мудрости, заключённой в Слово (один из центральных символов рассказа), он должен отказаться от сомнений, и только тогда у него в душе воцарится истинная гармония. Только гармония поможет ему увидеть настоящую сущность вещей. В тоне Парацельса обращает на себя внимание величавое спокойствие, с которым он говорит. Каждое его высказывание – истина, он полностью верит во что-то. Именно эта вера и подсказывает ему Слово, от которого «возникла роза» (Настя З.).

Во время проведения мастерской учитель тоже может включиться в общий процесс выполнения заданий. Вот что однажды получилось:

Размышление после чтения рассказа «Роза Парацельса»

Цветок принесён учеником, но рассказ назван «Роза Парацельса». Значит ли это, что роза – равноправный участник диалога? Почему она взволновала учёного? Красота, гармония, воплощение света, тепла и жизни – в розе. Она – радость и утешение для одинокого и усталого Парацельса. Удивителен финал: в действии героя нет необычайного. Он оживляет розу перед тем, как удобно устроиться в кресле.

Почему же Парацельс не совершил чуда на глазах ученика? Может ли быть, что рассказ утверждает необходимость слепой веры? Доверие и недоверие поверхностны, вера глубока, и она – творческое начало в человеке...

Нужен ли и впрямь ученик Парацельсу? Он нужен, думается, усталому старому человеку, но не нужен творцу, гордому в своём могуществе, владеющему даром божественного Слова. Он сам похож на Бога – и потому не боится быть униженным молвой или отдельным человеком.



Остаётся загадка. Перед нами, может быть, сказка о волшебнике, который не захотел ни с кем делиться своим даром? Или история о великом человеческом могуществе, которое не даётся простому путнику за его плату (за золото) – «Прочь, непосвящённые!»... А может быть, это рассказ о человеке, который решил жить без других людей, уподобился божеству – и потому никогда не будет счастлив? Но нет, Парацельс счастлив своим даром...

Борхес оставляет читателя на распутье. Что означают слова «Путь – это и есть Камень?» (Т.Я. Ерёмин).

VIII.

Рефлексия для учащихся:

Какие моменты в мастерской оказались для вас неожиданными или удивительными и почему? Какое задание было трудным? На какие вопросы вы хотели бы обязательно получить ответы? (Важно собрать впечатления.)

Больше всего удивляет необходимость самостоятельно дописать финал. Потом отмечают поразительное разнообразие финалов-предположений. Удивляются таланту одноклассников (друг друга).

Трудно определить значение нескольких слов – Путь, Камень, Слово... (тем сложнее, чем младше участники мастерской). Трудно объяснить, почему учитель просил об ученике, а сам отказался.

Просят объяснить, в чём разница между верой и доверием. И главная загадка: почему же Парацельс считает, что нет ничего, кроме Рая?

В последние годы всё чаще всерьёз интересуются, как узнать СЛОВО, воскресившее розу.

Через полтора года после проведения мастерской в 10-м классе тем же учащимся было предложено в процессе подготовки к выпускному экзамену, где ожидался анализ произведения малой формы, снова подумать над рассказом Борхеса и на протяжении 30 минут сделать записи – «заготовки» к анализу рассказа. Представляется очевидным, что выпускникам пришлось не столько вспоминать свои давние впечатления, сколько использовать наработанный за это время навык осмыс-

ления художественного текста. Отметим, однако, что теперь многие гораздо легче перешли к ответам на вопросы, казавшиеся очень трудными при первом чтении. Познакомимся с фрагментами некоторых работ.

...Рассказ оставил во мне какое-то чувство, которое я не могу описать словами, но оно какое-то светлое, радостное, счастливое... Но вот вопрос: может ли человек со своим даром жить как прежде? Ведь Парацельс стар и одинок... (Лена М.).

...Здесь много философских идей, которые стали для меня новыми. Ничто нельзя уничтожить, цветок не умирает... Всё окружающее человека – это Рай, потому что Бог не мог создать ничего другого...

...Парацельс напоминает учёных старцев, а в то же время святых, творивших чудеса. Его не интересуется золото, а привлекает красота. Парацельс говорит загадками, символами.

...Ученику чудо не принесёт веры, он примет его за обман зрения. Интересно, что Парацельс ведёт себя естественно, а юноша говорит «с напускной важностью», настаивает, упорствует. Ему кажется, что он поступает благородно, говоря, что сам виноват, что недостойн видеть розу. А на самом деле это правда. Незнакомец считает Парацельса лгуном или фантазёром, «не хочет срывать маску, скрывающую пустоту». Но слово пустота ближе к Иоганну Гризебаху... Рассказ чем-то напоминает притчу... (Роза И.).

... В какой-то степени ученик и учитель равны: ведь Парацельс не смог понять, кто перед ним, то есть пришедший непостижим для него. Может быть, они равновесные величины, но в разных измерениях. Для ученика деньги – это доказательство преданности, готовности работать, плата. Для Парацельса же ценное золото – один из природных элементов, который можно получить или превратить в другой с помощью знания и веры <...>

Для Парацельса очень важно, что жизнь невозможно уничтожить. То, что другие считают смертью, является лишь переходом в другое состояние, и этот переход не означает невозможности вернуться назад.

Для ученика существует иное представление о жизни. Он хочет верить, что мёртвое можно оживить, а для этого готов уничтожить даже самое прекрасное. Алюю розу он бросает в огонь в надежде, что Парацельс оживит её. Парацельс не увидел в юноше веры, а только жажду чуда, а потому пришедший так и не стал его учеником. Но читателю открывается, что ученый всё же оживит розу, значит, Дорога, на которую вступил юноша, верна, и он обретёт свой Камень.

«Смерти не будет», – хочется повторить слова Юрия Живаго. И хотя розу принёс ученик, рассказ назван «Роза Парацельса». Роза принадлежит тому, кто возродил её из пепла (Ксения О.).

ПОСЛЕ МАСТЕРСКОЙ: ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ

Мастерская – жанр, навязанный сверху?

Никто и никогда мастерские не навязывал. Учитель сам выбирает технологию. Но если искать способ развивать детей, устанавливать творческую и при этом рабочую атмосферу в классе, – вот так, например, можно провести занятие. Но у мастерской есть свои законы, без учёта которых она «рассыплется», причём, если превратится в обычный урок, – это ещё не беда... Могут остаться только фрагменты урока.

В чём цель мастерской? Чего мы хотим добиться в результате? Чем это всё завершается?

Цели мастерской по литературе разнообразны. Понимание изучаемого текста, его автора – только одна из целей. Общение в парах, в группах не менее важно для участников мастерской. Умение говорить, объяснять свои мысли, слушать и слышать другого; оценивать и корректировать свой, чужой или общий текст или вопросы; фиксировать на лету рождающуюся ассоциацию, чувство или мысль; обдумывать, куда их «пристроить», как они взаимодействуют с общей задачей. В общем, почти непрерывно длящийся творческий процесс, *имеющий нестандартную логику*, развивает коммуникативные и познавательные навыки. Несомненно, важны эмоциональные реакции на удачное или не очень удачное решение, на созданный текст. При этом почти всегда созданные другими «продукты» творчества или ответы вызывают радость узнавания товарищей – повышается взаимное уважение в коллективе.

В проведённой по рассказу Х.Л. Борхеса мастерской путь к пониманию писателя включает не только освоение сюжета, но и объяснение целого ряда символических образов-намёков, неочевидных по своему значению и для любого учителя. Речевое развитие особенно важно в преддверии изучения поэзии Серебряного века. Необходимая цель также – выход к философским и психологическим вопросам о разнице между верой и доверием, о характере взаимоотношений человека с Богом, с верой, с другими людьми, в том числе если этот человек гениален, отличен от других.

Побуждение к созданию проблемных вопросов – это одно из коренных свойств мастерской. Именно потому она обладает последствием: однажды самостоятельно проросшие в сознании вопросы будоражат, снова и снова всплывают. Одним из лучших логических итогов мастерской будет и рождение новых познавательных запросов.

Что мы потом делаем с «корзинкой вопросов»? Может быть, их стоило бы систематизировать?

Можно провести ещё один урок или даже классный час. Возникшие вопросы большей частью свя-

заны с пониманием человеческих отношений, и в этом смысле в занятии среди целей – формирование ценностных ориентаций. В ходе проведенного занятия ответ на вопрос по выбору – один из вариантов последнего (творческого) задания. Следование по пути вопросов – это только один из возможных вариантов развития занятия – урока или другой мастерской. Например, можно распределить участников в пары или в группы по характеру выбранных вопросов... Но это чисто логический путь.

Что даёт список ассоциаций к ключевым словам?

Ассоциации к выписанным словам, особенно если они взаимодействуют с чужими записями, помогают понять множественность смыслов, символичность речи героя и писателя. С ассоциаций мастерская может начинаться – это путь от личных смыслов, эмоций, воспоминаний, образных представлений – к пониманию чужих, в том числе к смыслу осваиваемого текста.

Ассоциации можно включить и в задание перед творческой работой в конце занятия: они «раскачивают» способность к речевой творческой деятельности. Многократно проверено, что речь пишущего при удачном проведении занятия становится богаче, образность, метафоричность слога появляется неожиданно, а некоторые ученики начинают внезапно писать стихи. Какие именно из слов-ассоциаций породят сравнение, метафору, то есть образ, – каждый раз тайна. Избыточность словесных «заготовок» – в том числе условие творчества.

Три измерения мастерской (анализ текста, рефлексия анализа, рефлексия самого себя) – что из этого самое главное?

Этапы мастерской известны. По крайней мере, если это мастерская построения знаний. Перед нами рефлексивная технология, поэтому рефлексия постоянна: сказал – и оценил себя; услышал другого – мысленно сопоставил со своим решением или предложением; написал – доволен или недоволен, но услышал, как у других в группе или в классе – и вписал себя в цепь разных возможностей решения. Никакой из этапов не главнее. Они все важны и взаимосвязаны.

Возможно ли продуктивное воспроизведение этой мастерской? Можно ли как-то менять этот алгоритм?

Любая настоящая мастерская воспроизводима, что многократно проверялось. Но педагог должен быть сам готов к условиям проведения занятия, знать его законы, – то есть владеть технологией. Мастерскую трудно проводить людям авторитарным, диктаторам. Трудности будут и в несложившемся учебном коллективе, потому что работа требует внимания и уважения к каждому. Однако мастерская способна и сама укреплять взаимное уважение в классе, развивать коммуникативные навыки участников. При необходимости учитель изменит



какие-то элементы занятия в соответствии с особенностями класса. Оно не потеряет своего смысла при следовании правилам технологии.

К какой программной теме привязано это занятие?

Думаю, что мастерская годится в разных случаях. У методиста АППО СПб Инны Алексеевны Мухиной это было занятие для учителей – модельное, то есть по педагогическим мастерским как технологии, по теории и практике «нового образования». Можно проводить мастерскую в первые недели сентября, получая 10-е классы. Для знакомства, налаживания отношений, для договора «по умолчанию», какие могут и должны быть сами ученики и отношения с учителем. И – чтобы дать понятие о настоящей работе с текстом. Поскольку в мастерской работа со словом, постольку она вполне помещается в уроки русского. Можно привязать к повторению многозначности, к лексике. И можно, наверно, давать просто в 11-м классе – перед символистами, например.

Не избыточно ли вступление про учителя и ученика? Зачем нужен был этап с выписыванием слов о состоянии? Что с этим списком нужно делать дальше?

Разговор об отношениях учителя и несостоявшегося ученика – основа фабулы рассказа. Для детей это как раз наиболее понятная часть, на которую могут опираться другие, более сложные смыслы. Можно в целях экономии времени сократить записи, попросив зафиксировать только наиболее необычные состояния героев. Но запись «переживаний» двух героев помогает структурировать восприятие, побуждает следить не только за фабулой. Продолжает тему отношений учитель-ученик. Помогает смоделировать финал – осмысленно или подсознательно. Можно, как и учителям, дать другое задание – объяснить выбранный финал. А можно уйти в смыслы текста. И если дети подготовлены, то состояние персонажей поможет их размышлениям в итоговом тексте или в рефлексии...

Как связано задание об учителе и ученике в начале со следующими частями мастерской?

Вспомним: разве не о причинах взаимного непонимания (или понимания) мы думали вначале? Разве не изменение внутреннего состояния Парацельса (просившего об ученике, а потом даже забывшего об этом) и настроение Иоганна объясняют, что происходит между ними? По прямой логике следовало, вероятно, сформулировать иное задание. Например: как состояние участников разговора объясняет их взаимное несогласие и непонимание? (Или – почему Парацельс отказался от ученика? Или – как проверял пришедшего?..)

Но у мастерской иная логика. Вернее, все подходящие вопросы не отвергаются, но «работают» как бы «по умолчанию», то есть подразумеваются. Составляя таблицу, мы «разобрали» текст и отчасти, если перечитали написанное, уже почувствовали несоответствие несостоявшихся учителя и ученика. Участниками мастерской владеет смешанные чувства: сожаление, понимание, желание узнать тайну финала, как-то соединить героев. А подготовленных читателей не отпускает мысль о названии рассказа. Именно потому сейчас включатся наши творческие возможности – допишем недочитанный текст.

В ином варианте возможен разговор в группах, где предложены сходные финалы: 1-я группа – герои разошлись навсегда. 2-я – герои когда-то встретятся ещё. (Уж очень хочется этого читателям и добрым ученикам.) 3-я – Парацельс как-то связан с розой. Наверно, она ещё возникнет на страницах рассказа. И опять, доказывая свою правоту, конечно, вернёмся к заготовке в таблице.

По алгоритму мастерской работа с состояниями героев (выписки) – это была «деконструкция», частичный смысловой разбор текста. На его основе происходит собственное «конструирование» – «реконструкция», изобретение, *пересоздание* текста. Так ребёнок строит свой домик из разрушенной башенки. Но творческий процесс далеко не всегда сразу осознаётся.

Как часто используется технология? На каких программных текстах отработана?

Мастерская способна растягиваться на несколько занятий, и количество проведённых мастерских зависит только от их наличия, собственной выдумки и подготовленности учителя. Конечно, и от количества учебных часов, потому что, хотя работа на мастерской каждый раз ограничивается во времени, но ей тесно в уроке... У меня получалось в старших классах примерно один-два в месяц-полтора. Написаны и опробованы педагогические мастерские по основным темам курса – в старших классах более двадцати. Там, где есть парадоксальный герой, неожиданные мысли или поступки, – везде просится мастерская. А русская поэзия почти всегда парадоксальна: Тютчев, Лермонтов, Блок... Даже

Пушкин: «Я жить хочу, чтоб (что скажете дети? Ах, чтоб веселиться, радоваться, путешествовать?) ... чтоб мыслить и страдать!»

Используете ли вы элементы мастерской на обычном уроке? То есть может ли технология существовать в элементах или обязательно следование полному формату?

Элементы мастерской у многих попадают в уроки. Во-первых, индуктор как «включатель», мотивирующий деятельное внимание. Всегда лучше начинать с личной заинтересованности, собственного знания ученика. Или – с его удивления. Работа в группах, в парах используется чаще – тоже следствие увлечения мастерскими. На уроках принято, что обобщает учитель, а в мастерской много вариантов. Чаще появляются и задания с выбором: для людей с логическим восприятием, с образным мышлением, для любителей практической работы и т.д. Уроки всё больше становятся «ступенчатыми»: в соответствии с требованиями новых стандартов образования дети рефлексуют, оценивают свои действия. Только на мастерской это «молчаливые» действия или же они выливаются в творческие работы.

Самостоятельная работа детей, их активность, их радость при взаимном общении, неожиданные находки и вопросы, заинтересованный общий труд, взаимное уважение, которое укрепляется в процессе работы на мастерской... Наконец, радость наблюдать свободное творчество детей – всё это заставляет учителя снова и снова придумывать мастерские и проживать их вместе с учениками. И ещё одно: чтобы уметь писать – надо писать. Именно этому дети сами учатся на мастерской. Потому что условие «всё записывать» – одно из основных. Всё пригодится: своё, чужое, общее мнение, отдельные «пойманные» на ходу слова, синонимы...

Что делает ученик, если не хочет читать или даже писать? Бывает ли, что участник мастерской не читает свои записи вслух?

Существуют безусловные причины «неоглашения». Новый ученик в классе – не привык, пока не доверяет классу. Плохое самочувствие или боязнь сообщить окружающим что-то очень личное (так бывает на обычных уроках литературы). Ученик включится в другой момент, в паре, в группе... Он же слышит всё и участвует в работе. На мастерской имеет право не прочитать, но как исключение. Проблема другая – избыток застенчивости, кокетство или дурная, неучебная или неуважительная атмосфера в классе. Иногда приходится в таком случае мастерскую переводить в урок, который ведь не отменишь. Если же ученик мешает себе и другим, учитель включит его в другую деятельность: он «выпал» из мастерской и получит индивидуальное задание, как на обычном уроке. 

Материал подготовлен Т.Я. ЕРЁМИНОЙ.

Оксана Вениаминовна СМИРНОВА,
учитель литературы Традиционной гимназии,
Москва



Дополнительные материалы
к статье см. в Личном кабинете

Как мы сделали учебник

Двадцать пять лет назад, в самом начале 90-х, сделать линейку хрестоматий по литературе для средней школы пытались многие. Тогда казалось, что это не слишком трудная задача и что все мы – «креативные» словесники, готовые засучить рукава и взяться за дело, – понимаем её примерно одинаково. Когда появились экспериментальные программы и хрестоматии, иллюзия развеялась. Стало понятно, насколько по-разному мы представляем себе, какие тексты читать с детьми, какие методики использовать и зачем вообще всё это надо. Жаль, что обсуждение экспериментов в итоге так и не состоялось: если бы авторы всех вышедших тогда «линеек» честно рассказали, что у них получилось, а что – нет, наверно, было бы проще двигаться дальше.

Наша команда, состоявшая из трёх словесниц (К.А. Александрова, О.В. Смирнова и О.Л. Стривевская) и поддерживаемая дружественными историками и искусствоведами, составила свою программу в 1990 году. В 1995 она была опубликована в «Литературе. Первое сентября» (№ 26, 27) под названием «Язык культуры». Это был уже гораздо более продуманный и проверенный на опыте вариант, но далеко не окончательный. Нам чудом удавалось издавать небольшие тиражи своих хрестоматий, включавших тогда только самые труднодоступные тексты из всего, что изучалось по программе. Мы работали в «своей» школе (тоже появившейся на волне творческой свободы 90-х), для которой эти хрестоматии и создавались и которая не соглашалась переходить на другие. И мы продолжали доводить их до ума, в душе надеясь, что какая-нибудь более могучая, богатая и пробивная команда осуществит нашу идею (такую очевидную и простую!) и выпустит серию учебников, на которые мы с лёгкой душой перейдём. Но таких книг за четверть века так и не вышло. Зато мы наконец издали свои хрестоматии, теперь уже под названием «Мастерство читателя» – крохотным тиражом, без всяких грифов (для внутреннего, неофициального пользования двух школ, которые в них заинтересованы), но в более или менее окончательном виде. И мне хочется рассказать коллегам о нашем опыте: может быть, кому-нибудь он пригодится.

ЧТО И ЗАЧЕМ ВКЛЮЧАТЬ В ПРОГРАММУ?

Опытному словеснику достаточно взглянуть на список изучаемых произведений, чтобы понять об учебниках почти всё (оглавления хрестоматий прилага-

ются в электронном виде). Но я всё-таки расскажу, как устроена наша программа.

Мы исходили из того, что школьная литература должна передать детям их законное наследство – русскую классическую литературу, и в этом её главная задача. А для введения в права культурного наследства детям необходимо умение и желание читать прекрасные книги любой сложности, созданные в разные эпохи и в разных художественных системах. И, значит, программа нужна такая, чтобы можно было и читать классику, и возвращать эти умения. Это цель, так сказать, глобальная, и мы сформулировали для себя несколько более частных задач.

1) В средней школе нужно прочесть ту часть русской классики, которая уже доступна восприятию подростков. В этом мы были совсем неоригинальны. Свод «золотой классики» для средней школы давно и прочно устоялся, что облегчило нам задачу. Правда, с введением «концентра» в программу средней школы стали включать и тех авторов, которые традиционно изучались в старшей школе из-за своей очевидной «недетскости», но мы остались на прежних позициях и на «концентр» не перешли.

2) А вот второй наш постулат больше никто, кажется, не пытался последовательно применять при составлении программ. Суть его такова: для адекватного понимания серьёзной литературы ученикам не хватает знания контекста. Вся литература в некотором смысле – постоянно продолжающийся разговор, и чтобы в нём участвовать, необходимо знать её язык, который состоит из образов, героев и сюжетов, успевших стать своего рода системой знаков. Часть их «действительна» только для русской культуры: Каштанка, Дубровский, левша – и далее

по оглавлению. С передачей этого «кода» школьная литература тогда ещё худо-бедно справлялась. Но существует и другой «код», которым пользуются во всём мире. Нельзя не знать Ахилла, Гектора и Одиссея, короля Артура, Мерлина и Ланселота, не иметь представления о валькириях и мёде поэзии, а слова Рагнарёк пугаться исключительно из-за его непонятности. В первой редакции, если помните, наша программа называлась «Язык культуры». От этого названия пришлось отказаться: под ним вышли книги другой команды. А жаль, поскольку именно задача научить школьников хотя бы азам этого общекультурного языка определила главные особенности наших хрестоматий.

На мой нынешний взгляд, вначале мы даже недооценили важность этой идеи для подготовки нового поколения читателей. Без знания многих древних слов, имён, сюжетов сейчас трудно не только читать классику – ими буквально переполнены современные книги, фильмы, компьютерные игры. Попробуйте ввести в поисковик, к примеру, имя «Гильгамеш» и полюбуитесь результатом.

