

ISSN 2713-2501 (Print)

VOL. 3, NO. 1-2  
2022

JOURNAL OF RUSSIAN STUDIES

РОССИЙСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ТОМ 3, № 1-2  
2022

# JOURNAL OF RUSSIAN STUDIES

2022. Vol. 3. No. 1-2.

ISSN 2713-2501 (Print)

**"Journal of Russian Studies"** is an international peer-reviewed scientific journal presenting original results of scientific research by Russian and Foreign authors. The journal is devoted to the study of the social, political, cultural life of Russian society; Russian literature and language, Russian history and sociology – all aspects of Russian studies.

The papers published in this journal have passed expert selection and peer review procedures. Scholarly content of publications corresponds to the following groups of academic specialties:

5.6. Historical Sciences

5.9. Philology

5.5. Political Sciences

5.10. Art history and Culturology

## **PUBLICATION INFORMATION**

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications and Information Technology and Mass Communications. Registration certificate PI No. FS 77 - 77639 dated 01.29.2020 (print media, magazine).

Registered with the National ISSN Agency of the Russian Federation, ISSN number: 2713-2501 (Print).

Published since 2020.

With a frequency of 4 issues per year.

## **FOUNDERS**

Ramil R. Khairutdinov

Lilia E. Ilikova

## **PUBLISHER**

Autonomous non-profit organization "Institute of Cultural Heritage"

Address: 10/15, Kremlin str., Kazan, Republic of Tatarstan, 420111, Russian Federation

Tel.: +7 (843) 221-33-21

## **EDITORIAL**

Address: 3, M. Mezhlauk str., off. 117, Kazan, Republic of Tatarstan, 420111, Russian Federation

Email: rs-journal@mail.ru

#### **EDITOR-IN-CHIEF**

**Liya E. Bushkanets** – Ph. D habil. (Philol.), Professor, Institute of International Relations KFU, Kazan, Russian Federation

#### **EDITORIAL DIRECTOR**

**Ramil R. Khairutdinov** – Ph. D (Hist.), Ass. Professor, Institute of International Relations KFU, Kazan, Russian Federation

#### **SCIENTIFIC EDITOR**

**Lilia E. Ilikova** - Ph. D (Sociol.), Ass. Professor, Institute of International Relations, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation

#### **EDITORIAL TEAM**

**Andre da Silva**, Ph. D habil. (Polit.), Professor, University of Rio Grande do Sul, Brazil

**Yulia S. Valeeva**, Ph. D (Econ.), Ass. Professor, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russian Federation

**Alessandro Vitale**, Ph. D habil. (Polit.), Professor, University of Milan, Italy

**Maria Gidini**, Ph. D habil. (Polit.), Professor, University of Parma, Italy

**Andrea Gulotta**, Ph. D habil. (Philol.), Professor, University of Glasgow, Scotland

**Tatyana K. Ivanova**, Ph. D habil. (Philol.), Ass. Professor, Institute of International Relations KFU, Kazan, Russian Federation

**Maria L. Kalenchuk**, Ph. D habil. (Philol.), Professor, Institute of the Russian Language RAS, Moscow, Russian Federation

**Vladimir I. Karasik**, Ph. D habil. (Philol.), Professor, State Institute of the Russian Language named after A. Pushkin, Moscow, Russian Federation

**Evgeny F. Kirov**, Ph. D habil. (Philol.), Professor, State Institute of the Russian Language named after A. Pushkin, Moscow, Russian Federation

**Roman N. Lunkin**, Ph. D habil. (Polit.), Ph. D (Philos.), Institute of Europe RAS, Moscow, Russian Federation

**Umberto Mazzone**, Ph. D habil. (Hist.), Professor, University of Bologna, Italy

**Munjal Girish**, Ph. D habil. (Philol.), Professor, Delhi University, Delhi, India

**Jean-Robert Ravio**, Ph. D habil. (Polit.), Professor, University Paris-Nanterre, France

**Roberta De Giorgi**, Professor (Philol.), State University of Udine, Italy

**Giovanni Savino**, Ph. D habil. (Hist.), RANEP, Moscow, Russian Federation

**Olga Smith**, Ph. D habil. (Philol.), Professor, The University of Central Lancashire (UCLan), Preston, Lancashire, England

**Paul Fryer**, Ph. D habil. (Sociol.), Professor, University of Eastern Finland, Jonsuu, Republic of Finland

**Guzel Guzelbaeva**, Ph. D. (Sociol.), Ass. Professor, Institute of International Relations KFU, Kazan, Russian Federation

**Guzel Ibneeva**, Ph. D habil. (History), Professor, Institute of International Relations KFU, Kazan, Russian Federation

#### **EDITORIAL AND PUBLISHING GROUP**

**Luiza K. Karimova** (Executive Secretary) – Ph. D (Hist.), Associate Professor, Institute of International Relations, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation

**Evgeniy V. Vitol** (Responsible for the issue) – Institute of International Relations KFU, Kazan, Russian Federation

# РОССИЙСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

2022. Т. 3. № 1-2

ISSN 2713-2501 (Print)

«**Российские исследования**» – международный рецензируемый научный журнал, представляющий оригинальные результаты научных исследований российских и зарубежных авторов. Журнал посвящён изучению социальной, политической, культурной жизни российского общества; исследованиям в области русской литературы и русского языка, российской истории и культуры – то есть всем аспектам осмысления.

Публикуемые в журнале материалы проходят процедуру рецензирования и экспертного отбора. Научное содержание публикаций соответствует следующим группам научных специальностей:

5.6. Исторические науки

5.9. Филология

5.5. Политология

5.10. Искусствоведение и культурология

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ ИЗДАНИИ

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС 77 - 77639 от 29.01.2020 (печатное СМИ, журнал).

Зарегистрирован в Национальном агентстве ISSN Российской Федерации, номер ISSN: 2713-2501 (Print)

Издаётся с 2020 года

Периодичность 4 выпуска в год

## УЧРЕДИТЕЛИ

Хайрутдинов Рамиль Равилович

Иликова Лилия Эрнстовна

## ИЗДАТЕЛЬ

Автономная некоммерческая организация «Институт культурного наследия».

Адрес: ул. Кремлевская, д. 10/15, г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация, 420111

Тел.: +7 (843) 221-33-21

## РЕДАКЦИЯ

Адрес: ул. М. Межлаука, д. 3, каб. 117, г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация, 420111

E-mail: rs-journal@mail.ru

**Подписка и распространение:** на оформлении

16+

## **ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**Бушканец Лия Ефимовна** – доктор филологических наук, профессор, Институт международных отношений КФУ, г. Казань, Российская Федерация

## **ШЕФ-РЕДАКТОР**

**Хайрутдинов Рамиль Равилович** – кандидат исторических наук, доцент, Институт международных отношений КФУ, г. Казань, Российская Федерация

## **НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР**

**Иликова Лилия Эрнстовна** – кандидат социологических наук, доцент, Институт международных отношений КФУ, г. Казань, Российская Федерация

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Валеева Юлия Сергеевна**, кандидат экономических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Российская Федерация

**Витале Алессандро**, профессор, Университет Милана, Италия

**Гидини Мария Кандида**, профессор, Университет Пармы, Италия

**Гириш Мунджал**, кандидат филологических наук, профессор, Делийский университет, г. Дели, Индия

**Гуллотта Андреа**, профессор, Университет Глазго, Шотландия

**Да Силва Андре**, профессор, Университет Рио Гранде до Сул, Бразилия

**Де Джорджи Роберта**, профессор, Государственный университет Удине, Италия

**Иванова Татьяна Константиновна**, доктор филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация

**Каленчук Мария Леонидовна**, доктор филологических наук, профессор, Институт русского языка РАН, г. Москва, Российская Федерация

**Карасик Владимир Ильич**, доктор филологических наук, профессор, Институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Российская Федерация

**Киров Евгений Фролович**, доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация

**Лункин Роман Николаевич**, доктор политических наук, кандидат философских наук, Институт Европы РАН, г. Москва, Российская Федерация

**Маццоне Умберто**, профессор, Университет Болоньи, Италия

**Радио Жан-Робер**, профессор, Университет Париж-Нантерр, Франция

**Савино Джованни**, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

**Смит Ольга**, профессор, Университет Центрального Ланкшира, г. Престон, Ланкшир, Великобритания

**Фрайер Пол**, профессор, Университет Восточной Финляндии, г. Йонсу, Финляндская Республика

**Гузельбаева Гузель Яхиевна**, кандидат социологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация

**Ибнеева Гузель Вазыховна**, доктор исторических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация

## **РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ГРУППА**

**Каримова Луиза Каюмовна** (ответственный секретарь) – кандидат исторических наук, доцент, Институт международных отношений КФУ, г. Казань, Российская Федерация

**Витоль Евгений Владимирович** (ответственный за выпуск) – Институт международных отношений КФУ, г. Казань, Российская Федерация

# CONTENTS

## POLITICAL SCIENCE

<b>Ayupova Z. K., Kussainov D. U., Dzankadyrov S. S.</b> ABOUT THE RUSSIAN-KAZAKH EXPERIENCE OF ENSURING TOLERANCE .....	7
---	---

## PHILOLOGICAL SCIENCES

<b>Bodenchuk V. A., Shadursky V. V.</b> THE JOURNAL "LIT'YO" AS AN ORGAN OF THE NOVGOROD ASSOCIATION OF PROLETARIAN WRITERS .....	13
<b>Pavlova S. A., Shadursky V. V.</b> ON THE MARK ALDANOV'S ARTICLE "THE TOLSTOY'S POSTHUMOUS WORKS" (BASED ON THE MATERIALS OF THE JOURNAL "SOVREMENNYE ZAPISKI") .....	23
<b>Bushkanets L. E.</b> EDITOR'S INTRODUCTION .....	31
<b>Skulachev A. A.</b> RUSSIAN LITERATURE IN THE MODERN SCHOOL: PROBLEMS, PRACTICE, PROSPECTS (ANALYTICAL REVIEW) .....	32
<b>Pugach V. E.</b> TEACHING LITERATURE AT SCHOOL: PRINCIPLES AND PRACTICE .....	46
<b>Abelyuk E. S.</b> SCIENTIFIC PROJECT FOR A TEACHER .....	55
<b>Svirina N. M.</b> READERS' EXPECTATIONS AND PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF THREE GENERATIONS IN THE XXI CENTURY .....	64
<b>Borusyak L. F.</b> THE BOOK AND ITS FILM ADAPTATION: HOW DO THE PARTICIPANTS OF THE ONLINE OLYMPIAD «KNIZHYA NORA – 2021» COMPARE THEM .....	72
<b>Senenko O. V.</b> LYRICAL CYCLE AT A SCHOOL LITERATURE LESSON: WHY AND HOW TO ANALYZE IT? .....	86
<b>Kuznetsova M. S.</b> ORGANIZATION OF THE CHILDREN'S AND ADULT GAME PROJECT «INSECTS» BASED ON THE POETIC FAIRY TALE «FLY-TSOKOTUHA» BY K. CHUKOVSKY .....	101

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Аюпова З. К., Кусаинов Д. У., Джанкадыров С. С.**  
О РОССИЙСКО-КАЗАХСТАНСКОМ ОПЫТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ..... 7

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Боденчук В. А., Шадурский В. В.**  
ЖУРНАЛ «ЛИТЬЕ» КАК ОРГАН НОВГОРОДСКОЙ АССОЦИАЦИИ  
ПРОЛЕТАРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ..... 13
- Павлова С. А., Шадурский В. В.**  
О СТАТЬЕ МАРКА АЛДАНОВА «ПОСМЕРТНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ТОЛСТОГО»  
(ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА «СОВРЕМЕННЫЕ ЗАПИСКИ») ..... 23
- Бушканец Л. Е.**  
ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕДАКТОРА ..... 31
- Скулачев А. А.**  
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПРАКТИКИ,  
ПЕРСПЕКТИВЫ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР) ..... 32
- Пугач В. Е.**  
ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ: ПРИНЦИПЫ И ПРАКТИКА ..... 46
- Абелюк Е. С.**  
НАУЧНЫЙ ПРОЕКТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ..... 55
- Свирина Н. М.**  
ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОЖИДАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ  
В ТРЕХ ПОКОЛЕНИЯХ ХХІ ВЕКА ..... 64
- Борусяк Л. Ф.**  
КНИГА И ЕЕ ЭКРАНИЗАЦИЯ: КАК ИХ СРАВНИВАЮТ УЧАСТНИКИ  
ОНЛАЙН-ОЛИМПИАДЫ «КНИЖЬЯ НОРА – 2021» ..... 72
- Сененко О. В.**  
ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ НА ШКОЛЬНОМ УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ:  
ЗАЧЕМ И КАК ЕГО АНАЛИЗИРОВАТЬ? ..... 86
- Кузнецова М. С.**  
ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО ИГРОВОГО ПРОЕКТА «НАСЕКОМЫЕ»  
С ОПОРОЙ НА СТИХОТВОРНУЮ СКАЗКУ «МУХА-ЦОКОТУХА» К. ЧУКОВСКОГО ..... 101

# ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ POLITICAL SCIENCE

Original article

Political Science

UDK: 172.5

## ABOUT THE RUSSIAN-KAZAKH EXPERIENCE OF ENSURING TOLERANCE

**Z .K. Ayupova**

zaure567@yandex.ru

Kazakh national agrarian research university, Almaty, Kazakhstan

**D. U. Kussainov**

daur958@mail.ru

Kazakh national pedagogical university named after Abai, Almaty, Kazakhstan

**S. S. Dzhankadyrov**

dzhan\_kaz@mail.ru

Kazakh national pedagogical university named after Abai, Almaty, Kazakhstan

**Abstract.** The Russian Federation is a multiethnic state in which historically many peoples have been united into a single state. Objective living conditions require a tolerant attitude between the ethnos of a single state. Now there is an urgent need to develop the concept of tolerance. This term in its content shows the relevance of the problem of interpersonal and social interaction of members of society. By and large, tolerance is an alternative to violence in conflicts caused by the opposite of ideological positions, culture and traditions. The concept of tolerance etymologically goes back to the Latin word *tolerantia* – “patience, tolerance”, associated with the polysemous verb *tolerare* with the same meaning as in modern English – “to endure, to bear”. The Republic of Kazakhstan, as well as the Russian Federation, is a multi-ethnic and multi-confessional state, in which political stability is also one of the important conditions for development, provided by a number of factors, including the establishment of sociocultural foundations of tolerance in society. In the socio-political sense, nonviolence is the rejection of violence as a way of resolving social conflicts, as a means of fighting for social justice. The problems of tolerance have become sharply actualized today, and this is primarily due to the fact that, firstly, values and principles necessary for common survival are being brought to the fore, and secondly, this is also due to the process of globalization, which collides civilizational, religious, national and ethnic identities of various cultures and peoples.

**Keywords:** ethnos, culture of the nation, traditions, tolerance, worldview, civilized compromise, ethnocentrism



**For citation:** Ayupova Z. K., Kussainov D. U., Dzankadyrov S. S. About the Russian-Kazakh experience of ensuring tolerance. *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):7–12. (In English)

Since gaining independence, Kazakhstan has entered a new historical stage of the development, spiritual revival and modernization of public consciousness, characterized by deep transformations in all areas of public life against the background of the rise of national and religious self-consciousness and self-determination. As the multi-ethnic and multi-confessional state, Kazakhstan strives to ensure the peaceful coexistence of representatives of various ethnic groups and faiths, to maintain stability in the society, which is reflected in the flexible and balanced policy of the state, the main dominant of which is the culture of tolerance.

Over the past few years, Kazakhstan has been actively studying the problems of inter-confessional tolerance and religion. Among the main scientists, dealing with the problems of religion and inter-confessional relations in Kazakhstan, it is possible to distinguish the research of E. Baydarov. According to his research, new trends have emerged in the spiritual life of the Republic of Kazakhstan over the past decades, reflecting the changing social role of religion. Among them are indicated: the rapid growth in the number of believers and the number of religious associations, the emergence of new denominations, the complication of inter-confessional relations, the expansion of the scope of traditional religious institutions and their social functions, the deepening of the sensitivity of the general population to religious influence<sup>1</sup>.

Researcher A.K. Kulbayev compiled the confessional portrait of Kazakhstan. Special attention is paid to the study of Islam in Kazakhstan. The researcher analyzes the factors of the emergence of Christianity on the territory of Kazakhstan, the number of religious communities of various faiths and their relationships<sup>2</sup>.

The foundation of harmony and stability in the society was the initial choice in favor of the formation of the civil, rather than ethnic community. At the same time, the main factor in the success of Kazakhstan's model of interethnic harmony was the preservation of the balance of the interests of ethnic groups, which does not allow the privileged position of someone's and the infringement of the rights of others.

Religious tolerance has now become the crucial factor in ensuring peace, stability and economic progress in Kazakhstan. For Kazakhstanis, the principle of the tolerance is not only a norm of the political culture, but also one of the key principles of the state, which strongly supports and strengthens it. The fact that the World Congress of the Representatives of World and Traditional Religions

---

<sup>1</sup> Baydarov E. (2017) Religious tolerance and interfaith harmony in Kazakhstan [Electronic resource. Access mode] <http://carnegieendowment.org> (accessed: 24.01.2022).

<sup>2</sup> Kulbayev A. K. (2018) On the religious situation in the country and measures to improve the religious situation in the Republic of Kazakhstan // Bulletin of KazNPU named after Abai. No. 4. P. 17.

was held in 2003 in Kazakhstan for the first time in the world practice shows that religious tolerance is an integral element not only of the culture of tolerance, but also the ethno-politics of the Republic of Kazakhstan. During this time, five congresses were held.

It should be remembered that despite the fact that Kazakhstan has developed the stable model of interethnic and interfaith harmony, its maintenance requires tireless efforts on the part of the state and civil society, including religious associations. It is necessary to constantly monitor the situation in this area, the interaction of all interested sides.

Interfaith relations in Kazakhstan are based on the following basic principles: the Constitution and laws of the country guarantee the protection of the freedom of conscience and religion. The Constitution prohibits any form of discrimination, based on religious, ethnic or other grounds. The country has joined the most important international agreements and treaties in the field of human rights, including the UN fundamental covenants in this area. The state creates equal and favorable conditions for implementation of their functions by the confessions. This contributed to the significant increase in the number of religious associations during the period of independence. Despite the fact that the majority of the population of Kazakhstan considers themselves as Muslims, this does not prevent the meaningful functioning of other faiths.

An important direction of the state's policy is to support interfaith dialogue. At the initiative of Elbasy, former President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev, such a unique institute of interethnic and interfaith dialogue as the Assembly of the People of Kazakhstan was created<sup>3</sup>.

Modernization of the spiritual life of the Kazakh society in the era of globalization and new political realities is impossible without new, scientifically based, constructive approach to the religion. Historically, Kazakhstan has always been the crossroad, the place of meeting and dialogue of various religions, cultures and civilizations of the East and West. Inherited from the cultural and ethical traditions of the Kazakhs, tolerance in the spiritual sphere is the good basis for the preservation of civil peace in the present and in the future. For the 30-th anniversary of its sovereign development, Kazakhstan has provided absolute freedom of the religious belief to all faiths: Muslims, Orthodox, Catholics, Protestants, Jews. According to the Ministry of Information and Public Development of the Republic of Kazakhstan, the total number of religious associations representing 18 denominations is 3,621 up to 10.08.2020. The number of Islamic associations - 2517, Orthodoxy - 329, Catholicism - 84, Judaism - 7, Buddhism - 2<sup>4</sup>.

This position of the state, based on the common basis of the mutual recognition, allows us to overcome the religious differences that repel to each other. At

---

<sup>3</sup> Saitova N. A., Mukanova F. T. (2019) Culture of tolerance as the factor of political stability in the Republic of Kazakhstan // Bulletin of KazNPU named after Abai. No. 2. P. 5.

<sup>4</sup> Ministry of Information and Public Development of the Republic of Kazakhstan [Electronic resource. Access mode] <https://www.gov.kz/memleket/entities/qogam> (accessed: 24.01.2022).

the same time, an important characteristic feature is that religious associations in Kazakhstan do not exist in the isolation from the society, but are also involved in the social and cultural events, civil peace and spiritual harmony in the society. According to the opinion of G. T. Telebaev, “the development of the religious tolerance in Kazakhstan’s society may be hindered by the activities of the radical groups with the religious interpretation of the political goals”<sup>5</sup>.

In order to prevent such scenario, new law on religion was adopted, and the effectiveness of its implementation of each individual norm depends on the quality of the work of the administrative authorities and the consciousness of the majority of the citizens of the Republic of Kazakhstan. The problem is also the religious illiteracy of the religious and non-religious population. In order to eliminate this problem it is necessary to consolidate religious and non-religious groups of the civil society, to educate the population about religion under the sensitive and competent control of the state and to overcome these problems and strive for the stable future.

Thus, the comprehensive measures taken in our country to promote tolerance have the comprehensive impact on improving the political culture and ensuring the stability of economic and spiritual development.

## References

1. Baydarov, E. (2017) *Religioznaya tolerantnost' i mezkhkonal'noe soglasie v Kazahstane* [Religious tolerance and interfaith harmony in Kazakhstan]. [Electronic resource. Access mode] – <http://carnegieendowment.org> (accessed: 15.04.2021). (In Russian)

2. Kulbayev, A. K. (2018) *O religioznoj situacii v strane i merah po uluchsheniyu religioznoj obstanovki v RK* [On the religious situation in the country and measures to improve the religious situation in the Republic of Kazakhstan] // Bulletin of KazNPU named after Abai. No. 4. P.17–22 (In Russian).

3. Saitova, N. A., Mukanova, F. T. (2019) *Kul'tura tolerantnosti kak faktor politicheskoy stabil'nosti v Respublike Kazahstan* [Culture of tolerance as the factor of political stability in the Republic of Kazakhstan] // Bulletin of KazNPU named after Abai. No 2. P. 5–10 (In Russian).

4. *Ministry of Information and Public Development of the Republic of Kazakhstan* [Electronic resource. Access mode] <https://www.gov.kz/memleket/entities/qogam> (In Russian)

5. Telebaev, G. T. (2016) *Religioznaya identifikaciya naseleniya i religioznaya situaciya v Respublike Kazahstan* [Religious identification of the population and the religious situation in the Republic of Kazakhstan] // Socis. N 3. P.21–27 (In Russian).

---

<sup>5</sup> Telebaev, G. T. (2016) Religious identification of the population and the religious situation in the Republic of Kazakhstan // Socis. No.3. P. 21.