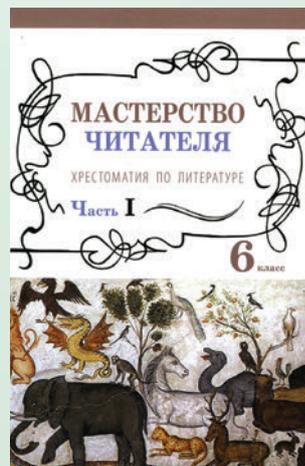
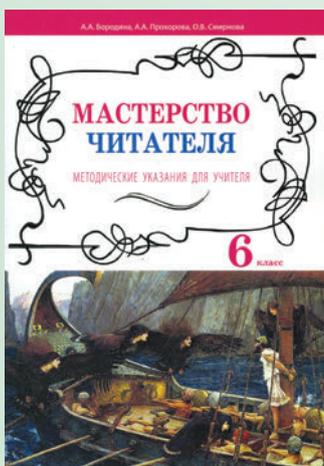
3) В контекст русской классики, которым не владеют современные школьники, входит христианство в целом и православие – в частности. Каких бы (анти)религиозных взглядов ни придерживались читающие меня коллеги, всё же, как честные филологи, они должны признать: европейская культура (по умолчанию) предполагает знание и понимание основ христианства и множества вещей, с ним связанных. Думаю, многие переживали момент истины, впервые прочитав Евангелие и увидев, сколько всего – слов, идей, аллюзий – вдруг стало понятным в давно известных и любимых «светских» книгах. И, соответственно, сколько всего мы не замечаем и не понимаем, оставаясь вне этого контекста. Поверьте, прочитав, к примеру, «Закон Божий» Н.Слободского, «светский» филолог переживает примерно такой же культурный шок. Множество текстов приобретает словно бы ещё одно измерение, погружаясь в свой естественный контекст.

Нет, мы не стали добавлять к курсу литературы «Закон Божий» или то, что называется сейчас «осно-

вами православной культуры». Мы пошли путём, который предлагал академик Д.С. Лихачёв: включили в программу произведения древнерусской литературы, имеющие самостоятельную ценность и в то же время позволяющие понять «менталитет» людей, в жизни которых вера определяла всё. Понять логику их мыслей и поступков, хотя бы для того, чтобы видеть и понимать эту же логику в поступках героев литературы XIX века и во взглядах многих русских классиков. К тому же в древнерусских текстах тоже есть образы-знаки, без которых слишком многое останется непонятным в нашей культуре – от лебедь Непрядвы до града Китежа.

4) Отдельный вопрос – что делать с литературой современной. В хрестоматии её нет по нескольким причинам. Одна из них сугубо правовая: нам не хватило сил решать вопросы об авторских правах, и потому в книгах отсутствуют не только современные произведения, но и тексты многих классиков XX века. Это не значит, что мы с детьми их не читаем, просто выбор остаётся за учителем. Свобода в отборе современных текстов стала для нас своего рода принципом, и вот причина вторая: за четверть века мы так и не составили общего списка книг, «обязательных» для предъявления школьникам. В разные годы и в разных классах необходимыми оказывались разные произведения. Возможно, дело в том, что в современном тексте очень важна его созвучность времени, и учитель должен иметь право принести в класс то, что сверкнуло именно сегодня. А доживёт ли оно до послезавтра – там видно будет.

5) Когда мы начинали свою работу, нам не пришло в голову, что для средней школы можно было бы отобрать произведения попроще, так сказать, необременительные ни для детей, ни для учителя. Зачем изучать на уроке то, что и без учителя понятно? Ну разве что (по давней традиции) в конце года потратить пару уроков на хороший, но простой текст, по поводу которого можно затеять интересный разговор. Эти «лёгкие» тексты – самая произвольная часть того, что вошло в хрестоматии. И самая необязательная.



б) И, наконец, мы постановили: в хрестоматиях не должно быть слабых или скучных текстов. У нас и на шедевры часов не хватает.

ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫБОРА, ИЛИ КНИГА-БИБЛИОТЕКА

Понимаю, что предыдущая фраза должна вызвать скептическую усмешку: что одному интересно, то другому скучно. С одними детьми можно освоить и очень сложную программу, с другими этот номер не пройдет. А мы делали свои книги не для гуманитарного класса, а для детей по всем параметрам «средних». Школу, для которой в первую очередь предназначалась эта «линейка», организовали православные родители. Нет, не те неопиты, которые полагают, что правильное отношение к литературе – это «забрать все книги бы да сжечь». Как раз наоборот: получившие хорошее образование и умеющие ценить культуру люди хотели того же и для своих детей. Но детей в таких семьях много, и каждому ребёнку достаётся гораздо меньше внимания, чем когда-то досталось их родителям. К нашим хрестоматиям эти проблемы имели прямое отношение: если мы не вручим ученикам тексты, по которым собираемся работать, на уроке текстов не будет, и домашнее задание тоже останется несделанным. У мамы (а порой и у ребёнка) слишком много забот, чтобы вовремя найти нужную книгу. Впрочем, таких проблем нет разве что в самых элитарных гуманитарных классах. А наши ученики – обыкновенные ребята, даже в «основах православной культуры» они порой ориентируются немногим лучше, чем их сверстники из государственных школ.

Итак, мы стали делать книги «универсального профиля». Даже по оглавлению видно, что хрестоматии «избыточны» и за два или даже три часа в неделю всё, что в них есть, «пройти» на уроках невозможно. Это «дышащая» конструкция; из неё можно извлечь необходимый минимум текстов и сведений, если класс слаб и больше не потянет, или, наоборот, дать максимальную нагрузку сильным, обеспечить индивидуальными заданиями ребят, у которых разные возможности или интересы. Да, что одному интересно, другому скучно, и мы постарались дать учителю возможность в рамках единой программы это учитывать.

Далеко не все тексты у нас предназначены для изучения на уроках. В каждой книге есть «Запасник» – раздел «Для самостоятельного чтения». Что-то в нём можно использовать для проектов, что-то – для факультативов, что-то – для свободы манёвра или внеклассного чтения, что-то можно отдать историкам или другим «смежникам». А что-то пусть почитает под партой тот, кому станет скучно на нашем уроке. Там же находятся краткие и понятные пересказы неподъёмных источников: гомеровских поэм, античных и германских мифов, артуровских легенд. На уроках мы их не разбираем – только



проверяем владение этим материалом (но об этом чуть позже).

Кроме «Запасников» во всех книгах есть ещё один раздел не совсем по программе – «Стихи русских поэтов». Мы исходили из того, что стихи нужно учить наизусть постоянно. Причём такие, которые способны «задеть» в соответствующем возрасте. Как использовать этот вспомогательный ресурс, учитель вправе решать сам, хоть, впрочем, в «методичках» есть кое-какие советы на этот счёт.

КАК БЫТЬ С ДОСТУПНОСТЬЮ?

Итак, работа началась с того, что мы отобрали «золотую» классику и разнесли её по классам, исходя в первую очередь из принципа доступности и проверенной опытом целесообразности. «Капитанскую дочку» восьмиклассники поймут лучше, чем семиклассники, и с большей вероятностью полюбят. Поэмы Лермонтова «выгоднее» изучать, если ученики уже получили представление о романтизме, а романтизм раньше восьмого класса детям (в массе) ещё не по уму. Следовательно... Отрывки из произведений Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского мы поместили только в «Запасники», не предназначенные для обязательного изучения. На наш взгляд, лучше прочитать классика поздно и полюбить, чем рано – и возненавидеть на всю жизнь.

Труднее было совместить принцип доступности с нашей главной идеей – познакомить учеников с «языком культуры», то есть с текстами заведомо не детскими и непростыми, пусть и очень интересными. Мы разделили для себя две задачи: знакомство с ключевыми для культуры «знаками» (необходимым контекстом) и анализ художественного текста. Для первой задачи в средней школе вполне подходят переложения и аккуратно отобранные фрагменты, для второй – законченные тексты (и те же фрагменты). Попробую показать, как работает такой подход, на примере зарубежной литературы в наших хрестоматиях.

В 5-м классе у нас сказки разных народов – извечные поставщики образов, сюжетов и других строительных материалов, из которых создана ли-

тература. Места они занимают много, но часов берут мало. Читаются с огромным удовольствием и пользой.

В 6-м классе помещены тексты Древнего мира: Библия; эпос о Гильгамеше; древнеегипетская сказка и несколько стихотворений; фрагмент из Гесиода; отрывки из «Илиады» и «Одиссеи»; довольно большой отрывок из Геродота о битве при Фермопилах и сокращённое «Жизнеописание Александра Македонского» Плутарха. Если кто-то готов возмутиться: какая скука и непроходимая сложность, – то сразу отвечаю: ничего подобного! Этот раздел идёт «на ура» в школе и пользуется огромной популярностью у детей, которые просто читают наши хрестоматии вместе с родителями. Конечно, чтобы получить такой эффект, с материалами пришлось изрядно поработать. Они представлены в трёх видах: 1) сокращённые и откомментированные фрагменты первоисточника; 2) бережные переложения (их делала – как подарок родной школе – наша выпускница, филолог и поэт); 3) словарь-справочник и вопросы для проведения викторины по античной мифологии. Для чтения русской классики нужно знать больше имён и слов, чем изучают в 5-м классе. И это знание само собою не возникнет: его нужно и вручить, и спросить.

За античным разделом у нас следуют стихи русских поэтов, в которых используются все эти слова, мотивы, имена. Стихи трудные, но воспринимаются на удивление легко, так как для них восстановлен необходимый контекст.

В 7-м классе у нас Средневековье. И не подумайте, что мы просто идём за программой филфака. Мы показываем первоисточники множества «ремейков», с которыми ученики уже встречались и ещё не раз встретятся в жизни. Итак, героические эпосы Европы, кельтская и германская мифология, Артуриана. Каждый словесник может сам прикинуть, когда и где у нас «аукнутся» «Песнь о Роланде», «Песнь о Нибелунгах», кельтские «полые холмы» и на что так похож «Бой Кухулина с Фердиадом». Принцип подачи материала тот же, что и в 6-м классе: сокращённые переводы, переложения и всё, что нужно для проведения контрольных-викторин.

В 8-м классе мы переходим от позднего Средневековья к Возрождению. Вийон, Данте, Сервантес, Шекспир и немножко Платона (ради Данте и ради Сократа). В 9-м классе останется рассказать о барокко (хоть лучше бы это сделали искусствоведы), и можно говорить о классицизме.

По тому же принципу подаётся материал в разделе древнерусской литературы. Каждого нового учителя, начинавшего работать по этой программе, мы просили не относиться к ней как к догме и «сворачивать» работу с произведениями, которые покажутся детям чересчур сложными и скучными. Однако свод текстов, который вошёл в последнее издание хрестоматии, выдержал испытание временем.

ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И ЛОГИКА

Мы не пытались подчинить свой курс какому-то абстрактному принципу, зная, что жанры, методы и стили ученикам средней школы «не близки» в силу их возрастной психологии. И, соответственно, не подыскивали никаких «проходных» текстов, чтобы хоть как-то представить всю историю русской литературы: исторический курс в этом возрасте не нужен. Тем не менее некоторая внутренняя упорядоченность в нашем курсе есть, только она основана на сопряжении нескольких принципов. Самая простая и очевидная логика лежит в основе размещения по классам всё той же зарубежной литературы.

Да, как вы уже поняли, мы попытались синхронизировать этот раздел с курсом истории. И у нас почти получилось – пока историки не сдвинули античность в 5-й класс, разрушив хрупкую гармонию. Произведения, которые непросто изучать в 6-м классе, в 5-м читать невозможно. Сейчас наша программа идёт вслед за историей, чтобы можно было опираться на уже изученное, а заодно повторять, дополнять, углублять. Возможно, это не худший вариант.

Для блока древнерусских текстов пришли тяжёлые времена, когда не стало краткого ознакомительного курса по русской истории, но сейчас его снова ввели в начальной школе. В распределении древнерусских произведений по классам хронологический принцип главным не является, хотя мы и идём от первых летописей в 5-м классе до эпохи Ивана Грозного в 8-м. Для нас важнее смысловые связи, которые можно построить между произведениями, собранными в каждой из книг.

Учитель может не акцентировать внимание на этих внутренних «сюжетах», но может и использовать их в работе. В 5-м классе сквозной является тема героя, богатства, а также бродячие сюжеты и их преломление в разных культурах – первая попытка увидеть и осознать «личность народа», отражённую в его творениях. В 6-м – тема странствий и идеал человека в разных культурах. В 7-м – тема поиска некой обетованной земли (града Китежа или волшебных островов бессмертия). В 8-м – проблема отношений личности и государства. Ещё важнее то, что внутри каждой книги постепенно встретились и «срифмовались» тексты, вместе гораздо более понятные, чем порознь. Например, стихи из блоковского цикла «На поле Куликовом» и повести о Куликовской битве.

ОТСТУПЛЕНИЕ ПРО «ИГРУ В БИСЕР»

Ещё два слова о нашей главной идее. Разделы зарубежной и древнерусской литературы в итоге оказались своего рода ответом на «вызовы» постмодернизма – ситуации, когда вся мировая культура стала материалом для бесконечной игры, очень похожей на «игру в бисер», о которой написал Г.Гессе. Все образы и сюжеты, все слова и смыслы становятся материалом для причудливых интерпретаций, пародий или про-

сто фантазий. Как герой Гессе, чтобы постичь суть этой игры (метафоры культуры), последовательно освоил первоисточники одной из таких причудливых и вольных композиций, – так мы предлагаем ученикам узнать первоначальный, истинный вид самых важных культурных «знаков». Отчасти это должно научить их ориентироваться в современной культуре, отчасти может уберечь от слишком разрушительных её тенденций. Нам было важно, чтобы дети получили эти знания по возможности в первоизданном виде или хотя бы в добросовестном переложении, но никак не вывернутыми наизнанку очередным голливудским умельцем, который изо всех сил старается не быть похожим на своих предшественников. При этом наши книги не филологичны по своей сути – мы в первую очередь передаём тексты, а не теории, знакомим школьников с плотью и кровью литературы. А филология прилагается к ним как инструмент, который облегчает понимание.

ЗАЧЕМ ВООБЩЕ НУЖНЫ УЧЕБНИКИ?

Провокационную реплику о «нефилологичности» наших хрестоматий не надо понимать буквально. Конечно, филологии в них вложено немало: и в предлагаемых вопросах и заданиях, и в специально написанных статьях.

Эта составляющая наших книг оформилась не сразу. Сначала мы думали: достаточно собрать в хрестоматии нужные тексты, а к ним пусть будут даты жизни и коротенькие статьи-подводки. Для приличия. Вопросы и задания учитель всё равно придумает сам. И про писателя сам расскажет. И теорию литературы объяснит – по мере необходимости и как сумеет. Вам уже смешно? Или, может быть, нет? Мы ведь часто говорим, что учебник не нужен, что он не может заменить учителя, что навязывает однозначную трактовку того, что создано многозначным...

Оказалось, что и в нашем предмете многое нужно просто знать. Даты, термины, биографические сведения – то, что мы сами, кажется, знали просто из воздуха. Но теперь атмосфера изменилась. Пропущенный урок так и останется белым пятном в образовании. Значит, всё, что мы собираемся рассказывать, в хрестоматии тоже должно быть. Нет, не анализ текстов, не ответы на вопросы – просто много разных точных сведений.

Мы стали писать статьи и по ходу работы заново открыли для себя очевидную вещь: они нужны ещё и для того, чтобы учить детей работать с научными (более или менее) текстами и извлекать из них информацию. Чем старше школьники, тем больше у учителя резонов строить урок не на своём рассказе, а на работе с учебником. Значит, статьи должны быть такими, чтобы с успехом заменить учителя и соответствовать возрастным возможностям учеников. А это очень непростая, как вы понимаете, задача. Ста-

тей пришлось написать много. Часть была напечатана в разных номерах «Литературы», а часть попробую разместить на сайте «Чисто по-человечески» для всех, кто захочет их использовать.

Другая сторона учебника – вопросы и задания. Вот тут могу честно похвастаться: наши задания действительно «работают» (проверено не только нами). Мы начали с того, что разработали вопросы к текстам, которые прежде не изучались в школе, а потом вошли во вкус. И если нет сил или времени придумывать что-то новенькое, этими разработками можно смело воспользоваться.

Потом к хрестоматиям потребовались методички. Ответы на многие наши вопросы неочевидны. И не всякий видит, как из системы заданий вырастает архитектура урока. Пришлось и это записать. Нет, не как догму – как то, что уже не нужно изобретать, от чего можно оттолкнуться и идти дальше.

Отдельная история – комментирование текстов. Мы часто жалуемся, что дети не читают классиков. А как их читать, если, к примеру, на каждой странице Гоголя нужно объяснить по 5-6 слов? Оказалось, что составители хрестоматии – это как раз и есть та самая «служба понимания», и не только текстов в целом, но и каждого слова в отдельности. В процессе долгой, дотошной работы мне начало казаться, что образование – это, по сути, бесконечные слова, слова, слова, историю и смысл которых нужно постичь и запомнить. И если не набрать какой-то критической массы нужных слов, двигаться дальше, к пониманию «Онегина» или «Войны и мира» невозможно: они окажутся написанными на непонятном языке (как часто и случается). Хотя бы в этом смысле наши хрестоматии себя точно оправдывают: словарь учеников они обогащают основательно.

ДВА СЛОВА В ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мне трудно судить, насколько удачна концепция нашей программы. Может быть, она идёт вразрез с какими-то современными тенденциями в преподавании литературы. Может быть, она годится лишь для немногих школ, подобных нашей. В защиту этих книг могу сказать, что сейчас мы учим по ним детей наших первых выпускников (и внуков первых учителей, когда-то создававших нашу школу). И что издание хрестоматий оказалось возможным лишь потому, что нынешние наши родители не захотели для своих детей другой программы. И что эти учебники оказались незаменимыми для тех, кто, живя за границей, пытается вырастить детей носителями русской культуры. Дети в таких случаях не очень-то хотят читать русские книги. А эти хрестоматии (что даже удивительно) читают с интересом. В них вообще многие «утыкаются» и «зарываются». Мне кажется, это лучшее, что может случиться с учебниками по литературе. А вот удастся ли отстоять их право на существование – большой вопрос. 

Дмитрий Николаевич МУРИН,
Заслуженный учитель РФ,
Санкт-Петербург

«Вот и я пасу СВОИХ ОВЕЦ...»

О стихах Александра Кушнера

В любой школьной программе по литературе ныне здравствующие поэты и писатели практически не представлены. Однако есть необходимость знакомить учащихся с современниками, чьим, говоря по-старинному, пером водит время дня нынешнего. Среди поэтов таким современником, а в прошлом товарищем по профессии и моим земляком является Александр Кушнер. Давно прислушиваясь к его стихам, решил поделиться своими наблюдениями и предложить вариант знакомства с художественным миром поэта.

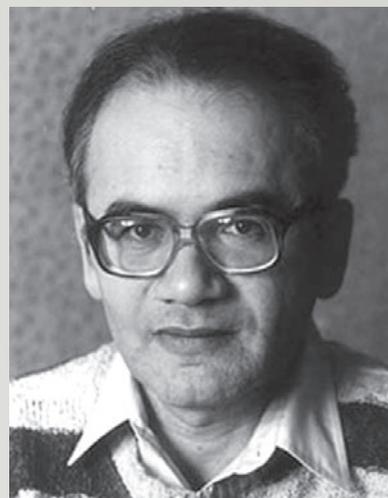
За некоторое время до уроков в 10–11-м классе предложим учащимся список стихотворений для «бескорыстного чтения» (Кушнер). Составится первое впечатление, которое станет основой для чтения последующего – уже «корыстного».

Список стихотворений я составил, руководствуясь не научно-аналитическим, а субъективно-читательским интересом: чем-то стихотворение «царапнуло», шевельнуло душу, вызвало ассоциацию, позволило заглянуть за таинственную черту... Если хочется прочесть стихотворение другому, значит они настоящие.

Вот этот мой список: «Сахарница», «Вижу, вижу спозаранку...», «Я к ночным облакам за окном присмотрюсь...», «Слово “нервный” сравнительно поздно...», «Времена не выбирают...», «Наши поэты», «Смысл жизни – в жизни, в ней самой...», «Воспоминания», «Не так ли мы стихов не чувствуем порой...», «Там, где весна, всегда весна, где склон...», «Мандельштам приедет с шубой...», «С парохода сойти современности...», «Первым узнал Одиссея охотничий пёс...», «Когда страна из наших рук...», «Вот и я пасу своих овец...».

Напутствуя учащихся на домашнее чтение, учитель посоветует не читать названные (а может, и другие) стихотворения все подряд, как читают прозу. «Стихи не читают – стихи почитывают», – сказала одна умная мать сыну, будущему заметному литератору. Пусть учащиеся отметят для себя одно-два стихотворения, которые стали чем-то интересны.

Знакомство с поэзией Александра Кушнера хорошо продолжить «словом» о его поэзии. Да, о поэзии, а не о поэте. Почему? «По твоим стихам невозможно написать твоей биографии», – писал Яков



Полонский Афанасию Фету. Это же можно сказать и о Кушнере.

И всё же. Поэту 79 лет. Он окончил Педагогический институт в Ленинграде и десять лет был учителем русского языка и литературы в школе. Выпустил около пятидесяти книг стихов и эссеистической прозы о поэзии. Переводился на десяток языков мира. Судьба украсила его многими наградами и премиями вплоть до Государственной. Первая книга вышла в 1962 году.

Поэтика Кушнера хорошо охарактеризована Иосифом Бродским: «Если можно говорить о нормативной русской лексике, то можно, я полагаю, говорить о нормативной русской поэтической речи. Говоря о последней, мы всегда будем говорить об Александре Кушнере». Бродский обращает наше внимание на внятность поэтического языка, трезвость сознания, ясность зрения и тонкость слуха поэта.

Вопреки современным постмодернистским формам самопоказа, Кушнер пользуется классическими размерами и строфикой, даже знаки препинания по школьному канону расставлены. Интонация его стихов спокойная, выразительная, лишённая внешнего пафоса. Она несёт в себе гармонию звука, слова и смысла. Лирическая мысль не замуфлирована субъективными метафорами, личностными ассоциациями, закрытыми для читателей, «экзотическими» сравнениями. Мысль поэта прозрачна для мало-мальски привычного к поэтическому слову читателя.

Искусство не возникает на пустом месте. Поэт следует заветам петербургской стиховой культу-

ры, созданной Пушкиным, Фетом, И.Анненским, акмеистами. Реминисценции из этой культуры без труда просматриваются в книгах его стихов. Но за этим близким культурным слоем открывается и другой: античность. Вместе взятые, они позволяют говорить о европейской ориентации поэтической мысли Кушнера.

Трюизмом стали в критике укоризненные упоминания о предметно-вещном мире, наполняющем художественное пространство стихов Кушнера. Да, поэт окружён бездной вещей-предметов, но и едва ли не большим количеством идей, событий, пейзажей, фактов истории и современности.

В стихах поэт стремится быть «точным и пристальным». Поэтому скатерть и Ван Гог, вода в графине и море, бинокль и Одиссей, телефон и плач Ярославны неотделимы друг от друга. Вглядываясь в вещь, он вглядывается в мироздание. В этой антиномии частных и генерализаций поэт стремится осознать реальность в единстве, ощутить и передать их красоту, счастье и тревогу бытия. В справедливости этих слов легко убедиться, открыв в книге «Дневные сны» два стоящие рядом стихотворения. Приведу только первый стих из каждого: «Есть вещи: ножницы, очки, зонты, ключи...» и «Цезарь, Август, Тиберий, Калигула, Клавдий, Нерон...».

Или вот ещё характерная строфа:

О, как я далеко зашёл, как затуманен!
К вечерней ближе я, чем к утренней заре.
Теперь какой-нибудь Филипп Аравитянин
Мне ближе, может быть, чем мальчик во дворе.

Пушкин писал о Баратынском: «Он у нас оригинален, ибо мыслит». Эта «оригинальность» свойственна поэзии Кушнера. «Рассудочная мысль» связывает все компоненты стихотворения в единое целое. При этом его поэзия свободна от дидактических задач. Эмоция сдержана, живёт где-то в глубине души и стиха.

Через всё творчество Кушнера то возникая, то замирая проходит мысль о сопряжённости человека и времени. Нам хорошо известна покорность времени Пушкина и мятежное сопротивление зависимости от него у Лермонтова. Кушнера не покидает мысль о том, что общее движение времени – из небытия в бытие. Это мысль тревожная и даже терзающая поэта. Чтобы это понять, надо дожить до преклонных лет. Я – дожил, поэтому понимаю.

Из прочитанных дома стихотворений ученик выбирает одно, читает вслух и представляет его классу. Ответ ученика мне видится как устное эссе, свободная интерпретация; ответ на внутренний вопрос, какую струну души оно задело, чем определился выбор.

Для эмоционального настроения подготовленный ученик прочтёт стихотворение из книги «Ночная музыка»:

Не так ли мы стихов не чувствуем порой,
Как запаха цветов не чувствуем? Сознание
Притуплено у нас полдненной жарой,
Заботами... Мы спим... В нас дремлет обонянье...
Мы бодрствуем... Увы, оно заслонено
То спешкой деловой, то новостью, то зреньем.
Нам прозу подавай: всё просто в ней, умно,
Лишь скована душа каким-то сожаленьем,
Но вдруг... как будто в сад распахнуто окно,
А это Бог вошёл к нам со стихотвореньем!

Почувствовать стихи – задача уроков. Оставим это стихотворение без комментариев, но другие попытаемся интерпретировать.

* * *

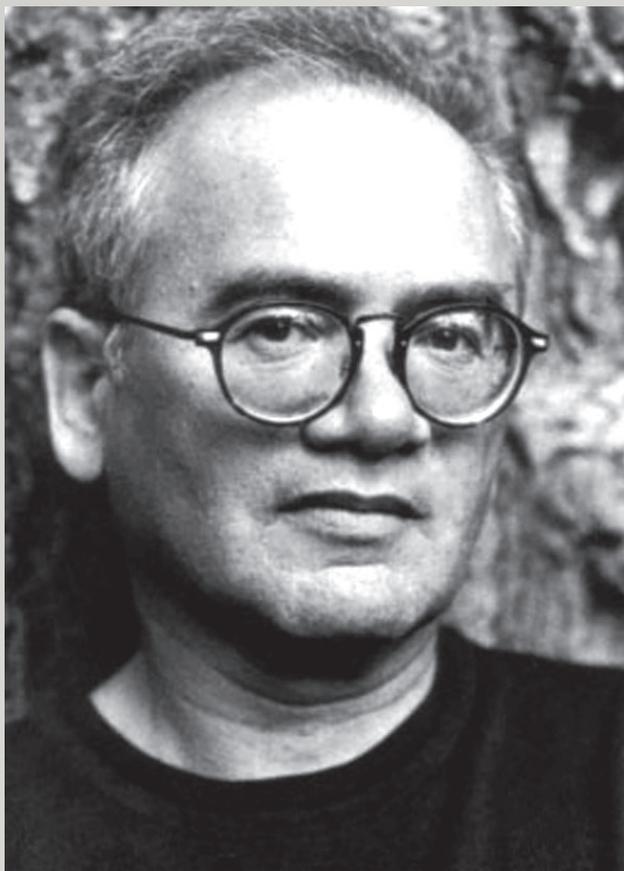
Вижу, вижу спозаранку
Устремлённые в Неву
И Обводный, и Фонтанку
И похожую на склянку
Речку Кронверку во рву.
И каналов без уздечки
Вижу утреннюю прыть,
Их названья на дощечке,
И смертельной Чёрной речки
Ускользящую нить.

Слышу, слышу вздох неловкий,
Плач по жизни прожитой,
Вижу Екатерингофки
Блики, отблески, подковки,
Жирный отсвет нефтяной.

Вижу серого оттенка
Мойку, женщину и зонт,
Крюков, лезущий на стенку,
Пряжку, Карповку, Смоленку,
Стикс, Коцит и Ахеронт.

Десять водных магистралей во главе с Невой названы поэтом в этом петербургском стихотворении. Первостихия воды – источник жизни. К морю стремился вывести Россию Пётр I, и Петербург Кушнер увидел в необычном «водном» ракурсе. Его «стройность» нарушается своевольными извивами речек и каналов. Поэт использует «метод названия» (Б.М. Эйхенбаум), и за каждым названием – событие или факт истории.

Кронверкский проток отделяет место казни декабристов от Петропавловской крепости; Чёрная речка – место смертной дуэли Пушкина; вдоль берегов Екатерингофки был расположен парк и дворец, подаренный Петром жене Екатерине. От него нынче остались только пруды и каналы. Всё погубило время и промышленная застройка вокруг. Крюков канал обтекает с востока громады заброшенных на три столетия зданий Новой Голландии, воздвигнутых Петром I; на берегу Пряжки – дом скор-



* * *

Я к ночным облакам за окном присмотрюсь,
Отодвинув суровую штору.
Был я счастлив – и смерти боялся. Боюсь
И сейчас, но не так, как в ту пору.

Умереть – это значит шуметь на ветру
Вместе с клёном, глядящим понуро.
Умереть – это значит попасть ко двору
То ли Ричарда, то ли Артура.

Умереть – расколоть самый крепкий орех,
Все причины узнать, все мотивы.
Умереть – это стать современником всех,
Кроме тех, что пока ещё живы.

Философический смысл стихов вряд ли нуждается в пояснении за одним исключением. Перечитаем стихотворение, строго соблюдая интонации, указанные знаками препинания.

Первая строфа. Почему поэт (если угодно – лирический герой) бросает взгляд в ночные облака? Там – вечность. Она темна, так как непонятна. Штора может отгородить от пейзажа за окном, но не от мыслей о вечном. Третий и четвёртый стих первой строфы готовит к последующему размышлению. Чем отличается боязнь смерти в присутствии и в отсутствии счастья? Чем ярче фазис жизни, тем мучительнее, страшнее мысль о неизбежном её конце? Вот над этим вопросом следует подумать.

Вторая строфа. Как поэт понимает смерть? Для абсолютного большинства – это возврат в природу; для личностей достойных – сохранение имени и славных, а бывает и бесславных дел в истории.

Третья строфа. Смерть – «самый твёрдый орех» в неразгаданных загадках бытия. Перед ней все равны. Последний стих снова построен на приёме «обманутого ожидания».

Интонация стихотворения определяется вроде бы господствующими ассонансами на «о» и «у». При этом звук «у», угрожая, усиливается во второй строфе. Но его перекрывает аллитерация на «р», достигая своего апогея удвоенностью в именах Ричарда и Артура. Звук «р» повторяется в стихотворении девятнадцать раз, придавая ему траурно-торжественный характер.

Вот теперь прочтём стихотворение ещё раз.

Через десяток лет Кушнер ответит самому себе на вечный вопрос о смысле жизни: «Смысл жизни – в жизни, в ней самой. А жизнь полна природой, светом и тенью, смутностью социального существования, чувствами, переживаниями радости и скорби, музыкой, которую слушать в жизни завещал А.Блок». Меня не покидает мысль, что в этом стихотворении Кушнер ответил ещё и Пушкину, вопрошавшему жизнь в «Стихах, сочинённых ночью во время бессонницы».

би, а по берегам Смоленки – петербургские кладбища. Неожиданный финальный стих – приём обманутого ожидания – называет три реки смерти в античной мифологии, и урбанистический смысл стихотворения отгесняется на второй план. На первый выступает философическая мысль о смертности водных артерий Петербурга, смертного начала самого города. Можно предположить, что интонация этого стихотворения была навеяна «Петербургом» Иннокентия Анненского. Современные и античные названия рядоположены. В стихотворении поэт сталкивает метафизические понятия жизни и смерти. Жизнеутверждающая интонация создаётся приёмом повтора и перечислений. Интонация небытия скрыта в аллюзиях на исторические события и бытования, сопряжённые с «образом воды» в Петербурге.

«Проходы» и «проезды» по городу заметны в петербургских стихах поэта. В стихотворении «Пойдём же вдоль Мойки, вдоль Мойки...» приоткрывается одна из примет поэтики Кушнера: «... Чем больше названий, // Тем стих достоверней звучит...» Завершается этот «проход» поистине блистательной строфой, вбирающей в себя и реальность Петербурга, и лермонтовский парафраз:

И, плавясь на шпилье от солнца,
Пускай в раздвижных небесах
Корабль одинокий несётся,
Несётся на всех парусах.

* * *

С парохода сойти современности
Хорошо самому до того,
Как по глупости или из ревности
Тебя мальчики сбросят с него.

Что их ждёт ещё, вспыльчивых
мальчиков?

Чем грозит им судьба вдалеке?
Хорошо, говорю, с чемоданчиком
Вниз по сходням сойти налегке.

На канатах, на бочках, на ящиках
Тени вечера чудно лежат.
И прощальная жалость щемящая
Подтолкнёт оглянуться назад.

Пароход-то огромный, трёхпалубный,
Есть на нём бильярд и буфет,
А гудок его смутный и жалобный:
Ни Толстого, ни Пушкина нет.

Торопливые, неблагодарные?
Пустяки это всё, дребедень.
В неземные края заполярные
Полуздесьняя тянется тень.

Какая мысль породила это стихотворение? Возможно, Манифест футуристов «Пощёчина общественному вкусу», который в 1912 году провозгласил: «Бросить Пушкина, Достоевского, Толстого и проч. и проч. с Парохода Современности».

Хватит ли места всем на пароходе жизни? Какую роль в «плавании» играет время? Сходить с «парохода» самому – это сила или слабость человека? Как можно истолковать строку «Ни Толстого, ни Пушкина нет»? Согласен ли поэт с таким исходом: «...самому... сойти налегке»?

На жизненном пути может быть встреча, а может быть столкновение двух поколений, двух словесий, двух идеологий. Это неизбежно. Но важно, как поведёт себя та и другая сторона. Об этом размышляет Кушнер. Другая мысль здесь вот о чём: мы, сегодняшние, живём в отсутствии гения, и ценностные представления обмельчали, ограничились «бильярдом» и «буфетом». Но перед лицом вечности – прошлого или будущего? – это всё «дредбедень». Высшие ценности существуют, и «мальчикам» хорошо бы это понять.

Для структуры этого, да и многих других стихотворений поэта характерно вот что: мысль «уложена» в строфу, форма и содержание сцементированы. А звукопись последнего стиха оценили? А догадались, какое слово-вещь определяет всю интонацию стихотворения? Может быть, это слово «чемоданчик»? Вот из таких «мелочей» и складывается искусство поэзии!



* * *

Давно прошло время, когда поэты пушкинской поры обменивались посланиями, Блок и Андрей Белый – письмами, а современные поэты – посвящениями. Для Кушнера характерны стихи-размышления о предшественниках.

Наши поэты

Конечно, Баратынский схематичен,
Бесстыльность Фета всякому видна.
Блок по-немецки втайне педантичен,
У Анненского в трауре весна.
Цветаевская фанатична муза.
Ахматовой высокопарен слог.
Кузмин манерен. Пастернаку вкуса
Недостаёт: болтливость – вот порок.
Есть вычурность в строке у Мандельштама,
И Заболоцкий в сердце скуповат.
Какое счастье – даже панорама
Их недостатков, выстроенных в ряд!

Не правда ли, звучат эти строки абсолютным диссонансом к привычным у других поэтов взаимным восхвалениям. Перед нами «филологическое» стихотворение, где поэт использовал приём острашения (Виктор Шкловский). При необходимости учитель прокомментирует стихотворение, а учащимся предложит подумать над парадоксом мысли: счастье в видении «недостатков». А какой «недостаток» вы увидели в стихах Кушнера?

Очень интересно другое стихотворение о поэтах.

Омри Ронену

Мандельштам приедет с шубой,
А Кузмин с той самой шапкой,
Фет, тяжёлый, толстогубый,
К нам придёт с цветов охапкой.

Старый Вяземский с халатом,
Кое-кто придёт с плакатом.

Пастернак придёт со стулом,
А Ахматова с перчаткой,
Блок, отравленный загулом,
Принесёт нам плащ укладкой.

Кто с бокалом, кто с кинжалом
Или веткой Палестины.
Сами знаете, пожалуй,
Кто – часы, кто в кубках вины.

Лишь в безумствах и в угаре
Кое-кто из символистов
Ничего нам не подарит.
Не люблю их, эгоистов.

Перед нами яркий пример видения не только реального, но и поэтического мира сквозь призму вещей-предметов. Точнее всех свою позицию объясняет сам Кушнер: «Я не вещи люблю, а предметную связь // С этим миром, в котором живём...»

В классе гуманитарного профиля две-три поэтические ситуации смогут прокомментировать сами учащиеся. Фет с охапкой цветов. Певец двух стихий – любви и природы – в слове «цветы» их соединяет. У Кушнера найдём и автокомментарий: «Творчество Фета похоже на куст, на котором из года в год, к нашей радости, всё те же цветы». Должны, на мой взгляд, откликнуться учащиеся и на ахматовскую перчатку: «Я на правую руку надела // Перчатку с левой руки». Плакат, предположу, «прикрывает» собой Маяковского. Узнать в словах-образах «кинжал» и «ветку Палестины» Лермонтова, а сквозь стенки «бокала» увидеть Пушкина не составит труда.

На долю учителя приходится всё остальное. Кушнер вспоминает очерк Осипа Мандельштама «Шуба». «Хорошо мне в моей стариковской шубе, словно дом свой на себе носишь». В очерке речь идёт о холодной жизни в Доме искусств («ДИСК») в Петрограде начала 1920-х годов. Шуба становится едва ли не синонимом самой жизни для поэта.

О шапке Михаил Кузмин писал в стихотворении «Утешение»:

Я жалкой радостью себя утешу,
Купив такую шапку, как у Вас:
Её на вешалку, вздохнув, повешу
И вспоминать Вас буду каждый раз...

Шапка становится утешением от невестречи с человеком, она его своеобразно заменяет, отворот её герою даже целует.

Жизнь наша в старости – изношенный халат.
И совестно носить его, и жаль оставить <...> –

напишет Пётр Вяземский за год или два до смерти. Так нехитрое домашнее одеяние ещё раз попадёт в нашу литературу. Изношенный халат становится не только символом прожитой жизни, но едва ли не биографией владельца. «Пастернак придёт со стулом...» В стихотворении «Из суеверь» заключительная строфа о пространстве «каморки» и о любовном свидании завершается такой метафорой:

Грех думать – ты не из весталок:
Вошла со стулом,
Как с полки жизнь мою достала
И пыль обдула.

Расколдовывание поэзии – дело неблагодарное. Здесь означенность (стул) и значение (любовь?) не адекватны друг другу. Чем изощрённее метафора, тем труднее её раскрытие. Приведённая строфа вызвала ассоциацию с началом главы «Ты» из поэмы Маяковского «Люблю». Её вызвало, возможно, сходство глаголов: «Вошла» – «Пришла», «Достала» – «Отобрала».

Плащ, с которым ассоциируется у Кушнера Блок, принадлежит Прекрасной Даме. Стихотворение «О доблестях, о подвигах, о славе...» написано в драматический период жизни поэта и его Дамы.

Я звал тебя, но ты не оглянулась,
Я слёзы лил, но ты не снизошла.
Ты в синий плащ печально завернулась,
В сырую ночь ты из дому ушла.

Для Блока-символиста синий цвет – знак вечности. Дважды повторенный эпитет «синий» несёт едва ли не главную смысловую нагрузку: она ушла навсегда.

Самый неоднозначный предмет, – да и только ли предмет? – часы. У Анненского есть два стихотворения. Раннее – «У гроба». В квартире... побывала Смерть.

Давно с календаря не обрывались дни,
Но тикают ещё его часы с комода,
А из угла глядит свидетель агоний
С рожком для синих губ подушка кислорода.

За два года до смерти поэт напишет стихотворение «Лирика часов», где слово «часы» – предмет со стрелками и маятником – и время, понятие умозрительное, – сливаются.

А может быть, здесь вообще имеется в виду Державин со своей одой «На смерть князя Мещерского»:

Глагол времён! Металла звон!
Твой страшный глас меня смущает,
Зовёт, зовёт меня твой стон,
Зовёт – и к гробу приближает.

Но в финале – совершенно точно Тютчев, с его прелестной грамматической неправильностью:

Кончен пир, умолкли хоры,
Опорожены амфоры,
Опрокинуты корзины,
Не допиты в кубках вины...

Шуба, шапка, халат, плащ, часы – предметы обыденности. Бокал, кинжал, кубок относятся к традиционно высокому поэтическому ряду слов-образов. Символическая образность слова «цветы» снижается обыденным – «охапка». Обыденное и поэтическое в стихотворении, как и в жизни, не только находятся рядом, но и перетекают одно в другое.

В стихах Кушнера от вещи-предмета тянется непрерывный шлейф в метафизику и экзистенцию. Сам поэт говорил в интервью 1997 года: «Я только тем и занят всю жизнь, что расширяю и отвоёвываю для поэзии вещи, никогда прежде не входившие в круг поэтических тем». В статье об Анненском Кушнер пишет: «...его поэзия предметна, потому что его вещи сцеплены с человеческой душой». Это поэт мог бы сказать и о себе. Только вещи у него другие и душа, естественно, тоже.

А с чем же «пришёл» Кушнер? Это будет творческим заданием, которое потребует снова приняться за «почитывание» стихов.

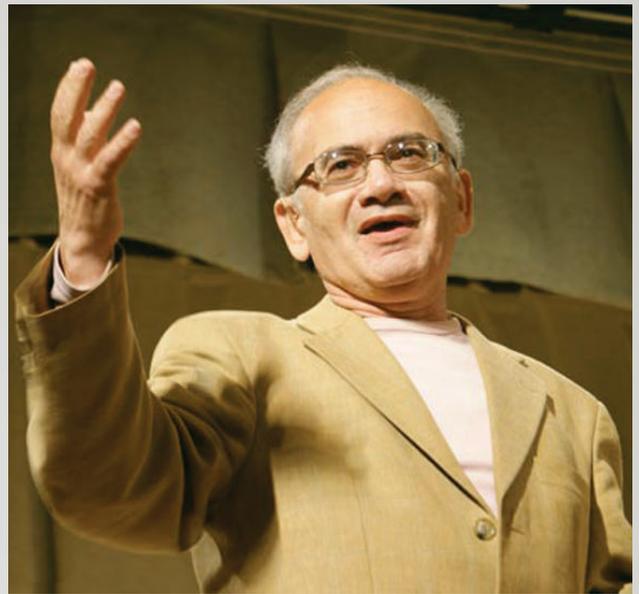
Завершая уроки, учитель прочтёт такие стихи:

* * *

Вот и я пасу своих овец
Как Саул или Иосафат,
И гремит железный бубенец,
Вот и я возделываю сад,
И доволен мною Бог-Отец:
Посмотри, лимон какой, гранат!

Сколько сердца вложено и сил
В это стадо, в скромный мой надел.
Если б я и вправду превратил
Их в овец – давно б разбогател!

Но живут духовные плоды
По другим законам – этот слог,
Признаюсь, в виду земной тщеты
Ни к чему мне: слишком он высок.
Скажем так: в стихи заглянешь ты
И увидишь, что не одинок.



Предложим учащимся ещё раз прочесть стихотворение про себя и в свободной эссеистической форме высказаться о его восприятии и понимании, о чувствах и мыслях поэта в нём. При необходимости учитель пояснит, что Саул и Иосафат – библейские цари разных колен и разных земель: первый – израильский, второй – иудейский.

В иносказательной форме Кушнер размышляет о своём творчестве, используя высокую библейскую интонацию. Пасты овец, возделывать сад – метафоры, смысл которых в исполнении долга, завета. Как и прежде, поэт видит внешний мир в двух ипостасях: материальной и духовной. Овцы, сад, лимон, гранат и сердечный смысл поэзии – рядоположены. Определил Кушнер и главную интонацию в творчестве: «грустил», «трепетал», но «преододел». Ступив на стезю высокого стиля, поэт дважды от неё отказывается. Сначала ироничным превращением стихотворных строк в стадо овец, сулящее богатство, потом в предпочтении земной тщеты духовным плодам. Наследуя предшественникам, поэт говорит, что не стремился их превзойти, тем более возвыситься над ними. Однако по сути в этом стихотворении он написал «Памятник». Боюсь, что за это сравнение он на меня рассердится и будет прав.