**О РОССИЙСКО-КАЗАХСТАНСКОМ ОПЫТЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ****З. К Аюпова**

zaure567@yandex.ru

Казахский национальный аграрный исследовательский университет,  
г. Алматы, Казахстан**Д. У. Кусаинов**

daur958@mail.ru

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
г. Алматы, Казахстан**С. С. Джанкадыров**

dzhan\_kaz@mail.ru

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
г. Алматы, Казахстан

**Аннотация.** Российская Федерация является полиэтническим государством, в котором исторически многие народы были объединены в единое государство. Объективные условия жизни требуют толерантного отношения между этносами единого государства. Сейчас остро назрела необходимость разработки понятия толерантность. Этот термин в своем содержании показывает актуальность проблемы межличностного и социального взаимодействия членов социума. По большому счету, толерантность выступает альтернативой насилию в конфликтах, обусловленных противоположностью мировоззренческих позиций, культуры и традиций. Понятие толерантность этимологически восходит к латинскому слову *tolerantia* – «терпение, терпимость», связанному с многозначным глаголом *tolerare* с тем же значением, что и в современном английском языке, – «выносить, переносить, сносить». Республика Казахстан, также как и Российская Федерация, является полиэтническим и поликонфессиональным государством, в котором также одним из важных условий развития является политическая стабильность, обеспечиваемая рядом факторов, в том числе, утверждением в обществе социокультурных основ толерантности. В социально-политическом смысле ненасилие есть отказ от насилия как способа разрешения общественных конфликтов, как средства борьбы за социальную справедливость. Проблемы толерантности на сегодняшний день резко актуализировались и это, прежде всего, связано с тем, что, во-первых, в настоящее время на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания, во-вторых, это связано и с процессом глобализации, сталкивающим цивилизационные, религиозные, национальные и этнические идентичности различных культур и народов.

**Ключевые слова:** этнос, культура нации, традиции, толерантность, миропонимание, цивилизованный компромисс, этноцентризм

**Для цитирования:** Аюпова З. К., Кусаинов Д. У., Джанкадыров С. С. О Российско-казахстанском опыте обеспечения толерантности // Российские исследования. 2022;3(1-2):7–12. (In English).

#### **Авторы публикации**

#### **Authors of the publication**

**Аюпова Зауре Каримовна** – профессор кафедры права Казахского национального аграрного исследовательского университета, д.ю.н., г. Алматы, Казахстан.  
E-mail: zaure567@yandex.ru

**Ayupova Zaire Karimovna** – Professor, Department of Law, Kazakh National Agrarian Research University, Doctor of Law, Almaty, Kazakhstan.  
E-mail: zaure567@yandex.ru

**Кусаинов Дауренбек Умирбекович** – профессор кафедры политологии и социально-философских дисциплин Казахского национального педагогического университета им. Абая, д.ф.н., г. Алматы, Казахстан.  
E-mail: daur958@mail.ru

**Kussainov Daurenbek Umirbekovich** – Professor, Department of Political Science and Socio-Philosophical Disciplines Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Doctor of Philosophy, Almaty, Kazakhstan.  
E-mail: daur958@mail.ru

**Джанкадыров Сейфулла Сейтаевич** – магистр социологии, старший преподаватель кафедры политологии и социально-философских дисциплин Казахского национального педагогического университета им. Абая, г. Алматы, Казахстан.  
E-mail: dzhan\_kaz@mail.ru

**Dzhankadyrov Seifulla Seitayevich** – Master of Sociology, Senior lecturer of the Department of Political Science and Socio-Philosophical Disciplines Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan  
E-mail: dzhan\_kaz@mail.ru

**Статья поступила в редакцию 12.02.2022; одобрена после рецензирования 28.02.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 12.02.2022; approved after reviewing 28.02.2021; accepted for publication 14.06.2022.**

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHILOLOGICAL SCIENCES

Научная статья

Филологические науки

УДК: 82.091:833.161.1

## ЖУРНАЛ «ЛИТЬЁ» КАК ОРГАН НОВГОРОДСКОЙ АССОЦИАЦИИ ПРОЛЕТАРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

В. А. Боденчук, В. В. Шадурский

bodenchuk-vik@yandex.ru, shadvlad@mail.ru

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

**Аннотация.** Статья представляет исследование журнала Новгородской ассоциации пролетарских писателей (НАПП), который выпускался в конце 1920-х годов в г. Новгороде. На основе архивных материалов рассказывается о развитии пролетарской литературы, запечатленной на страницах журнала «Литьё». Этот журнал стал органом НАПП и представил тексты начинающих авторов, работавших на заводах и в полях. Издание вобрало в себя произведения разных жанров: рассказы, очерки, лирические стихотворения, публицистические и литературно-критические статьи, рецензии. На его страницах публиковались новгородские авторы и помещались материалы писателей из других регионов. У редакции «Литья» была своеобразная концепция, определившая структуру издания и способы продвижения журнала, начиная от обычной рекламы до проведения лотереи среди подписчиков. Главные задачи журнала определялись просветительскими целями: во-первых, чтобы трудящийся читатель приобрел возможность читать и понимать своих писателей, во-вторых, чтобы он научился выбирать лучшее в художественной литературе и использовать это с наилучшим результатом в своих классовых интересах. Деятельность наповцев находилась под пристальным вниманием центральных изданий РАППа, как следствие, журнал «Литьё» получал как их поддержку, так и суровую критику. Содержание и пафос литературно-критических статей и рецензий в отделах и рубриках «На литературном посту», «О наших писателях», «Что мне нужно прочесть» дают представление о положительных и отрицательных отзывах, посвященных литературе. Журнал «Литьё» заслуживает внимания как важный свидетель развития советской литературы в регионах СССР.

**Ключевые слова:** пролетарская литература, Новгородская ассоциация пролетарских писателей, журнал «Литьё»

**Для цитирования:** Боденчук В. А., Шадурский В. В. Журнал «Литье» как орган Новгородской ассоциации пролетарских писателей // Российские исследования. 2022;3(1-2):13–22.

В «1920-е годы в стране стало разворачиваться движение рабочих и сельских корреспондентов»<sup>1</sup>, так стали называть представителей городского и сельского труда, которые обращались в редакции газет со своими просьбами, присылали свои письма и произведения в различные журналы. Движение рабкоров и селькоров подготавливало почву для объединения их в организацию, появлялось и потребность в собственных изданиях. Новгородская земля не стала исключением. В Новгороде в 1924 г. была проведена первая конференция рабкоров и селькоров губернской газеты «Звезда»<sup>2</sup>. Участниками конференции были молодые люди от 21 до 34 лет, которые приехали из разных уголков Новгородчины, они имели разное образование и разные профессии, кто-кто мог приехать по своей воле, а кто-то был командирован от предприятия. Результатами их активности и «поддержки сверху» стало, во-первых, создание, по примеру других территорий молодой советской страны, регионального отделения Российской ассоциации пролетарских писателей. Во-вторых, был учрежден рабочий орган ассоциации – журнал, который получил название «Литьё». Издание было заявлено как «рабочий ежемесячник Новгородской ассоциации пролетарских писателей» (см. <http://www.nounb.ru/newsite/index.php/resursy/povgorodika-v-elektronnom-vide?layout=blog>), оно и превратилось в журнал, который в 1927–1930 гг. отразил непростой путь развития литературы, создаваемой рабочими и тружениками села – наповцами (современные исследователи могут ознакомиться со сканированными версиями этого издания на указанном сайте Новгородской областной универсальной научной библиотеки). По словам лидера Всероссийской ассоциации пролетарских писателей С. Родова, строилась «армия для борьбы, такая писательская организация, которая могла бы творить и бороться за творчество»<sup>3</sup>.

Интересно, что уже в первом номере издания предпринимались попытки понимания истоков пролетарской литературы и ее перспектив. Так, один из авторов отмечает взаимодействие поэтов-рабочих с журналами и газетами до Октябрьской революции, затем деятельность Пролеткультов после революции, и наконец усиление и расширение «рабкории» с момента организации Всесоюзной ассоциации пролетарских писателей; он ожидает

---

<sup>1</sup> Семенова А. Л. Рабселькоровское движение в Новгородской губернии (по материалам Государственного архива Новгородской области) // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2021. № 4(37). С. 357. DOI: 10.34680/2411-7951.2021.4(37).

<sup>2</sup> Личные карточки первой конференции рабкоров и селькоров газеты «Звезда», 1924 г. ГАНУ. Ф. Р-354. Оп. 2. Ед. хр. 3.

<sup>3</sup> Цит. по: Московская Д. С., Романова О. В. Литературные кружки как инструмент строительства пролетарской культуры. 1920–1932 гг. (по документам отдела рукописей ИМЛИ РАН) // Вестник славянских культур. 2021. Т. 61. С. 190–191.

нового развития «рабселькории» – пролетарской литературы, которая только стала появляться на страницах советских газет и журналов<sup>4</sup>.

О том, как журнал должен стать «своим» для трудового народа, организаторы хорошо подумали, выбирая название для своего издания. Заглавие журнала «Литьё» отразило и дух времени (переплавка жизни), и новое отношение к искусству (средство пропаганды). Оно стало метафорой нелегкого творческого процесса, предполагающего появление нового содержания в заранее подготовленной, идеологически проработанной форме, агитацию за новое искусство, пролетарский подход ко всему в жизни. Журнал отразил разные вехи развития пролетарской литературы и даже заботу о воспитании своего читателя: «трудящийся читатель» не только приобрел возможность «не просто читать своих писателей, но хорошо понимать их, отбирать для себя лучшее в художественной литературе и использовать с наибольшими результатами для своих классовых интересов»<sup>5</sup>.

У редакции «Литья» была своеобразная концепция, определившая структуру издания и способы продвижения журнала, начиная от обычной рекламы до проведения лотереи среди подписчиков. Главные задачи журнала определялись просветительскими целями: во-первых, чтобы трудящийся читатель приобрел возможность читать и понимать своих писателей, во-вторых, чтобы он научился выбирать лучшее в художественной литературе и использовать это с наилучшим результатом в своих классовых интересах Журнал с первого же номера публиковал художественные и литературно-критические, публицистические произведения. НАПП «воспитывал» и своих будущих «коллег». Это осуществлялось на практике – в жизни литературных кружков и объединений. Например, кружок «Перепутье», созданный в 1926 году и состоявший из рабочей и крестьянской молодежи, проводил «литературные субботы», на которых участники рассматривали и критиковали произведения друг друга, а также изучали вопросы и задачи пролетарской литературы. «Путь творчества “перепутьевцев”», – пишет редакция «Литья», – это «путь выработки из себя <...> бойцов на фронте культурной революции»<sup>6</sup>. Вместе с тем задуманная периодичность издания – «ежемесячник» – по разным причинам не была достигнута, думается, замысленным планам не суждено было осуществиться из-за проблем с творческими и финансовыми возможностями самих «напповцев».

Наверное, эти обстоятельства, а также полиграфический потенциал издательства «Звезда» могли сказаться и на хаотичности структуры «Литья», его различных отделов. На страницах журнала иногда без указания отделов, рубрик и тематических обозначений публиковались как стихотворения, проза новгородских авторов, так и произведения известных писате-

---

<sup>4</sup> К-й А. Рабкоры и пролетарская литература // Литье. 1927. № 1. С. 13.

<sup>5</sup> [Б.п.] [О программе журнала «Литье» Новгородской ассоциации пролетарских писателей] // Литье. 1927. № 1. С. 1.

<sup>6</sup> Г-н Е. Учимся литературному мастерству // Литье. 1927. № 1. С. 16.



лей русской и зарубежной литературы. Естественно, даже публикации классиков были идеологически функциональными. Так, допустим, что «Ходынка» Л. Н. Толстого, посвященная трагедии в день коронации Николая II, должна была разжигать ненависть к царизму (Литье, 1928, № 3, С. 1–2), а «Неукротимые» А. Барбюса – прославлять приход к власти большевиков (Литье, 1928, № 3, С. 6). Напловцы печатали много очерков, в издании появлялись очерки о «об окружных городах нашей области», например, о Череповце, а также о соседней Псковской губернии.

Выходили статьи разных жанров, группировавшиеся по разным рубрикам. Так, в рубрике «Что мне нужно прочесть» публиковались рецензии на рекомендуемые для трудящегося произведения, большинство из них – преимущественно о Гражданской войне, о людях труда, о жертвах капитализма, поэтому среди них «Разгром» Д. Фурманова<sup>7</sup>, «Тихий Дон» М. Шолохова<sup>8</sup>. Очевидно, что печататься могли только рецензии на произведения «идеологически выдержанных» писателей.

Содержание и пафос литературно-критических статей и рецензий в отделах и рубриках «На литературном посту», «О наших писателях», «Что мне нужно прочесть» дают представление о специфике положительных и отрицательных отзывов. Например, в одном из материалов представлены рассуждения о требованиях к детской книге, о вреде сказок, не показывающих труд и борьбу человека. Здесь же даются рекомендации по чтению книг для детей, выносятся предостережения от выбора книг из частных издательств; отмечается положительное значение для детей книг С. Маршака и отрицательное книг К. Чуковского<sup>9</sup>.

Некоторые рубрики, открытые в первых номерах, редакция не продолжила, это «По литературным кружкам», «Вопросы и ответы»; видимо, сил и уровня редакции не хватило, чтобы осуществлять постоянную работу по этим темам. И все же журнал был не только литературным. В рубрике «Письма об искусстве» редакция освещала вопросы кинематографа и художественного творчества.

Редакция заботилась о расширении аудитории. На страницах издания помещались призывы оформить подписку<sup>10</sup>. Среди подписчиков устраивались розыгрыши, с читателями велась переписка, издание было открыто для запросов публики о том, что она хотела бы увидеть в следующих номерах, на конкурсной основе принимали в печать стихи, рассказы и рецензии подписчиков, устраивались открытые творческие мероприятия. Одно из них – выставка НАППа, проводившаяся в честь двухлетия его существования, которую «за пять дней посетило несколько тысяч человек»<sup>11</sup>. Выпускались небольшие приложения к журналу: для детей – выпуски «Воробей»,

<sup>7</sup> М. Рец. на кн.: Фурманов Д. «Разгром». Л.: Прибой. 214 с. // Литье. 1927. № 1. С. 8.

<sup>8</sup> К. Е. Рец. на кн.: Шолохов М. «Тихий Дон» // Литье. 1928. № 3. С. 14.

<sup>9</sup> Трифонова Т. Что читать детям // Литье. 1929. № 1(6). С. 10.

<sup>10</sup> [Б.п.] Вызов // Литье. 1929. № 3–4(8–9). С. 18.

<sup>11</sup> М. Наш творческий смотр // Литье. 1928. № 5. С. 14.

для взрослых – «Азбука здоровья», приложения для литераторов – «Искусство писателя» («Начатки литературной грамоты») и «Как надо читать» («Книги, журналы и газеты»).

Наиболее способные авторы отбирались в ассоциацию, обретая опыт, получали «путевку» в вышестоящие органы, а с ней – право претендовать на публикацию в изданиях Москвы и Ленинграда. Региональные ассоциации собирались на творческие смотры и докладывали о своих достижениях. На одной из таких конференций в 1928 г. НАПП была признана «одной из числа четырех наиболее жизненных ассоциаций»<sup>12</sup>.

Наповцы в вопросах творчества и идеологии ориентировались на своих старших товарищей. «Журналы-наставники» для «Литья» – это столичные «Октябрь» и «На литературном посту». Так, собирательный орган «литконсультация» «Октября», зная, что «НАПП на творческом смотре ассоциацией признана одной из лучших»<sup>13</sup>, критически относится к редакции журнала «Литье». Ей достается за «скверный подбор стихов»: если авторы очерков, рассказов, статей «умеют ухватить за рога злободневные вопросы», то поэты, публикуемые в этом журнале, «жуют опостылевшую жвачку»<sup>14</sup>. Очевидно, что ирония столичной редакции имеет грубоватую основу с намеком на парнокопытных млекопитающих, обитающих в регионе, что, однако, не делает чести и самой «литконсультации». «Товарищеской критике» подвергнуты и другие недостатки журнала: достается за отсутствие аргументирующих примеров Е. К., автору статьи «Опасность, которую не увидишь сразу», подбор материалов для отдела «Журнал журналов» «не увязан с общим планом “Литья”»<sup>15</sup>. Достоинствами называются остроумный рассказ И. Булатова «Происшествие с Федором Плюшиным» и «прекрасно увязанный с сегодняшним днем, дающий пример высококачественной агитки “Вал” П. Громова»<sup>16</sup>. Очевидно, что в первую очередь похвалы удосуживаются тексты, в которых проявлена злободневность и агитационный характер, об эстетическом содержании в столичном критическом обзоре почти не говорится.

Пролетарские писатели Новгорода сотрудничали с литературными объединениями других населенных пунктов Новгородской губернии. Например, со старорусской ассоциацией, ведь в Старой Руссе по инициативе НАППа был создан литературный кружок<sup>17</sup>. Литературная деятельность рушан была схожа с деятельностью «перепутьевцев»: был день, когда авторы собирались все вместе и оценивали стихи, прозу собственного сочинения. Кроме того, старорусцы создавали, ставили и затем критиковали и драматургические произведения. При этом присутствовали и приглашен-

<sup>12</sup> М. Наш творческий смотр // Литье. 1928. № 5. С. 14.

<sup>13</sup> [Б.л.] Консультация «Октября» о «Литье» // Литье. 1929. № 2(7). С. 14.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> К. А. Крепче поставить на ноги! // Литье. 1927. № 1. С. 16.

ные зрители (рабочие, крестьяне и другие), которые заполняли весь зал и принимали в разборе пьес «активнейшее участие» [15, с. 16]. Помимо этого, старорусские пролетарские писатели, как новгородцы, выпускали литературно-художественный журнал — «Стройка». Совершенствование плодов и навыков своего собственного творчества, вероятно, было для рушан главным. И все же новгородцы указывают на «один недостаток» старорусской группы – «она не связана с Новгородской ассоциацией пролетарских писателей»<sup>18</sup>. В связи с этим, как отмечают напповцы, «во многих вопросах старорусцы идут ощупью, с кровью и потом вынуждены находить такие методы и формы работы, которые давно уже и прочно вошли в историю пролетарской печати». Такой весомый минус, по мнению напповцев, может быть устранен, если рушане объединятся с новгородской ассоциацией. Сами же «старорусцы намерены устранить этот пробел»<sup>19</sup>. Также напповцы консультировали литературные группы в Демянске, Боровичах и других населенных пунктах области.

Постоянный контакт с читателями на страницах журнала, публикация их отзывов и вопросов из писем превратилось в школу общения. Тем более оказался странным исход издания. «Литье» наряду с другими подобными журналами перестало существовать в начале 1930-х годов после принятия постановления ЦК РКП(б), известного запретом работы всех литературных групп. «Самодетельность рапповцев кончилась. Литературой стал руководить первый человек в государстве <...> – И. В. Сталин»<sup>20</sup>.

Изучение деятельности НАПП и 11 вышедших номеров ее журнала, во-первых, привносит много нового в знание литературы новгородского края и советской литературы в целом. Во-вторых, оно дает возможность осознать природу многих творческих процессов, свойственных начинающим писателям, и с учетом выраженной озабоченности качеством современного регионального литературного процесса («Новгородский литературный процесс нуждается в литературной критике<...>»<sup>21</sup> понять, как в регионе может развиваться литературная критика, какие могут быть идеологические и эстетические обстоятельства ее развития.

---

<sup>18</sup> [Б.п.] Старая Русса // Литье. 1929. № 5(10). С. 16.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Мусатов В. В. История русской литературы первой половины XX века (советский период). М.: Высшая школа: Academia, 2001. С.23.

<sup>21</sup> Шадурский В. В. Современная новгородская литература: тенденции и перспективы // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2022. № 1(40). С. 125. [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.1\(40\)](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.1(40)).

**Список источников**

1. Г-н Е. Учимся литературному мастерству // Литье. 1927. № 1. С. 16.
2. К-й А. Рабкоры и пролетарская литература // Литье. 1927. № 1. С. 13.
3. К. А. Крепче поставить на ноги! // Литье. 1927. № 1. С. 16.
4. К. Е. Рец. на кн.: Шолохов М. «Тихий Дон» // Литье. 1928. № 3. С. 14.
5. Личные карточки первой конференции рабкоров и селькоров газеты «Звезда», 1924 г. ГАНО. Ф. Р-354. Оп. 2. Ед. хр. 3.
6. Мусатов В. В. История русской литературы первой половины XX века (советский период). М.: Высшая школа: Academia, 2001. 310 с.
7. М. Рец. на кн.: Фурманов Д. «Разгром». Л.: Прибой. 214 с. // Литье. 1927. № 1. С. 8.
8. М. Наш творческий смотр // Литье. 1928. № 5. С. 14.
9. Семенова А. Л. Рабселькоровское движение в Новгородской губернии (по материалам Государственного архива Новгородской области) // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2021. № 4(37). С. 357–361. DOI: 10.34680/2411-7951.2021.4(37).
10. Трифонова Т. Что читать детям // Литье. 1929. № 1(6). С. 10.
11. Шадурский В. В. Современная новгородская литература: тенденции и перспективы // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2022. № 1(40). С. 120–126. [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.1\(40\)](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.1(40)).
12. [Б.н.] [О программе журнала «Литье» Новгородской ассоциации пролетарских писателей] // Литье. 1927. № 1. С. 1.
13. [Б.н.] Консультация «Октября» о «Литье» // Литье. 1929. № 2(7). С. 14.
14. [Б.н.] Вызов // Литье. 1929. № 3–4(8–9). С. 18.
15. [Б.н.] Старая Русса // Литье. 1929. № 5(10). С. 16.

**THE JOURNAL “LIT’YO” AS AN ORGAN  
OF THE NOVGOROD ASSOCIATION  
OF PROLETARIAN WRITERS**

**V. A. Bodenchuk, V. V. Shadursky**

bodenchuk-vik@yandex.ru, shadvlad@mail.ru

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University  
Veliky Novgorod, Russia

**Abstract.** The article presents a study of the journal of the Novgorod Association of Proletarian Writers (NAPW), which was published in the late 1920s in Novgorod. Based on archival materials, we tell about the development of proletarian literature, captured on the pages of the magazine “Lit’yo” (“Casting”). This magazine became the organ of the NAPW and presented the texts of novice authors who worked in factories and in the fields. The publication includes works of various genres: short stories, essays, lyrical poems, journalistic and literary-critical articles, reviews. Novgorod authors were published on its pages and materials of writers from other regions were placed. The editorial office of “Lit’yo” had a peculiar concept that determined the structure of the publication and the ways of promoting the magazine, ranging from ordinary advertising to holding a lottery among subscribers. The main tasks of the magazine were determined by educational goals: firstly, so that the working reader would have the opportunity to read and understand his writers, and secondly, so that he would learn to choose the best in fiction and use it with the best result in his class interests. The members NAPW’s activities were under the close attention of the central publications of the RAPW, as a result, the magazine “Lit’yo” received both their support and harsh criticism. The content and pathos of literary-critical articles and reviews in the departments and headings “On the literary post”, “About our writers”, “What I need to read” give an idea of the positive and negative reviews devoted to literature. The magazine “Lit’yo” deserves attention as an important witness to the development of Soviet literature in the regions of the USSR.