Поэтическая мысль в стихотворении объёмна. Она потребовала шестистрочной строфы. Пять переносов (enjambement), приём, любимый Кушнером, прозаизируют стиховое пространство. Это постоянное стремление поэта – «мысль разрешить».

За внешней простотой и понятностью стихов и книг Александра Кушнера открываются бездонные культурно-исторические, психологические, художественные миры, наполняющие поэтическую реальность высоким духовным смыслом. 

Мила ФЁДОРОВА,
Джорджтаунский университет, США

Постсоветские экранизации литературы: кто хозяин смысла?

Предлагаем коллегам выдержку из готовящегося к выходу исследования «Зрители книги: постсоветские экранизации литературы». Главные вопросы, волнующие автора, – как формируется новый канон адаптаций литературных произведений в кино и театре и как он воспринимается зрителями.

Один из парадоксов современной массовой культуры состоит в том, что многочисленность и популярность экранизаций литературы сочетается с уверенностью зрителей в том, что экранизация практически всегда хуже и беднее оригинала. В приложении к журналу «Афиша» даже публиковался список «Десять современных книг, которые надо прочитать, пока их не испортила экранизация». (Как правило, исключение делается для «Собачьего сердца» Владимира Бортко (1988): этот фильм многие считают практически равноценным булгаковскому оригиналу, хотя замечательно сыгранный Евгением Евстигнеевым профессор Преображенский в экранизации – фигура значительно более однозначная и положительная, чем у Булгакова, который ставит в своей повести вопрос об ответственности интеллигенции за установление советской власти.) То есть, можно признать, что статус литературного текста номинально остаётся высоким. При этом уже в начале 2000-х многие исследователи культуры начали писать о визуальной экспансии и констатировать, что Россия из массово читающей страны превращается в страну смотрящую. Престиж литературы, таким образом, существует как бы отдельно от практики чтения. Во многом функции его трансляции сейчас берёт на себя кино- и телеиндустрия.

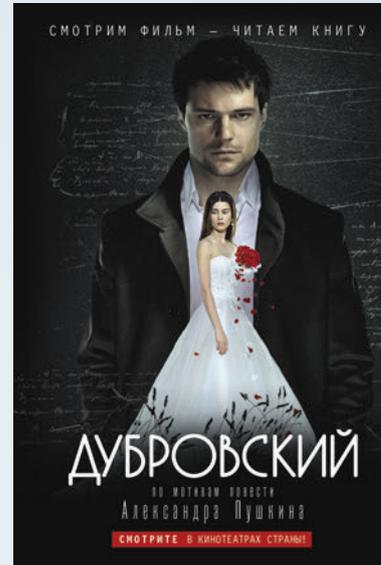
В чём же сила экранизации и в чём её уязвимость? Почему зрители так хотят смотреть фильмы по любимым книгам и почему почти неизбежно ругают их?

Как сформулировал М.Ю. Лотман, литература ближе к сути искусства, чем кино, поскольку в ней шире область потенциального; она позволяет читателю додумывать самому там, где режиссёр должен принять за зрителя все решения и предъявить ему готовый образ: «Писатель <...> никогда не даёт описания своего героя полностью. Он, как прави-

ло, выбирает одну или несколько деталей. Все помнят в пушкинском «Онегине» «острижен по последней моде...», но что за причёска, какого цвета волосы, мы не знаем, а

Пушкин не испытывает в этом никакой нужды. Но если мы будем экранизировать «Онегина», то невольно придётся дать ему все эти и многие другие признаки. <...> В экранизации герой предстаёт как законченный, опредмеченный. Он полностью воплощён. И дело не в том, что у каждого читателя своё представление о герое романа, не совпадающее с персонажем экранизации. Словесный образ виртуален. Он и в читательском сознании живёт как открытый, незаконченный, невоплощённый. Он пульсирует, протываясь конечному опредмечиванию. Он сам существует как возможный, вернее как пучок возможностей» (Лотман, 115–116). Именно поэтому любое воплощение, которое пытается быть иллюстрацией, неизбежно разочаровывает, а самые интересные экранизации представляют собой диалоги с текстами. С другой стороны, в кино множество событий происходит одновременно, оно, в отличие от литературы, которая не может говорить о нескольких предметах сразу, не ограничено линейностью повествования.

Почему же так широко распространено мнение, что экранизация портит книгу, – как это возможно? Из-за силы непосредственного влияния зрительного образа уже трудно вообразить героя как-нибудь иначе, чем представил его фильм. Как говорила Е.И. Вигдорова, возражая против того, чтобы её дети смотрели «Войну и мир» Сергея Бондарчука (1967) до того, как прочитали книгу, «Пьер на-



всегда останется для вас человеком средних лет, его невозможно будет представить тем юношей, которого Толстой рисует в начале романа». Помочь избежать такого «перекрывающего» эффекта кинообраза может разнообразие экранизаций, множество различных интерпретаций.

По наблюдению Линды Хатчен, разработавшей теорию адаптации как палимпсеста (текста, написанного поверх другого текста), в экранизации нас привлекает сочетание знакомого и нового; любая адаптация содержит и элементы повторения, и элементы нарушения ожиданий. И хотя долгое время главным критерием адаптации считалась верность «оригиналу», интерпретации могут сочетать известное и новое в самых разных пропорциях. Характерно, что чем дальше отстоит адаптация от источника, или чем более она условна, тем меньше претензий к ней предъявляют разочарованные читатели. В самом деле, странно осуждать балет Эйфмана «Анна Каренина» за то, что он недостаточно полно и точно передаёт смысл толстовского романа и не соответствует авторскому изображению героев, однако к любой экранизации романа такие претензии предъявляются.

Само иерархическое сопоставление текста и его киноадаптации, выстраивание бинарной оппозиции предполагает очень узкий, архаичский взгляд и на кино, и на литературу. В действительности фильм отзывается не на один литературный текст, а на множество, и не только на тексты, но и на другие фильмы, – на расходящиеся волны диалогов в литературе и в кинематографе. Так, например, новые адаптации Шерлока Холмса (Гая Ричи (2009), Стивена Моффата (2012–2014), Андрея Кавуна (2013) и многие другие) работают не только с текстом Конан Дойля, но и вообще с литературным мифом о Шерлоке Холмсе, и с тем образом великого детектива, который был создан и книжными иллюстрациями Сидни Пэджета – ему Холмс обязан своей знаменитой трубкой, лупой и охотничьей шапочкой, – и с предыдущими адаптациями.

Так же и любая новая экранизация «Анны Карениной» не может игнорировать феномен постоянного обращения режиссёров кино и театра к этому роману. Необычная, нарочито театрализованная экранизация Джо Райта (2012) по сценарию Тома Стоппарда, вызвавшая столько бурных дискуссий, обусловлена именно отказом режиссёра создавать ещё одну реалистическую киноверсию и соревноваться с десятками уже существующих адаптаций. Мои коллеги, преподающие Толстого, кстати, заметили, что наибольшее возмущение эта экранизация вызывает, как правило, у тех, кто недостаточно хорошо помнит текст Толстого и ждёт от фильма воссоздания на экране образа романа. Те же зрители, которым не нужно напоминать роман, получают удовольствие от смелости режиссёрского решения – представить искусственный мир светских

условностей, в котором живёт Анна, с помощью самого условного, театрального языка фильма.

Теоретическое осмысление экранизаций развивалось параллельно с теорией интертекстуальности, функции автора и роли читателя в произведении. И, конечно, сам жанр экранизации и её отношение к адаптируемому тексту тоже постепенно менялись. И в теории, и в практике был пройден путь от экранизации как иллюстрации текста до экранизации-транспозиции, которая предполагает не буквальный перенос смысла, но использование новым медиумом собственных выразительных средств. Адаптация часто вступает в диалог с текстом, на который она опирается, переносит сюжет в другое время, трансформирует систему персонажей, – при этом она предполагает присутствие текста – или группы текстов – и часто предыдущих экранизаций в сознании аудитории.

Жанр адаптации предполагает одновременное зрительское и читательское восприятие, включение «режима экранизации», по определению Натальи Арлауской. Большая часть существующих фильмов является экранизациями литературных произведений, но если мы с этими текстами не знакомы, или связь с текстом не подчёркивается режиссёром, режим экранизации может и не включаться. Именно фильмы, которые апеллируют к двойному восприятию, являются экранизациями в полном смысле. Особенно интересны случаи, когда режим экранизации включается внезапно: зритель, не ожидавший параллели с литературным текстом, испытывает удивление и радость узнавания, обнаруживая спрятанный режиссёром подтекст. Так происходит, например, в «Голубом жасмине» Вуди Аллена (2013), в сюжете и системе персонажей которого внимательный читатель/зритель постепенно узнаёт «Трамвай Желание» Теннесси Уильямса. Дополнительный авторский намёк состоит в том, что главную роль в фильме играет Кейт Бланшет, исполнявшая роль Бланш Дюбуа в знаменитой театральной постановке пьесы Уильямса режиссёра Лив Ульманн.

Обсуждая взаимоотношения книги и экранизации, критики опираются на понятие культурного капитала, разработанное Пьером Бурдьё. Важное место в этих дискуссиях занимает литературная классика, престиж которой особенно велик. Кто же пользуется чьим капиталом – книга или экранизация, и справедливо ли говорить, что фильм или театральная постановка паразитирует на книге, эксплуатируя престиж классики? Известно, что появление адаптаций способствует спросу на книги и росту литературных тиражей: в книжных магазинах проводится акция «Посмотрел фильм – прочитай книгу». Результат порой бывает одиозным, когда тираж рассказов Бунина выходит с кадром из фильма Никиты Михалкова «Солнечный удар» (2014) на обложке (издательство АСТ, 2014). Или

ещё более поразительный пример – повесть «Дубровский» по мотивам фильма «Дубровский» (Александр Варганов, Кирилл Михановский, 2014) – осовремененной экранизации пушкинской повести – публикуется вместе с повестью Пушкина (издательство АСТ, 2014). Этот случай интересен тем, что новая повесть снимает уже «вторичные проценты» с капитала пушкинского «Дубровского». Она не сама представляет собой «ремейк» Пушкина, но легитимизирована именно существованием фильма. Так что, в общем, сотрудничество фильма и книги «взаимовыгодно»; но самый интересный аспект взаимодействия литературы и фильма в современной культуре состоит в том, что фильму сейчас делегирована задача поддерживать сакральный статус литературы.

После распада Советского Союза зрители наблюдали две волны экранизаций: в 1990-х и в 2000-х годах, причём типы этих экранизаций совершенно различны. В 90-х режиссёры обратились к классике, чтобы с одной стороны, проверить её на прочность и проблематизировать стёршееся функционирование классических текстов (по наблюдению Ирины Каспэ). А с другой стороны, классика сама становилась способом понять новое время: действительно ли произошедшие перемены кардинальны? В чём состоит преемственность между эпохами? Главное, что принесли с собой экранизации 1990-х – начала 2000-х – возможность немиметического освоения классики, попытку оживить и оживлять её, пародировать, подвергать сомнению клишированную высоту – и вместе с тем обнаруживать её злободневную насущность. Таков был деконструирующий роман Достоевского «Идиот» фильм «Даун-хаус» Романа Качанова (2001), или «Подмосковные вечера» Валерия Годоровского (1994), – экранизация, переносящая события «Леди Макбет Мценского уезда» Лескова в современность.

В 2000-х годах экранизации-транспозиции не исчезают полностью, (например, в 2014 выходит уже упомянутый «Дубровский»), однако на кинорынке уверенно лидирует жанр экранизации-телесериала; при этом экранизации опять становятся миметическими: не диалогами, а иллюстрациями текста – или, скорее, распространённого в обществе представления о тексте. Интересно при этом, что в область экранизируемой классики, обращённой к массовому зрителю, теперь включается так называемая неподцензурная, андерграундная литература, которая в советское время была доступна только узкому кругу читателей и начала публиковаться во время перестройки: «Мастер и Маргарита» (2005) Бортко, «Доктор Живаго» Александра Прошкина (2006), «В круге первом» Глеба Панфилова (2006). Как замечают Ирина Каспэ и Борис Дубин, маргинальную, культовую литературу, которая болезненным образом возвращалась к читателю, новые экраниза-

ции задним числом вписывают в область советской классики, создавая ностальгический образ «России, которую мы потеряли». Они переводят режим личного прочтения ранее запрещённых книг в режим массового просмотра, как бы игнорируя трагические разрывы в истории двадцатого века.

Поскольку русская классика официально позиционируется сейчас как национальное достояние, как общественная «скрепа», не удивительно, что государство берёт на себя функцию заказчика и контролёра адаптаций. В последнее время на защиту классической литературы встал НИИ культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачёва, осудивший за искажение авторского замысла «провокативные» интерпретации «Бориса Годунова» в одноимённом фильме Владимира Мирзоева (2011) и спектакле Константина Богомолова в «Ленком», а также спектакль «Евгений Онегин» Тимофея Кулябина в новосибирском театре «Красный факел». По свободе интерпретации классического образца можно судить о политическом климате в обществе, о том, кто принимает на себя роль хранителя ценностей и защитника смысла. В эпохи более либеральные на сцену выходит читатель со своим толкованием – режиссёр ведь тоже является читателем. В авторитарные времена функции хозяина смысла берёт на себя государство, апеллирующее к сакральной фигуре автора и требующее верности его замыслу – при этом предполагается, что замысел автора официальные эксперты уж точно постигли. Как мы видим, вопрос об адаптации и дозволенных границах интерпретации далеко выходит за рамки теории литературы и кино и отношения между видами искусств. 

Литература

1. *Биргер Лиза*. 10 современных книг, которые надо прочитать, пока их не испортила экранизация // Афиша. Воздух. 2014. 30 сентября.
2. <http://vozduh.afisha.ru/books/10-sovremennyh-knig-kotorye-nado-prochitat-poka-ih-ne-isportila-ekranizaciya/>
3. *Дубин Борис*. Старое и новое в трёх экранизациях 2005 года // НЛО, 2006. № 78.
4. *Каспэ Ирина*. Рукописи хранятся вечно: телесериалы и литература // НЛО, 2006. № 78.
5. *Лотман Ю.М.* О природе искусства // Чему учатся люди: Статьи и заметки. М.: Рудомино, 2010. С. 114–121.
6. На очереди Гоголь // Gazeta.ru, 1 апреля 2015. http://www.gazeta.ru/culture/2015/04/01/a_6622045.shtml
7. *Arlauskaitė Natalija*. *Savi ir svetimi olimpai: ektanizacijų tarp pasakojimo teorijos ir kultūros kritikos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2014.
8. *Hutcheon Linda*. *A Theory of Adaptation*. London, New York: Routledge, 2013.

Игорь Николаевич СУХИХ,
д.ф.н., профессор СПбГУ,
Санкт-Петербург

Родные, двоюродные, вечные...

Персонаж/герой в структуре художественного мира

Продолжаем печатать фрагменты из книги И.Н. Сухих «Практическая поэтика». Формально повторяя структуру вузовских курсов «Введения в литературоведение» и «Теория литературы», книга отличается от них как чёткостью организации, так и простотой и наглядностью изложения. Материалы «Поэтики» могут служить подспорьем и при подготовке к ЕГЭ, и при составлении творческих заданий.

Типология персонажей по способу изображения (*тип, герой-идеолог, характер, персонаж-процесс*) сложно соотносится с их местом в развитии действия, их отношениями в мире.

Герои литературного произведения – не просто линейные серии индивидуальных появлений в пределах данного текста, но ещё и *итоговая их конфигурация, система*, в которой важным оказывается противопоставление *главных и второстепенных, эпизодических* (их именуют также *статистами, персонажами фона* и т.п.).

Главный герой (или герои) даёт наиболее длинную серию проявлений. На нём держится действие, часто его глазами мы видим других персонажей, его слово является посредником между изображённым миром и автором.

Второстепенные герои так или иначе обслуживают главного, подчинены ему, нужны для более полного его раскрытия.

Главных героев обычно немного. Моноцентрическое строение системы персонажей – скорее, норма, чем исключение. Оно привычно в драме, во многих эпических жанрах, включая роман. М.М. Бахтин, как мы помним, строил свою классификацию «по принципу построения образа *главного героя*».

Центральное положение Чацкого в «Горе от ума» и Катерины в «Грозе», Печорина в «Герое нашего времени», Обломова в одноимённом романе, Базарова в «Отцах и детях» не вызывает сомнений. Структуру таких произведений можно представить в виде метафорической солнечной системы: в цен-

тре – главное светило; вокруг него по орбитам вращаются остальные планеты, не обязательно связанные между собой. Большинство героев плутовского романа или «Героя нашего времени» даже незнакомы между собой и входят в мир произведения только благодаря главному.

Второй тип строения системы персонажей – сопоставление двух центральных героев: Онегин и Татьяна в «Евгении Онегине», Анна и Левин в «Анне Карениной», Лаевский и фон Корен в чеховской «Дуэли». Даже в основе романа-эпопеи «Тихий Дон» две судьбы – Григория Мелихова и Аксиньи; с гибелью героини роман заканчивается.

Многофигурные конфигурации встречаются реже: «Война и мир», «Братья Карамазовы», «Мастер и Маргарита». Но и здесь число главных героев не превышает пяти-шести. Количество же второстепенных, фоновых персонажей разной степени проявленности может исчисляться десятками и сотнями (в «Войне и мире» их насчитывают более пятисот).

Место героя в развитии действия также соотносится и со способом его изображения. Одни герои нам (и писателям, и читателям) – «родные», другие «двоюродные», – каламбурирует Андрей Битов. «Что же такое литературный герой в единственном числе – Онегин, Печорин, Обломов, Раскольников, Мышкин?.. Чем он всегда отличен от литературных героев в числе множественном – типажей, характеров, персонажей? В предельном обобщении – родом нашего узнавания. Персонажей мы познаём

снаружи, героя – изнутри, в персонаже мы узнаём других, в герое себя»¹.

«Вообще, к персонажам первого плана и персонажам второстепенным, эпизодическим издавна применялись разные методы, – более строго формулирует сходную мысль Л.Я. Гинзбург. – В изображении второстепенных лиц писатель обычно традиционнее; он отстаёт от самого себя»².

Возможно, дело здесь не только в традиционности, но и в особенностях нашего восприятия. Выделение главного, фигуры из фона, неизбежно при любом нашем восприятии, логическом или чувственном. Так что писатель не просто «отстаёт от самого себя», но объективно *не может* отменить границу между главным и второстепенными персонажами.

В старой литературе «типов» герои первого плана и эпизодические персонажи различаются лишь количественно. В литературе, уже овладевшей психологизмом, соотношение между главными и второстепенными приобретает и качественный характер. Главные герои – характеры, идеологемы, символы, душевные процессы, второстепенные – знаки, типы, бытовые фигуры.

Оппозиция между главными и второстепенными героями может стать конструктивной теоретической предпосылкой в конкретных анализах.

В.Ф. Переверзев строил своё понимание творчества Гоголя именно в этих координатах. «Возьмите Пушкина, Лермонтова, Толстого, всмотритесь внимательно в строение их произведений – и вы заметите, что во всех есть некий центр, от которого расходятся и к которому сходятся все нити и концы произведений. Этим центром является герой произведения, главное действующее лицо. Как бы широко ни развёртывалась картина, герой всегда

на переднем плане; всё остальное второстепенно, не имеет самодовлеющего значения, служит для обрисовки той или иной черты главного героя. При слишком большом объёме произведения число героев увеличивается, вместо одного окажется несколько центральных типов, но принцип построения остаётся один. Между “Евгением Онегиным”, в котором два героя, и “Войной и миром”, в котором таких героев наберётся около десятка, только количественная разница».

Совсем по-иному, считал В.Ф. Переверзев, устроен мир Гоголя. «Он не художник толпы, а художник рядовой личности, которая не может стать героем, потому что и все окружающие – такие же герои. Оттого у Гоголя всякая личность одинаково интересна, описана со всей тщательностью, всегда очерчена ярко и сильно. <...> У Гоголя нет второстепенных лиц, нет второстепенных картин, нет неважных мелочей, потому что предметом его художественного творчества и являются мелочи. <...> Что такое большой роман у Толстого? Это история жизни одного и того же героя; типичный пример – “Воскресение”. Но у Гоголя роман не история характера, а собрание характеров, настоящий психологический музей»³.

В.Ф. Переверзев пришёл к такому выводу, кажется потому, что критерием выделения главного героя для него был *психологизм*, который в этом качестве «работает» лишь в новейшей литературе. Гоголь же в этом смысле архаичен, ориентируется на старую литературу типов.

Внешний, пластический характер гоголевского творчества, статичность героев, отсутствие у них становления и психологических противоречий действительно превращает гоголевский мир в музей, но не характеров, а *типов*. Однако различие между главными и второстепенными персонажами и здесь остаётся, но оно определяется количественно, по серии проявлений персонажа. В этом смысле главным героем «Мёртвых душ» оказывается всё-таки Чичиков, который, как герой плутовского романа, связывает, сшивает всех других персонажей, организует фабулу романа-поэмы.

Для Достоевского в интерпретации М.М. Бахтина критерием отделения главных от второстепенных героев становится уже не просто психологизм, а «самосознание как художественная доминанта в построении образа», то есть изображение этой психологии изнутри и превращение её в идею-концепцию. «У ведущих героев, протагонистов большого диалога, таких, как Раскольников, Соня, Мышкин, Ставрогин, Иван и Дмитрий Карамазовы, глубокое сознание своей незавершённости и нерешённости реализуется уже на очень сложных путях идеологической мысли, преступления или подвига»⁴.