**Keywords:** proletarian literature, Novgorod association of proletarian writers, journal “Lit’yo”

**For citation:** Bodenchuk V. A., Shadursky V. V. The Journal “Lit’yo” as an Organ of the Novgorod Association of Proletarian Writers. *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):13–22. (In Russian)

## References

1. G-n Ye. (1927). Uchimsya literaturnomu masterstvu [Learning to Write]. *Lit'yo*, no. 1, Pp. 16 (In Russian).
2. K-y A. (1927). Rabkory i proletarskaya literatura [Worker correspondents and proletarian literature]. *Lit'yo*, no. 1, Pp. 13 (In Russian).
3. K. A. (1927). Krepche postavit' na nogi! [Get stronger on your feet!]. *Lit'yo*, no. 1, Pp. 16. (In Russian).
4. K. Ye. (1928). Retsenziya na knigu, Sholokhov M. «Tikhyy Don» [Book review: Sholokhov M. Quiet Don]. *Lit'yo*, no. 1, Pp. 16. (In Russian).
5. Lichnyye kartochki pervoy konferentsii rabkorov i sel'korov gazety «Zvezda». [Personal cards of the rabkorov's and selkorov's first conference of the newspaper "Zvezda"]. (In Russian). 1924. State Archive of Novgorod Region. Fund. P-354. Inventory. 2. Storage unit. 3. (In Russian).
6. Musatov, V. V. (2001). *Istoriya russkoy literatury pervoy poloviny XX veka (sovetskiy period): ucheb. posobie* [History of Russian literature of the first half of the 20th century (Soviet period): textbook]. Moscow, 310 p. (In Russian).
7. M. (1927). Retsenziya na knigu, Furmanov D. "Razgrom", Leningrad, *Priboy*, 214 p. [Book review: Furmanov D. "Defeat", Leningrad, Surf, 214 p.]. *Lit'yo*, no. 1, Pp. 8. (In Russian).
8. M. (1928). Nash tvorcheskiy smotr. [Our creative review]. *Lit'yo*, no. 5, Pp. 14. (In Russian).
9. Semenova, A. L. (2021). [Rabsel'korovskoye dvizheniye v Novgorodskoy gubernii (po materialam Gosudarstvennogo arkhiva Novgorodskoy oblasti)]. Rural correspondents ("Rabsel'kor") movement in Novgorod province (based on materials from the State Archives of Novgorod Region). *Memoirs of NovSU*, no. 4(37), Pp. 357-361. (In Russian) DOI: 10.34680/2411-7951.2021.4(37).
10. Trifonova, T. (1929). Chto chitat' detyam [What to read to children]. *Lit'yo*, no. 1(6), Pp. 10 (In Russian).
11. Shadurskiy, V. V. (2022). [Contemporary Novgorod Literature: Trends and Prospects]. The modern Novgorod literature: trends and perspective. *Memoirs of NovSU*, no. 1(40), Pp. 120-126. (In Russian) [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.1\(40\)](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2022.1(40)).
12. [Without a signature]. (1927). O programme zhurnala «Lit'yo» Novgorodskoy assotsiatsii proletarskikh pisateley. [About the program of the journal "Lityo" of the Novgorod Association of Proletarian Writers]. *Lit'yo*, no. 1, Pp. 1. (In Russian).
13. [Without a signature]. (1929). Konsul'tatsiya «Oktyabrya» o «Lit'ye». [Consultation "October" about "Lit'yo"]. *Lit'yo*, no. 2 (7), Pp. 14. (In Russian).
14. [Without a signature]. (1929). Vyzov. [Challenge]. *Lit'yo*, no. 3-4(8-9), Pp. 18. (In Russian).
15. [Without a signature]. (1929). Staraya Russa [Staraya Russa]. *Lit'yo*, no. 5(10), Pp. 16 (In Russian).

**Авторы публикации**

**Authors of the publication**

**Боденчук Виктория Александровна** – студент кафедры филологии Новгородского государственного уни им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия, Россия.  
E-mail: bodenchuk-vik@yandex.ru

**Bodenchuk Victoria Alexandrovna** – student, Department of Philology, Novgorod State University Yaroslav-the-Wise, Veliky Novgorod, Russia.  
E-mail: bodenchuk-vik@yandex.ru

**Шадурский Владимир Вячеславович** – доцент кафедры филологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия, Россия.  
E-mail: shadvlad@mail.ru

**Shadursky Vladimir Vyacheslavovich** – Lecturer, Department of Philology, Novgorod State University Yaroslav-the-Wise, Veliky Novgorod, Russia.  
E-mail: shadvlad@mail.ru

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**

Научная статья  
УДК 82.091:833.161.1

Филологические науки

**О СТАТЬЕ МАРКА АЛДАНОВА  
«ПОСМЕРТНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ТОЛСТОГО»  
(ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА «СОВРЕМЕННЫЕ ЗАПИСКИ»)**

**С. А. Павлова, В. В. Шадурский**  
strigpa@gmail.com, shadvlad@mail.ru

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого  
г. Великий Новгород, Россия

**Аннотация.** М. А. Алданов – это универсальный автор крупнейшего журнала русского зарубежья «Современные записки». В статье 1926 г. «Посмертные произведения Толстого» он откликнулся на публикацию ранее неизвестных страниц Льва Толстого. В этой статье Алданов обращает внимание на художественные различия между произведениями, опубликованными с согласия Толстого, и теми текстами, которые такого одобрения не получили. Аналитическому прочтению им подвергнуты главы из неоконченного романа о времени Петра I. Алданов увидел бесплодные попытки Толстого найти новую литературную форму. Неоконченный роман сопоставляется с двумя разными по своему содержанию шедеврами: он контрастирует и с ранее опубликованным «Войной и миром» и с вышедшей позднее «Анной Карениной». И все же Алданов поражается тому, сколько много различных образных возможностей писатель оставил без всякого внимания. Критик делает акцент на вариантах и конспектах романа «Войны и мир», изданных А. Е. Грузинским, которые подчеркивают изобразительный талант Толстого-художника. По мнению Алданова, у Толстого есть конфликт между писателем-«волшебником» и человеком-мизантропом. Алданов оценивает литературную деятельность Толстого исходя из критерия правдоподобия. Однако требование правдоподобия в большей мере было принципом литературы классицизма, а не реализма. Для Алданова, ценящего разум, а также идеи века Просвещения, это оказалось не архаичкой ушедшего столетия, а потребностью сознания. Несмотря на присутствие правдоподобия в рукописях Толстого, Алданов оценивает их с художественной стороны, соотнося с образцами «Войны и мира» и «Анны Карениной». Отсутствие правдоподобия в стиле Толстого или его умышленное косноязычие Алданов объясняет на примере тех эпизодов, где в большей степени проявилась изобразительная сила писателя. Его критическая методология в большей степени ориентирована на культурно-историческую школу, вместе с тем в его подходе к литературе обнаруживаются принципы классицизма.



**Ключевые слова:** литература русского зарубежья, Марк Алданов, литературная критика, Л. Н. Толстой, журнал «Современные записки».

**Для цитирования:** Павлова С. А., Шадурский В. В. О статье Марка Алданова «Посмертные произведения Толстого» (по материалам журнала «Современные записки») // Российские исследования. 2022;3(1-2):23–30.

М. А. Алданов – универсальный автор крупнейшего журнала русского зарубежья «Современные записки». Он печатался в нескольких разделах журнала и как создатель художественной прозы, и как публицист, и как литературный критик. Литературно-критическая и публицистическая деятельность писателя существенно воздействовала на алдановских современников и повлияла на укрепление его репутации за рубежом. Алданов – писатель, необыкновенно ценивший творчество Л. Н. Толстого, и критик, часто с ним полемизировавший. Как отмечалось ранее, так и в данном случае нам «интересен в них не сам факт обращения Алданова к творчеству и личности Толстого, а заострение внимания на восприятии гения в разное время (при его жизни, после смерти), в разных культурных и языковых средах (Россия, Европа, США)»<sup>1</sup>. Примечательно, что именно Алданов, в одной из статей 1926 г., был вынужден отреагировать на публикацию тех его страниц, которые были не только не известны широкой читательской аудитории, не только не были оценены критикой, но и внушали определенные опасения. Ответственность Алданова тем более возрастала, что в нем, как в авторе эссе «Толстой и Роллан», «Загадка Толстого» видели строгого авторитетного критика и объективного ценителя русской классической литературы. Отсканированные версии журнала «Современные записки», размещенные на сайте <http://www.emigrantica.ru>, позволяют узнать о содержании статей Алданова, которые не переизданы в составе его собраний сочинений, в том числе и прочесть статью «Посмертные произведения Толстого».

Содержание этой статьи должно восприниматься с учетом контекста ранее написанного о Толстом, в том числе содержания алдановской статьи 1923 г. «О Толстом» («Что такое так называемое “толстовство”?»)<sup>2</sup>, предварившей целый ряд работ с аналогичными заглавиями, в которых будут анализироваться новые материалы об авторе «Войны и мира». Интересующая нас статья написана Алдановым в 1926 г., когда он уже стал автором повести «Святая Елена, маленький Остров», романов «Девятое Термидора» и «Чертов мост», то есть выступил в роли создателя исторических текстов, реконструировавших события конца XVIII – начала XIX веков. Мотивацией для выпуска статьи Алданова послужили различные публикации произве-

---

<sup>1</sup> Шадурский В. В. Марк Алданов о восприятии наследия Л. Н. Толстого (по статьям 1920–1940-х годов) // Известия Смоленского гос. университета. 2021. № 3(55). С. 17.

<sup>2</sup> Алданов М. О Толстом // На чужой стороне. Историко-литературный сборник / Под ред. С. П. Мельгунова. Берлин–Прага: Ватага, Пламя, 1923. № 3. С. 246.

дений Л. Н. Толстого, увидевших свет только после смерти классика литературы. В этой статье несколько своеобразных акцентов. Во-первых, Алданов обращает внимание на художественные различия между произведениями, опубликованными с согласия Толстого, и теми текстами, которые такого одобрения не получили. Отметив, что «ничего равного шедеврам Толстого <...> не найдется», критик выразил надежду, что изданные рукописи будут интересны для исследования: «<...> есть страницы превосходные, порою поистине изумительные»<sup>3</sup>. Исключением Алданов посчитал комедию Толстого «Зараженное семейство», видимо, посчитав ее слабейшей в художественном отношении.

Внимательному аналитическому прочтению им подвергнуты главы из неоконченного романа о времени Петра I: «<...> в художественном отношении, быть может, менее интересны, чем в некоторых других». Алданов увидел бесплодные попытки Толстого найти новую литературную форму; так, он замечает, что писатель, не любивший поэзию, в одном из вариантов обращался даже к гекзаметру. Поиск формы не принес успеха, а стиль романа сбивался «<...> на слог не то “Князя Серебряного”, не то “Юрия Милославского” <...>»<sup>4</sup>. Неоконченный роман сопоставляется с двумя разными по своему содержанию шедеврами: он контрастирует и с ранее опубликованным «Войной и миром» и с вышедшей позднее «Анной Карениной». Критик, с пониманием воспринимая простительные черновикам «некоторые противоречия», взвешивает образные решения Толстого на весах «правдоподобности» и обнаруживает у него: «<...> художественные подробности по меньшей мере неправдоподобные»<sup>5</sup>. Однако когда разговор заходит о настоящих стилистических удачах, Алданов не скупится на похвалу: «Удивляться приходится тому, какие чудесные страницы оказались в черновиках Льва Николаевича. <...> Жутко, с неподражаемым искусством, описан сам Петр». Любопытным является и то, что Алданов, не любящий искусственности, фальши в литературе, смог обосновать уместность другой наблюдаемой неправдоподобности в стиле Толстого: умышленной косноязычности. Она, по мнению критика, необходима «<...> для достижения особенной силы выражения»<sup>6</sup>. Нами уже отмечалось, что «Ради изучения слога Толстого Алданов готов провести своеобразный стилистический анализ, мечтает о книге, в которой «следовало бы посвятить одну главу его галлицизмам, другую его архаизмам»<sup>7</sup> Такое исследование могло бы дополнительно объяснить странности стиля писателя.

---

<sup>3</sup> Алданов М. А. Посмертные произведения Толстого // Современные записки. 1926. №. 28. С. 430.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С. 431.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Шадурский В. В. Марк Алданов о Льве Толстом (на материале публикаций в газете «Сегодня») // Рецепция личности и творчества Льва Толстого: коллективная монография / сост. и науч. ред. Л. Е. Бушканец. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. С. 279.

Алданов видит разные этапы восприятия Толстым Петра I, он прослеживает генезис отношения писателя к царю. Это отношение впоследствии превратится в ненависть в другом позднем тексте Толстого – в черновике рассказа «Николай Палкин». Не оставляет Алданов без внимания и образ дяди Евстигнея, «<...> с его каратаевской философией, еще много усиленной по сравнению с образцом “Войны и Мира”»<sup>8</sup>. Критик полагает, что «на моральном контрасте царя Петра с дядей Евстигнеем было трудно создать исторический роман»<sup>9</sup>. По этим наблюдениям видно, что Алданов пытается разобраться в качестве художественного материала, который мог бы использовать Толстой, и в очередной раз поражается тому, сколь много различных образных возможностей писатель оставил без всякого внимания. Поневоле Алданов думает о собственной прозе и, наверное, еще лучше понимает изобразительную силу Толстого.

Другой акцент статьи сделан на вариантах и конспектах «Войны и мира», «изданных проф. Грузинским»<sup>10</sup>. Алданов не приводит библиографическое описание этого издания, но очевидно, что имеются в виду отрывки рукописей Толстого и статья А. Е. Грузинского «К новым текстам из романа «Война и мир», предварившая их издание в 1926 г. в «Библиотеке “Огонька”». Понятно, что критик имел возможность постоянно следить за публикациями ранее неизданных произведений Толстого, пусть и выходили они в советской Москве. При характеристике этих текстов Алданов уже не касается стилистики, а с нескрываемым одобрением отмечает объем и качество проделанной Толстым работы. Она, по мнению автора, неопределима «<...> для суждения о задачах, мыслях и приемах Толстого»<sup>11</sup>.

В качестве примера приводится характеристика персонажа, наставника Пьера Безухова – аббата Морио, роль которого в окончательной редакции романа очень тонко была передана другому персонажу – Баздееву. Кроме того, Алданов утверждает то, что «и по художественной правде, и по исторической верности» картина масонства, представленная в романе, не имеет себе равных: «<...> всего пять масонов – и каждый из них характерен для целей масонской группы<...>»<sup>12</sup>. Все эти наблюдения в очередной раз подчеркивают изобразительный талант Толстого-художника.

После обстоятельного перечисления изначальных характеристик главных героев Алданов замечает пессимистичный взгляд Толстого, обращенный на своих персонажей. Задаваясь вопросом о причине различий характеров в черновиках и в опубликованном романе, критик подтверждает умозаключения, сделанные еще в работе «Толстой и Роллан»: «Но иногда конспект лишь называет вещи настоящими именами или грубо-обнаженно

---

<sup>8</sup> Алданов М. А. Посмертные произведения Толстого // Современные записки. 1926. №. 28. С. 432.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Там же. С. 433.

<sup>12</sup> Там же. С. 434.

обозначает то, что впоследствии было так чудесно закрашено волшебником «Войны и мира»»<sup>13</sup>.

Тематика анализируемой статьи лежит в областях куда более глубоких, чем обзор литературных новинок. В заключении Алданов выводит мысль, рефреном проходящую через все его работы, связанные с Л. Н. Толстым, – тему его мизантропии, совсем еще незаметную неискушенному глазу в «Войне и мире» и раскрывающуюся в произведениях периода «Крейцеровой сонаты». По мнению критика, у Толстого есть конфликт между писателем-«волшебником» и человеком-мизантропом. А конспект, напечатанный Грузинским, – это «документ огромной важности»<sup>14</sup>. Можно заключить, что обзор посмертных публикаций Толстого – это глубокая работа, которая выходит за рамки литературно-критической статьи. Критик превращается в публициста, а публицист – в философа. Алданов, по словам О. Лагашиной, «деконструирует целостный толстовский образ, применяя этот прием ко всем областям толстовской деятельности»<sup>15</sup>. Таким образом, критику оказывается важным понимание сути наследия Толстого, каким бы оно ни было: запечатленным в произведениях литературы или оставшимся в автографах, не взятых для печати.

Как следствие, выше охарактеризованная статья наводит нас на мысли о развитии литературно-критического метода Алданова. Во-первых, критик продолжает оценивать литературную деятельность Толстого исходя из критерия правдоподобия, что только отчасти связывает его статью с реалистической литературой второй половины XIX века. Требование правдоподобия в большей мере было принципом литературы классицизма; для Алданова, ценившего науку, разум, а также идеи века Просвещения, это оказалось не архаикой ушедшего столетия, а потребностью разумного писателя, пишущего для разумного читателя. Во-вторых, несмотря на присутствие правдоподобия в рукописях Толстого, Алданов оценивает их с художественной стороны, соотнося с образцами «Войны и мира» и «Анны Карениной». Отсутствие правдоподобия в стиле Толстого или его умышленное косноязычие Алданов объясняет на примере тех эпизодов, где в большей степени проявилась изобразительная сила писателя. Он обходится без использования принципов реальной критики, как и модных принципов формального метода или метода субъективного импрессионизма. Его критическая методология в большей степени ориентирована на культурно-историческую школу, возникшую под влиянием французского позитивизма, вместе с тем в его подходе к литературе обнаруживаются принципы классицизма. Объяснить эти наблюдения можно спецификой творческого сознания Алданова, которое сильно зависело от научного и публицистического интереса его личности.

---

<sup>13</sup> Там же. С. 436.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> Лагашина О. Марк Алданов и Лев Толстой: К проблеме рецепции. Таллинн, 2009. С. 28.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Алданов М. О Толстом // На чужой стороне. Историко-литературный сборник / Под ред. С. П. Мельгунова. Берлин–Прага: Ватага, Пламя, 1923. № 3. С. 246–253.
2. Алданов М. А. Посмертные произведения Толстого // Современные записки. 1926. № 28. С. 430–436.
3. Лагашина О. Марк Алданов и Лев Толстой: К проблеме рецепции. Таллинн, 2009. 151 с.
4. Шадурский В. В. Марк Алданов о Льве Толстом (на материале публикаций в газете «Сегодня») // Рецепция личности и творчества Льва Толстого: коллективная монография / сост. и науч. ред. Л. Е. Бушканец. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. С. 271–284/
5. Шадурский В. В. Марк Алданов о восприятии наследия Л. Н. Толстого (по статьям 1920–1940-х годов) // Известия Смоленского гос. университета. 2021. № 3(55). С. 16–28.

Original article

Philological Sciences

**ON THE MARK ALDANOV'S ARTICLE  
"THE TOLSTOY'S POSTHUMOUS WORKS"  
(BASED ON THE MATERIALS OF THE JOURNAL "SOVREMENNYE ZAPISKI")**

**S. A. Pavlova, V. V. Shadursky**

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University  
Veliky Novgorod, Russia

**Abstract.** M. A. Aldanov is a universal author of the largest magazine of the Russian Emigre Literature "Sovremennye Zapiski". In the article of 1926 "The Tolstoy's Posthumous Works" he responded to the publication of previously unknown pages of Leo Tolstoy. In this article, Aldanov draws attention to the artistic differences between works published with Tolstoy's consent and those texts that have not received such approval. They subjected chapters from an unfinished novel about the time of Peter I to an analytical reading. Aldanov saw Tolstoy's fruitless attempts to find a new literary form. The unfinished novel is compared with two masterpieces of different content: it contrasts both with the previously published "War and Peace" and with the later published "Anna Karenina". And yet Aldanov is amazed at how many different imaginative possibilities the writer has left without any attention. The critic focuses on the variants and summaries of the novel "Wars and Peace", published by A.E. Gruzinsky", which emphasize Tolstoy's visual talent as an artist. According to Aldanov, Tolstoy has a conflict between a "wizard" writer and a misanthropic man. Aldanov evaluates

Tolstoy's literary activity based on the criterion of plausibility. However, the requirement of verisimilitude was more a principle of the literature of classicism, rather than realism. For Aldanov, who appreciates reason, as well as the ideas of the age of Enlightenment, it turned out not to be the archaic of the past century, but the need of consciousness. Despite the presence of verisimilitude in Tolstoy's manuscripts, Aldanov evaluates them from the artistic side, correlating them with the samples of "War and Peace" and "Anna Karenina". Aldanov explains the lack of verisimilitude in Tolstoy's style or his deliberate tongue-tied speech by the example of those episodes where the writer's pictorial power was manifested to a greater extent. His critical methodology is more focused on the cultural and historical school, at the same time, the principles of classicism are revealed in his approach to literature.

**Keywords:** Russian Emigre Literature, Mark Aldanov, literary criticism, L.N. Tolstoy, the journal "Sovremennye zapiski"

**For citation:** Pavlova S. A., Shadursky V. V. On the Mark Aldanov's article "The Tolstoy's Posthumous Works" (Based on the Materials of the Journal "Sovremennye Zapiski"). *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):23–30. (In Russian)

### References

1. Aldanov, M. A. (1923). O Tolstom [About Tolstoy]. Na chuzhoy storone. Istoriko-literaturnyy sbornik. Ed. by S.P. Mel'gunov. Berlin, Vataga Publ., Praga, Plamya Publ., no 3, Pp.246–253 (in Russian).
2. Aldanov, M. A. (1926). Posmertnyye proizvedeniya Tolstogo. [The Posthumous works of Tolstoy]. *Sovremennye zapiski*, no. 28, Pp. 430–436. (in Russian).
3. Lagashina, O. (2009). Mark Aldanov i Lev Tolstoj: K probleme recepcii [Mark Aldanov and Lev Tolstoy: On the problem of reception]. Tallinn, TLÜ KIRJASTUS Publ. 151 p. (in Russian).
4. Shadursky, V. V. (2017). Mark Aldanov o L've Tolstom (na materiale publikatsiy v gazete «Segodnya») [Mark Aldanov about Leo Tolstoy (Publications in the Newspaper «Segodnya»)]. Reception of the personality and creativity of Leo Tolstoy: a collective monograph. Compiled and edited by L. E. Bushkanets. Kazan, Publishing House of Kazan Federal University, 2017, pp. 271–284 (in Russian).
5. Shadursky, V. V. (2021). Mark Aldanov o vospriyatii naslediya L. N. Tolstogo (po stat'yam 1920–1940-kh godov). [Mark Aldanov on Perception of the Heritage by L.N. Tolstoy (Based on Articles of the 1920–1940s)]. *News of the Smolensk State University*, no. 3(55), pp. 16–28. (In Russian). doi.org. 10.35785.2072-9464-2021-55-3-16-28

**Авторы публикации**

**Authors of the publication**

**Павлова Светлана Александровна** – студент кафедры филологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия, Россия.  
E-mail: bodenchuk-vik@yandex.ru

**Pavlova Svetlana Alexandrovna** – student, Department of Philology, Novgorod State University Yaroslav-the-Wise, Veliky Novgorod, Russia.  
E-mail: strigpa@gmail.com

**Шадурский Владимир Вячеславович** – доцент кафедры филологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия, Россия.  
E-mail: shadvlad@mail.ru

**Shadursky Vladimir Vyacheslavovich** – Lecturer, Department of Philology, Novgorod State University Yaroslav-the-Wise, Veliky Novgorod, Russia.  
E-mail: shadvlad@mail.ru

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**

## **ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕДАКТОРА**

В последнее время обострились споры в связи с принципами преподавания русской литературы в школе. Эти споры связаны и с тем, как определить, что должно входить в школьный канон и вообще нужен ли он, каковы цели и задачи школьного преподавания литературы: закрепление национального мифа или развитие индивидуальности, умения лично воспринимать текст?