Одна из главных черт чеховской драматической революции заключалась в изображении *всех персо-*



▲ О.Г. Верейский. Иллюстрация к роману «Тихий Дон»

нашей в едином ракурсе – в аспекте психологизма как противоречия, парадокса, движения не по прямой линии.

В сценических интерпретациях «Чайки» или «Вишнёвого сада» практически все герои могут стать главными, ибо они разрешены изнутри, дают основу для построения характера и узнавания себя. Но логика развития действия всё-таки выдвигает на первый план Аркадину, Тригорина, Треплева и Заречную в «Чайке», Раневскую, Гаева, Лопахина и Трофимова в «Вишнёвом саду». Круг главных героев существенно расширяется, но граница между главными и второстепенными сохраняется уже на ином количественном уровне – уровне характеров.

Таким образом, критерий разделения главных и второстепенных персонажей исторически меняется, но сама эта граница, эта оппозиция, видимо, является универсалией мира произведения.

* * *

Для драматургии характерен ещё один приём – введение персонажей, которые не появляются на сцене, но тем не менее получают достаточно подробную характеристику в речах других и занимают своё место в сюжете. Таковы Протопопов, начальник Андрея Прозорова и любовник его жены в «Трёх сёстрах» или парижский любовник Раневской в «Вишнёвом саду». В подобных случаях говорят о *внесценических персонажах*, своеобразной группе второстепенных, располагающихся, однако, где-то вне мира произведения и коробки сцены.

Михаил Булгаков придумал приёму ещё большую остроту. В его драме «Александр Пушкин» (1935) обозначенный в заглавии персонаж ни разу не появляется на сцене, но всё действие развёртывается вокруг него, он фактически оказывается отсутствующим главным героем. Не случайно первоначально пьеса печаталась под редакционным заглавием «Последние дни»: новизна булгаковской структуры тем самым отчасти сглаживалась.

Как возможный сюжет такое построение тоже встречается у Чехова: он рассказывал знакомой о замысле пьесы, в которой все четыре действия ожидают приезда героя, много говорят о нём, а в конце в имение привозят гроб с его телом.

В эпических произведениях такое построение осуществить труднее. Сама специфика рассказа о событии размывает границу между непосредственно изображённым и опосредованно описанным. Граница эта становится отчётливее в каких-то маркированных типах повествования. В прозаическом опыте поэта Алексея Апухтина, повести в письмах «Архив графини Д**» (1890), которая, кстати, нравилась Булгакову, сама эта графиня не имеет голоса, не представлена ни одним письмом. Но письма разных людей к ней в совокупности создают объёмное представление о её характере, в то время как большинство её адресатов остаются типами.

В таких случаях, по аналогии с внесценическими, можно говорить о *неявленных, невидимых, виртуальных, псевдоперсонажах, минус-персонажах* (ср. введённый Ю.М. Лотманом термин минус-приём), которые тем не менее должны быть включены в общую систему⁵.

Ещё одна разновидность второстепенных персонажей-типов – *коллективные образы*. Их далёким истоком является хор греческой драмы. В последующие эпохи были толпа, народ, войско и т.п., живописуемые обычно в массовых драматических и повествовательных сценах («Борис Годунов», «Мёртвые души», «Война и мир»). Эти образы могут включать поименованных и даже минимально охарактеризованных персонажей (см. приведённые ранее фрагменты «Евгения Онегина» и «Мастера и Маргариты»), но они, как элементы, включаются в коллективный образ светского или провинциального общества, литературной черни, народа на празднике или на войне.

Наконец, третий срез, третий аспект рассмотрения персонажей (наряду со способом изображения и местом в системе) – *оценочный, этический*. Мы уже упоминали, что к литературным героям часто применяют моральные критерии, оценивая их поступки с точки зрения нравственного кодекса, распространённых культурных стереотипов. Центральной здесь становится оппозиция *положительных и отрицательных героев* (в «Записках из подполья» Достоевский назвал своего главного персонажа *антигероем*; это определение тоже активно используется). В таких случаях термины *персонаж* и *герой*, которые мы употребляли как синонимы, расходятся. В слове *герой* восстанавливается его исходный, идеальный смысл: герой тот, кто совершает подвиги или антиподвиги, преступления, то есть экстремальные поступки. Поэтому можно говорить о положительных и отрицательных героях, антигероях, но странно будет выглядеть определение «положительный персонаж».

Писатели, многие учёные зачастую восстают против такого подхода к литературному персонажу, тем не менее, он столь же регулярно воспроизводится в культурном сознании – в критических дискуссиях, в школьном преподавании. Этот феномен, следовательно, необходимо как-то объяснить.

Этическая оценка (хорошо–плохо) так же неустраима из человеческого сознания и опыта, как оценка эстетическая (красиво–некрасиво). Суждения о полной изолированности, автономности этих сфер столь же регулярны, как и признание их неразрывной взаимосвязи и взаимопроникновения.

«Поэзия выше нравственности – или, по крайней мере, совсем иное дело. Господи Суси! Какое дело поэту до добродетели и порока? разве их одна поэтическая сторона»⁶ – привычно процитирует Пушкина защитник первой точки зрения.

Сторонник второй может не искать иных авторитетов, а припомнить «Памятник»: «И долго буду тем любезен я народу, // Что чувства добрые я лирой пробуждал, // Что в мой жестокий век восславил я Свободу // И милость к падшим призывал».

Избавиться от противопоставления *положительный–отрицательный герой* вряд ли возможно. Однако необходимо видеть его подлинное место и границы.

Во-первых, чёткие этические координаты характерны для многих жанров и периодов развития литературы. Бессмысленно отрицать поляризацию героев и/или однозначную их оценку в эпосе, сказке, трагедии, мелодраме, оде и сатире, разнообразных формульных жанрах. Здесь она в качестве основного или дополнительного признака входит в саму жанровую конвенцию. Художественная *типология* предполагает (или допускает) однозначную оценку персонажа. Наименее применима эта шкала к жанрам, писателям и эпохам, ориентированным на изображение *характеров*, противоречивых по своей природе, по способу изображения.

Во-вторых, этические оценки в мире *познания и поступка* (в реальности) имеют несколько иной смысл, чем в мире *художественном*. Своих героев автор может любить «отрицательной любовью», читатель, в свою очередь, может проникаться симпатией к персонажам, действия и поступки которых были бы оценены как отрицательные за пределами искусства. Другими словами, в мире произведения шкала положительности–отрицательности всякий раз выстраивается заново, с учётом обыденной этики, но без жёсткой связи с ней.

Наконец, в-третьих, один из полюсов этой шкалы (чаще всего положительный) может не персонафицироваться, а располагаться на иных уровнях художественной структуры: хронотопа (природа как источник высших ценностей – распространённое в литературе явление), авторского идеала («Странно: мне жаль, что никто не заметил честного лица, бывшего в моей пьесе. Да, было одно честное, благородное лицо, действовавшее в нём во всё продолжение её. Это честное, благородное лицо был *смех*»⁷, – писал Гоголь в по поводу «Ревизора»).

Итак, персонажа как завершённое целое, как результат развёртывания художественного мира, мы можем рассматривать в трёх основных ракурсах: по способу изображения, сочетанию в нём статики и динамики (*имя-знак, тип, характер, идея-символ, процесс*), по месту в развитии действия, положению в общей системе (*главные второстепенные; явленные неявленные, индивидуальные – коллективные*), наконец, по авторской или читательской интенции (*положительные – отрицательные; герой – антигерой*).

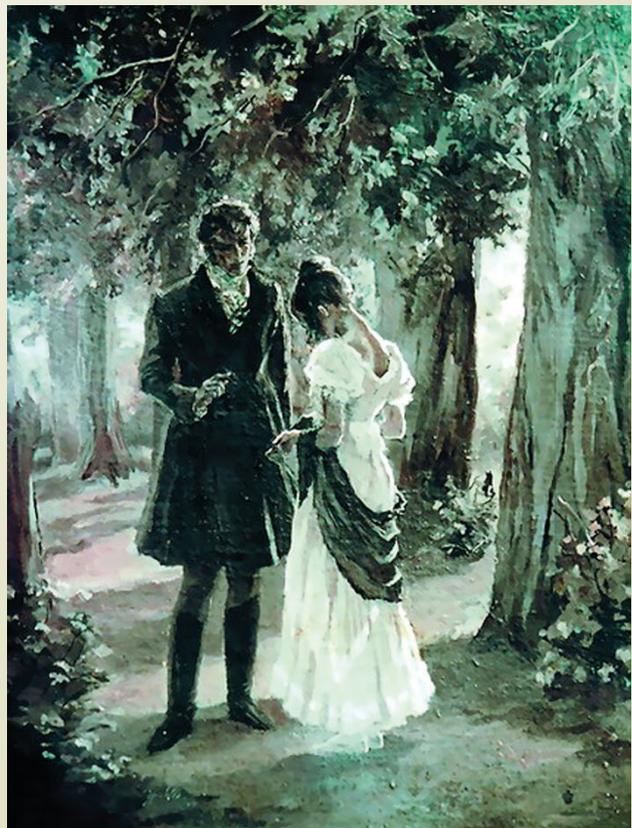
Иные квалификации героев – по *родовой* принадлежности (эпический, драматический, лирический герой), по *жанру* (герой волшебной сказки, романтический, новеллистический, трагический, комедийный

и т.п. персонаж), по принадлежности к *литературному направлению* (классицистический, романтический, реалистический герой), по связи с *личностью создателя* (вымышленный и имеющий реальных прототипов персонаж; герой автобиографический и автопсихологический⁸) – достаточно очевидны и непринципиальны. Разбираясь в структуре этих героев, мы неизбежно должны обратиться к описанным классификациям.

* * *

Какими же способами создаются образы персонажей, выстраивается их конкретная структура? Базовые уровни мира, как мы уже не раз отмечали, тесно взаимосвязаны между собой: точно так же как персонаж может быть функцией фабулы; *фабула, развитие действия, поступки героя, его взаимоотношения с другими персонажами* могут быть главным средством его характеристики. Так чаще всего и бывает в объективном, аналитическом, психологическом романе.

В других случаях этой цели служат элементы хронотопа: *пейзаж* как проекция психологического состояния (дуб в «Войне и мире»), *интерьер* как отражение его характера и образа жизни (помещичьи имена в «Мёртвых душах»), *деталь* как характерный психологический штрих или даже сжатая формула типа (зонтик и калоши Беликова в чеховском «Человеке в футляре»), в том числе – *книга* (круг чтения Онегина и Татьяны; Бюхнер против Пушкина в характеристике детей и отцов у Тургенева).



▲ Л. Тимошенко. Иллюстрация к роману «Евгений Онегин»

Персонажи периферийные, эпизодические зачастую и исчерпываются двумя-тремя акцентированными деталями. Такой «послечеховский» способ изображения пародийно воспроизводится в повести А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу». Герой отправился на машине времени в будущее, которое описывают «всякие там фантастические романы и утопии», где ему «то и дело попадались какие-то люди, одетые только частично: скажем, в зелёной шляпе и красном пиджаке на голое тело (больше ничего), или в жёлтых ботинках и цветастом галстуке (ни штанов, ни рубашки, ни даже белья)». Разгадка обнаруживается в области не фантастики, а поэтики: «Я смущался до тех пор, пока не вспомнил, что некоторые авторы имеют обыкновение писать что-нибудь вроде “дверь отворилась, и на пороге появился стройный мускулистый человек в мохнатой кепке и тёмных очках”».

На сравнительно поздних этапах развития литература овладевает художественной речью как мощным средством не просто изложения фабулы, но именно индивидуальной характеристики. М.М. Бахтин считал разноречие фундаментальной чертой романа нового времени. Литература XIX века порождает так называемый *сказ*, особую форму повествования, в которой вопрос о том, *как говорит герой*, оказывается бесконечно важнее того, что с ним происходит; речевая характеристика отодвигает на задний план фабулу.

Наконец, в эпическом роде автор (или повествователь) всегда может дать оценку персонажа в прямом, непреломленном слове. Этим правом литература пользуется как на ранних стадиях развития, так и в более поздних, изощрённых формах.

Последняя важная структура персонажа возникает уже за пределами мира произведения – в его историческом бытовании, в творческом хронотопе, где «совершается особая жизнь произведения» (М.М. Бахтин). Отдельные герои могут отрываться от текста, перерастать границы породившего их мира, превращаясь в *вечные, мировые образы, сверхтипы* – персональное, поименованное воплощение фундаментальных, глубинных свойств человеческой личности⁹.

Первая, наиболее древняя, группа вечных образов возникает в мифологии или фольклоре (Прометей – герой-богоборец, сознательно жертвующий собой ради людей; Каин и Авель – невинная жертва и преступник-братоубийца; Фауст – учёный, приносящий все остальные стороны жизни в жертву ненасытной страсти к познанию). Но они становятся подлинно вековыми лишь благодаря литературным воплощениям («Прометей прикованный» Эсхила, «Фауст» Гёте).

Другая группа вечных образов вырастает непосредственно из авторских текстов: Гамлет (вечное сомнение, колебания человека между мыслью и по-



ступком, жизнью и смертью – «быть или не быть»), Дон Кихот (бескорыстное, безумное служение идеалам добра и справедливости – «рыцарь печального образа»), Дон Жуан (бесконечная погоня за красотой, воплощающейся в женщине – вечный любовник) обязаны своим возникновением Шекспиру; Сервантесу; Тирсо де Молине, Мольеру, Моцарту.

Но формой бытования тех и других образов становятся их последующие литературные воплощения (Дон Жуану за почти четыре века его существования – «Севильский озорник, или Каменный гость» испанца Т. де Молины появился в 1630 году – посвящены сотни произведений) и просто культурные формулы, которые становятся принадлежностью бытового языка («Он настоящий донжуан»). На этом пути от мира произведения к семиосфере культуры образ, как правило, упрощается (характер превращается в тип или даже имя-знак), но, с другой стороны, многократно трансформируется, преобразуется. Дон Жуан из страстного, переменчивого героя-любовника превращается то во впервые влюбившегося рыцаря последней Прекрасной дамы («Каменный гость» Пушкина), то в страстного богоборца («Дон Жуан, или Каменный гость» Мольера), то в раскаявшегося грешника, то в разочарованного философа-циника, то в любителя геометрии («Дон Жуан, или Любовь к геометрии» М.Фриша).

Причём последующие воплощения вечного образа далеко не всегда номинативно совпадают с образом-прототипом. В круг «русских Гамлетов» входят не только (и не столько) «Гамлет Щигровского уезда» Тургенева, но и многие другие образы разочарованных запутавшихся между словом и де-

лом «лишних людей» от Евгения Онегина и Печорина до Платонова, Иванова и многих других героев Чехова, исповедующих «массовый гамлетизм» (Н.Я. Берковский).

Способностью к разнообразным трансформациям и вариациям при неизменности основной формулы вечные образы и отличают от персонажей, имена которых стали нарицательными, но однозначными (Одиссей, Тартюф, Хлестаков).

Понятие вечного образа, конечно, условно, метафорично. «Вечных» Гамлета и Дон Кихота не существовало до начала семнадцатого века, когда, практически одновременно (1601 и 1605–1615) появились шекспировская трагедия и роман Сервантеса. Фауст и Мефистофель ещё на двести лет моложе (1808–1831 – время работы Гёте над поэмой). Кроме того, практически все персонажи, которым придают статус мировых, связаны с западной (в широком смысле) цивилизацией. Что значит Гамлет для китайской или корейской культуры, сказать трудно.

Можно, однако, конкретизировать и разграничить понятия, дополнительно противопоставив *вечные, мировые образы* целого культурного региона и *сверхтипы* как обобщённые образы одной национальной литературы и культуры. Сам круг таких образов-формул тогда расширится. Статус *образов-формул* русской литературы приобретут фонвизинский Митрофанушка и грибоедовский Чацкий, Онегин, Татьяна, Ленский, многие гоголевские герои, тургеневский Базаров, гончаровский Обломов (однако таких сверхтипов практически не обнаружит у Толстого и Чехова).

В таком случае возникает интересная эвристическая задача: представить развитие персонажного уровня русской литературы как достаточно обозримое замкнутое множество образов-сверхтипов, выступающих по отношению к последующему литературному развитию в качестве порождающих моделей, творческих ориентиров, архетипов. Такая «поэтика литературного персонажа», сочетающая динамически-структурный и завершённо-целостный аспекты – один из возможных вариантов исторической поэтики, не менее привлекательный, чем «история эпитета», о которой мечтал А.Н. Веселовский, или истории других категорий поэтики. Герои-формулы, вырастающие из конкретного произведения, оказываются более чёткими ориентирами в таком построении, чем культурно-исторические клише (плут, шут, дурак и т.п.) или социально-бытовые и психологические характеристики («лишний человек», «бедный чиновник» и т.п.).

Границами, оппозициями, в рамках которых выстраивается изображение героя, оказываются прямая и косвенная характеристики (авторское слово-оценка или проявление героя через фабулу, элементы хронотопа, речевую манеру), стати-

ка или динамика (тип или характер), внешнее или внутреннее движение (действие, поступок или размышление, психологизм).

Общая логика развития персонажного уровня предстаёт как своеобразная спираль: движение от персонажа-знака, функции фабулы – через тип, характер, идею, процесс – к персонажу-формуле, сверхтипу, тоже знаку, но уже не художественного мира произведения, а творческого хронотопа, семиосферы.

В литературе, однако, ничего не исчезает бесследно. Исторически сложившиеся структуры героя в любой момент могут быть извлечены из культурной памяти и, значит, оказаться необходимыми для интерпретации произведения. 

Примечания

- ¹ Битов А.Г. Черепаха и Ахиллес // Битов А.Г. Статьи из романа. М., 1986. С. 162–163.
- ² Гинзбург Л.Я. О литературном герое. Л., 1979. С. 71.
- ³ Переверзев В.Ф. Творчество Гоголя (1914) // Переверзев В.Ф. Гоголь. Достоевский. Исследования. М., 1982. С. 79–82.
- ⁴ Бахтин М.М. Собрание сочинений. М., 2002. Т. 6. С. 69–70.
- ⁵ См. «Признаковую классификацию персонажей “Бедной Лизы”, созданную В.Н. Топоровым, в которой эти персонажи включены в общую систему, персонажную матрицу» (Топоров В.Н. «Бедная Лиза» Карамзина. Опыт прочтения. М., 1996. С. 126).
- ⁶ Пушкин А.С. Заметки на полях статьи П.А. Вяземского «О жизни и сочинениях Озерова» (1826) // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. Л., 1978. Т. 7. С. 380–381.
- ⁷ Гоголь Н.В. Театральный разъезд после представления новой комедии // Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 т. М., 1949. Т. 5. С. 169.
- ⁸ Важное разграничение, введённое Л.Я. Гинзбург: «Толстой широко пользовался в своих произведениях обстоятельствами собственной жизни – это общеизвестно. Но, изображая Левина или Николеньку Иртеньева, Толстой столь же свободно прибегал к вымыслу. (“Детство”, “Отрочество”, “Юность” – произведения скорее автопсихологические, нежели автобиографические). “Документальность” Толстого факт не внешнего порядка. Подлинная её сущность в той прямой и открытой связи, которая существовала между нравственной проблематикой, занимавшей Толстого, и проблематикой его героев» (Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. С. 299).
- ⁹ См.: Нусинов И.М. 1) Вековые образы. М., 1937; 2) История литературного героя. М., 1957; Айхенвальд Ю.А. Дон Кихот на русской почве. М.–Минск, 1996. Т. 1. Сухих И.Н. Русская литература для всех. От «Слова о полку Игореве» до Лермонтова. СПб., 2013. С. 26–66.

Ещё раз об учебнике литературы

Сегодняшний гость «Трибуны» – заведующая редакцией русского языка и литературы издательства «Просвещение», доктор филологических наук Светлана Игоревна Красовская. Мы поговорили с ней об учебниках и методических пособиях.

– Нужен ли сегодня единый учебник по литературе, по которому будут учиться все?

– На мой взгляд, ни школе с учениками, родителями и учителями, ни самой литературе он не нужен. Говоря о едином учебнике по литературе, часто апеллируют к опыту историков, создавших на основе единого стандарта несколько учебников. Но историко-культурный стандарт – конвенциональный документ, результат договора внутри профессионального сообщества о том, как будут трактоваться те или иные вопросы истории. И это справедливо, потому что речь идёт именно об истории. О чём в таком случае договариваться литераторам?

Откройте любой из действующих сегодня учебников литературы – во всех без исключения воспроизводится классический литературный канон: «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», Ломоносов, Державин, Фонвизин, Карамзин, Крылов, Жуковский, Пушкин и далее по списку вплоть до 1960-х годов XX века. Затем начинаются небольшие вариации на тему зарубежной литературы (здесь, кстати, тоже имеется свой «золотой список»), современной отечественной литературы, литературы русского зарубежья, подростковой литературы. Так о чём же спор? Очевидно, речь идёт не об унификации списка, а об унификации интерпретаций, об утверждении единой и единственно правильной идеологически выдержанной интерпретации. Но возможно ли это? Поставлю вопрос по-другому: профессионально ли это? Уверена – нет. К сожалению, нет ни возможности, ни места для экскурса в классическую филологию, в труды М.М. Бахтина, С.С. Аверинцева, в которых утверждается особый статус литературоведения как науки с особым, отличным от точных наук понятием объективности истины и т.д. Но кое о чём упомянуть всё же необходимо.

Особый статус литературоведения обусловлен особой природой его предмета – литературы как искусства слова. Природа её диалогична. Литература не живёт без активного читателя со-творца (не путать с пассивным глотателем готовых истин!). Художественное произведение устроено как сложный механизм, порождающий смыслы в сознании и воображении читателя. Чем талантливее произведение, тем сложнее, изящнее, тоньше этот механизм, тем дольше во времени он способен работать, вовлекая в процесс

порождения смыслов всё новых и новых читателей и порождая новые интерпретации, возможно, противоречащие прежним, но не отменяющие их.

В этом секрет классики, а не в том, что она якобы содержит какие-то готовые, раз и навсегда запечатлённые в ней духовные богатства, нравственные истины. Запечатлённая истина – мёртвая истина. Наивно полагать, что произведения классической литературы подобны целебной пилюле или вакцине, «автоматически» спасающим читателей от безнравственности и духовного обнищания. Это всё равно, что верить старой студенческой байке о том, что, положив на ночь учебники под подушку, наутро будешь знать их содержимое. И, если уж следовать логике сравнения с лекарством, то известно, что оно полезно лишь в определённых количествах и его передозировка приводит к нежелательным последствиям: например, организм может перестать его воспринимать и откликаться на него. Что, собственно, мы зачастую и наблюдаем в тех случаях, когда учитель чересчур пафосно и навязчиво «даёт» школьную классику в воспитательных целях.

Поэтому размышлять и спорить, на мой взгляд, надо не о том, сколько и каких текстов будет в школьной программе и какой интерпретации придать статус главной и правильной. Думать надо о том, как организовать учебный процесс так, чтобы наши дети встретились с литературой. Встретились по-настоящему, то есть вступили бы с ней в диалог. А дальше – надо только не мешать; литература, тем более классическая, не нуждается ни в нашей помощи, ни в нашей защите – она всё сделает сама: взволнует, увлечёт, заставит сопереживать, размышлять, искать и находить ответы на самые важные вопросы. Разве не к этому мы стремимся? Учитель и учебник здесь посредники, организаторы, а не носители истины в последней инстанции. Разумеется, лучше, когда организаторы – талантливые и интересные. Без них шансы на встречу значительно уменьшаются.

– Каким Вы видите новый учебник литературы?

– Во-первых, он не в единственном числе. Мы, например, музыку предпочитаем слушать в стерео-, а не в монозвучании, потому что чувствуем, что стереозвучание насыщеннее, богаче, что оно точнее воспроизводит звук. Даже белый цвет является сложным, в нём спектр разных цветов. То же и

учебники литературы, призванные, в том числе, создавать единое образовательное пространство. Один учебник не справится с этой задачей, а несколько – справится. Один учебник выпустит джина из бутылки – филологическое образование вновь станет полем андеграундного абсолютно неподконтрольного педагогического творчества. По-видимому, в известной степени, такова особенность существования национальной культуры.

Во-вторых, новые учебники по литературе будут (обязательно будут, это только вопрос времени) разными, но едиными в одном – они будут соприродны литературе, то есть будут учебниками правильно заданных *вопросов*, а не готовых *ответов*. В них будут проложены маршруты для чтения и понимания художественной классической и современной литературы, на которых предусмотрены остановки для медленного погружения, отдых и маршброски. Они будут подвигать к размышлению не только ученика, но и учителя, «взламывая» его крепко засевшие в голове заготовки, ведь только совместное думание и даёт возможность совместного открытия и переживания истины, которая уже не забудется никогда. Мне кажется, это главное.

– А что с сопровождающей учебной и методической литературой?

– Рада сообщить, что в серии «Уроки с «Просвещением»» уже выходит линия практикумов для 5–9-го классов Н.А. Шапиро «Готовимся к сочинению. Тетрадь-практикум для развития письменной речи». К моменту выхода номера на сайте издательства появится методическое пособие к практикумам, в котором Н.А. Шапиро даст коллегам практические рекомендации по работе с тетрадями.

Мы исходим из того, что сочинение – не только и не столько форма итогового контроля. В первую очередь, оно является формой обучения письменной речи, а это – процесс, требующий продолжительного времени. Начинать заниматься этим перед экзаменом – малополезное занятие. Только готовясь системно в течение нескольких лет, постепенно усложняя задачи, можно добиться результата. На это и нацелены пособия. Они позволят формировать знания и навыки, необходимые для понимания и самостоятельного построения текста, сформируют такие ключевые умения, как самостоятельное целеполагание, рефлексия, самоконтроль. Систематически выполняя задания пособий, учащиеся научатся писать сочинения по литературе, сочинения метапредметного характера на свободные темы, проектные и исследовательские работы.

Также мы намерены обратить наше пристальное внимание на проблему чтения – продолжить линию пособий Т.Г. Галактионовой, Я.Г. Назаровской «Учимся успешному чтению. Портфель читателя» (сейчас есть пособия для 5-го и 6-го классов). Дидактический материал для учащихся и их родителей, представленный в них, включает творческие, иссле-

довательские задания для формирования и развития традиций семейного чтения. Пособия могут быть первыми помощниками в реализации междисциплинарной учебной программы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом».

В серии ««Просвещение» – учителю» должно выйти методическое пособие «Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI века». Это своего рода навигатор по карте современной детско-подростковой литературы, содержащий не только рекомендательные списки книг, но и их анализ, а также программы элективных курсов.

– Как обстоит дело с электронными учебниками?

– Создание электронной версии каждого учебника – это сложная задача. Ведь это не просто перевод бумаги в «цифру». В процессе погружения в работу, понимаешь, что и здесь, как в литературе, форма и содержание слиты воедино – изменяя форму, получаешь новый продукт.

Электронный учебник будет, безусловно, удобен в использовании; особенно быстро, я думаю, к нему привыкнут ученики. На одном экране можно будет увидеть всю информацию, необходимую для урока и внеурочной деятельности. Информация располагается таким образом, чтобы смысловые связи между её блоками не нарушались. Ключевых связей несколько: текст, оглавление учебника, галерея схем, иллюстраций, мультимедийных объектов, тестовые задания для текущего контроля, итоговые задания, – все важнейшие элементы учебника связаны определённым образом. Многослойность, гипертекстуальность в принципе, свойственная Интернет-ресурсам, отличает и электронный учебник. Он уже сейчас приближается к тому новому учебнику, о котором был вопрос в начале: он становится организатором учебной деятельности ученика и педагогической деятельности учителя. При этом он прост в употреблении – быстро устанавливается, легко работает практически на любом переносном устройстве.

И ещё мне очень импонирует позиция А.С. Соловейчика: «Я считаю, – говорит он, – что статистика – далеко не первоочередная задача. Учитель и так знает, что и как может каждый ученик в классе. Учителю задания нужны не для контроля и принуждения к учебе, а для разговора по поводу предмета, понятия, идеи. <...> По факту, нужна не столько объективная картина знаний ребёнка, сколько возможность сдвинуть его с места, помочь стать успешным. Вот этого никакая технология делать не умеет. Только педагог. Учителю не нужна статистика, сколько ученик читал и что именно. Когда я стою перед классом, то знаю, кто читал, а кто нет. Главный вопрос: как действовать, когда известно, что ребёнок не читал?» Думаю, что с появлением электронного учебника, образовательный рельеф, безусловно, изменится, но суть образования, главные оси его координат – ученик и учитель останутся прежними. 

Прошло сто лет...

Дневник уроков русского языка VII класса. 1915/1916 г.



К нам в редакцию попал по-своему уникальный документ – дневник уроков русской словесности, которые проходили в мужской гимназии города Белая Церковь ровно сто лет назад – в ноябре-декабре 1915/1916 учебного года. Эти записи по ходу урока делали сами ученики. Такую работу предложил им учитель словесности – Иван Андреевич Рождественский. Тетрадь с записями пережила бурный двадцатый век, и теперь, благодаря ей, мы можем как будто бы в щёлочку подглядеть за обычными уроками в обычной школе – в той, ещё дореволюционной, но уже вступившей в войну России. Драгоценна и узнаваема повседневность школьного быта, и кажется, что время над этим бытом невластно и что в школе не меняется ничего... Грустно это или радостно, решать каждому читателю записок столетней давности.

Печатаем здесь фрагменты из тетради с ученическими записями. Благодарим за помощь в подготовке материала сотрудников Психологического института РАО Н.А. Борисенко и Н.Л. Карпову.

БИОГРАФИЧЕСКАЯ СПРАВКА

Иван Андреевич Рождественский родился 11 января 1886 года в селе Барятинское Богородицкого уезда Тульской губернии. Отец его был сельским дьяконом, в семье было пятеро детей – три сына и две дочери. Иван был средним сыном, проявил большую тягу к знаниям: учился в Тульском духовном училище, затем в Тульской духовной семинарии, в 1906–1910 гг. – в Киевской духовной академии, о чем имеется копия диплома № 1023, где записано, что он «окончил полный, положенный по Уставу, курс наук ... и, при поведении отличным (5), показал ... успехи по общеобразовательным и другим дисциплинам».

Но по линии священнослужителя Иван Андреевич не пошел, а закончил вольнослушателем в 1909/1910 учебном году «Временные Педагогические Курсы при Управлении Киевского Учебного Округа по отделу русского языка и словесности, причем посещал лекции по общей педагогике с дидактикой и методиками объяснительного чтения, грамматики русского языка, теории и истории русской словесности, представил рефераты по 1) объяснительному чтению, 2) истории русской словесности и принимал участие в практических занятиях с зачетными испытаниями», – так записано в Свидетельстве за № 376, выданном ему 31 мая 1910 года в канцелярии Попечителя Киевского Учебного Округа (орфография подлинника).

С 1910 г. И.А. Рождественский преподавал русский язык и словесность сначала в женской гимназии села Здолбуново, а затем – в мужской гимназии города Белая Церковь, где и застала его революция 1917 года.

С приходом советской власти начались преследования за происхождение и прежнее образование, да и фамилия Рождественский была «не пролетарской», и Иван Андреевич переехал в г. Белёв Тульской области, где заведовал средней школой и работал в общественных организациях. В частности, с 25 июня по 10 августа 1921 года участвовал в поездке в Тюмень за продовольствием для рабочих города Белёва. В 1926–1927 гг. избирался членом горсовета. В Белёве Иван Андреевич создал семью, – его женой стала Мария Григорьевна Хрисанова, закончившая гимназию, и в 1921 году у них родилась дочь Валентина.

Но в конце 1920-х в стране снова началась антирелигиозная кампания, и в 1931 году Иван Андреевич вынужден был уехать в Москву, где жили его дальние родственники. Ему удалось устроиться в вечернюю школу рабочей молодежи, и в 1932 году он перевез и семью в Москву, где жена долгие годы преподавала в начальной школе. В 1934–1941 гг. Иван Андреевич работал в секторе школ для взрослых отдела народного образования. Сохранилось удостоверение от 23 августа 1936 года за № 704, где записано, что оно: «Выдано тов. РОЖДЕСТВЕНСКОМУ И.А.

в том, что он действительно работает в Культ. Мас-совой Инспекции Сталинского Райсовета РК и КД в качестве инструктора-методиста по рабочему образованию. Тов. РОЖДЕСТВЕНСКОМУ поручается организация обследования сети рабочего образования на предприятиях района».

Но в 1950-е годы у Ивана Андреевича резко ухудшилось зрение, и преподавательскую работу он вынужден был оставить, а затем наступила инвалидность. Все годы войны и послевоенные семья прожила в Москве. В 1965 году И.А. Рождественский скончался. Но остался удивительный документ — «Дневник уроков русского языка VII класса 1915/1916 г.» (орфография подлинника), который вели ученики Ивана Андреевича в Белоцерковской мужской гимназии.

НОЯБРЯ 26-ГО

В классе сумрачно. Поздняя осень даёт себя знать. На дворе грязно, сыро и неприветливо. Ученики уже в сборе. Кой-где собираются они кучками и оживлённо разговаривают. Звонок. В класс входит Ив. Андреевич и, после утренней молитвы и обычной переключки, предлагает нам записывать всё происходящее на уроках русского языка. Многие с воодушевлением принимают это предложение. Некоторые же скептики, покачивая головами, выражают вслух сомнения насчёт продолжительности существования такой записи. Векслер спрашивает, можно ли будет выражать свое мнение относительно какого-либо урока: интересно или скучно прошёл он. Ив. Андреевич и многие из нас не соглашаются с Векслером, полагая, что запись должна характеризовать жизнь всего класса, отражать общее настроение, и потому в неё не стоит вносить субъективной окраски. Хинчин говорит, что мы-де, зная заранее о проверке записи преподавателем, не будем вполне правдиво описывать классную жизнь. Ив. Андреевич обращает серьёзное внимание на этот вопрос и призывает учеников к искренности в записях, говоря, что, если в классе случится такое, что может очернить ученика, что удержало бы его от искренности записи, такое может быть и не записано в книгу, так как запись не должна носить характер сухих протоколов, она будет отражать ход урока и общее настроение класса, а потому случайности могут быть пропущены.

Этот разговор навеивает на меня воспоминания недавнего прошлого, и я сообщаю, что в гимназии, где я учился, года два тому назад велась очень успешно такого же рода запись. Мне, как человеку в этом деле опытному, Ив. Андреевич предлагает записать настоящий урок. На этом разговор и заканчивается. За моей спиной слышится неистовое бормотание, затем сдавленный шёпот: «До звонка?». Ив. Андреевич вызывает Бояковского. Позади меня слышатся советы, направленные по моему адресу: «Записывай ответ Бояковского». Я обращаюсь в полнейшее внимание и записываю. Бояковский рассказывает «о лицейских годах

Пушкина»; рассказ его, однако, прерывается вопросами Ив. Андреевича, относящимися к тому же уроку. Бояковский всесторонне освещает вопрос: «Какие условия благоприятно влияли на Пушкина в лицее?» Он упоминает о товарищеской среде, в которой провёл Пушкин шесть лет, о богатой лицейской библиотеке, дававшей юношам возможность развивать свой умственный кругозор и, наконец, о прекрасной природе царскосельских садов, окружавших лицей. Учебное дело в лицее было поставлено плохо: в младших классах преподавание велось сухо и неинтересно, в старших же читали ученикам политическую экономию и другие предметы, слишком серьёзные для подростков от 15 до 17 лет. На вопрос Ив. Андреевича: «Почему Пушкин во время пребывания в лицее писал большей частью анакреонтические стихи?» — Бояковский отвечает, что это объясняется веселой жизнью Пушкина в кругу своих товарищей и направлением их литературного кружка. Наконец на последний вопрос: «Были ли серьёзные вопросы, интересовавшие Пушкина в период его лицейской жизни?» — Бояковский отвечает, что, интересуясь легкой поэзией, Пушкин уделял также много внимания и вопросам серьёзным. Как натура гениальная, он не мог удовлетвориться одной литературой лёгкого содержания. Стихотворение Пушкина «Послание к Ив. Ив. Пущину» Бояковский прочитывает плохо. Векслер и Тарашкевич, вызванные Ив. Андреевичем на помощь Бояковскому, оказались не в состоянии подсказать ему, и только при помощи Грабовского стихи были благополучно прочитаны до конца. Не зная, как оценить ответ Бояковского, Ив. Андреевич задаёт ему последний вопрос: «Когда родился Пушкин?» — «26 мая 1799 года». После ответа Бояковского Ив. Андреевич рассказывает к следующему уроку о петербургской жизни Пушкина, то есть о периоде его жизни после окончания лицея до его переезда на юг. По выходу из лицея Пушкин поступил на службу чиновником в коллегию иностранных дел. Его душа, однако, жаждала другой жизни. Выпущенный после шестилетнего пребывания в лицее на волю Пушкин отдался кипучему разгулу в кругу молодежи. В этот период своей жизни он писал очень мало, а если и писал, то только стихи, посвящённые друзьям и собутыльникам. Однако ещё во время пребывания Пушкина в лицее мы отметили интерес его и к серьёзным вопросам. Малопомалу Пушкин заинтересовывался серьёзными литературными трудами, сделался членом литературного кружка «Арзамас» и другом многочисленных литераторов. Нам нужно также отметить то, что особенно повлияло на жизнь поэта в этот период его жизни. Тогда было время суровой реакции и внутренних политических брожений. После 12-го года у многих людей появилось желание свободной жизни. Среди этих людей и образовались тайные общества. Пушкин сочувствовал им и дружил с людьми, открыто критиковавшими действия правительства. Особенно поэт дружил с Чаадаевым — видным общественным мысли-

телем. Проникшись либеральными идеями, Пушкин написал стихотворение «Деревня», в котором описал тяжкое положение народа под властью крепостного права. К числу произведений, касающихся политических брожений того времени, относятся также ода Пушкина «Вольность» и множество эпиграмм на высокопоставленных лиц. Всеми этими произведениями он заявил себя политически неблагонадёжным, и ему грозила ссылка в Сибирь. Однако друзья Пушкина добились того, чтобы последнему устроили почётную ссылку. Он и был отправлен на юг в Екатеринослав и причислен к канцелярии генерала Инзова. Так закончился «петербургский» период жизни Пушкина. В это время раздаётся звонок. На следующий урок задаётся усвоить по учебнику «О петербургском периоде жизни Пушкина».

Разумовский Самсон

НОЯБРЯ 28-ГО

Ровно в 8.30 Иван Андреевич вошёл в класс. Один из учеников по обыкновению читает молитву, прочие как будто слушают с тем выражением лица, которое имеют только молящиеся люди. Однако ж не трудно заметить, что у многих внимание направлено вовсе не на слова молитвы: тот, стоя, смотрит в раскрытую книгу, лежащую на парте, и доучивает заданный урок; тот ещё улыбается своему товарищу, с которым вёл только что оживлённый разговор; иной любопытно присматривается к тетрадкам с классными работами, которые принёс Иван Андреевич. Тетрадки эти являются предметом общего интереса, который проявляется в шуме, происходящем от тихой болтовни учеников.

Все уже уселись на свои места. Урок русского языка начался. Гринер встает и говорит: «Иван Андреевич! Я не знал, что на сегодня нужно знать четыре строчки наизусть, и не выучил». — «Хорошо, — отвечает Иван Андреевич, — выучите потом». — «Я тоже не знаю», — заявляет Ременный. — «Хорошо. Господа! — громче прибавляет Иван Андреевич, обращаясь к классу. — Если кто приносит сведения об отсутствии в классе и отказы, то заявляйте мне об отказах, так как я их должен записать, в противном случае получают недоразумения».

Переключка. Исключительный день сегодня! Кроме Корсака, все ученики в классе, пришли даже те, которые часто «болеют». Начинается разговор по поводу замены урока французского языка. Осип Осипович не пришел сегодня в гимназию. Ученики спрашивают, какой урок будет вместо французского языка, и выражают желание, чтобы урок французского языка был заменён гигиеной, тогда ученики могли бы пойти домой после 5-го урока. Иван Андреевич отвечает, что, если это можно будет сделать, он постарается об этом. Потом Иван Андреевич начинает объяснять следующий урок.

— Сначала я вам расскажу следующий урок, а потом поговорим о сочинениях. На следующий раз возьмёте, господа, отдел о жизни Пушкина на юге России.

Ссылка на юг очень благотворно повлияла на творчество Пушкина: она вырвала его из шумной, беспечной петербургской жизни и оторвала его от политических кружков. Пушкин очень интересовался тогдашними политическими вопросами и, как натура целостная, мог увлечься слишком сильно и плохо кончить. К счастью он должен был уехать на юг России; это имело большое значение и для его внутренней жизни. Он получает массу новых впечатлений; новые люди, путешествия, пребывания с природой — всё это обогащает его натуру и оказывает большое влияние на него и его творчество.

В Петербурге под влиянием окружающей среды и собственного настроения поэзия Пушкина имела характер шуточный, весёлый, беззаботный, анакреонтический. Серьёзных произведений до сих пор у него не было. Правда, он написал уже одну знаменитую поэму — «Руслан и Людмила», которая в своё время произвела целый фурор и имела большое значение в истории литературы, о чём мы будем говорить потом. Но и там, правду сказать, не всё серьёзное, и там есть много шуточного. Теперь же Пушкин начинает писать серьёзные произведения. На юге он сошёлся с семейством генерала Раевского; дочери его были очень образованные девицы и знали хорошо английский язык. Благодаря им Пушкин познакомился с Байроном, стал читать произведения. Байрон — яркий романтик; байронизм — ярче выраженный романтизм. Каждый поэт должен в своём развитии пережить пору юности-романтизма. Время на юге и было для Пушкина юностью-романтизмом.

Пушкин приехал в Екатеринослав уже как известный русский поэт. Он был на службе у генерала Инзова, попечителя колонистов южного края; это был очень добрый человек, он весьма благосклонно относился к Пушкину. Последний скоро получил отпуск и вместе с Раевскими стал путешествовать по Кавказу и Крыму. У него, кроме Раевских, не было друзей, и он жил более для себя, стал углубляться в свою гениальную натуру, очень много читал, очень много переживал нового. После путешествия он поселился в Кишинёве. Здесь опять новые люди: греки, молдаване, опять новые впечатления; Пушкин принимается за серьёзную работу. Случались, однако ж, и тогда разные проказы, но это было уже не так часто. Таким образом Пушкин прожил три года. Генерал Инзов передал свою должность графу Воронцову. Пушкин должен был переехать в Одессу, куда была перенесена его канцелярия.

Но с графом Воронцовым Пушкин не мог сладить: это был строгий формалист, который, конечно, не мог понравиться Пушкину, привыкшему к простым сердечным отношениям с генералом Инзовым. Пушкин получил командировку в местность, пострадавшую от саранчи; его очень возмутила эта командировка. Как это? Он, Пушкин, поедет куда-то, зачем? Он написал острую эпиграмму на графа Воронцова: «Саранча летела, летела, Села. Посидела, посидела, Улетела». Граф

Воронцов заявил о нём в Петербург как о человеке политически неблагонадёжном, и обвинил его, что он возбуждает молодежь. Пушкин получил приказание жить в селе Михайловском. Он туда же и поехал.

В общем, жизнь на юге отразилась на Пушкине благотворно: он познакомился с Байроном, получил много новых впечатлений, стал серьёзнее относиться к своим литературным занятиям. Нельзя, однако ж, ещё сказать, чтобы Пушкин писал уже как самостоятельный русский поэт; он не сознавал ещё вполне всех своих сил. Вот это вам будет, господа, и уроком на следующий раз. По учебнику возьмите отдел «На юге России», а стихотворений никаких не нужно.