Все эти вопросы интересны не только для преподавателей, учеников и их родителей внутри страны, но и для тех, что изучает, преподаёт, читает русскую литературу за рубежом. Потому журнал предоставил возможность высказаться сторонникам новаторских взглядов в этой сфере, опирающимся к тому же на собственный опыт преподавания, а также практикам – педагогам новаторских школ страны.

Д.ф.н. Л.Е. Бушканец



Научная статья  
УДК: 372.882(07)

Филологические науки

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ:  
ПРОБЛЕМЫ, ПРАКТИКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ  
(АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)<sup>1</sup>**

**А.А. Скулачев**  
skulachev@gmail.com

Школа № 1514, Гильдия словесников, ООО «СберОбразование»  
Москва, Россия

**Аннотация.** В рамках статьи предлагается аналитический обзор проблем, методологических установок и перспектив современного преподавания русской литературы в школе. Особое внимание уделяется как методологической рефлексии в широком гуманитарном контексте, так и описанию конкретных практических решений. Отдельно описываются перспективы работы с цифровой средой, с учащимися, требующими индивидуального подхода. На основании обзора перспективных практик сделаны выводы о возможных направлениях дальнейшей рефлексии и развития методического пространства.

**Ключевые слова:** дидактика; методика преподавания литературы; педагогика; практики; русская литература; современная школа; тексты новой природы; философия образования

**Для цитирования:** Скулачев А. А. Русская литература в современной школе: проблемы, практики, перспективы (аналитический обзор) // Российские исследования. 2022;3(1-2):32–45.

Цель данной статьи – аналитический обзор текущей ситуации в преподавании русской литературы в современной школе. Обзор, безусловно, не претендующий на универсальность, беспристрастность или всеохватность хотя бы потому, что создаются в эпоху перемен и неопределённости. Однако тем более важным оказывается осмыслить теоретические основания и практические решения для школы XXI века, который, надеемся, всё же настанет. В чём возможная польза этой статьи для читателя? Хочется верить, что учитель литературы найдёт в ней возможные направления для методической рефлексии, чтения материалов для собственного развития и подтверждения того, что движется «в правильном направлении» (и совсем

---

1. Статья написана в рамках исследования «Предметная область «литература» и цифровизация школьного образования: от аналогового мышления к трансмедийному творчеству» программы РФФИ «Цифровая трансформация школы» (проект №19-29-14155). Многие из положений статьи – результат обсуждений с экспертами и практиками на онлайн-конференциях «ММСО.Пушкин» в рамках Московского международного салона образования.

не один в нём!); исследователь русской культуры – маршруты возможного взаимодействия со школьным пространством; управленец или проектировщик из сферы образования – размеченную «карту» смыслов и практик, с которыми можно выстраивать работу.

Ключевые проблемы, с которыми сталкивается современное преподавание литературы, безусловно, обусловлены более широким социальным контекстом. Среди того, о чём часто говорят учителя литературы, стоит выделить:

- Мотивационный кризис, потеря интереса учеников (а иногда и учителей, выстраивающих учебный процесс вокруг подготовки к ЕГЭ по русскому языку) к предмету, к чтению классической литературы;

- Тенденции в нейропсихологических особенностях современных школьников, обусловленные развитием технологий, детоцентричной культурой семейных отношений и рядом других факторов (по некоторым подсчётам, до 25% детей испытывают трудности в чтении и письме<sup>2</sup>);

- Серьёзная конкуренция литературного наследия с другими формами культуры, коммуникации и досуга (компьютерными играми, социальными сетями, медиасредой, современной литературой, практиками потребления);

- Проблематизированность в современной культуре способов структурирования культурного и образовательного поля, характерных для культуры XIX–XX веков (иерархичность, каноничность, авторитетность фигуры педагога);

- Разрыв в методологических подходах, основаниях и методических принципах между требованиями к итоговой и промежуточной аттестации (установка на «правильный ответ» и однозначность авторской позиции и на закрытый список «программных произведений»; разрыв формы и содержания в литературном тексте; ориентация на клишированность в построении текста) и актуальными практиками преподавания предмета (установка на учебный диалог и неоднозначность художественного текста, на развитие универсальных навыков анализа незнакомого текста, на современную литературу и медиасреду; ценность творческих подходов и заданий).

Большинство этих проблем ощущается как насущные самыми разными акторами образовательного поля, вне зависимости от методологических установок и часть из них даже зафиксировано в официальном документе – Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации.

В рамках этой статьи оставим в стороне попытки регламентации и сужения методического поля, ликвидации поиска новых подходов, так как они, на наш взгляд, продиктованы скорее политическими установками, чем

---

2. Информация из материалов М. Пиотровской, руководителя Ассоциации родителей детей с дислексией.

реальной практикой преподавания и методической рефлексией. Представляется же более продуктивным в рамках последней обозначить контуры теоретических и методологических оснований, которые оказываются актуальными для методических поисков.

В аспекте подходов к пониманию текста выделим философскую герменевтику, в рамках которой с опорой на Х.-Г. Гадамера был сформулирован Т. А. Касаткиной «субъект-субъектный метод чтения»<sup>3</sup>. Представления об интерсубъективном характере процесса понимания (а значит, урока литературы) тесно связаны с концепцией диалога М. М. Бахтина и развивавшихся из них школой диалога культур В.С. Библера, коммуникативной дидактикой В. И. Тюпы и Ю. Л. Троицкого<sup>4</sup>. Общим знаменателем этих подходов оказывается ориентация на учебный диалог, в котором открывается всякий раз заново подвижный и глубоко личностный смысл текста.

Отчасти в развитие герменевтической позиции, отчасти в диалогическом споре с ней говорят об «антропологическом подходе»<sup>5</sup>, когда на первый план выдвигается субъектность ученика, построение логики как предмета, так и урока «от ученика», его читательских интересов и способов «проживания» текста. Контекст этого подхода – осмысляемый сейчас «антропологический поворот» в гуманитарных науках, а также концепция развития личностного потенциала в педагогике и психологии.

Включённость преподавания литературы в современный образовательный контекст предполагает ориентацию на современную дидактику: системно-деятельностный подход и развивающее обучение (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), доказательный подход к образованию (Дж. Хэтти, Р. Марцано), навыкоориентированный подход («навыки XXI века»<sup>6</sup>), персонализированная модель образования (Е. И. Казакова<sup>7</sup>). В этом подходе предметное обучение, не теряя самостоятельной ценности, оказывается инструментом формирования универсальных механизмов мышления, учебных действий, критического и креативного мышления, готовности самостоятельно действовать в открытом мире, в практической жизни.

Среди современных филологических исследований выделим направления, связанные с рефлексией опыта чтения, структуры и прагматики коммуникации: те субдисциплины, которые помогают выстроить «обще-

---

3. Касаткина Т. А. О субъект-субъектном методе чтения: Практические рекомендации // Новый мир. 2017. № 1. С. 126–144.

4. Тюпа В. И., Троицкий Ю. Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс: коммуникация, образование, культура. 1997. № 3/4. С. 6–8.

5. Павловец М. Г. Литература как учебный предмет: от «субъект-субъектного» к антропологическому подходу // Практики & Интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2021. Т. 6 (4). С. 64–82.

6. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М., 2020. 472 с.

7. Казакова Е. И., Ермаков Д. С., Кириллов П. Н. и др. Персонализированная модель образования: Методическое пособие. М., 2019.

ние» с текстом, увидеть в самом тексте «ключи» к его чтению, механизмы междисциплинарного и межкультурного диалога: когнитивная поэтика, рецептивная эстетика, историческая поэтика, компаративная риторика, прагматика культуры, история и теория чтения. В более широком гуманитарном пространстве оказываются полезными исследования «на стыке» дисциплин и контекстов: культурная и интеллектуальная история, история идей и эмоций, повседневности, антропология, семиотика культуры, исследования литературного канона, литературного поведения и литературной репутации. Они позволяют уйти от прямолинейного «биографического» подхода (в школьной традиции – ещё и вульгарно-социологического с советских времён) в сторону более сложных взаимообусловленностей текста и контекста, литературы и жизни, текста и коммуникативной среды. Это же может оказаться ключом к пониманию учениками историко-культурных процессов, которые оказываются соотнесены не столько с большими «внешними» парадигмами, сколько с процессами ментальными и «бытовыми», а значит, гораздо более близкими и понятными через повседневный антропологический опыт.

Кажется, что особенно полезными здесь оказываются понятия, находящиеся на стыке разных научных парадигм. Приведём один пример – понятие «доминанты», которое, на наш взгляд, удачно демонстрирует, как теоретические импликации и понятия на пересечении разных дисциплин могут оказаться в высшей степени инструментальными в школьном преподавании. Введённое в начале XX века физиологом А. А. Ухтомским и осмысленное в контексте литературоведения русскими формалистами, оно позволяет сфокусироваться в «точке пересечения» самых разных перспектив взгляда на урок литературы. Это психология возраста и восприятия (что интересно ученику и что он прочитывает в тексте как актуальное для себя?), педагогика (какая учебная цель соотносится с зоной ближайшего развития и тем, где актуализируется личностный смысл ученика, его мотивация?), герменевтика (та самая «точка удивления»<sup>8</sup>, или «точка входа», которую так важно оказывается найти для начала диалога с учениками вокруг текста), антропология (как устроена практика чтения текста конкретным субъектом? Что он выделяет для себя как ключевое?), когнитивная поэтика (здесь можно вспомнить важное понятие «когнитивного диссонанса», соотносимое с «точкой удивления»), историческая поэтика (как строится текст в эту эпоху, как устроено художественное сознание?), прагматика культуры и история чтения (как субъект взаимодействует с фактом культуры, как выстраивает свои индивидуальные отношения с ним), история эмоций (особенности эмоциональной реакции на текст, способы её выражения)... Наконец, выбор этой доминанты дальше предопределяет и выбор

---

8. *Абелюк Е. С.* «Точка удивления» как ключ к чтению // Школа как территория чтения. М., 2008. С. 35–43.

Скулачев А.А. Русская литература в современной школе: проблемы, практики, перспективы методических инструментов: стратегий диалога на уроке, форматов творческих работ, в том числе, «текстов новой природы».

Обозначив теоретическую рамку, стоит перейти к конкретным практикам, отметив, что задача сбора, систематизации и масштабирования учительских (и не только) практик представляется ключевой задачей «новой методики», которая, по мысли Е. С. Романичевой, «рождается в новых практиках»<sup>9</sup>.

Большая часть практик была описана и собрана в последние годы в обществе «Методическая копилка словесников» и является реальным опытом практикующих педагогов, часть из них воплощена в некоторых УМК по литературе, на цифровых платформах (главным образом СберКласс). Для удобства навигации по этому обзору сгруппируем разговор о практиках преподавания (очень условно) в четыре раздела: содержание образования, подходы к анализу текста, проектирование заданий и форматы работы.

В вопросах содержания образования и группировки материала ключевой оказывается базовая установка на понимание текста и аналитическое чтение. Универсальные процедуры и инструменты анализа всё чаще оказываются важнее, чем упрощённая для школьных целей (а часто и искажённая) версия история литературы, поэтому в структурировании курса оказывается важным сгруппировать тексты (как классические, так и современные) вокруг навыков, умений: к примеру, анализ стиля, анализ комических приёмов, поэтика жанра, роль детали, мотив путешествия, литературная игра и темы игры... Часто оказывается полезно сформулировать такие модульные темы вокруг проблемного, но очень жизненного вопроса: «Как рассказываются истории?», «Как, почему и зачем мы смеёмся?» Именно событие диалога с текстом, медленного чтения, оказывается главным интересом на уроках литературы – и мотивирующим фактором, поскольку позволяет и каждому школьнику сделать открытие, и учителю перейти в ситуацию совместного поиска, когда ученики подсказывают неожиданные интерпретации, а «приращение смысла» может произойти на каждом уроке.

Включение современной литературы оказывается не только способом выстроить навыки анализа текстов современной поэтики, но и мотивацией к изучению классики, позволяет актуализировать темы и образы классической литературы, показать, как можно двигаться от понятного и близкого – к более сложному и далёкому (к примеру, от «Вафельного сердца» М. Парр к повестям Л. Н. Толстого о взрослении, от «Сахарного ребёнка» О. К. Громовой – к «Капитанской дочке»).

В подходах к анализу текста оказывается также важным движение «от ученика»: от актуальных мировоззренческих вопросов (например, о взрослении, дружбе, личностных кризисах), аналогий с современной коммуникацией (например, рэп-культурой, которая часто строится на диалоге с классикой). В самом анализе активно разрабатываются техники, связанные

---

9. Романичева Е. С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 15.

с герменевтическим подходом – движением от вопросов учеников, которые, например, сформулированные в начале цикла уроков, дальше становятся планом разговоров с учениками (а с помощью цифровых сервисов – ещё и структурой, к примеру, доски для совместной работы). Во многом герменевтический подход реализуется и в технологии педагогических мастерских, в которых событие урока строится от личностных «точек входа» («индуктора») – через самостоятельный анализ материала – к рефлексии и авторскому тексту.

Герменевтика дополняется семиотическим подходом – разговором об универсальных инструментах чтения «текстов» разных типов. В рамках него продуктивным оказывается сопоставление произведений разных видов искусства и разных эпох (к примеру, Гоголь и русский авангард), позволяющее увидеть общие законы «моделирующих систем» и овладеть общими для культуры навыками анализа (например, анализ композиции и точки зрения, работа с визуальной и словесной метафорой).

В проектировании заданий учителя часто обращаются к самому широкому пространству для вдохновения. Это может быть и путь к анализу текста от знакомого всем школьникам предмета (ключа или школьного рюкзака), и ориентация на культурные практики и современную коммуникацию (социальные сети, в которых, оказывается, можно поселить литературных героев, рекламу, которая поможет ярко и небанально рассказать о тексте; современные медийные проекты вроде Арзамаса или «Проекта 1917», подсказывающие форматы работы с текстом и с историей культуры). Разнообразная контекстуализация позволяет связать литературу с другими видами искусства (причём не столько в аспекте воплощений одного сюжета, сколько в анализе общих и частных принципов организации текста: кинематографичности, театральности, роли отдельных приёмов), медиа (съёмка на уроках видеоблогов, подготовка литературных сюжетов для компьютерных игр...), с повседневностью (например, разговор о повести Толстого приобретает особое измерение при включении в него работы с семейной историей).

Последнее отдельно осмысливается в рамках трансмедийного подхода<sup>10</sup>, согласно которому полноценной частью литературного образования оказываются медийные практики: лонгриды, экранизации, буктрейлеры, интерактивные проекты. Трансмедийность позволяет увидеть текст как структуру, открытую в диалог с другими медиа, интерпретациями, «отражениями» в культуре и в ученике.

---

10. См., например: *Архангельский А. Н., Новикова А. А.* Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 63–81; *Новикова А. А., Романичева Е. С.* Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования // Литература в школе. 2021. № 4. С. 105–120; *Ojamaa M., Torop P., Fadeev A., Milyakina A., Pilipoveca T., Rickberg M.* Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy // Sign Systems Studies. 2019. Vol. 47 (1). P. 152–176.

Безусловно, речь идёт прежде всего о творческих проектах учеников, поэтому этот сравнительно новый подход базируется на устоявшейся традиции работы с литературным творчеством на уроках литературы<sup>11</sup>. Сформулированный М. А. Рыбниковой принцип «от маленького писателя к большому читателю» разрабатывался в исследованиях и пособиях З. Н. Новлянской и Г. А. Кудиной и УМК под ред. А. Н. Архангельского и Т. Ю. Смирновой. Литературное творчество оказывается не факультативной, а базовой частью литературы как «школы эстетического воспитания»: пробуя себя в роли автора, ученик овладевает законами литературного искусства, научается анализировать и чужой текст (впрочем, возможен и обратный ход: «текст порождает текст»<sup>12</sup>, анализируя художественный текст, ученик движется к собственному авторству как итогу работы с чужим текстом).

Одним из устойчивых трендов в последние годы стала работа в творческих заданиях с «текстами новой природы»<sup>13</sup> – текстами, соединяющими в себе разные каналы и способы коммуникации (вербальный, видео, аудио...). Ясно, что значительная часть современной культуры – это именно тексты новой природы: журнальные статьи, интернет-сайты, инфографика, реклама, подкасты... Создание таких текстов оказывается не только своего рода пропедевтикой профессиональной деятельности (журналиста, дизайнера, учёного, переводчика, программиста, креативного менеджера и др.), но и позволяет освоить через творческую работу доминанту организации художественного произведения, поработать с текстом в поисках нужной информации. Форматы возможных текстов новой природы многообразны (книга художника, виммельбух, артбук, каллиграмма, арт-объект, изотекст, коллаж, скетчноутинг, инфографика, ментальная карта, комиксы, саундскейп, таймлайн, лонгрид, буктрейлер, видеоблог, подкаст и многие другие), но ключевой вопрос для учителя в том, как сделать их именно методическим инструментом<sup>14</sup>. К примеру, работая с сюжетом и последовательностью эпизодов, может быть уместно создать комикс (строящийся как иллюстрации к ряду эпизодов), лирический сюжет воплотить в метафорическом арт-объекте, а образный ряд стихотворения XX века (с его зыбкостью образной и субъектной структуры) – в коллажной технике.

---

11. См. в нашей статье: Скулачев А. А. Литературное творчество в конструировании школьной литературы для XXI в. // Учителя, ученики, коллеги: к 60-летию Д. П. Бака. М., 2022. С. 755–766 (в печати). Также см.: Романичева Е. С. Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 198–214.

12. Казакова Е. И. Педагогика текста в современной дидактике // Открытое образование: педагогика текста: сб. статей. СПб., 2010. С 102–110.

13. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы. Сборник материалов VIII международной научно-практической конференция «Педагогика текста» / Под общ. ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. СПб., 2016.

14. Развёрнутая типология таких заданий представлена в статье: Романичева Е. С. Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 207.

Установки на трансмедийность, творчество, открытость современной коммуникации, конечно, требуют и особых форматов организации учебной работы. Довольно удачно их описывает характеристика «проектный метод». Принятый в современном государственном и деловом администрировании, проектный метод на уроке заключается не столько в больших годовых проектных работах, сколько в точечных заданиях (они могут занимать и десять минут урока), которые выполняются учениками самостоятельно и в итоге которых они создают некоторый «продукт», решающий филологическую задачу (это может быть эскиз декораций, сценарий буктрейлера, «текст новой природы», комикс, пояснительная записка к спектаклю или интерактивный комментарий к нескольким стихотворным строкам). Такой подход позволяет реализовать деятельностный принцип, когда ученик учится, пробуя сделать что-то самостоятельно от начала и до конца, а также видит реальный результат собственной работы на уроке. Проектный метод часто связан с групповой работой, которая, однако не сводится к совместным проектам. Осознавая важность развития навыков понимания другого человека, диалога с ним, многие учителя используют самые разные форматы групповой работы: взаимопроверку и взаимное рецензирование, совместную работу над общим текстом, мозговой штурм, харкнесс-семинар, мировое кафе, open-space, ротацию станций, техники сторителлинга и другие...

Отдельно стоит сказать про цифровизацию. Особенно актуализировавшаяся во время пандемии и дистанта, эта тема вызвала бурные общественные обсуждения и дала старт большому количеству профессиональных дискуссий, проектов и программ. Значительная часть из них была связана с оцифровкой «аналогового» контента или поддержкой обучения в условиях дистанта. Однако, с нашей точки зрения, ситуация «цифры» в образовании не сводится к цифровым носителям и средствам (а часто даже противоречит им). Цифровая трансформация школы характеризуется особыми условиями: и школьнику, и учителю оказывается потенциально доступен весь массив знаний и культуры. Это создаёт возможности для полноценного формирования культуры участия и интерактивности (например, интерактивные видео, в которых развитие сюжета зависит от выбора зрителя), возможность самостоятельного освоения культуры (ученику не нужен посредник в лице библиотекаря или учителя) и полноценного соавторства в творчестве (через сервисы совместного редактирования, цифровые доски). Понятно, что для полноценного, экологичного, безопасного и целесообразного функционирования всё это требует очень высокой культуры субъектности: свободы выбора и ответственности за свой выбор, культурной гигиены, навыков целеполагания и рефлексии, групповой работы. Поэтому цифровизация – это семиотическая и антропологическая ситуация вызова субъектности: это пробы, множественность, вариативность как норма. Интуитивно это довольно понятно: можно сидеть за компьютером 24 часа и быть глубоко аналоговым человеком, не понимать структуру



цифровой коммуникации, не владеть цифровыми навыками. Напротив, можно не уметь пользоваться компьютером и воссоздавать в аналоговой среде цифровую ситуацию сотворчества. В связи со всем сказанным кажется, что разговор о цифровых методах и форматах работы пока нецелесообразен вне разговора о цифровой культуре субъектности ученика и учителя, которая скорее должна стать предметом отдельного исследования. Одновременно с этим важными перспективами предлагаются поиски путей гибкого и персонализированного структурирования образовательного содержания (которое бы отвечало особенностям цифрового мира), форматов тегирования контента, сочетания цифровых и аналоговых форм для того, чтобы, сохраняя очное обучение, использовать такие безусловные достоинства цифровых сервисов, как совместное редактирование текстов или возможности создания медиапродуктов.

И второе отступление, не менее существенное, – про «разных детей». Специфика современной ситуации детства связана с огромным количеством детей мигрантов, детей с особенностями развития, неоднородностью социальных контекстов в семьях. В связи с этим все рассуждения, представленные в статье, могут показаться прекраснотдушными высоколобыми теоретизированиями. Как быть, если большая часть учеников даже не прочитала текст? Что делать, когда школьники безмерно далеки от того кода, который необходим для даже первичного понимания классических текстов? Наш опыт работы с учениками начальной школы и разговоров с коллегами из самых разных регионов страны подсказывает: именно в «трудных контекстах» все перечисленные выше приёмы оказываются только ещё более актуальными. Для учеников с трудностями в чтении и понимании ещё важнее медленное чтение, а не «прохождение программы» (которое часто осуществляется вовсе без чтения, лишь по статьям из учебника или кратким содержаниям). Для учеников с проблемами в восприятии вербального текста полезными оказываются тексты новой природы и творческие задания. Для детей и подростков в сложной социальной ситуации спасительным может быть литературное творчество как психологический ресурс самоосмысления и самопринятия. Для увлечённых компьютерными играми подростков ключом к литературе могут оказаться современные мультимедийные и цифровые форматы...