— А теперь поговорим о сочинении. Сочинение писали в классе на тему: «*Dulce et decorum est pro patria mori* (Смерть за отечество сладка и почётна)»¹. Плохо, господа. У вас была тема лёгкая, материала много, даже из настоящей войны вы могли брать примеры, а между тем наблюдается какое-то холодное отношение к теме. Тему вы, правда, развиваете более или менее удовлетворительно, но это развитие какое-то холодное, безучастное. Демчинский! Не разговаривайте, пожалуйста. Ваше сочинение плохое, а вы ещё и слушать не хотите!

— Я не разговариваю.

— Я уже заметил, что тот, кто разговаривает во время объяснения, потом делает те самые ошибки в следующем сочинении. Прошу серьёзнее относиться. Итак, значит, сочинения ваши, господа, в общем, слишком сухо изложены. Даже из числа хороших сочинений — нет совсем хороших. Самое хорошее сочинение — это сочинение Корсака, но и у него тоже, хотя в меньшей степени, наблюдается тот же недостаток. Ну вот, например, сочинение Грабовского — хорошее, но изложено оно такими риторичными, сухими фразами, что я, право, ему удивляюсь. Нужно больше жизни... В плохих сочинениях нет ответа на тему, они плохи и со стороны содержания. Самое плохое сочинение (Иван Андреевич выбирает из всех сочинений одно)... — это сочинение Скржипковского. У Вас, Скржипковский, нет совсем плана, а и само сочинение написано очень плохо. У Вас нет ни одной фразы, всё какие-то наброски, плана совсем нет.

— У нас не писали планов. (Скржипковский, как беженец, недавно поступил к нам из другой гимназии.)

— Как не писали? Ну, нужно учиться. Вы же совсем не умеете писать сочинений, в таком случае Вам не у нас место. Это не сочинение, бессмыслица какая-то! Вы ведь можете писать сочинения?

— Могу.

— Почему же Вы не написали этого удовлетворительно?

— Не удалось.

— У Вас замечается халатное отношение к делу. Ученик 1-го класса лучше напишет, чем Вы... Второе сочинение такого рода — Удымовского. Тоже та-

кое сочинение. Но у него есть хоть попытка писать план, хотя нет ни одной хорошей фразы. Шишковский! Ваше сочинение — удивительно: хорошие мысли, написано гладко, но на тему очень мало. Так нельзя писать.

— Я не знаю вашего вкуса.

— При чём тут вкус?

Ученики смеются.

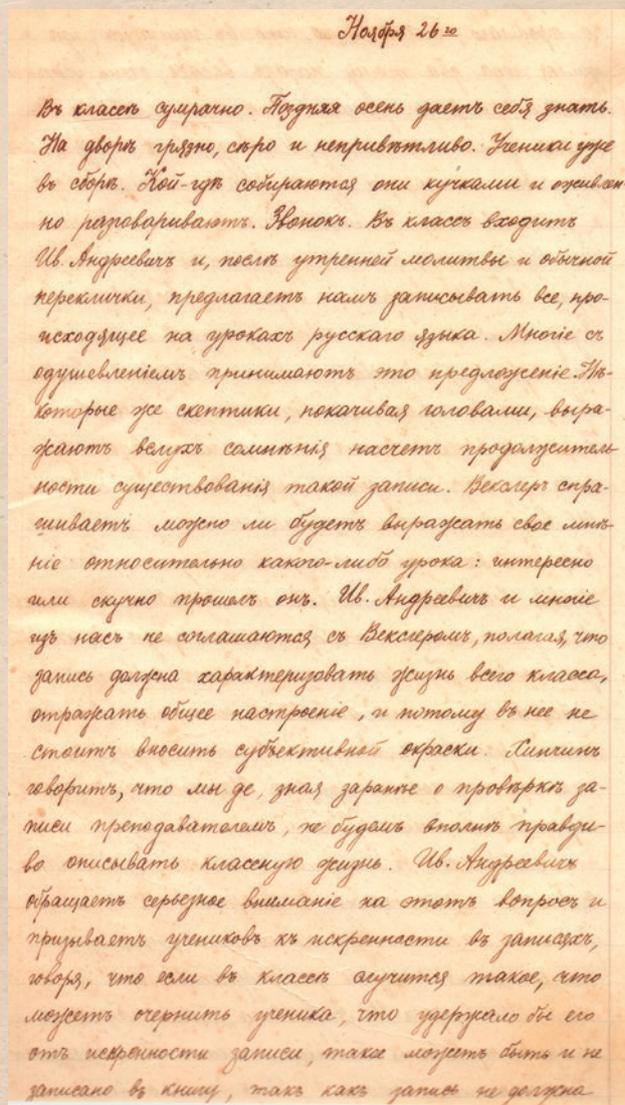
— При чём тут вкус? — продолжает Иван Андреевич. — Вы смотрите на тему, а не на вкус; у Вас в плане всего три мысли: 1) Критическое положение отечества, 2) Отечество представляет семью, 3) Патриоты земли Русской. И всё. Где же у Вас сладость? где почётная смерть за отечество?

— Ведь нельзя писать на одну мысль...

— Как нельзя! Нужно! Иначе будет сочинение, написанное не на тему. Да у Вас так и есть. Общего тут мало; скажите, что общего между этими тремя пунктами, что у Вас в плане?

— Я не писал по плану.

— Нет, у Вас сочинение написано по Вашему плану. Но скажите, что общего у Вас между этими частями сочинения, что общего? Я, право, затрудняюсь это



▲ Страницка из тетради с записями уроков

установить. А на тему ничего нет; нет ничего о приятности, о почёте, правда, об отечестве сказано много, но о смерти за отечество ничего не сказано. И он считает это сочинение на тему!

— Я не считаю его на тему, но я не знаю Вашего требования. Я вовсе не обращаю внимания на план.

— Но у Вас сочинение написано по Вашему плану, и я считаю это неким достоинством. Я только думал, что Вы случайно написали не на тему, но если бы я знал, что это нарочно, то иначе отнёсся бы к Вашему сочинению.

— Нельзя, чтобы ученик писал идеально!

— А зачем идеально? Разве я требую, чтобы вы писали идеально?

Ученики смеются

— Грамотность, стиль, — говорит Иван Андреевич, — это требуется от ученика 5-го класса, а в 7-м классе нужно уже обращать большее внимание на развитие темы.

— По моему мнению, — рассуждает Шишковский, — писать хорошо сочинения — это талант!

Ученики смеются.

— Ну вот, талант! С такими воззрениями Вы далеко не пойдёте. Вы лучше исправьтесь и бросьте Ваш личный взгляд, а старайтесь писать так, как нужно, как пишут все. Это не трудно, нужно только постараться. Для сравнения возьмите сочинения ученика, написанное на четыре, на три — нет, написанное на четыре может быть для Вас образцом сочинения, написанного на тему.

— Я учился не так. Арсений Осипович предлагал иные требования.

— Арсений Осипович наверно не требовал от Вас сочинений не на тему.

— Но оно аттестовано баллом три?

— Да. В сочинении есть достоинства, потому я нашёл возможным признать его удовлетворительным. То же обстоятельство, что Вы написали не на тему, я считал случайностью и потому оценил баллом 3. А вообще сочинения должны писаться на тему. Знаете, был такой случай, что ученик написал сочинение прекрасно, до такой степени хорошо, что его потом напечатали. Там были хорошие мысли, характер ученика отразился, все, но знаете, каким баллом оценить его преподаватель? Двойкой! Необходимо писать сочинения на тему.

— Это было в академии? — спрашивает Марчевский.

— Нет, в реальном училище. Этот случай рассказывал нам на курсах профессор Лабода из своей практики. Он преподаёт русский язык в Екатерининском реальном училище. Нужно, видите, сосредоточивать свои мысли на одном вопросе, в этом вся цель ученических работ. Это имеет и педагогическое значение. Если вы не будете соблюдать этого правила, то вы впоследствии не будете в состоянии справиться с серьёзными работами. Вы будете разбрасываться, а тему не разработаете. Особенно это требуется в работах 7-го и 8-го классов.

Иван Андреевич посмотрел на часы и продолжал дальше:



— Ещё плохое сочинение — Стелинговского. Недостаток — старый: необработанность, туманность. Выражайтесь проще. У Вас очень много повторений. Видна незрелость стиля, языка, нет логики, как у Шишковского. Ваше сочинение начинается, например, такой фразой: «Отечество для каждого народа, а в частности для каждого человека, — необходимо, ибо оно учит его преследовать цели для сохранения государства». Что ж это такое? Что учит государство? кого? какие цели?

Есть ещё плохие сочинения. Литвинюк! Ваше сочинение — плохое. Масса описок, промахов; это я считаю случайностью, и случайностью очень печальной. Сочинение Демчинского страдает отсутствием логики. У Вас план не разработан: Проявление любви к отечеству — это главная мысль, а подразделяется она таким образом — 1) всё для государства — девиз русского человека, 2) чувство долга, 3) чувство наслаждения. Тут нет связи, но и сочинение написано не по плану. Из плана нужно выносить впечатление о всём сочинении. Есть у Вас и грамматические ошибки, описки, и пр. Сочинение Разумовского — не так хорошо, как могло бы быть. Сочинение Марголина тоже могло бы быть лучше, особенно первая половина. Грабовского сочинение — хорошее, но сухо изложено, книжные фразы. Нужно живее писать. Хинчин — хорошее сочинение, но тему забыл... Сочинение Кагана еле-еле удовлетворительно. Шиманского сочинение плохое со стороны стилистики, со стороны выражения мыслей. Слишком общие мысли у Вас. Сочинение Котовского — очень плохое. Написано оно не на тему. Все сочинение у Вас состоит из двух частей: первая часть — это рассуждения, а вторая — пример о Жанне д'Арк. Пример этот здесь ни при чём, а и рассуждения никуда не годятся. Крайне неудовлетворительное сочинение. Остальные сочинения в большинстве удовлетворительны. Сравнительно хорошие — это сочинения Грувмана, Векслера, Ременаго, Тарашкевича. Хорошие сочинения: Дубовика, Буткевича. Остальные не так хороши.

Звонок! Ученики выходят из парт. Раздают тетради. Иван Андреевич объявляет, что на третьем уроке будет физика, и сходит с кафедры.

— Господа! — обращается ещё Иван Андреевич к ученикам. — В понедельник сочинение будет на тему курсовую, если, конечно, будет.

— На Грибоедова?

— Да, на Грибоедова! — отвечает Иван Андреевич и уходит из класса.

Урок русского языка кончен.

Записывал Я. Грабовский
Белая Церковь, 28.XI.1915 г.

5-ГО ДЕКАБРЯ

Звонок. Ученики спешат занять свои места. Входит Иван Андреевич и останавливается по обыкновению у кафедры в ожидании молитвы, но, так как дежурные на эту неделю ещё не назначены, никто не счита-

ет своим долгом прочитать молитву. Наконец решается (прочитать) Василевский.

Начинается переключка. Отсутствуют: Гембицкий, Барановский, Каменский, Корсак, Мадголин, Демчинский. После переключки Гарчинский спрашивает, кто будет дежурным. Иван Андреевич назначает Гарчинского, Грабовского и Разумовского. В это время входит в класс опоздавший Гембицкий. «Надо раньше вставать», — обращается к нему Иван Андреевич и вычёркивает его фамилию в книжечке для записи отсутствующих учеников. Далее Иван Андреевич приступает к объяснению нового урока.

— Вы уже знаете, господа, что первой поэмой Пушкина была «Руслан и Людмила». Это произведение литературного значения не имеет. Некоторые отрывки отличаются народностью, но, в общем, это произведение не художественно.

Далее Иван Андреевич читает нам отзыв Белинского о поэме «Руслан и Людмила» и отмечает самое существенное: 1) впечатление, которое произвела поэма на общество, 2) стихи, ум, эстетическое чувство, 3) лёгкость языка и 4) причину энтузиазма — предчувствие появления нового литературного пути. Окончив чтение и обозначив самое существенное, Иван Андреевич продолжает объяснение следующего урока:

— Дальнейшие произведения Пушкина были байронические произведения. Но прежде чем приступить к разбору этих произведений, я должен сказать вам несколько слов о самом Байроне. Лорд Байрон — знаменитый английский поэт XIX века. Это ярый романтик. Общество пережило тогда очень много. Французская революция и реакция оставили в обществе глубокие, неизгладимые следы. Распространившееся в обществе чувство тоски и неудовлетворённости необыкновенно ярко выразил в своих произведениях Байрон. Сама жизнь поэта имела огромное влияние на его произведения. Лорд Байрон был замечательно красив, но беден (и хромой). Его гордая натура стойко переносила все удары судьбы. В обществе его не понимали и ненавидели. Семейная жизнь сложилась тоже несчастливо (он развёлся со своей женой), и он должен был удалиться из родины. Он вступил в ряды греков, сражавшихся за свою независимость, и погиб на 36-м году жизни. Герои Байрона стоят необыкновенно высоко над толпой и бегут от неё, но, как члены общества, страдают. У нас, в России, тоже была пора неудовлетворённости, тоски, разочарованности, и Пушкин переживал такое же настроение во время ссылки, к тому же ему как раз в это время попались в руки произведения Байрона, конечно, он увлёкся и начал писать байронические произведения. Но писал он их не только под влиянием Байрона, но и под влиянием общественной жизни на Руси и личной жизни.

Итак, господа, на следующий раз вы будете знать о Байроне, о байронизме вообще и о нашем байронизме, а по книжке «Кавказский пленник». Прочитайте

«Бахчисарайский фонтан» и остальные поэмы... Вы сами, господа, читайте, я вам уже говорил об этом.

Помолчав немного, Иван Андреевич говорит:

— Ну, тогда возьмёте только «Бахчисарайский фонтан». Так как все государства пережили эпоху романтизма со свойственным ему настроением, и Байрон выразил это настроение в своих произведениях, то его называют «поэтом мировой скорби».

Иван Андреевич вызывает Гринера.

— О чём у вас урок?

— Содержание поэмы «Руслан и Людмила».

— Расскажите!

Гринер начинает рассказывать, но неуверенно и никак не может вспомнить, как называется третий богатырь. Тогда Иван Андреевич спрашивает Гринера: когда написана поэма? Гринер ошибся только на 8 лет. Иван Андреевич предлагает Гринеру рассказывать дальше, но видя, что он затрудняется ответить, спрашивает его: «Судьба Рогдая?»

— Он был убит Русланом!

— А кто нашёл Людмилу?

— Ратонир!

— Кто?! Ратонир?..

— Гм!.. Ратмир нашёл её, а Руслан отбил!

— Ну, хорошо! А знаете, как жила она у Черномора?

Гринер рассказывает вяло и неуверенно.

— Что ж вы так плохо помните содержание! — обращается к Гринеру Иван Андреевич.

— Я не был в классе! не читал!..

— Что ж вы делали?

— Не ходил в класс!

— Ну, будет с вас! Качан! Кто нашёл Людмилу?

— Руслан!

— Скажите, какие есть знаменитые эпизоды единства в этой поэме, которые делают эту сказку поэмой?

Качан молчит.

— Какие вы знаете рассказы? Рассказ о Финне, рассказ головы, — подсказывает Иван Андреевич, — рассказ ведётся... Русских элементов много в этой поэме? — спрашивает Иван Андреевич.

— Мало! Критик говорит, что I—XVII стих пахнет русским духом, а дальше уже нет!

— Грувман! Прочтите, I—XVII стих.

Грувман ищет это место, но не находит.

— Литвинюк! Прочтите вы!

Читает...

— Что вы можете сказать относительно литературных достоинств поэмы «Руслан и Людмила»?

— Поэма отличается легкостью языка, шутливым тоном, — отвечает Каган.

— Мало! Где Пушкин более всего писал?

— В селе Михайловском!

— Ну, будет с вас... Коваленко! Скажите, как Руслан нашёл Людмилу.

Коваленко рассказывает хорошо.

— Какие вы знаете серьёзные произведения Пушкина?

Коваленко молчит.

— А в лицее Пушкин писал серьёзные произведения?

— Писал! Нет! «К другу стихотворцу»!

— Разве? Ну, довольно об этом! Вы лучше скажите мне, кто такой Абрам Петрович Ганнибал? Почему его отчество Петрович?

Коваленко не знает.

Иван Андреевич подсказывает:

— А как звали Жуковского?

— Иван Андреевич...

В классе смех.

— То есть Василий Андреевич, — поправляется Коваленко.

— Разве его отец был Андрей Жуковский?

Наконец Коваленко догадался, что Абрам Петрович Ганнибал получил отчество от своего крестного отца, Петра Первого.

— Когда родился Пушкин?

— В 1799 году.

Звонок.

— Господа, балльники² дайте! — обращается Иван Андреевич к нам и уходит.

Записывал Гамблевский

[Первая страница записи утеряна]

— Скажите, вы читали «Р. и Л.»? — спрашивает И.А.

— Да.

— А чем начинается «Р. и Л.»?

— Начинается прологом.

— Скажите его начало.

— «Не сырой дуб к земле клонится...»

Класс оглашается громким смехом учеников.

— Что вы?

— Ах, нет!

Марчевский старается вспомнить начало пролога, что, однако, ему не удаётся.

— Циммеринский! — обращается И.А. к одному ученику. — Помогите Марчевскому!

— У лукоморья дуб зелёный!..

— Довольно, — прерывает его И.А. — Марчевский дальше!

Марчевский немного продолжает и скоро останавливается.

И.А. задает Марчевскому ещё несколько вопросов, на которые тот или отвечает неправильно, или же совсем ничего не говорит, молчит, переминается с ноги на ногу.

— Чем отличается сказка от поэмы? — задаёт И.А. ещё один вопрос.

Марчевский молчит, но видно, что он хочет что-то сказать; наконец он робко заявляет:

— Тем, что поэма в стихах!

— А разве нет сказок в стихах? У самого же Пушкина есть сказки в стихах. Какое произведение называется поэмой?

Марчевский, опять затрудняясь ответить, молчит.



— Ну, довольно с вас, Марчевский! Вы не слушаете в классе, — говорит И.А. недовольным голосом, берясь за ручку.

Марчевский, ухмыляясь чему-то, идёт на место. И.А. углубляется в журнал: ставить Марчевскому отметку. Несколько ученических голов тянутся вверх, стараясь рассмотреть в журнале, сколько ставит И.А. Марчевскому, громким шёпотом передавая ему затем свои наблюдения.

— Циммеринский! — вызывает И.А. другого ученика. — Ну, скажите вы: «Руслан и Людмила» — поэма или сказка?

— Поэма! — отвечает Циммеринский и сейчас же объясняет, почему именно. — Тут есть страстный пыл в героях!

Громкий хохот покрывает последние слова Циммеринского.

— Что такое? Страстный пыл в героях? Что это значит? — спрашивает И.А.

— Я это понимаю, но не могу объяснить.

В классе новый взрыв смеха.

— У кого страстный пыл?

— У Руслана.

— Ну, всё это вы выдумываете, — говорит И.А. и задаёт Циммеринскому несколько вопросов, на которые Циммеринский, как бы заражённый Марчевским, не отвечает и молчит. Так, он не знает, что такое роман, поэма, на какие виды разделяется литература.

— Кто написал «Россиаду»?

— Не знаю.

— Может быть, Херасков?

Циммеринский молчит.

— Почему вы не знаете?

— У нас не проходили! Если бы проходили, я знал бы.

Циммеринский — беженец; у нас в гимназии он первый год.

— Я на Рождество подучу! — добавляет он.

Иван Андреевич обращается к классу и объясняет, что роман воспроизводит жизнь в таком виде, в каком она есть в действительности; поэма же воспроизводит только идеальную сторону жизни, только высокие её тона; она воспроизводит какую-либо высокую идею.

— Скажите, что такое идея? — спрашивает И.А. Циммеринского.

— Это образ.

— А точнее?

— Это цель.

— Скажите, какая идея «Руслана и Людмилы»?

— Торжество добра над злом.

— А точнее?

Циммеринский молчит.

— Страдание очищает душу человека, — отвечает за Циммеринского сам И.А. — А «Бахчисарайский фонтан» — тоже поэма?

— Да.

— Какая тут идея?

— Перерождение Гирея под влиянием любви.

— Кто такой Байрон? Что вы знаете о нём?

— Это был английский писатель XIX столетия; поэзия Байрона... — пытается Циммеринский перевести свой ответ на поэзию.

— Нет, вы скажите о самом Байроне. Он был знатен?
 — Да.
 — Беден?
 — Да.
 — Красив?
 — Да, но немного прихрамывал; это его раздражало.

— А если бы он был хромым и некрасивый, это раздражало бы его?

— Нет.

— Ну, что вы? Почему же, например, Пушкин не раздражался: он был малого роста, с толстыми губами, курчавыми волосами? Урок вы, Циммеринский, как будто бы знаете, а старого нет!

— Нет, я знаю! — возражает Циммеринский.

— Ну, как же вы знаете?! Садитесь!

Циммеринский садится на место при общем смехе учеников. И.А. опять углубляется в журнал, а ученики шепотом повторяют друг другу выражения Циммеринского, причём лица их расплылись в улыбки, некоторые даже смеются, сохраняя, однако, молчание.

— В общих чертах вы уже знаете, кто такая была Мария, — говорит И.А., отрываясь от журнала. — Преданье говорит о том, как под влиянием её христианской души переродился пан Гирей; поэт же не совсем точно воспроизвёл предание: он сопоставил Зарему и Марию.

Затем И.А. предлагает нам рассмотреть «Бахчисарайский фонтан» на открытке, которую держит в руках. Стелиновский подходит к кафедре и берёт открытку к себе на парту; ученики недовольны поступком Стелиновского, так как обыкновенно, когда дают в классе какой-нибудь предмет на общее рассмотрение, то всегда сначала на первую парту и затем предмет уже по порядку обходит все скамейки. Чувствуется уже конец урока. И.А. объясняет нам, что можно носить штатские пальто, только уже в крайнем случае и каждый раз с разрешения Педсовета.

— Если замечается, что ученик сшил себе шубу втридорога, то это явление ненормальное: он может пошить гимназическую шинель.

Затем он приглашает нас жертвовать на раненых побольше.