Безусловно, все перечисленные практики требуют серьёзного научного обоснования и осмысления, как теоретического, так и практического. В общих чертах перспективную исследовательскую и просветительскую программу мы видим в следующих базовых направлениях:

- психологические исследования: психология восприятия и нейропсихология, систематизация практик поддержки детей, испытывающих трудности в чтении и письме;

- исследования культуры XX века, современной культуры и коммуникации: опыт даже литературы XX века с её принципиальной

неоднозначностью нарративной структуры, новой «ролью читателя» (У. Эко), его принципиальной активностью, до сих пор не освоен массовой практикой преподавания литературы (отсюда – конструкты «авторской позиции», «темы и идеи», во многом анахроничные в XXI веке), почти не включён в школьный канон и ряд принципиальных для современной картины культуры XX–XXI веков фигур и явлений: неподцензурная поэзия, обэриуты, постмодернизм;

- сбор, описание, систематизация и трансляция методических практик учителей: приёмов, инструментов, ходов анализа, способов построения диалога о тексте, формулировок заданий;

- систематизация и методическое переосмысление современных техник анализа текста, как имманентного, так и контекстного (семиотика, герменевтика, постколониальные исследования, гендерные исследования, компаративистика, история литературного быта и литературных репутаций, социология литературы, когнитивная поэтика, рецептивная эстетика...).

Пробуя подвести итог нашему обзору, зададимся вопросом о том, какие принципиальные вызовы стоят перед субъектами современного школьного литературного образования.

Во-первых, это включённость в современный научный и культурный контекст, причём научный – как филологический (увы, количество устаревших сведений и концепций в ряде современных школьных учебников остаётся огромным), так и психологический (в особенности нейропсихологии и когнитивных наук). Конкурировать или бороться с современным культурным контекстом бесполезно, думается, что важнее использовать его инструментарий и дискурсы, делая современную коммуникацию и культуру частью пространства урока, «используя» её как методический ресурс.

Во-вторых, явно назрел научно обоснованный и продуманный поворот к построению предмета «от ученика». Здесь необходимо пояснение: мы не имеем в виду ни подстраивания учителя или программы под культурный уровень молодёжи (который, как мы понимаем, очень разный), ни радикальной трансформации учебного содержания. Речь скорее идёт о том, как важно учителю занять позицию «медиации» – позицию посредника между учеником и культурой, то есть человека, не знающего ответов, но вместе с учеником исследующего и творящего, помогающего выстроить индивидуальные отношения с миром литературы и культуры, с подвижным литературным каноном, с пространством практик чтения как очень личностного процесса. Думается, во многом в мире неопределённости это будет и позиция даже психотерапевтическая, позволяющая увидеть литературу как личностный ресурс.

### Список источников

1. *Абелюк Е. С.* «Точка удивления» как ключ к чтению // Школа как территория чтения. М., 2008. С. 35–43.
2. *Архангельский А. Н., Новикова А. А.* Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 63–81.
3. *Казакова Е. И.* Педагогика текста в современной дидактике // Открытое образование: педагогика текста: сб. статей. СПб., 2010. С. 102–110.
4. *Казакова Е. И., Ермаков Д. С., Кириллов П. Н. и др.* Персонализированная модель образования: Методическое пособие. М., 2019.
5. *Касаткина Т. А.* О субъект-субъектном методе чтения: Практические рекомендации // Новый мир. 2017. № 1. С. 126–144.
6. *Новикова А. А., Романичева Е. С.* Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования // Литература в школе. 2021. № 4. С. 105–120.
7. *Павловец М. Г.* Литература как учебный предмет: от «субъект-субъектного» к антропологическому подходу // Практики & Интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2021. Т. 6 (4). С. 64–82.
8. *Романичева Е. С.* «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 15.
9. *Романичева Е. С.* Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 198–214.
10. *Скулачев А. А.* Литературное творчество в конструировании школьной литературы для XXI в. // Учителя, ученики, коллеги: к 60-летию Д. П. Бака. М., 2022. С. 755–766 (в печати).
11. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы. Сборник материалов VIII международной научно-практической конференция «Педагогика текста» / Под общ. ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. СПб., 2016.
12. *Тюпа В. И., Троицкий Ю. Л.* Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество) // Дискурс: коммуникация, образование, культура. 1997. № 3/4. С. 6–8.
13. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М. С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М., 2020. 472 с.
14. *Ojamaa M., Torop P., Fadeev A., Milyakina A., Pilipovets T., Rickberg M.* Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy // Sign Systems Studies. 2019. Vol. 47 (1/). P. 152–176.

**RUSSIAN LITERATURE IN THE MODERN SCHOOL:  
PROBLEMS, PRACTICES, PROSPECTS  
(ANALYTICAL REVIEW)**

**A.A. Skulachev**

School No. 1514, Guild of Wordsmiths, LLC "SberObrazovanie"  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article offers an analytical review of the problems, methodological attitudes and prospects of modern school teaching of Russian literature. Particular attention is paid both to methodological reflection in a broad humanitarian context and to the description of specific practical solutions. The prospects of working with the digital environment, with students requiring an individual approach, are described separately. Based on the review of promising practices, conclusions are drawn about possible directions for further reflection and development of the methodological space.

**Keywords:** didactics; methods of teaching literature; pedagogy; practices; Russian literature; modern school; texts of a new nature; philosophy of education

**For citation:** Skulachev A. A. Russian Literature in the Modern School: Problems, Practice, Prospects (Analytical Review). *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):32–45. (In Russian)

**References**

1. Abelyuk E. S. (2008) «*Tochka udivleniya*» kak klyuch k chteniyu ["Point of surprise" as a key to reading]. *Shkola kak territoriya chteniya*. M., p. 35–43. (In Russian)
2. Arhangel'skij, A. N., Novikova, A. A. (2021) *Transmedijnyj povorot v strategiyah obucheniya: narrativnye praktiki na urokah literatury* [Transmedia Turn in Teaching Strategies: Narrative Practices in Literature Lessons]. *Voprosy obrazovaniya*. № 2. P. 63–81. (In Russian)
3. Dobryakova, M. S., Frumin, I. D. et al (Eds) (2020) *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. M., 472 p. (In Russian)
4. Galaktionova, T. G., Kazakova, E. I. (Eds) (2016) *Teksty novoj prirody v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly. Sbornik materialov VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferenciyi "Pedagogika teksta"* [texts of a new nature in the educational space of the modern school. Collection of materials of the VIII international scientific-practical conference "Text Pedagogy"]. SPb. (In Russian)

5. Kasatkina, T. A. (2017) *O sub'ekt-sub'ektnom metode chteniya: Prakticheskie rekomendacii* [About the Subject-Subject Method of Reading: Practical Guidelines]. Novyj mir. № 1. P. 126–144. (In Russian)

6. Kazakova, E. I. (2010) *Pedagogika teksta v sovremennoj didaktike* [Text Pedagogy in Modern Didactics]. Otkrytoe obrazovanie: pedagogika teksta. SPb., p. 102—110. (In Russian)

7. Kazakova, E. I., Ermakov, D. S., Kirillov, P. N. et al. (2019) *Personalizirovannaya model' obrazovaniya: Metodicheskoe posobie* [Personalized Education Model: Methodological Guide]. M. (In Russian)

8. Novikova, A. A., Romanicheva, E. S. (2021) *Mediaekologicheskij podhod k razvitiyu sovremennogo literaturnogo obrazovaniya* [Media ecological approach to the development of modern literary education]. Literatura v shkole. № 4. P. 105–120. (In Russian)

9. Ojamaa, M., Torop, P., Fadeev, A., Milyakina, A., Pilipoveca, T., Rickberg, M. (2019) *Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy*. Sign Systems Studies. 2019. Vol. 47 (1). P. 152–176.

10. Pavlovec, M. G. (2021) *Literatura kak uchebnyj predmet: ot "sub"ekt-sub"ektnogo" k antropologicheskomu podhodu* [Literature as school discipline: from the "subject-subject" to the anthropological approach]. Praktiki & Interpretacii: zhurnal filologicheskikh, obrazovatel'nyh i kul'turnyh issledovanij. Vol. 6 (4). P. 64–82. (In Russian)

11. Romanicheva, E. S. (2020) *"Sad raskhodyashchihsya tropok": o raznyh sposobah osvoeniya kanona v shkol'nyh obrazovatel'nyh praktikah* ["The Garden of Forking Paths": about different ways of mastering the canon in school educational practices]. Vestnik MGPU. Pedagogika i psihologiya. № 3. P. 15. (In Russian)

12. Romanicheva, E. S. (2021) *Tvorcheskie zadaniya po literature: ot istorii k sovremennosti, ot konservacii form k ih razvitiyu i transformacii (obshchij obzor)* [Creative tasks in literature: from history to the present, from the conservation of forms to their development and transformation (general review)]. Pedagogicheskij IMIDZH. 2021. Vol. 15. № 2 (51). P. 198–214. (In Russian)

13. Skulachev, A. A. (2022) *Literaturnoe tvorchestvo v konstruirovanii shkol'noj literatury dlya XXI v.* [Literary creativity in the design of school literature for the XXI century] // Uchitelya, ucheniki, kollegi: k 60-letiyu D. P. Baka. M., P. 755–766. (In Russian)

14. Tyupa, V. I., Troickij, Yu. L. (1997) *Shkola kommunikativnoj didaktiki i grazhdanskoe obshchestvo* [School of Communicative Didactics and Civil Society]]. Diskurs: kommunikaciya, obrazovanie, kul'tura. № 3/4. P. 6–8. (In Russian)

**Автор публикации****Author of the publication**

**Скулачев Антон Алексеевич** – учитель русского языка и литературы ГБОУ Школа № 1514, председатель Ассоциации «Гильдия словесников», главный редактор Департамента гуманитарного направления ООО «СберОбразование», эксперт Института содержания, методов и технологий обучения МГПУ, г. Москва, Россия.  
E-mail: skulachev@gmail.com

**Anton A. Skulachev** – Russian & Literature Teacher, State School 1514; Chair, Association “Guild of Philologists”; Chief Editor, Department for the Humanities, SberEducation Ltd; Expert, Institute for Education Content, Methods and Technologies, Moscow City University, Moscow, Russia.  
E-mail: skulachev@gmail.com

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**

Научная статья  
УДК: 372.882(07)

Филологические науки

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ:  
ПРИНЦИПЫ И ПРАКТИКА**

**В. Е. Пугач**  
vadim\_pugach@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена дидактическим принципам, которые, как считает автор, должны прийти в школе на смену традиционным. Речь идет о введении в субъект-субъектную систему «учитель – ученик» третьего субъекта – текста; о замене ходов «от общего к частному» и «от простого к сложному» на другие – «от частного к общему» и «от сложного к простому»; о перестройке с линейной последовательности в обучении литературе на последовательность нелинейную; об отказе от предметного преподавания литературы в пользу интегративной методик; о возможности интериоризации материала при значимом обучении. Идеи деятельностной парадигмы в образовании сопряжены с установкой на продуктивное обучение, поэтому в конце статьи возникает термин деятельностно-продуктивная парадигма, которая противопоставляется парадигме знаниево-репродуктивной.

**Ключевые слова:** субъектность текста; индуктивная логика; нелинейная последовательность; интегративная методика; интериоризация; деятельностно-продуктивная парадигма образования.

**Для цитирования:** Пугач В. Е. Преподавание литературы в школе: принципы и практика // Российские исследования. 2022;3(1-2):46–54.

Эта статья не является собственно исследованием, скорее она представляет собой своего рода дидактический манифест учителя-словесника. Поэтому приводимые здесь примеры станут не материалом для изучения, а иллюстрациями некоторых положений, которые, на наш взгляд, могли бы существенно изменить преподавание литературы в средней школе.

Начнем с того, без чего никакое преподавание невозможно, а преподавание литературы – тем более, то есть с отношения к тексту. Сам текст и должен восприниматься на литературе (здесь это слово означает школьную дисциплину) как предмет изучения. Так слово «предмет» лишается навязчивого постоянного эпитета «школьный», а мы обращаемся непосредственно к текстам литературных произведений. А эти тексты обрастают другими, художественными и нехудожественными, предлагаемыми школьникам и продуцируемыми школьниками. И весь этот комплекс, если

ученик включен в разнообразную деятельность по чтению и производству текстов, и составляет предмет нашего изучения. Ядро комплекса (тексты об авторе и его современниках, о произведении, об истории его создания и художественных особенностях, художественные тексты, так или иначе связанные с изучаемым произведением) – само литературное произведение как феномен искусства слова, а вокруг него вырастает кластер из других текстов. В статье «От гипертекста к контексту культуры»<sup>1</sup> мы показывали, как разрастается такой кластер вокруг поэмы Пушкина «Медный всадник», как ниточки пушкинских примечаний к поэме ведут то к «Путешествию в Россию» Ф. Альгаротти, то к стихотворению и статьям П. А. Вяземского, то к «Отрывку» А. Мицкевича, а за этим слоем возникает слой работ литературоведов, историков, философов, публицистов. Определенным образом сформулированные групповые задания провоцируют исследование связей между этими текстами и выработку собственной позиции по отношению к конфликту Пушкина и Мицкевича, конфликту, актуальность которого подтверждают ожесточенные споры современных политиков и идеологов.

Что же из всего сказанного имеет отношение к дидактике? Сформулируем тезис: в стихийном становлении личности текст играет субъектную роль. Думается, вслед за повсеместным признанием субъектной роли ученика пора признать и субъектную роль текста (то, что миф, согласно Барту, делает с языком<sup>2</sup>, текст делает с психикой). И не только признать, что текст создает нашу личность, а наша психика в значительной степени – поле столкновения различных дискурсов, которые нас формируют и трансформируют, но и разработать и освоить стратегии соприкосновения личности и текста, в том числе текста, произведенного самим школьником.

Второй вопрос – о предпочтении определенных логических ходов в построении образовательного маршрута. Общим местом дидактики является ход от общего к частному (дедукция) и от простого к сложному. От Коменского<sup>3</sup> до Давыдова<sup>4</sup> и далее мы усваиваем эту истину без раздумий. На наш взгляд, это существенно снижает возможности образовательного процесса. Во-первых, то, что они хорошо сочетаются друг с другом, неочевидно. Общее (правило, понятие, категория) вовсе не является простым. Оно всегда возникает не сразу, ему предшествуют наблюдения, появление ассоциативных связей между предметами и явлениями, сложение их в единый комплекс и синтез. Но так происходит в процессе познания. А в процессе обучения (принципиально другим процессом он является только в традиционной школе, где дети заучивают не только прописные буквы, но и прописные истины) мы предпочитаем сразу сообщить правило, а потом под-

---

<sup>1</sup> Пугач В. Е. Предупреждение взрыва. СПб.: Геликон Плюс, 2019. С. 301–323.

<sup>2</sup> Барт Р. Мифологии. М.: Академический проект, 2010. С. 292–293.

<sup>3</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 339.

<sup>4</sup> Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. С. 158.



тверждать его примерами. Если это не ход от сложного к простому, то что тогда? С другой стороны, правило – всегда модель. И модель, схема, безусловно, проще реального явления. И все же это сложная простота, простота как результат. Во-вторых, ход от частного к общему (индукция), на наш взгляд, куда естественней. Частное дано нам непосредственно в опыте, в деятельности, правило же приходится принимать на веру. Для опыта исключения благотворны (они его существенно разнообразят), для правила – губительны. Поэтому и придуман трюизм, не значащий ничего, но помогающий сохранить веру в правила: исключение подтверждает правило. При таком подходе мы просто включаем режим двойного заучивания – и правила, и исключений.

Приведем в качестве примера изучение больших стилей. В большинстве учебников творчество Державина числится по ведомству классицизма. В вузе нам сообщали, что Державин ближе к сентиментализму. И там и там применяется подход «от общего к частному». Предлагается набор черт обоих стилей, а далее мы должны установить соответствие творчества отдельного автора правилу. В зависимости от того, какие примеры мы будем извлекать, они будут подтверждать то или иное правило. На наш взгляд, в школьной педагогике этот путь непродуктивен. Конечно, хорошо, что изучение начинается со сложного явления (а большой стиль – всегда явление сложное), но оно подано как простое, как ограниченный набор черт. И такое упрощение никогда не даст реального понимания соотношения стилей и стилистического движения внутри творчества одного человека. Приведем из примерно 40 вопросов и заданий, которые мы предлагаем к оде Державина «Фелица», те, что работают на определение ее стилистической принадлежности:

- Что отличает начало оды «Фелица» от од Ломоносова?
- Отметьте строки, стилистически не укладывающиеся в высокий жанр.
- Какие средства, невозможные в одах Ломоносова, использует Державин в «Фелице»?
- Если бы вы были строгим критиком-классицистом, что бы вы сказали о державинской оде?
- Отметьте детали, превращающие оду «Фелица» в фарс.
- Каково соотношение в «Фелице» одического и сатирического начал?
- Если бы мы составили график повышения и понижения стиля в оде, какой бы вид он имел и чем бы закончился?
- Как бы вы охарактеризовали стилистическую специфику державинской поэзии?

Как видно, примерно пятая часть вопросов и заданий посвящена стилистической природе державинского творчества. Задача учителя не продиктовать решение и не предварить его, а направить процесс наблюдения

над текстом, дать возможность ученикам самим сформулировать представление об отношении Державина к классицизму. То есть по большей части это использование хода «от частного к общему» в сочетании с направлением «от сложного к простому». При этом мы не отказываемся и от логики хода «от сложного к сложному», когда познающий начинает получать удовольствие от осознания сложности новых и новых вопросов, с которыми он сталкивается постепенно.

Следующей принципом, который хочется утвердить, является нелинейность преподавания литературы, установка на интертекстуальность. Даже в старших классах историко-литературная логика кажется излишней, явившейся откуда-то из арсенала высшей школы. Все заявления в программных документах о необходимости понимания учениками литературы как процесса формальны и лукавы. Во-первых, нет насущной необходимости каждому ученику, не филологу в будущем, понимать закономерности развития литературы. Во-вторых, мы все равно не достигаем поставленной в программах старших классов цели, потому что литература для старшеклассника – это не связанные между собой произведения, большинство из которых ему известно только по названиям. Собственно, мы и не достигаем цели, потому что неправильно ее ставим. Вот если бы нашей целью было только воспитание мотивированного читателя, обладающего каким-никаким литературным вкусом, то ситуация была бы иной, а вместо понятия процесса в центре внимания были бы тематические и мотивные переключки между различными произведениями. Если же кто-то из учеников достаточно далеко продвинется по пути знакомства (не исследования и не изучения, а именно знакомства) с этими переключками и приобретет определенный опыт их интерпретации, то к вопросу о литературном процессе он подойдет сам. Например, любовную лирику Пушкина мы предлагаем рассматривать в самых разных сопоставлениях. Говоря о «Сожженном письме», мы анализируем его в параллели с некрасовским «О письма женщины, нам милой...»; «Я помню чудное мгновенье...» идет в связке с «О доблестях, о подвигах, о славе...» Блока; «Признание» сопоставляется со стихотворением Сафо «Богу равным кажется мне по счастью...»; «Я вас любил...» читается вместе с сонетом Сент-Бева, который, вероятно, это стихотворение и породил; «Мадонна» рассматривается в ряду с LXXVII сонетом Петрарки из «Канцоньере»; рядом с элегией «Безумных лет угасшее веселье...» находит свое место «Последняя любовь» Тютчева. Если где-то и может быть выдержана временная последовательность, то это последовательность творческого пути Пушкина. В остальном мы свободно перемещаемся по эпохам и литературам от архаической Греции до русских символистов (а в перспективе и до Бродского с одним из его «Сонетов к Марии Стюарт»).

Дело в том, что линейная историческая последовательность программы и учебника далеко не единственная из возможных. Это хорошо понимают авторы программ для 5-8 классов, выстроенных по тематическому или жанровому принципу. Но в последних классах нас подводят к историко-

литературной логике, как повстанцев к стенке перед расстрелом. Как представляется, единственная логика, в которой стоит читать – это логика читательского интереса. Но она не линейная, во всяком случае – не прямолинейная, а скорее кластерная. Есть некоторый центр читательского интереса в поле культурных ориентаций (когда-то мы развивали эту теорию в диссертации «Педагогические условия расширения поля читательских ориентаций подростков»<sup>5</sup>), в котором отдельные факты литературы (авторы, произведения, жанры) находятся в виде отдельных точек, причем речь идет не о прочитанных произведениях, а о своего рода картине литературного мира. Чем больше связей между этими точками, тем более структурировано это поле, тем тоньше вкус читателя, тем лучше он ориентируется в определенной области (в данном случае речь о художественной литературе). Но поле и есть поле, оно в принципе не может быть линейным, потому что это наличная изменяющаяся психическая реальность. Интертекстуальная логика анализа любого произведения расширяет это поле так же, как энергия Большого взрыва расширяет вселенную.

Не пройдем и мимо еще одной установки при изучении литературы – интегративного, или, если этот термин удобнее, межпредметного подхода. Вероятно, он неизбежен при изучении чего угодно, не только литературы. Мы многократно печатно и публично высказывали мнение о том, что существуют только три реальных предмета: мир, человек и текст. Остальное – условное школьное деление знания на отдельные области, в котором лингвистические «предметы» при их очевидной пограничности с математикой и информатикой числятся по ведомству гуманитарных, а экономическая география попадает в разряд естественных дисциплин. Но трудности с классификацией всегда возникают тогда, когда мы стоим на неправильном пути, ломая реальный мир в угоду удобным теориям. Литература – один из таких сомнительных предметов, но в основе этого предмета – явно интегративный принцип. С одной стороны, школьная литература – это нечто про искусство слова и умение извлекать из него эстетическую эмоцию; с другой – научная дисциплина, литературоведение в первом приближении; с третьей (есть и такая) – развитие речи, то есть воспитание говорящей и пишущей личности. Что дает нам это чудное сочетание эстетической, познавательной и развивающей функций? Видимо, повод отнести к предмету как интегрирующему все со всем. Чтобы не только извлечь удовольствие, но хотя бы просто понять классический текст (скажем, текст первой главы «Евгения Онегина»), нам нужны представления об истории, экономике, иностранных языках, философии, географии, изобразительном искусстве, музыке, театре, кулинарии. Мир Онегина недискретен, наш – также. Зачастую фоновые знания дают возможность постичь произведение с неожиданной стороны. Так, разбирая уже упоминавшийся цикл И. Бродского «Сонеты к Марии Стюарт», мы задаемся вопросом: откуда такое лич-

---

<sup>5</sup> Пугач В. Е. Предупреждение взрыва. СПб.: Геликон Плюс, 2019. С. 301–323.