— Вот если бы вы эти деньги, что тратите на пирожные и пирожки, жертвовали бы на раненых, то...

Раздается звонок; ученики встают со своих мест и начинают громко разговаривать, так что из-за шума до записывающего не долетают последние слова И.А. И.А. забирает журнал и принесённые им книги и уходит из класса. Ученики, громко смеясь, повторяют, кто слова Марчевского: «не сырой дуб к земле клонится», кто сочинённое Циммеринским отличие поэмы от сказки.

Записывал А.Грувман
 Белая Церковь. 10.XII.1915 г.

УРОК 15 ДЕКАБРЯ 1915 ГОДА

В 8.30 часов утра входит в класс Иван Андреевич; после обычной молитвы начинается переключка; се-

годня отсутствуют Каменский, Корсак и Демчинский. Во время переключки Иван Андреевич предлагает Марчевскому сесть на одну из передних парт, так как сзади он вечно мешает. Затем Иван Андреевич спрашивает Циммеринского, отказывается ли он по всем предметам?

— По всем, кроме географии.

Гарчинский также отказывается по всем предметам. Наконец Иван Андреевич вызывает Марчевского.

— О чём у вас урок на сегодня?

— Прочсть «Галуба» и вообще о байронических поэмах.

— Ничего подобного! Садитесь на переднюю парту, а то сзади вы ничего не делаете. «Галуба» не читали?

— Нет!

— Ну, садитесь!

— Хоменко! Читали «Галуба»?

— Читал.

— Расскажите!

— Вначале рассказывается о том, как хоронили старшего сына Галуба и как в это время появляется старик с юношей...

— Скажите, поэма «Полтава» имеет единство мысли?

— Здесь двойственность, хотя и единство.

— Она как разделяется? На главы? на части?

— На три части, на три песни.

— Они имеют одно содержание? Что говорится в первой песне?

— В первой песне — о Кочубее, во второй — о Мазепе, в третьей — о Петре.

Затем ещё на какой-то вопрос Хоменко не отвечает.

— Вот видите, Хоменко, вам надо исправлять отметку, а вы её плохо исправляете. Садитесь! Шишковский, пожалуйста! Рассказывайте дальше.

— Этот юноша был вторым сыном Галуба; Галуб дал ему полную свободу, и вот однажды юноша провёл два дня и две ночи в горах. Он там встретил купца с товарами, но, к удивлению отца, он его не ограбил. Затем в следующие два дня он встретил раба, бежавшего от них, но он его отпустил.

— Скажите, «Полтава» имеет единство?

— Имеет.

— Какое?

— Например, в первой песне участвует Мария и в третьей песне она тоже участвует.

— Глубокое единство. Какое?

— Единство идеи.

— Если глубже присмотреться, так есть единство идеи, а именно: прославление Петра, благодаря сопоставлению его с Мазепой. Будет с вас. Котовский! Чем же кончается «Галуб»?

— Наконец Тазит встретил убийцу своего брата, но не тронул его, так как тот был изранен. Тогда Галуб сказал, что Тазит — старуха, и прогнал его.

— Перечислите все поэмы Пушкина!

— «Руслан и Людмила», «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Полтава».

— Какие байронические?

— «Руслан и Людмила»...

— Нет, «Руслан и Людмила» — поэма не байроническая.

— В книге так написано.

— Нужно критически относиться к написанному.

Какие действующие лица?

— Руслан, Людмила, Черномор...

— Ну разве Черномор — тип байронический?

Хоменко громко смеётся.

— В «Кавказском пленнике» есть байронические типы, в «Цыганах» тоже есть. Садитесь. Скржинковский! Читали вы поэму «Галуб»?

— Читал.

— Почему она так называется?

— По имени Галуба.

— Действующие лица?

— Галуб, Тазит, мертвец...

В классе раздаётся громкий смех.

— Скажите, какие художественные места в «Полтаве»?

— Донос Кочубея.

— Да, а классические места?

— Описание украинской ночи.

— Скажите, могло ли быть с психологической точки зрения, чтобы молодая девушка полюбила старика?

— Нет!

— Вы, как видно, с этим вопросом совсем незнакомы. Пушкин в этой поэме является поэтом универсальным. Одни поэты являются певцами природы, другие — певцами действия. Вот, например, Достоевский — психолог, Тургенев — певец природы, Толстой — психолог. Мы говорим, что Пушкин здесь является и как психолог, и как певец природы. Какое тут психологическое место?

— Похищение Марии.

Подобные ответы Скржинковского порождают в классе весёлое настроение.

— Нет, ничего подобного.

— Я не был в классе, поэтому я не знаю.

— Это не оправдание. «Полтава» — художественное произведение?

— Да...

— Какая же тут двойственность?!

— Первые две картины и третья постепенно сливаются.

— Кто тут главное лицо?

— Мазепа! — безапелляционно отвечает Скржинковский.

— Зачем же тут Пётр?

— Для Мазепы.

— В первый раз слышу, что Мазепа был главным действующим лицом. Наоборот, для величия Петра надо было обрисовать Мазепу. Идея «Бахчисарайского фонтана»?

— В этой идее рассказывается...

— В идее не может рассказываться. Ну, какая главная мысль?

— В этой идее рассказывается, — опять начинает Скржинковский, но затем останавливается и молчит.

— Главные действующие лица?

— Мария, любовница турецкого султана.

Со всех парт раздаётся взрыв дружного смеха.

— А где находится Константинополь?

— В Турции.

— А Бахчисарай где находится?

Одни ученики говорят — в Америке, другие — в Петроградской губернии. Скржинковский же молчит. Ученики переговариваются, смеясь над ответом Скржинковского.

— Я содержание знаю, — наконец промолвил Скржинковский.

— Видно, как вы знаете. А как звали этого султана?

— Мария была любовницей этого паши, но там их много было. Мария им увлеклась.

Опять все смеются.

— Садитесь! В поэме «Галуб» противопоставляются Галуб и Тазит. Здесь противопоставляются гордые горцы Кавказа и люди, воспитанные на христианских началах. Этим произведением Пушкин хотел ответить на вопрос, как покорить Кавказ. К следующему уроку, господа, вы запомните идею «Галуба» и прочтёте «Медный всадник». Обыкновенно «Медный всадник» называют повестью, но это поэма. Тут опять-таки апофеоз Петра благодаря сопоставлению Петра с Евгением, являющихся представителями частных интересов. Это произведение по своей идее близко подходит к «Полтаве». В нём есть очень художественные места.

Звонок.

— На следующий раз я отлично приготовлю урок, — говорит Скржинковский.

— Это и плохо, что вы готовите, когда вы хотите, — отвечает Иван Андреевич и выходит из класса.

Записывал Векслер

СУББОТА 19-ГО ДЕКАБРЯ

На следующей неделе, во вторник, нас распускают на Рождество, а сегодня уже конец 2-й четверти. Среди учеников заметно большое оживление: последний день, и каждый должен исправляться, по чему ему следует. Многие из учеников спешат подготовиться к тому или другому предмету, и немного таких, которые не заботятся о своих отметках. Некоторые из пришедших успели уже кое-что изобразить на доске, чем восхищается класс и что привлекает внимание любопытных из других классов. Звонят... пора уже на молитву. Собрались, пошли... Придя с молитвы, ученики рассаживаются по своим местам, готовят уроки к уроку русского языка. Являются запоздавшие. Учительский звонок. Спустя немного времени входит в класс Иван Андреевич.



По обыкновению, выходит дежурный и читает молитву. По окончании молитвы Иван Андреевич, обратив внимание на доску, говорит дежурному стереть то, что было нарисовано. На доске был изображён сюжет немецкого стихотворения, которое мы учили, но, что, собственно, там допущены были некоторые изменения. Исполняя приказание Ивана Андреевича, дежурный стирает доску, для чего должен был раньше пойти за тряпкой. Судя по выражению лиц учеников при этом, можно предположить, не была ли тряпка с умысленной целью спрятана? Затем Иван Андреевич сделал переключку и спрашивает, кто сегодня должен вести запись. Гринер, которому нужно было сегодня записывать, заявляет, что он не хочет, поэтому сегодня будет записывать следующий, Дубовик. Урок начинается.

— Дубовик и Стелинговский! Кто из вас друг у друга списал сочинение? — спрашивает Иван Андреевич.

— Мы не списывали, а только разрабатывали вместе, — заявляет Стелинговский.

Дубовик подтверждает. Однако Иван Андреевич не довольствуется этим ответом, настаивает на том, что, наверно, кто-то из нас списал и, наконец, сравнивает наши тетради. Результатом сравнения было то, что у Стелинговского лишь в конце были некоторые изменения плана. Наконец Иван Андреевич говорит, что не допускает, чтобы Дубовик списал у Стелинговского. Потом замечает, что вообще наша общая мысль вступления «Идеал бедности по Достоевскому» неправильна. Дубовик пытался было дать относительно этого кой-какие объяснения, но безуспешно. Оставив в по-

кое Дубовика, Иван Андреевич обращается к Стелинговскому:

— Ваше сочинение, Стелинговский, — работа совсем несамостоятельная. Первые полторы страницы списаны с книги.

— С какой книги?

— А я не знаю, с какой вы списывали. Такая статья есть у Добролюбова... Дальше списано у Дубовика. Есть некоторые места и ваши.

В конце концов вопрос остался нерешённым, а Стелинговский сознался только, что списывал у Добролюбова.

— А вы кому давали списывать, Гембицкий? — спрашивает Иван Андреевич, беря одну из принесённых тетрадей.

— У меня никто не списывал, — отвечает Гембицкий.

Иван Андреевич говорит, что сочинение списано целиком, и отрицание Гембицкого бесполезно, а, напротив, характеризуют его с дурной стороны.

— Жаль, что того в классе нет, а то я бы его спросил, — говорит Иван Андреевич.

Класс смеётся, догадываясь, о ком думает Иван Андреевич. Гембицкий всё же не сознаётся.

— Садитесь, Гембицкий! Я вам ставлю единицу, и, может быть, в четверти будет двойка! — заявляет Иван Андреевич.

Класс уже явно указывает на Скржинковского, и раздаются голоса, что он живёт у Гембицкого на квартире и, наверно, переписывал, когда не ходил в класс.

Иван Андреевич в конце концов убеждается, что Гембицкий не списывал.

— Удымовский! Сочинение или корректура?

Удымовский встает.

— Серьёзно написано или безграмотно? Двадцать грубых грамматических ошибок, как «смех» через «е», и т.д.

— Я спешил! — раздаётся голос Удымовского.

— Во всяком случае, нельзя допустить, чтобы ученик мог так написать, — говорит Иван Андреевич.

Та же история с Котовским, который на вопрос Ивана Андреевича, серьёзно ли написано его сочинение, отвечает: «Конечно, серьёзно!», — с чем Иван Андреевич не соглашается.

— Я не знаю, как к вашим сочинениям, Удымовский и Котовский, отнестись.

Класс начинает ходатайствовать перед Иваном Андреевичем за Удымовского и Котовского, прося для них удовлетворительного балла.

— Эти работы характеризуют учеников, а не в отметке дело, — возражает Иван Андреевич.

Затем он пересматривает другие тетради.

— Грабовского сочинение оригинальное. Много мыслей самостоятельных. И мне это нравится!.. Но об этом потом, а теперь многим отвечать нужно.

Далее Иван Андреевич вызывает учеников, и так как исправляющихся было много, то он спрашивает быстро и мало.

— Буткевич!

Буткевич поднимается с задней парты и спрашивает: «Отвечать?»

— Да, пожалуйста!

Буткевич выходит.

— О чём у вас урок?

— Прочитать две главы «Евгения Онегина».

— Что говорится во второй главе о Татьяне?

Буткевич начинает рассказывать.

— Довольно с вас! Векслер!

Векслер направляется к кафедре.

— Вы читали?

— Читал.

— Скажите, вы не обратили внимания, какими стихами написан «Евгений Онегин»?

— Кажется, ямбом, — неуверенно отвечает Векслер, после чего начинает неясно говорить относительно этого.

— Ну, скажите о воспитании Онегина!

Векслер рассказывает. Иван Андреевич прерывает его следующим вопросом: «Действующие лица «Галуба»».

— Галуб, Тазит, потом...

— Ну, будет с вас. Гарчинский! Чем кончается вторая глава «Евгения Онегина»?

— Кончается тем, что он знакомится с Лариным.

— Кто такой Ларин?

Гарчинский начинает рассказывать, обращая внимание, главным образом, на то, что Ларин умер за час до обеда.

Такой ответ вызывает смех в классе.

— Охарактеризуйте Ленского, — продолжал Иван Андреевич.

Этот неудачный ответ Гарчинского прерывается следующим вопросом Ивана Андреевича: «Идея «Медного всадника»».

— Под влиянием страха и отчаяния Онегин сходит с ума.

Класс смеется.

— Будет с вас! — говорит Иван Андреевич.

Гарчинский уходит на место. Выходит к кафедре Демчинский, вызванный Иваном Андреевичем.

— Опишите день Евгения Онегина.

— Ещё будучи в постели, к нему присылают...

— Так можно сказать? — спрашивает Иван Андреевич и приводит такой же пример из Чехова.

Голос Хоменко в это время с задней парты приводит другие примеры.

— ...он получает записочки, — поправляется Демчинский.

— Скажите, есть ли в этом романе лирические отступления?

— Есть.

— Что же это такое?

Демчинский объясняет, что это те места, где автор отвлекается от рассказа и говорит о чём-нибудь постороннем.

— Ну, хорошо, — говорит Иван Андреевич и, спросив его ещё об идее «Медного Всадника», на что Демчинский ответил, отсылает на место.

— Хоменко! Идея «Галуба» какая?

Хоменко отвечает, упоминая раньше всего причины, вызвавшие это произведение.

— Кто такой Галуб?

— Горец.

— Поэмы байронические какие?

— «Бахчисарайский фонтан», «Евгений Онегин», «Цыганы».

— «Евгений Онегин» — произведение байроническое?

— Только первая глава.

Далее Хоменко объясняет, почему это так, говоря, что Пушкин тогда уже сбросил с себя влияние Байрона.

— Где он был Байроном?

— На юге.

Иван Андреевич предлагает ему вопрос из биографии Пушкина в годы, когда он жил в селе Михайловском.

Хоменко не знает и что-то путает.

— Всё-таки я думал, что вы будете знать, — говорил Иван Андреевич, — а вы не потрудились даже перечитать биографию Пушкина.

— Масюкевич! А вы знаете?

— Знаю, — отвечает Масюкевич, подходя к кафедре, и ответил.

— «Руслан и Людмила» — байроническая поэма?

— Нет, — отвечал Масюкевич с подсказок кого-то.

— А вот вы докажете, что не байроническая.

— Герои романа... — начинает Масюкевич и не кончает, как Иван Андреевич предлагает ему сесть, не довольствуясь его ответом.

— Я хотел исправить вас; в четверти три или четыре выходит.

— Я же знаю, — заявляет Масюкевич, отходя от кафедры.

Далее Иван Андреевич, по просьбе класса, читает отметки по домашним сочинениям. Дойдя до Гембицкого, он останавливается. Класс просит поставить ему тройку, после чего Иван Андреевич соглашается даже на тройку с плюсом.

— Вот я не знаю, что делать с Масюкевичем, — говорит Иван Андреевич.

— Я знаю о Пушкине, — заявляет Масюкевич с места.

Иван Андреевич замечает, что будет много обращать внимания на последний его ответ. Чтение продолжается... «Разумовский — пять».

Ученики говорят, что можно поставить пять в четверти.

— У вас какие отметки по сочинению? — спрашивает Иван Андреевич Разумовского.

— Три, четыре, пять.

— Разумовский, нужно, чтобы вы поддержали свою пятерку в следующей четверти!

— Я думаю, — отвечает Разумовский с радостной улыбкой.

«...Хоменко — три с плюсом...»

— Сегодня ваш ответ нехорош, — замечает Иван Андреевич Хоменко.

Потом пошли плохие сочинения: «...Удымовский — два с двумя минусами. Котовский — два...»

После этого класс просит Ивана Андреевича прочитать четвертные отметки. Иван Андреевич говорит, что отметок ещё нет, что совет будет сегодня вечером, а свои отметки каждый знает.

— А вот я не знаю, — говорит Масюкевич.

Иван Андреевич снова указывает ему на его плохой сегодняшний ответ.

— Котовский! Чего вы так скверно написали домашнее сочинение? — опять обращается Иван Андреевич к Котовскому.

— Я удивляюсь, почему так скверно. Столько ошибок... Ну, хорошо. Кому нужно из вас ответить?

Встает Маргалин.

— Вы не отвечали?

— Нет.

— У вас стоит отметка.

— Вы мне говорили, что нет.

— Ну, хорошо. Пожалуйста!.. «Руслан и Людмила» — байроническая поэма?

— Нет, — отвечает Маргалин и добавляет, — потому что Пушкин написан её, не будучи ещё на юге.

— Скажите: Какие произведения написаны в селе Михайловском?

Маргалин пересчитывает, после чего, сказав ещё, почему поэма «Медный Всадник» называется также повестью, идет на место.

Встает Марчевский.

— Мне нужно отвечать? — говорит он. — Если я получу три, то у меня будет в четверти три.

— Нужно отвечать тогда, когда вас вызывают, а у вас два и единица, — заявляет Иван Андреевич.

Потом Гарчинский хочет исправиться. Иван Андреевич указывает ему на плохой его сегодняшний ответ. Встает Гринер.

— Чего вы хотите? Четыре? — спрашивает его Иван Андреевич.

— Нет, у меня тройка не выходит.

— Выходит... К следующему уроку возьмете две главы дальше.

Ученики говорят, что это много и что вообще не следовало бы задавать за два дня до отпуска.

— Это немного, — говорит Иван Андреевич. — Третья глава маленькая. А вы учите, господа, — продолжает Иван Андреевич, — буду спрашивать и считать отметки на следующую четверть. Буду относиться к ним более серьезно.

— А мы будем что-нибудь читать? — спрашивает Бояковский.

— Будем, — отвечает Иван Андреевич, — будем беседовать о сочинении. Ещё есть у нас время.

Раздаётся звонок. Иван Андреевич встаёт и выходит из класса. Ученики делают то же.

Записал А.Дубовик

Примечания:

¹ Слова Горация. Вариант перевода: «Сладка и прекрасна за родину смерть».

² Бальник — табель ученика, в котором отмечаются его отметки (оценки) по предметам и поведению.

В оформлении статьи использованы фотографии Гимназии г. Хырова (Западная Украина) начала XX века с сайта <http://russiahistory.ru>



Что такое электронный учебник

> Преимущества

> Демонстрация

> Поддержка

> Купить

> Акция


 Формат:  ePUB 3.0

 Поддерживает:   


БЕСПЛАТНЫЙ ДОСТУП к электронным учебникам

Подробная информация об условиях бесплатного доступа к электронным учебникам в 2015/16 учебном году на сайте:

efu.drofa.ru (раздел «Акции»)



Электронные учебники издательства «ДРОФА» созданы в полном соответствии с требованиями приказа Минобрнауки России № 1559. Разнообразие методически обоснованных электронных образовательных ресурсов в сочетании с интуитивно понятным интерфейсом, удобной навигацией и встроенными возможностями автоматической адаптации к различным размерам экранов делает ЭФУ издательства «ДРОФА» уникальным образовательным продуктом, использование которого будет способствовать достижению лучших образовательных результатов.



ДИСТАНЦИОННЫЕ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

(с учетом требований ФГОС)

С 1 ноября ведется прием заявок на второй поток 2015/16 учебного года

образовательные программы:

- НОРМАТИВНЫЙ СРОК ОСВОЕНИЯ – 108 УЧЕБНЫХ ЧАСОВ
Стоимость – 4990 руб.

- НОРМАТИВНЫЙ СРОК ОСВОЕНИЯ – 72 УЧЕБНЫХ ЧАСА
Стоимость – от 3990 руб.

По окончании выдается удостоверение о повышении квалификации
установленного образца

Перечень курсов и подробности – на сайте edu.1september.ru

Пожалуйста, обратите внимание:

заявки на обучение подаются только из Личного кабинета,
который можно открыть на любом сайте портала www.1september.ru



Общероссийский проект
Школа цифрового века

**6 тысяч рублей от школы
за весь 2015/16 учебный год
независимо от количества учителей
в образовательной организации**

Каждому учителю:

- 24 предметных ежемесячных журнала
- десятки курсов повышения квалификации

**Не забудьте принять
или продлить участие!**

Подробности и форма заявки на сайте:

digital.1september.ru

журнал

Литература – Первое сентября

1-е полугодие 2016 года

ПОДПИСКА

на сайте www.1september.ru и в почтовых отделениях РФ



МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПОДПИСКИ

КАТАЛОГ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ ПОЧТА РОССИИ

2016 первое полугодие

Индекс	Название издания	Периодичн. в полугодие	1 месяц		6 месяцев	
			Ката- ложная цена (руб.)	Под- писная цена (руб.)	Ката- ложная цена (руб.)	Под- писная цена (руб.)
Название блока в разделе «Журналы»	ПЕРВОЕ СЕНТЯБРЯ. ЖУРНАЛЫ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА (499)249-31-38					
79072	Литература – Первое сентября. Бумажная версия <i>В июне не выходит. Подписка на июнь не принимается</i> (-) 160 г 64 стр.	5	440.00		2200.00	
12708	Литература – Первое сентября. Электронная версия на CD (полная копия бумажной версии) <i>В июне не выходит. Подписка на июнь не принимается</i> (-) 75 г	5	160.00		800.00	
сайт 1september.ru	Литература – Первое сентября. Электронная версия	5	–		–	500.00

Подписку принимают во всех отделениях связи Российской Федерации, а также на сайте www.1september.ru

При подключении школы к проекту «Школа цифрового века» (см. digital.1september.ru) каждый учитель получает доступ ко всем журналам Издательского дома «Первое сентября». Стоимость подключения школы на год – 6 тыс. рублей независимо от количества учителей

При оформлении подписки на сайте оплата производится по квитанции в отделении банка или электронными платежами on-line