ностное отношение к незадачливой шотландской королеве? Ответ приходит из области истории (биография Бродского + сведения о правлении и казни Марии Стюарт), изобразительного искусства (скульптура, живопись) и географии (Париж, Люксембургский сад). Достаточно сравнить портреты Марии и Марины Басмановой (рис.), чтобы нарисовать следующий сюжет: только что оставивший Россию Бродский впервые попадает в Париж, где в Люксембургском саду видит скульптурный портрет Марии Стюарт, поразительно напоминающий ему его собственную бывшую возлюбленную...

И такие примеры – на каждом шагу. Невозможно воспринимать литературное произведение, не восстанавливая художественный мир, стоящий за текстом. А мир художественный, как доступно объясняет У. Эко, паразитирует на мире реальном. И чтение литературного произведения невозможно без целостного представления о реальном мире, который не делится на биологию и обществоведение, физику и язык.



Рисунок – Портреты Марии и Марины Басмановой

И последний принцип, о котором хотелось сказать, – обязательная интериоризация литературного материала, без которой преподавание не только литературы, но чего бы то ни было бесполезно. Это тот пункт, который соответствует в теории и практике К. Роджерса и Дж. Фрейберга <sup>6</sup> значимому образованию. Возможна ли интериоризация только тогда, когда изучаемый материал уже значим для ребенка и находится в центре поля культурных ориентаций? Такая ситуация несколько напоминает убеждение Сократа в том, что истина уже содержится внутри нас, остается только ее обнаружить. В XX веке нечто подобное предложил Н. Хомский с идеей порождающей грамматики. Строго говоря, если это в какой-то степени со-

<sup>6</sup> Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2019. 527 с.

ответствует реальности, то только как потенция, а не как готовая психическая структура. В постоянно становящемся мире готовым бывает только мертвое. Таким образом, задача сделать для школьника не значимый для него материал значимым – задача педагогическая, требующая активного творчества всех субъектов образовательного процесса: ученика, учителя и текста. И тут мы не обойдемся без диагностики наличных полей культурных ориентаций. Во-первых, надо понять, какого рода тексты интересуют ребенка. Во-вторых, обеспечить его навигацией по всему пространству такого рода текстов, насыщая поле культурных ориентаций новыми и новыми текстами, способствуя установлению связей между ними.

Примером такой стратегии может быть модуль Школьной цифровой платформы для 7-го класса «Страх и трепет», посвященный ужасному и мистическому в литературе. Прочитав то, что мы писали в соответствующей рубрике модуля о его замысле: «Жанр хоррора, возникший в XVIII веке (см. роман Г. Уолпола «Замок Отранто») и густо замешанный на мистике, приобрел огромную популярность и имеет славную литературную традицию. Достаточно назвать имена Гоголя, Эдгара По, Оскара Уайльда, Густава Майринка, Михаила Булгакова. Нас в этой традиции интересует использование эстетического потенциала страха. Оказывается, страшное так же эстетически плодотворно, как печальное, трогательное, смешное, героическое и т. д. Таким образом, задача модуля – сообщить опыт переживания страшного как явления искусства не на материале массовой культуры (такой опыт у семиклассников уже должен быть), а на материале классики».

Используя уже имеющийся эстетический опыт подростка, мы вводим в поле его культурных ориентаций новый материал, который граничит с гораздо более широким литературным пространством, чем сериал «Сумерки». Произойдет ли интериоризация нового для подростка материала, сказать трудно (в педагогике нет арифметически точных решений), но условия для нее созданы.

В заключениеведем все сказанное к нескольким тезисам.

Положение литературы как школьного предмета сейчас крайне незаметно. Выходом из тупика нам представляется отказ от традиционных дидактических установок, закрепляющих знаниево-репродуктивную парадигму: отношения к тексту как объекту; предпочтения дедуктивной логики и хода «от простого к сложному»; линейности в подаче материала; предметной дифференциации обучения; заучивания как способа усвоения материала.

Соответственно шагом к деятельностно-продуктивной парадигме мы считаем установки на отношение к тексту как субъекту; предпочтение индуктивной (а также абдуктивной и трансдуктивной) логики и ходов «от сложного к простому» и «от сложного к сложному»; нелинейность (метод ассоциативного кластера или взрыва) в подаче материала; использование потенциала межпредметности; творчество на каждом уровне обучения.

И почему-то нам кажется, что это касается не только преподавания литературы.

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Барт Р. Мифологии. М.: Академический проект, 2010.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
4. Пугач В. Е. Педагогические условия расширения поля читательских ориентаций подростков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats/01002831835.pdf](https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002831835.pdf) Проверено 22.02.2022.
5. Пугач В. Е. Предупреждение взрыва. СПб.: Геликон Плюс, 2019. С. 301–323.
6. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2019. 527 с.

**Original article****Philological Sciences****TEACHING LITERATURE AT SCHOOL: PRINCIPLES AND PRACTICE****V. E. Pugach**Saint Petersburg State University  
Saint Petersburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to didactic principles, which, according to the author, should replace the traditional ones at school. We are talking about the introduction of a third subject - text into the subject-subject system "teacher - student"; about the replacement of the moves "from general to particular" and "from simple to complex" with others - "from particular to general" and "from complex to simple"; about the restructuring from a linear sequence in teaching literature to a non-linear sequence; about the rejection of subject teaching literature in favor of an integrative methodology; about the possibility of interiorization of material with meaningful learning. The ideas of the activity paradigm in education are associated with an attitude towards productive learning, therefore, at the end of the article, the term activity-productive paradigm arises, which is opposed to the knowledge-reproductive paradigm.

**Keywords:** subjectivity of the text; inductive logic; nonlinear sequence; integrative methodology; interiorization; activity-productive paradigm of education

**For citation:** Pugach V. E. Teaching Literature at School: Principles and Practice. *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):46–54. (In Russian)

## References

1. Bart R. *Mythology*. М.: Academic project, 2010. (In Russian).
2. Davydov V. V. *Theory of developmental education*. Moscow: INTOR, 1996. (In Russian).
3. Comenius J. A. *Selected pedagogical works in 2 vols. vol. 1*. М.: Pedagogika, 1982. (In Russian).
4. Pugach V. E. *Pedagogical conditions for the expansion of the field of the reading attitudes of adolescents*. [Electronic resource]. Access mode [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats/01002831835.pdf/](https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002831835.pdf/) Accepted: 22.02.2022. (In Russian).
5. Pugach V. E. *Explosion prevention*. St. Petersburg: Helikon Plus, 2019. Pp. 301-323. (In Russian).
6. Rogers K., Freyberg J. *Freedom to learn*. М.: Sense, 2019. 527 p. (In Russian).

### Автор публикации

**Пугач Вадим Евгеньевич** – кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия.  
vadim\_pugach@mail.ru

### Author of the publication

**Vadim E. Pugach** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.  
vadim\_pugach@mail.ru

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**

## НАУЧНЫЙ ПРОЕКТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Е. С. Абелюк  
abelyuk@gmail.com

Национально-исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье предлагается новая форма повышения квалификации учителей. Рассказывается о проекте цифрового универсального комментария к литературным произведениям, который открыт в НИУ ВШЭ. Подробно говорится о принципах создания универсального комментария к произведениям русской литературы 1920-30-х годов – к лексике, реалиям, понятиям, образам, мотивам, значение которых важно для понимания литературы этого времени, а также того исторического и художественного контекста, в который эта литература погружена. Модель представления создается на материале повести М. А. Булгакова «Собачье сердце»; кроме словесных и визуальных комментариев будет включать материалы к словарю концептов, ключевых для раннего советского времени. Даются примеры статей.

**Ключевые слова:** повышение квалификации учителя, коллективный научный проект, цифровой универсальный комментарий, словарь концептов

**Для цитирования:** Абелюк Е. С. Научный проект для учителя // Российские исследования. 2022;3(1-2):55–63.

Когда-то Эмма Герштейн, пытаясь найти истоки ахматовской нелюбви к Чехову, писала: «Анна Андреевна указывала, что она помнит и знает чеховское время. Она утверждала, что такого общества и таких опустошенных людей, как описывает Чехов, в российской провинции не было. Гимназические учителя истории посылали свои статьи в столичные научные журналы, словесники увлекали своих учеников и учениц высокими идеалами. Именно в девяностые годы в каждом губернском городе создавались отделения Краеведческого общества, интенсивно и плодотворно работавшие. Словом, Анна Андреевна защищала среднюю интеллигенцию России, которую Чехов, по ее мнению, изображал в кривом зеркале»<sup>1</sup>.

Не будем спорить с ахматовской оценкой чеховского творчества, нас в данном случае интересует не она – поговорим об учителях словесности.

---

<sup>1</sup> Герштейн Э. Мемуары. СПб: ИНАПРЕСС, 1998. С. 490.



Трудно сказать, сколько было вдохновенных и пишущих учителей в чеховское или ахматовское время; вместе с тем уже первая прикидка позволяет сказать: поколение Ахматовой с замечательными учителями встречалось. Осип Манделъштам был учеником Владимира Гиппиуса (Бестужева) – поэта, автора книги о Пушкине<sup>2</sup>. Анна Андреевна занималась в классе Гюстава Шпета – философ получил историко-филологическое образование и работал в киевской Фундуклеевской гимназии в 1906–1907 учебном году, то есть именно тогда, когда здесь училась Ахматова. Бывала она и на занятиях для пишущих учеников мужской царскосельской гимназии, которые вел поэт, филолог-классик и эрудит Иннокентий Анненский. Имена замечательных учителей этого времени можно перечислять и дальше, хотя понятно, что были и иные, совсем не замечательные, и их-то как раз, по видимому, большинство. Аналогичный расклад можем наблюдать и мы.

Говоря о сегодняшнем дне, среди прочих случаев выделим один, особенно печальный: когда встречаешь преподавателя литературы, уверенного в том, что писать он не может и не будет. Опыт работы с потенциально сильными учителями<sup>3</sup> показывает нам: это часто встречающийся вариант.

Конечно, дело и в том, что кроме рабочих программ и официально-деловых бумаг учитель, как правило, ничего не пишет, не успевает, да и потребности нет. Но есть и другая причина.

На долю учителя приходится много рутинной работы: он растит детей, выпускает класс – и каждый раз снова должен начинать с чистого листа, повторяя те же разделы программы. Годами – один и тот же материал. Работать словеснику приходится с жестко заданным списком произведений – ни шагу в сторону, и он их постоянно перечитывает. Этот консервативный принцип закреплен современным стандартом. Новые веяния в образовании способствуют однообразию работы и выгоранию учителя в неменьшей мере: так к ЕГЭ по литературе учитель готовит, следуя столь же жесткому кодификатору.

Очень серьезно могут усугублять ситуацию предписания методистов, указания администрации и непомерная педагогическая нагрузка, к которой привела так называемая «оптимизация» образования.

В результате учитель теряет способность развиваться – перестает задавать вопросы тексту, тем более не приходится ждать их от учеников такого наставника. Возникает и страх перед листом бумаги, да и вообще перед нестандартной задачей. А это как раз то, чему нужно научить школьника. В результате учитель превращается в транслятор чужих мыслей, например, учебника. Но в учебнике информация уже подверглась отбору авторов; следующим сам учитель отбирает то, что ему нужно; новый отбор

---

<sup>2</sup> Гиппиус Вл. Пушкин и христианство. Пг., 1915.

<sup>3</sup> Речь о магистерской программе для учителей «Современная филология в школьном преподавании литературы» (прежнее название «Филологическая герменевтика школьной словесности»), развернутой в Национально-исследовательском университете «Высшая школа экономики».

происходит уже в головах учеников. В результате в сознании юного читателя остается схема, очень далекая от действительности. Да и учитель, как мы понимаем, мыслит в заданных пределах.

Человечество хорошо запомнило кантовское определение просвещения – это умение «пользоваться своим рассудком без руководства с чьей-либо стороны»<sup>4</sup>. Следом философ формулирует еще жестче: должно «иметь мужество пользоваться собственным умом»<sup>5</sup>. А значит правильно было бы, чтобы учитель-словесник не боялся ставить перед учениками вопросы, не имеющие однозначного решения, или даже такие вопросы, ответ на которые ему не известен. Для такой манеры преподавания, конечно, нужна отвага, но главное, необходим достаточно высокий профессионализм.

Помочь может непрерывное образование. Сегодня мысль о его необходимости из отвлеченного тезиса превращается в руководство к действию, и число разного рода курсов, мастер-классов и выездных школ все время растет. Конечно, и выбирать из них нужно с умом: с тем, чтобы повышение квалификации не превращалось в формальность; к сожалению, это часто бывает.

Впрочем, это все вещи известные, и мы бы не стали писать эту статью, если бы не было у нас предложения другого варианта, может быть, даже более продуктивного.

Опыт работы с учителями-магистрантами, о котором мы говорили выше, показал: выбирая тему курсовой работы или диплома, преподаватели отдают предпочтение литературному материалу, не имеющему отношения к школьной программе, а проблему чаще выбирают не методическую, а литературоведческую (или искусствоведческую). С одной стороны, учителя боятся таких тем, с другой, берут, и таким образом погружаются в индивидуальный исследовательский проект. Это очень продуктивно, однако тягу учителя к научным изысканиям можно удовлетворить и другим способом. Учитывая, что преподавателям средней школы не хватает основательного профессионального общения в предметной области, имеет смысл предлагать им участие в коллективных исследовательских проектах. Такой объект анализа, как литература, позволяет привлечь учителя к научным изысканиям. На базе различных научных центров и вузов можно было бы создать серию концентров с проектами такого рода.

В НИУ ВШЭ для учителей литературы мы открыли проект по созданию цифрового универсального комментария к произведениям русской литературы 1920–30-х годов – к лексике, реалиям, понятиям, образам, значение которых важно для понимания литературы этого времени, а также того исторического и художественного контекста, в которое эта литература погружена. Расскажем о проекте подробнее.

---

<sup>4</sup> Кант И. Сочинения: в 6 тт. / Под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, Т. 6., 1966. С. 25.

<sup>5</sup> Там же.

Итак, практически каждое художественное произведение советского времени нуждается в серьезном комментировании. «Язык распавшейся цивилизации» (по М. О. Чудаковой) – сегодня уходит в прошлое; он не передается по наследству, его помнят только носители этого языка. Этот тезис можно распространить на произведения разных видов искусства: литературу, живопись, кино, театр. Приведу пример из области литературы.

В романе М. А. Булгакова «Белая гвардия» (1924), после первых вводных фраз, задающих масштаб повествования, – «Велик был год и страшен год по Рождестве Христовом 1918...»<sup>6</sup>, после рассказа о смерти матери Турбиных, читатель попадает в дом, в хорошо натопленную комнату, где собравшиеся ожидают Тальберга, неизвестно почему задержавшегося. За окном стрельба, и тревога Елены растет. А когда, наконец, Тальберг, человек с «двухслойными» глазами, появляется, выясняется, что он пришел лишь для того, чтобы собрать вещи и немедленно бежать: может быть войдет Петлюра...

Возникает внутренний монолог Елены – теперь она начинает понимать то, о чем раньше только подозревала. Она вспоминает, и к ее воспоминанию присоединяется авторский иронический голос, который сообщает нам, что, в марте 1917-го Тальберг был первым, кто пришел в военное училище с красной повязкой на рукаве. Деталь – красная повязка на рукаве – проявляет авторскую иронию, а если читателю не понятно, с чем связано ее появление, неочевидна и ирония.

Красная повязка в марте 1917-го – не знак революционных симпатий героя, а свидетельство его трусости. Это особенно очевидно благодаря последующим превращениям Тальберга в члена революционного военного комитета после Октябрьской революции (именно в этом качестве он «арестовал знаменитого генерала Петрова»), в штабного офицера при гетмане Скоропадском, даже в сторонника большевиков после падения гетмана. В марте 1917 года, а именно 12-го, царь Николай II подписал акт об отречении от престола, и, по-видимому, именно тогда Тальберг надел свою злополучную повязку.

Таких Тальбергов, выслуживающихся перед новой властью, было немало. Аркадий Аверченко, описывая в рассказе «Новый Нестор-летописец» (1917) первые дни Февральской революции, как и Булгаков, с иронией говорил о том, что после отречения Николая II «народ и армия, конечно, впали в уныние: в знак траура надели красные повязки и играли похоронный марш, “Марсельезу”»<sup>7</sup>. То, что гимн Франции отнюдь не похоронный марш, читатель, скорее всего, поймет, но к мартовской «красной повязке» стоит дать комментарий.

Перед нами уже два литературных произведения, для которых нужно давать комментарий к одной и той же реалии. Между тем, число таких произведений, по-видимому, гораздо больше – количество не откомментиро-

---

<sup>6</sup> Булгаков М. А. Белая гвардия. М.: Ладомир. Наука. 2015. С. 9.

<sup>7</sup> Новый Сатирик. 1917. № 13. С. 4.

ванных текстов очень велико. В этой ситуации было бы полезным создание некоего универсального комментария, а также словаря концептов (раннего) советского времени, связанных с государственной идеологией и передающих содержание общественного сознания (а вместе с тем, конечно, и индивидуального сознания людей).

Понятие *концепт* сегодня трактуется очень широко. Вслед за Ю. С. Степановым, мы понимаем его в лингвокультурологическом смысле, как «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека <...> тот “пучок” представлений, понятий, знаний, ассоциаций, который сопровождает слово»<sup>8</sup>. Значение любого концепта обогащено эмоциональными оценками. Как говорит тот же Ю. С. Степанов, «в отличие от понятий, концепты не только мыслятся, они переживаются».

Добавим также, что один и тот же концепт может выражаться не одним словом или словосочетанием, а соответствовать некоторому небольшому набору слов или словосочетаний, и это тоже стоит учитывать при работе над таким словарем.

В словарь культурных концептов советского времени могли бы войти слова, встречающиеся в значительном количестве литературных произведений советской эпохи и определяющие представления людей, живших в то время. В таком словаре было бы интересно дать не только спектр общесловарных значений выделенных концептов, но и показать, как эти концепты «работают» в разных литературно-художественных авторских текстах. Параллельно можно посмотреть, как представления, связанные с отобранными концептами, воплощаются в языке театра, кино, живописи. Такое расширение задачи позволило бы представить художественный контекст определенного времени.

Эта идея появилась достаточно давно. Я описала ее в книге «Практика чтения»<sup>9</sup> в главе «Материалы для словаря культурных концептов советского времени» и в пробной статье для такого словаря «Слово “красный” в художественных контекстах советского времени». Сейчас появилась возможность в рамках цифрового мегапроекта «Литература как культурная практика и социальный опыт», над которым работают гуманитарии разных специальностей НИУ ВШЭ, сделать свой подпроект – и мы открыли его, назвав его уже: «Визуальный комментарий к художественной литературе советского времени».

Модель цифрового комментария мы делаем на материале повести М. А. Булгакова «Собачье сердце». Почему выбора пал именно на нее? «Собачье сердце» входит в канон школьного литературного образования, а

---

<sup>8</sup> Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. М.: Академический проект, 2004. С. 45.

<sup>9</sup> Абельюк Е. С. Практика чтения. М.: ИД Высшей школы экономики. 2 изд. 2017. С. 190–233.

вместе с тем, в здесь много советизмов, обозначающих реалии и события, не знакомые современному читателю.

Цифровая форма представления позволит сделать тотальный комментарий, не перегружая текст произведения.

Визуальным мы назвали наш комментарий потому, что цифровая среда дает возможность работать с разными форматами: и там, где это необходимо, словесные пояснения мы дополняем визуальными образами; они помогут сегодняшнему читателю и лучше представить себе время, в которое происходят события комментируемого произведения, и почувствовать те авторские интенции, которые заложены в его подтекст. Несколько примеров.

«И дворники с бляхами ухватят меня за ноги и выкинут на телегу...»<sup>10</sup>.

Комментируя эту мысль Шарика, мы показываем фотографию латунной бляхи с *личным номером* (такая бляха, наряду с белым фартуком, фуражкой и свистком, была частью формы дворника). Номер – свидетельство того, что, как и низшие милицейские чины, дворники должны были обеспечивать не только чистоту, но и порядок на своем участке. Начиная с 1870–х годов в их обязанности входило ловить мелких воришек, не пускать во дворы нищих, разгонять бродячих собак<sup>11</sup>.

Комментарий к такой детали, как *кожаная тужурка* председателя домового комитета Швондера, покажет, что, хотя частью обязательной формы сотрудников ВЧК или политработников Красной Армии кожаная тужурка в 1920–е не была, воспринималась она как элемент нового, «комиссарского» шика. Дело в том, что 12 ноября 1920 года Совет Труда и Обороны РСФСР принял постановление «О принудительном сборе кожаного обмундирования у населения»; уже ношенная и реквизируемая одежда распределялась среди сотрудников органов и постепенно стала восприниматься как знаковая. Можно было купить ее и на толкучке. Так что Швондер, олицетворяющий в повести новую власть, неслучайно щеголяет в кожаной тужурке<sup>12</sup>.

А вот комментарий к такой небольшой детали, как *фильдеперсовы* чулки – без него, казалось бы, можно и обойтись, однако и этот предмет – реалия времени, с которой мы регулярно встречаемся в литературе 1920–30–х. «Фильдеперсовы чулки – супермодная деталь женского костюма в 20–30–х годы XX века. Фильдеперс (от французского от фр. *fil de Perse* – ‘персидская нить’) – хлопковая пряжа, прошедшая специальную обработку; использовалась и при производстве не менее популярного фильдекоса. Вещи, изготовленные из этих материалов, отличались прочностью, были мягкими, приятными на ощупь, притягивали взгляд шелковистым блеском.

---

<sup>10</sup> Булгаков М. А. Собачье сердце / Булгаков М. А. Собр. соч.: В 5 тт., М.: Худ. лит., 1989. Т. 2. С. 120.

<sup>11</sup> Комментарий к этой реалии сделала Евгения Давыдова.

<sup>12</sup> Комментарий сделан Евгенией Абелюк.

В эпоху НЭПа фильдеперсовые и фильдекосовые чулки воспринимались как символ роскошной жизни, утонченного вкуса. Приобрести чулки из фильдеперса было непросто.

Как знак особого расположения фильдеперсовые чулки (вместе с духами и конфетами) использовали в качестве подарка (см. роман Л. Леонова «Вор», роман И. Ильфа, Е. Петрова «Золотой теленок»)»<sup>13</sup>.

Приведенные примеры рассчитаны на широкого читателя. Однако модель цифрового комментария делается и в расчете на профессионала, например, учителя. Так, поясняя слова о полотняном плакате со странными словами «Возможно ли *омоложение?*» (его видит Шарик), можно показать, что такой плакат – реальная деталь московской жизни начала 1920-х. Гуляя по Пречистенке, московский житель этого времени вполне мог видеть такое объявление – об омоложении говорили много, в том числе в Доме ученых, который с 1922 года находился как раз на Пречистенке, и однажды здесь состоялся диспут на эту тему<sup>14</sup>.

Для специалистов-филологов может быть полезной, например, статья, посвященная *музыкальным мотивам* повести. В том числе здесь показывается, что «хоралы», которые звучат над квартирой Преображенского, отсылают к гимну жрецов из оперы Дж. Верди «Аида» в знаменитой, любимой писателем постановке Н. Лосского (Большой театр, 1922 год, дирижер В. Сук). В центре сценографического решения этого спектакля – пирамида, поделенная на соединенные люком две части: верхнюю и нижнюю. В нижней, обозначавшей подземелье, звучал дуэт Радамеса и Аиды, в верхней, над ними, – хор жрецов. Сопоставление проявляет мнимую сакральность «хоралов», исполняемых членами домового комитета<sup>15</sup>.

Другая важная часть проекта – подготовка материалов к словарю концептов, актуальных для 1920-х. Если комментарий дается к одному тексту – к повести Булгакова (с легким расширением контекста – кратким перечислением произведений других авторов, для которых данный комментарий актуален), то концепты рассматриваются в синхронии и в диахронии, а также с выходом в современный культурный контекст.

Например, в связи с повестью Булгакова естественно выделить концепт *новый человек*. В идеологии раннего советского государства – это *особый человеческий тип*: не индивидуальная личность, а человек общества, массы; коллективист, решающий общественные задачи. По мысли теоретиков большевизма именно такой человек необходим для радикальной смены государственного строя. С этой идеей связан проект перевоспитания старого человека и воспитание нового на основе унифицированных стандартных представлений. Между тем, в диахронии концепт *новый человек*

---

<sup>13</sup> Комментарий подготовлен Светланой Бакаловой.

<sup>14</sup> Диспут об омоложении // Вечерняя Москва. 1924. № 51(71). 29 февр. С. 2. Комментарий подготовлен Сергеем Казачанским.

<sup>15</sup> Статья о музыкальном мотиве в повести подготовлена Светланой Елизаровой.

связан с новозаветной традицией, которая в развитии дала итерацию в творчестве Чернышевского, затем Помяловского и т.д. Есть и другая линия, связанная с идеями Ницше, проявившаяся в творчестве Вяч. Иванова, А. Белого и др.<sup>16</sup>

Мы предполагаем дать также толкование таких концептов, как *коммунальная квартира, уплотнение, омоложение, происхождение, несознательный, красный*.

Дальнейшее масштабирование проекта позволит экстраполировать созданную модель на другие исторические и культурные эпохи.

### Список источников

1. Абелюк Е. С. Практика чтения. М.: ИД Высшей школы экономики. 2017. 2 изд. 236 с.
2. *Вечерняя Москва*. 1924. № 51 (71). 29 февраля. С. 2.
3. Булгаков М. А. Белая гвардия. М.: Ладомир. Наука. 2015. 852 с.
4. Булгаков М. А. Собачье сердце / Булгаков М. А. Собр. соч.: В 5 тт., М.: Худ. лит., 1989. Т. 2, 752 с.
5. Герштейн Э. Г. Мемуары. СПб: ИНАПРЕСС, 1998, 537 с.
6. Кант И. Что такое просвещение? // Кант И. Сочинения: В 6 тт. /под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль. Т. 6. 1966. 743 с.
7. *Новый Сатирикон*. 1917, № 13. 14 с.
8. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. М.: Академический проект, 2004. 992 с.

Original article

Philological Sciences

### SCIENTIFIC MISSION FOR TEACHER

E. S. Abelyuk

National Research University Higher School of Economics  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article proposes a new form of professional development for teachers. The story is about a new project of a digital universal commentary on literary works – it has been opened at the Higher School of Economics. The article describes in detail the principles of creating a universal commentary on Russian literary works of the 1920s and 1930s – to vocabulary, realities, concepts, imag-

---

<sup>16</sup> Статья о концепте подготовлена Евгенией Абелюк.

es, motives, essential for this time, as well as historical and artistic context in which this literature was steeped.

The presentation model is created on the basis of the M. A. Bulgacov's "Sobachye Serdce" ("Heart of a Dog"); in addition to verbal and visual comments it would include materials for a dictionary of concepts that were pivotal for the early Soviet period. Examples of articles are given here.

**Keywords:** professional development for teachers, collective scientific project, digital universal commentary, dictionary of concepts

**For citation:** Abelyuk E. S. Scientific project for a teacher. *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):55–63. (In Russian)

## References

1. Abelyuk E. S. (2017). *Praktika chteniya*. [Reading practice] Moscow. 236 p. (In Russian).
2. Bulgakov M. A. (2015). *Belaya gvardiya* [White Guard]. Moscow. 852 p. (In Russian).
3. Bulgakov M. A. (1989). *Sobachje serdce* [Heart of the Dog] // Bulgakov M. A. Collected works in 5 v., V 2. Moscow. 752 p. (In Russian).
4. Gershtejn E. G. (1998). *Memuary* [Memoirs]. Spb. 537 p. (In Russian).
5. Kant I. *Chto takoye prosvescheniye?* (1966) // Collected works in 6 v. V. 6. Moscow. 743 p. (In Russian).
6. *Novyj Satiricon* [New Satiricon]. 1917. № 13. 14 p. (In Russian).
7. Stepanov Ju. S. (2004). *Konstanty: Slovar' russkoj kultury* [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow. 992 p. (In Russian).
8. *Vechernyaya Moskva* [Evening Moscow]. 1924. February 29, № 51 (71). P. 4. (In Russian).

### Автор публикации

**Абелюк Евгения Семеновна** – зав. Проектной лабораторией по изучению творчества Ю. П. Любимова и режиссерского театра XX–XXI вв., доцент, НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия.  
E-mail: abelyuk@gmail.com

### Author of the publication

**Evgenya S. Abelyuk** – Head of the Design Laboratory for the Study of Yu. P. Lyubimov Creativity and Director's theater XX–XXI c., associate professor, Moscow, Russia.  
E-mail: abelyuk@gmail.com

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**



Научная статья  
УДК 372.882(07)

Филологические науки

## ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОЖИДАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ТРЕХ ПОКОЛЕНИЯХ XXI ВЕКА

Н. М. Свирина  
nmsvir@gmail.com

Санкт-Петербургская академия постдипломного  
педагогического образования  
г. Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** В статье приводятся данные анкетирования трех поколений старшеклассников нашего века. Целью являлся профессиональный интерес автора к выяснению того, что изменилось за 21 год XXI века в мотивах обращения к книге, в самостоятельном чтении у старшеклассников 15–17 лет. Для исследования была сделана большая выборка старшеклассников Санкт-Петербурга и Ленинградской области в 2000/2002, 2013/2014, 2020/2021 годах.

**Ключевые слова:** книга и самостоятельное чтение старшеклассников, причины чтения, выбор чтения, ожидания от книги.

**Для цитирования:** Свирина Н. М. Читательские ожидания и представления старшеклассников в трех поколениях XXI века // Российские исследования. 2022;3(1-2):64–71.

Изучению приоритетов в области самостоятельного чтения школьников посвящены многие методические труды. В статьях и монографиях Г. Л. Акасовой, И. Е. Бряковой, Е. О. Галицких, Е. С. Романичевой и Г. В. Пранцевой, многих других современных методистов читатель найдет технологии работы по формированию самостоятельного чтения.

Результаты изучения и формирования самостоятельного чтения старшеклассников представляет и автор данной статьи. Двадцать с небольшим лет регулярно провожу интервью /беседы /анкетирования много читающих старшеклассников и спрашиваю о целях чтения, их пожеланиях по поводу новых современных книг и т.п. <sup>1</sup> Цель – узнать читательские потребности старшеклассников для подготовки рекомендаций, бесед, встреч в разных форматах о книгах. В данной статье поделюсь некоторыми важными для учителей литературы наблюдениями.

Исследование продемонстрировало, например, что в 2013/2014 гг. самостоятельно читающие старшеклассники брали книги хаотично, бесси-

---

<sup>1</sup> См., например: Свирина Н. М. Точки отсчета в школьном обучении литературе // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 56–68.

стемно. Почти 25% старшеклассников читали то, что их родители. Следствием стало преобладание в активном чтении старшеклассников авторов современных тогда дамских романов и детективов. Те старшеклассники, кто читали по-настоящему хорошие книги, (не по школьной программе), не имели никакого представления о том, когда и где написана полюбившаяся книга, откуда родом автор. Как правило, всех понравившихся писателей старшеклассники классифицировали как современных, что является следствием отсутствия разговоров о чтении с членами семей дома. Очевидно, не родители советовали подросткам прочесть эти книги, как правило, это были советы самих школьников друг другу. Среди авторов любимых книг преобладали в ту пору Агата Кристи, Станислав Лем, Айзек Азимов, Рей Бредбери, Александр Беляев, Иван Ефремов, братья Стругацкие, Михаил Булгаков, Борис Пастернак, Антуан де Сент-Экзюпери, Ричард Бах, Эрнст Мария Ремарк, Льюис Кэрролл. Преподавание литературы в школе в это время (2013/2014 гг.) лишилось важного помощника, базы – домашнего семейного чтения.

Семь лет назад лишь 13% читающих выпускников школ могли толково объяснить, какое отношение вызывает у них та или иная прочитанная ими книга. Данные 2000/2001 и 2013/2014 годов обнаружили как сходство, так и отличие в отношении школьников 10–11 классов к чтению и в том, как они отвечали на вопрос: «Что вы ждете для себя от книги? Что для вас важно в книге?» В самом начале XXI века были очевидны причины, побуждающие подростка, молодого человека взять в руки книгу:

- на первом месте – «благодаря чтению понять людей и себя, найти ответы на жизненно важные вопросы»;
- на втором месте – «ожидаю от книги помощи в собственном духовном, интеллектуальном развитии»;
- на третьем месте – желание «найти новые идеи, сравнить их со своими, найти в книге отражение своих чувств, впечатлений»;
- на четвертом месте – «читаю интересные книги, чтобы отвлечься от повседневной жизни, жду от книги интересного времяпрепровождения».

Большинство старшеклассников 20 лет назад были ориентированы на чтение, признавали необходимость чтения. Вероятно, школой и семьей было тогда сформировано убеждение в том, что «читать надо». В этом возрасте складывается отношение к литературе как самостоятельному искусству, а не только к учебному предмету, что более характерно учеников 5–8 классов.

Спустя время, к 2013/2014 учебному году ожидания от книги стали у старшеклассников меняться. При детальном сравнении очевидно, что ушло:

«Читаю книги, чтобы понять людей и себя» – эта мысль уже не характерна. Остается часть мысли: «найти ответы на жизненно важные вопросы».

«Ожидаю от книги помощи в собственном духовном, интеллектуальном развитии» – фактически отсутствует как тенденция, существует на уровне одиночных редких рассуждений.

В начале века этих ответов было больше всего.

Ожидание диалога с литературой занимает 4 место: «чтобы захотелось рассказывать об этой книге, думать после прочтения, думать с автором, спорить с автором», но таких – 11% от опрошенных пятнадцатилетних, шестнадцатилетних молодых людей, интересующихся чтением.

Вероятно, на то, что ушли прежде ведущие причины чтения, оказало влияние растущее число незначительной и не художественной литературы, которую читали родители школьников и часто сами школьники – порой в связи с отсутствием дома другой литературы.

На вопрос: «Произведения каких современных писателей вы предложили бы включить в школьную программу, почему?» в 2013/2014 учебном году школьники ответили следующим образом.

На первом месте указаны отечественные и зарубежные современные писатели и писатели XX века, прочно вошедшие в литературу. Таких высказываний 31% (называли Дэна Брауна, Мураками, Сэлинджера, Санаева, Акунина, Аксенова, Рубину, Кинга, Роулинг)

На втором месте были детективы на тот момент современных отечественных авторов, женские любовные романы, детские детективы, псевдоисторические романы – 24%.

На третьем месте в 2014 году были проверенные временем писатели, преимущественно западноевропейские и отечественные фантасты и авторы детективов (Агата Кристи, Станислав Лем, Айзек Азимов, Рэй Бредбери, братья Стругацкие, Александр Беляев, Иван Ефремов). Отечественных и зарубежных писателей XX века – Михаила Булгакова, Бориса Пастернака, Джека Лондона, Антуана де Сент-Экзюпери, Льюиса Кэрролла, Эрих Марию Ремарка, Ричарда Баха – старшеклассники искренне принимают за современных авторов, рекомендуя для уроков литературы – 18%.

На четвертом месте ответы старшеклассников, которые не смогли дать ответа на этот вопрос – их 11%.

На пятом месте ответы старшеклассников, не считающих нужным включать в школьное изучение современную литературу – 7% школьников.

На шестом месте любители классической литературы. Их 1,5%. Школьники утверждают, что им «достаточно классики», «люблю и читаю классическую литературу», «не думаю, что современная литература вообще есть».

Обратимся к данным, полученным при беседах, встречах, интервью, в переписке с интересующимися литературой старшеклассниками в 2021 году. Все этапы исследования проводилось среди школьников Ленинградской области и Санкт-Петербурга, данные в процентах округлены до целых чисел.

Каковы читательские ожидания старшеклассников сегодня, с чем выходят они из школы, чего они ждут от книги, как мы можем к этому относиться?

60% учеников говорят о своих конкретных ожиданиях от современной литературы;

30% знают о современных писателях, но не говорят о своих конкретных ожиданиях, только абстрактно о «актуальных темах в жизни общества»;

10% не знают ничего о современной литературе, предпочитают читать классику.

Основные высказывания: «интересно читать», «люблю читать» «чтобы от книги было не оторваться», «чтобы события не были примитивными, была бы почва для размышления читателя». Немало замечаний такого плана: «Я ненавижу понимать все сразу, я хочу взрываться от множества своих же догадок», «дорогой писатель, мечтать не вредно. Вредно не мечтать»

Книга – общение, диалог с героем и самим собой. Как это общение, этот диалог организовать на уроке литературы, сохранив доверие подростков?

Процесс чтения в совсем недалекие времена, например, 90-е годы XX века, сопровождался саморефлексией и коллективным обсуждением (когда подросток видит собеседника). Чтение *сегодня* – саморефлексия, обсуждение в соцсетях (сообщества, обычные чаты, сайты издательств, в разных сетевых форматах), при этом собеседник подростку практически неизвестен, если это не дружеская переписка в близком кругу, но при этом по поводу прочитанной книги молодой читатель быстро получаем множество рефлексий разных людей. С одной стороны, сегодняшнее чтение имеет много плюсов. Но видно, что подросткам хочется обсуждать прочитанное лицом к лицу. А лицо скрыто, особенно последние два года.

Проблемы, которые интересуют современных молодых читателей, на которые они откликаются, – важные сегодняшние проблемы: экология; 90-е годы в России, вопросы феминизма, трансформация роли женщины в обществе, толкование классических тем («вечные вопросы никогда не устареют»), научно-технический прогресс.

Нынешние старшеклассники ждут от литературного произведения открытого финала / загадочные концовки («чтобы думать самому»). Предлагают авторам развивать не одну, а несколько тем; не затягивать сюжет. Они хотят встретить в книге визуальность образа. Читателей интересуют произведения в формате дневника или переписки. Много высказываний о главном герое: импонируют книги, где повествование ведется от первого лица («это передает многое в оценке самого героя, что важно»). Читателей 14–18 лет привлекает максимальная степень приближения к герою, когда повествование ведется от первого лица героя-ровесника: старшеклассника, студента, герой живет во времени, которое отслеживается читателем прямо. Важна для молодых читателей свобода предвосхищения следующего шага героя, не только поступков, но состояний, когда кажется, что нет посредника, только Я-герой и Я-читатель.

Сам момент общения Я-героя и Я-читателя обусловлен двумя факторами:

- степенью развитости читательской интуиции;

- читательским воображением.

Именно из таких моментов складывается творчество читателя. По Л. С. Выготскому, «творческая возможность для каждого из нас стать соучастником Шекспира в его трагедиях и Бетховена в его симфониях есть самый яркий показатель того, что в каждом из нас потенциально заложены и Шекспир и Бетховен»<sup>2</sup>.

Потому нам важно при рекомендациях по выбору книги не из школьной программы опираться на книги, повествование в которых ведется от первого лица, и добавлю, оптимально – ровесника читателя<sup>3</sup>. В центре сюжета хотят видеть героя времени, психологический портрет современного человека, его взгляды на прошлое и будущее; погружение в личность человека, эволюцию образа: «Детали характера героя, а не прямолинейные объяснения его поступков»

Вернемся к читательским ожиданиям современных старшеклассников. Пожалуй, самый большой интерес вызывают книги, наполненные сложной системой образов, раскрывающихся с помощью подсказок классической литературы: «Я жду наличия интертекстуальных связей в произведении», «игры с читателем». Любят читать книги, где есть «психологический сюжет с философским подтекстом о взаимоотношениях людей и об отношении человека к себе *самому...*», «*чтобы было много эмоций, – радость, не взаимная любовь, трудный выбор*». Не забывают о богатстве речи.

Отмечают и художественный направление – реализм, постмодернизм. Но при этом многие ждут от литературы воскрешения романтизма.

Приведу несколько примеров высказываний: «Мы, читатели новейшего времени, жаждем страниц, на которых узнаем самих себя. Среди новых форм – лонгридов и бриколажей – новых размеров, новых символов. Среди тем не политических, а нравственных: какое место занимает человек в мире сегодня?» (Е. К., 11 кл.). «Не хочу морали и дидактики, но жду духовного роста персонажей на фоне стремительно изменяющегося мира. Современный писатель, покажи мне героев, живущих в нашем компьютерном веке, но искренне любящих и верящих в себя и в людей» (У. Х., 11 кл.). «Я бы хотела, чтобы какой-то современный автор написал книгу, в которой повествование ведётся от первого лица. Весь текст должен выглядеть как диалог с читателем, где главный герой рассказывал о своей жизни, событиях и т. д. Сюжет завершался бы тем, что главный герой книги влюбляется в читателей, в нас. И после чтения книги оставался бы странный осадок». (М. И., 10 кл.). «Я жду от литературы отображения и изображения проблем, связанных с НТП. Как происходит изменение людей, как они справляются с

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.

<sup>3</sup> Учитель может взять за основу следующие произведения для подростков и старшеклассников: Елена Клишина «Спойлеры», Наталья Вишнякова «Не плачь», Гэри Шмидт «Битвы по средам», Дарья Доцук «Голос», Елена Колина «Двойная жизнь Алисы», сборники рассказов «Около музыки», «Второй», «Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук» Нины Дашевской, Виктория Ледерман «Первокурсница», Мэг Кэбот «Отчаянная девчонка», Кристине Нёстлингер «Само собой и вообще», Кристина Гудоните «Дневник плохой девчонки».

давлением общества, переизбытком информации? Хотелось бы увидеть противоречивую неоднозначную историю о человеке, который справился с трудностями нашего времени, принял вызов эпохи и при этом не закрылся в себе, не остался одиноким, нашел в себе силы для саморазвития, взаимоотношений с людьми» (Д. П., 10 кл.).

Итак, от начала XX века за 21 год виден растущий интерес у сегодняшних читающих старшеклассников к современной литературе. Это связано с большим числом отечественных и переводных произведений, адресованных 15–17-летним; с уже сформировавшейся адресной политикой издательств; с лучшей осведомленностью современных учителей о книгах для старшеклассников. В сравнении с двумя предшествующими поколениями сегодняшние старшеклассники знают о существовании современной литературы и имеют собственные предпочтения.

Значительно меньшую роль в самостоятельном свободном чтении сегодня играют произведения авторов из школьной программы. Это особенно видно при сравнении с ответами 2013/2014 годов.

От одного поколения к другому и третьему уменьшается роль семьи в чтении 15–17 летних школьников. Это не исключает семьи, где чтение – традиция, и ребенок вовлечен в этот процесс с ранних лет. Читающая молодежь с уже сформированным художественным вкусом и начитанностью было всегда, и сейчас ее не меньше, чем прежде.

От импульсивного выбора книги для чтения сегодня старшеклассники отходят, они ищут конкретные сюжеты, жанры, направления. Создается впечатление, что сегодняшние старшеклассники по сравнению с предшествующими поколениями нашего века немного повзрослели: в их ожиданиях нет фэнтези, бывшего в активе чтения прежде.

Самостоятельное чтение стало в наши дни модным в молодежной среде, и ряд имен современных писателей школьники знают, хоть читали не всех из перечисляемых ими авторов. Намерение получить свежую книгу значительно сильнее, чем было в предыдущие годы. Это желание можно сравнить лишь с картиной чтения старшеклассников в начале и середине 90-х годов XX века.

Означают ли эти наблюдения, что учителю надо включать непременно современную литературу в изучаемую по школьной программе тему, сопоставляя классику с современностью? Не очевидно. Важнее дать простор именно самостоятельному чтению старшеклассников и подростков, рекомендуя хорошие книги для возраста 15–17 лет. Это могут быть и близкие школьной программе по идеям, темам книги, произведения современных писателей, в которых ставятся вопросы сегодняшнего дня. Это постепенно формирует собственные представления старшеклассников о развитии литературы сегодня, о литературном процессе, поможет ориентироваться в разнообразии литературных произведений, когда рядом с ними уже не будет постоянно учителя литературы.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ачкасова Г. Л. Осознание преобразования действительности разными видами искусства как условие восприятия художественного произведения в его специфике // Ученые записки. Электронный научный журнал КГУ. [Электронный ресурс] Выпуск: 3(31). 2014.. Режим доступа: scientific-notes.ru. Проверено: 22.02.2022.

2. Брякова И. Е. Современный школьник как читатель // Чтение детей и подростков: мотивы и потребности: сб. учебно-методич. мат. конф. с междунар. участ. СПб.: Изд-во ЛЕМА, 2005. С. 66–72.

3. Брякова И. Е. Проблема формирования «человека читающего»// Чтение на Евразийском перекрестке, Челябинск, 24–25 сентября 2015 г.: 3-й Международный интеллектуальный форум. Челябинск: ЧГАКИ, 2015. С. 234–238.

4. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.

5. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016. 272 с.

6. Романичева Е. С., Пранцева Г. В. От «тихой радости чтения» к восторгу сочинительства. Библиомир, 2016.

7. Свирина Н. М. Точки отсчета в школьном обучении литературе // Школьные технологии. 2014 №6. С. 56–68.

Original article

Philological Sciences

### READERS' EXPECTATIONS AND PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF THREE GENERATIONS IN THE XXI CENTURY

N. M. Svirina

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education  
St. Petersburg, Russia

**Abstract.** The article presents data from a survey of three generations of high school students of our century. It was the scientific and methodological professional interest of the author in changes over 21 years of the reasons for turning to the book, independent reading of high school students 15–17 years old. The study was conducted with a large sample of high school students, schoolchildren of St. Petersburg and Leningrad region, respectively, in 2000/2002, 2013/2014, 2020/2021.

**Keywords:** book and independent reading of high school students, reasons for reading, reading choice, expectations from the book

**For citation:** Svirina N. M. Readers' Expectations and Perceptions of High School Students of Three Generations in the XXI Century. *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):64–71. (In Russian)

### References

1. Achkasova G. L. Awareness of the transformation of reality by different types of art as a condition for the Perception of a Work of Art in its Specifics // *Scientific Notes. Electronic Scientific journal of KSU*. [Electronic resource]. Access mode: scientific-notes.ru. Issue: 3(31). 2014. Accessed: 22.02.2022. (In Russian).
2. Bryakova I. E. A Modern Schoolboy as a Reader // *Reading Children and Adolescents: Motives and Veeds: Collection of Educational and Methodical Materials*. St. Petersburg: Publishing House of LEM, 2005. Pp.66–72. (In Russian).
3. Bryakova I. E. The Problem of the Formation of a "Reading Person" // *Reading at the Eurasian Crossroads, Chelyabinsk, September 24–25, 2015: The Third International Intellectual Forum*. Chelyabinsk: CHGAKI, 2015. С. 234–238. (In Russian).
4. Vygotsky L. S. *Psychology of Art*. Moscow: Iscusstvo, 1968. (In Russian).
5. Galitskikh E. O. *Reading with Passion: Workshops of Life Creation*. Moscow: Bibliomir, 2016. 272 p. (In Russian).
6. Romanicheva E. S., Prantseva G. V. *From the "Quiet Joy of Reading" to the Delight of Writing*. Bibliomir, 2016. (In Russian).
7. Svirina N. M. Points of Reference in School Teaching Literature // *School Technologies*. 2014. No. 6. Pp. 5–68. (In Russian).

### Автор публикации

### Author of the publication

**Свирина Наталья Михайловна**, д.п.н., профессор, профессор кафедры основного и среднего общего образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия.  
nmsvir@gmail.com

**Natalia M. Svirina**, PhD, Professor, Professor of the Department of Basic and Secondary General Education of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia.  
nmsvir@gmail.com

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**



**КНИГА И ЕЕ ЭКРАНИЗАЦИЯ:  
КАК ИХ СРАВНИВАЮТ УЧАСТНИКИ ОНЛАЙН-ОЛИМПИАДЫ  
«КНИЖЬЯ НОРА – 2021»**

**Л. Ф. Борусяк**  
lubovbor@gmail.com

Московский городской педагогический университет  
г. Москва, Россия

**Аннотация.** В данной статье анализируется способность школьников, участников онлайн-олимпиады «Книжья Нора», сравнивать тексты литературных произведений и их экранизации. Оказалось, что у школьников нет языка для описания кинематографа, они не знают терминов для этого описания. В основном сравнения делались на уровне «понравилось – не понравилось», «интересно – не интересно», а в значительной части работ просто пересказывался сюжет книги и фильма. Чаще всего достоинства экранизации объяснялись хорошей игрой актеров, эмоциональным воздействием фильма, без объяснений, каким образом это воздействие достигается, красивыми лицами актеров и красивой природой. Гораздо реже отмечаются звуковой ряд фильма, работа режиссера, практически не говорится о работе операторов, спецэффектах, изменениях сюжета книги в экранизации. Создается впечатление, что такой низкий уровень рефлексии связан с тем, что на школьных уроках ведется работа по анализу только литературных текстов, все остальные виды искусств оказываются вне зоны внимания школы.

**Ключевые слова:** литература; кино; анализ: школьники: экранизация; сравнения

**Для цитирования:** Борусяк Л. Ф. Книга и ее экранизация: как их сравнивают участники онлайн-олимпиады «Книжья Нора – 2021» // Российские исследования. 2022;3(1-2):72–85.

В октябре – декабре 2021 года на платформе читательская.рф в седьмой раз прошла читательская олимпиада «Книжья Нора», в которой приняли участие школьники и взрослые из России и еще восьми стран (Казахстана, Киргизии, Латвии, Италии, Израиля, Дании, Чехии, Эстонии). Традиционно олимпиада состоит из трех последовательных этапов, на втором из которых участники имеют возможность по своему выбору выполнить задания одной или нескольких «книжных нор». Всего нор на этот раз было 13, одна из них называлась «Книга vs фильм».

В данной статье, опираясь на анализ текстов (идей, как они называются на олимпиаде), предложенных школьниками, выбравшими эту нору,

мы решили выяснить, насколько участники, большинство из которых учатся в старшей школе, способны проводить сравнения текстов и их экранизаций. Иными словами, насколько они подготовлены к сравнениям содержательно сходного, но представленного не только в виде текста, но и на экране, материала. Предполагалось, что минимальные навыки такого рода анализа они получают на уроках литературы, истории, обществознания и мировой художественной культуры. Значительная часть участников норы учатся в классах гуманитарного профиля, а потому для них основы такого рода сравнительного анализа, как предполагалось, в школе закладываются. А поскольку школьники выбрали для участия в олимпиаде эту нору, то они предполагали, что такие навыки у них есть.

### **Задание норы «Книга vs фильм»**

Итак, школьникам было предложено сравнить книги и их экранизации. Никаких ограничений в выборе литературного источника не было, можно было выбрать любую книгу и любую ее экранизацию.

Поскольку авторам было понятно, что в большинстве идей этой норы могли оказаться стереотипные высказывания, что оригинальные литературные тексты по своим достоинствам превосходят кинематографические воплощения, было решено дать задание, этому препятствующее. Для этого их попросили «собрать экранизации, которые ничуть не хуже, а может быть даже лучше книги», указать название и автора книги, название фильма (сериала) и его режиссера, рассказать, почему им кажется, что экранизация не хуже книги. Предполагалось, что ломка стереотипа приведет к большей оригинальности текстов-идей, сделает анализ более глубоким и интересным.

Такое «перевернутое» задание предварялось словами: «Существует мнение, что книга всегда лучше фильма, снятого по ней. Это мнение очень категорично и крайне недружелюбно по отношению к искусству кинематографа». Итак, участники норы должны были отказаться от стереотипной предвзятости по отношению к экранизациям, продемонстрировать умение сравнивать художественные материалы разных типов, анализировать их различия и показать преимущества, которые дает кинематографический вариант. В данной статье мы покажем, насколько это школьникам удалось.

Нора «Книга vs фильм» оказалась очень популярной, в ней было представлено 126 идей, предложенных 21 участником олимпиады. Несмотря на большое количество текстов-идей в норе, ни одна книга и, соответственно, ее экранизация не совпали. Это были произведения как отечественной, так и зарубежной литературы и кинематографии разных исторических периодов.

Такая активность школьников была, по-видимому, обусловлена двумя причинами. Во-первых, большинство читающих подростков, а в «Книжку нору» приходят именно они, любят кино и сериалы. Поэтому задание показалось им интересным. Всегда приятно писать о том, что ты любишь. Во-вторых, предложение высказать свое мнение одновременно о

книге и фильме показалось им не очень сложным и вполне понятным, хотя задание, как показывает анализ идей, не все прочитали внимательно. Не случайно только 2/3 идей были приняты экспертами норы как соответствующие предложенному заданию, а 1/3 отклонена. Причиной отклонения было отсутствие сравнений, в большинстве случаев это был просто пересказ содержания книги с упоминанием ее экранизации. Из числа всех идей 71% (89) пришлось на двух авторов: девушки – 38 принятых идей и юноши (51 идея, 19 из которых приняты, а 31 отклонена). Остальные 19 авторов ограничились небольшим количеством идей (от одной до десяти), причем из 37 идей девять были отклонены.

Какие же преимущества обнаружили участники норы «Книга vs фильм» в экранизациях? Насколько они способны анализировать художественные фильмы? Мы изучили весь контент норы, за исключением идей одной из участниц, которые очень сильно по уровню анализа и практически профессионального подхода резко выделялась на общем уровне. О ее идеях мы напишем отдельно. Остальные ответы можно сгруппировать в несколько типов, которые мы рассмотрим, начиная с самых популярных и далее по убыванию (табл.). Фактически мы имеем дело с тем, по каким критериям юные зрители оценивают фильмы, не обязательно экранизации, на что они обращают внимание при просмотре художественных фильмов, что для себя выделяют. Поскольку именно на эти обстоятельства они делают упор при сравнении экранизации с литературной основой.

Таблица– Типы и количество ответов о преимуществах экранизаций по сравнению с книгами

<b>Тип ответов</b>	<b>Число ответов</b>
1.Отличная игра актеров	32
2.Экранизация интереснее книги, лучше, увлекательнее	23
3.Красивая натура, съемки, визуальная составляющая	14
4. Вызывает сильные эмоции	8
5. Музыкальное сопровождение	7
6. Работа режиссера	3
Всего:	87

Конечно, первостепенное значение имеет сюжет, но в данном случае он в экранизации примерно такой же, как у книги. Во всяком случае, именно так полагали практически все участники, лишь в единичных случаях они отмечали, что в экранизации сюжет претерпел существенные изменения. В большинстве идей присутствует пересказ сюжета с разной степенью подробности, но поскольку в этой части текстов нет аналитической составляющей, лишь в единичных случаях описываются расхождения сюжета экранизации по сравнению с книгой, то рассматривать эти ответы мы не будем.

Отметим только, что набор литературных произведений для анализа оказался не всегда ожидаемым. Присутствуют как широко известные литературные произведения, так и те, которые гораздо больше известны по фильмам (сериалам), а большинству зрителей литературный источник мало известен или совсем не известен. В частности, это касается советского мини-сериала «Большая перемена», литературной основой для которого стала повесть Г. Садовникова «Иду к людям». Или роман Л. Вайсбергер, который стал более известен не до, а после выхода фильма «Дьявол носит Прада».

### **Актерская игра – главное преимущество экранизации**

Если исключить сюжет фильма и его жанр, что для большинства зрителей имеет первостепенное значение, то качество фильма для них, как и для юных участников норы, это, прежде всего, актерская игра. Если актерская игра им нравится, то книга (в их терминологии) оживает. Они видят персонажей книги, могут сравнить их с собственными представлениями о них, если они сложились при чтении, да и вообще при плохой актерской игре фильм для большинства зрителей теряет свою привлекательность. Неважно при этом, экранизация ли это литературного произведения или фильм снят по оригинальному сценарию. Не случайно, что чаще всего в качестве достоинства экранизации школьники упоминали именно игру актеров. Такие ответы присутствовали более чем в трети ответов на задание норы.

В данном случае важно лишь то, в какой контекст вкладывают участники норы свои соображения об игре актеров, как они ее связывают с литературной основой экранизацией, присутствует ли в описаниях аналитическая составляющая. Как оказалось, в большинстве текстов этой группы ответов авторы просто высказывают восхищение игрой актеров. По-видимому, предполагается, что этого по умолчанию достаточно читателю, чтобы понять, что экранизация хорошая, а потому фильм, как минимум, не уступает книге: *«Игра Михаила Кононова восхищает»* («Большая перемена»); *«Прекрасная игра актеров»* («Под солнцем Тосканы»); *«В главной роли Филипп Янковский, великолепно сыграл эту роль»* («Один день Ивана Денисовича»)<sup>1</sup> и пр.

Но в части случаев дальше следуют объяснения, как правило, очень короткие, почему актерская игра важна, почему это дает экранизации преимущества по отношению к литературному тексту. В основном, в таких ответах авторы делают упор на то, что игра актеров придает фильму дополнительную по сравнению с книгой эмоциональность: *«актрисы очень реалистично сыграли свои эмоции, страхи и переживания в этот короткий период войны»* («А зори здесь тихие»); *«создают и робость знакомства, и любовь, и страсть в их отношениях»* («Дама с собачкой»); *«Актерская игра просто потрясающая – вызывает весь спектр эмоций»* («Республика ШКИД»).

---

<sup>1</sup> Здесь и далее цитаты из текстов (идей) норы приводятся курсивом. Грамматика и пунктуация авторов.

В остальных ответах, их единицы, даны какие-то другие объяснения. Кто-то полагает, что в книге хуже прописаны характеры героев (*«Игра актрисы Мерил Стрип более ярко и точно выразила манеру и темперамент такого типа руководителей»* («Дьявол носит Прада»), для кого-то фильм более идейно правильный, чем литературное произведение, чему способствует игра актеров (*«Фильм по сравнению с книгой очень сильный и с точки зрения игры актёров, и с точки зрения патриотизма и русской веры»* («Тарас Бульба»).

Попыток как-то проинтерпретировать актерскую игру совсем мало, у юных авторов нет умения это делать, по-видимому, их никогда этому не учили. Поэтому если такая попытка делается, то речь идет о *жизненности* игры. Так, в одном из текстов норы говорится, что актеры *«проживают свои роли»*, в другом, что они в эти роли *«вжились»*. Есть и ответы, что актрисы такие красивые, что смотреть фильм очень приятно. То есть это оценка не качества игры, а эстетической составляющей внешности. Но все-таки были и тексты, авторы которых сообщили как о важном достоинстве фильма, что *«актеры правильно подобраны»*, поскольку они выглядят именно так, как их внешность описана в книге. С одной стороны, это создает впечатление достоверности зрелища, ведь автор книги знает, как выглядят его герои, а с другой, с точки зрения участников норы, доказывает, что фильм не хуже книги – герои-то одинаковые. В частности, об этом написал школьник, в тексте которого описывалась экранизация «Гарри Поттера».

Для усиления впечатления от актерской игры многие используют сильные эпитеты, восклицательные знаки, чтобы передать свой восторг от экранизации: *«Самые громкие овации актёрскому мастерству потрясающего Кларка Гейбла!»* («Унесенные ветром»), *«Поллианна в экранизации для меня великолепна»*, *«Роль Фериде блестяще исполнила великолепная Айдан Шенер»* («Птичка певчая»), *«великолепно актеры передали характерные черты своих героев»* («Джейн Эйр»). Чаще всего используется эпитет *«великолепно»*, иногда *«блестяще»* или *«отлично»*.

Пожалуй, самой удачной и практически единственной попыткой провести именно сравнение книги и ее экранизации с точки зрения актерской игры, продемонстрировать элементы анализа, является следующий текст: *«Книга развивает воображение, вынуждая представлять образ героев, так как есть лишь описание. В сериале же актёры, точно передающие чувства и мысли, способности героев»* («Записки о Шерлоке Холмсе» Конан Дойля и английский сериал «Шерлок»). К сожалению, других примеров противопоставления или сравнения в этой группе идей не было.

### **Экранизация лучше книги**

Во второй по распространенности группе ответов высказывались мнения, что экранизация лучше, интереснее книги или ни в чем ей не уступает. Какими же критериями при этом пользуются школьники? Если хочется доказать, что экранизация лучше или, по крайней мере, не хуже литера-

турной основы, то кажется, что требуются какие-то объяснения, сравнения, анализ, чтобы не просто об этом сообщить, но и как-то доказать. Тем не менее, почти в 2/3 случаев ничего подобного не происходит, школьники просто констатируют это как очевидный факт: *«Фильм тоже очень интересный, имеет жанр – комедия»* («Необыкновенные приключения Карика и Вали»), *«Фильм, режиссёром которого является Владимир Бортко (1988 г.), лучше, чем книга»* («Собачье сердце»), *«Интересно читать эту книгу, но фильм смотреть интереснее»*. («Сказка о царе Салтане»), *«Экранизация мне понравилась больше, чем сам рассказ»* («Пиковая дама») и т.д. Вопрос «почему?» авторами не ставится, они ограничиваются высокими оценками экранизаций.

К этой же группе можно отнести и те ответы, где авторы опираются на собственные впечатления о книге и фильме: книга показалась менее интересной, а потому фильм лучше. Так, один из участников назвал «Прощание с Матерой» В. Распутина тяжелой, затянутой и скучной, а вот фильм Л. Шепитько *«смотрится гораздо интереснее»*. Примерно то же самое тот же автор написал о «12 стульях» И. Ильфа и Е. Петрова (*«несколько раз пытался читать, но как-то не увлекло»*), а вот *«фильм с участием А. Миронова можно смотреть и пересматривать несколько раз»*. С чем это связано, никак не объясняется. В части ответов этого типа делается сравнение, в других представлена констатация факта, что фильм лучше, но уровень рефлексии всегда минимален.

Впрочем, были в этой группе текстов и попытки проанализировать преимущества экранизации. Такие идеи более развернуты, подробны, объяснения даются очень разные, уровень рефлексии несколько выше. Так, сравнивая книгу Л. М. Олкотт и фильм «Маленькие женщины», автор идеи написала, что режиссер фильма *«немного укоротила повествование, убрала только то, что, по её мнению, было бы ненужным зрителю, и оказалась абсолютно в этом решении права»*, то есть отметила, что работа с сюжетом оказалась плодотворной. Про изменение сюжета написала еще одна участница. Ей показалось, что «Кладбище домашних животных» С. Кинга слишком страшная книга, а фильм *«более легко по восприятию»*, что нравится многим зрителям, а потому экранизация выигрывает по сравнению с книгой.

Автор идеи о «Форресте Гампе» писателя У. Грума и режиссера Р. Земекиса уверен, что фильм значительно выигрывает по сравнению с книгой: *«Книга для меня оказалась никакой. История сама какая-то странная, ситуации бредовые. Как говорится, не зашло. Не смог дочитать, бросил»*. А вот фильм ему показался *«философским, непонятный в книге герой несмотря на "странности" оказался поразительно "нормальным" человеком. Правильным, настоящим, честным, порядочным. Без тараканов, без злобы, без обиды на кого-то. Святой практически»*) *«Есть над чем подумать...»* То есть в данном случае речь идет о проработке образа героя, которая оказалась для зрителя очень важной, чего ему не хватило при чтении

литературного источника. Тот же автор норы обратил внимание на лучшую проработку образа главного героя и в фильме Д. Ганзеля по сравнению с книгой «Волна» Тода Штрассера. В фильме *«понятнее происходящее, очевиднее мотивы героев. В книге это немного размыто, потому много вопросов осталось»*. Преимущество фильма заключается и в изменении сюжета: *«в фильме трагичнее финал, тяжелее последствия эксперимента, острее ужас от произошедшего»*, да и книгу, основанную на реальных событиях, как считает школьник, режиссер *«поднял»*, художественно осмыслил, усилил заложенные в книге мысли и идеи. Это уже более высокий уровень анализа и рефлексии, здесь сравнения построены на нескольких разных основаниях.

### **Визуальная составляющая**

В отличие от книги, особенно если она не богата иллюстрациями, достоинство кино в очень высокой степени связано с его визуальной, эстетической составляющей. Конечно, красивые актеры – это тоже про визуальную сторону экранизации, но в рассмотренной выше части высказываний школьников они чаще писали не про красоту, а про качество игры. Поэтому в группу ответов, связанных с визуальной стороной фильма, который делает его конкурентом или даже победителем у юного зрителя, мы такие ответы не включали. Всего к этой группе мы отнесли 14 идей норы, в половине из которых авторы отмечают, что в фильме заснята очень красивая природа, что делает его привлекательным. Эти ответы лапидарны: либо просто написаны слова *«Природа»* или *«Великолепная природа»* и предполагается, что этого вполне достаточно для читателя, что эти характеристики все объясняют, либо уточняется, где эти красивые места снимались: *«Есть великолепные виды природы (основная часть съёмок была в Крыму)»*; *«Экранизация для меня интереснее съёмками на берегу Каспийского моря»*; *«Прекрасные виды Италии»* и пр. Интересно, что как игра актеров, так и красивые съемки природы чаще всего награждаются одним и тем же эпитетом – *великолепные*. Синонимов у этого слова в русском языке много, например, прекрасный, замечательный, выдающийся и пр., но они используются значительно реже или не используются совсем.

Мы обратились к Национальному корпусу русского языка, чтобы выяснить, действительно ли эпитет «великолепный» более популярен, чем его синонимы. На 10 июня 2022 г. слово «великолепный» было представлено в Корпусе 2170 документами и имело 3508 вхождений. По этим показателям оно значительно уступало словам «прекрасный» (5764 и 11770 соответственно), «красивый» (4561 и 9213) и «замечательный» (3518 и 5938), но опережало такие слова как «чудесный» (1797 и 2752) и выдающийся (1632 и 2362). Тем не менее, в большинстве случаев по каким-то причинам школьники использовали именно эпитет «великолепный».

Есть более интересные примеры обращения к визуальной составляющей фильма. Так, один из авторов обратил внимание, что, стремясь *«передать колорит того времени фильм показывают чёрно-белым»* («Собачье сердце»).

Совсем юный, 12-летний участник, рассуждая о книге и фильме «Приключения Буратино», пишет, что фильме *«даже более красочно передают атмосферу сказки. Очень классно придуманы костюмы главных героев, особенно карбаса Барабаса, лисы Алисы и кот Базилио. До сих пор в костюмы главных героев на новогодние утренники наряжаются множество мальчиков и девочек. Вот что значит хорошая постановка»*. Автор не только обращает внимание на яркость красок фильма, красоту костюмов героев, но и объясняет влияние этой визуальной составляющей на использование этих образов в реальной жизни. Это уже более высокий уровень анализа. Не думаем, что до появления фильма на праздниках в детских садах не наряжались в колпачок Буратино, но замечание показалось интересным. Для сравнения наивное мнение другого участника, 12-летнего ровесника этого автора: *«Когда я читал книгу, я представлял себе героев сказки, и было интересно, при просмотре фильма, смотреть на героев, как они выглядели в моих представлениях и на самом деле»*. («Сказка о потерянном времени»).

Более взрослая участница не сравнивает свое представление с «на самом деле», ей важно было представить образы героев книги, а фильм ей в этом очень помог: *«Если быть честной, иногда не доставало представления девочек и всех остальных в моём воображении. А, так как оно у меня не к чёрту, скажу, что было трудно читать без лиц, обстановки и одежды»*. Нам казалось, что сравнивать свое представление о героях книги с тем, как они представлены в фильме, будут многие, но такая работа оказалась только одна.

### **Звуковое сопровождение**

Фильмы – это не только изображение, но и звук. Что касается звукового оформления фильмов, то авторы идей писали о нем редко, причем только о саундтреках. Всего таких идей было семь, в пяти из которых упоминались знаменитые песни и мелодии: вальс Е. Доги из фильма «Мой ласковый и нежный зверь», песня А. Зацепина «Есть только миг...» из «Земли Санникова», песни А. Рыбникова на стихи Б. Окуджавы к «Золотому ключику», саундтреки Нина Рота к фильмам «Ромео и Джульетта» Франко Дзеффирелли и «Крестный отец» Френсиса Форда Coppoly. О хитах Нино Рота авторы-старшеклассницы написали особенно эмоционально: музыку к «Ромео и Джульетте» девушка назвала волшебной, а ее ровесница не менее экспрессивно охарактеризовала саундтрек «Крестного отца»: *«И эта невероятная атмосфера, итало-американский колорит и шикарнейший, пожалуй, один из самых известных саундтреков создают шедевр кинематографа, снятый по не менее шедевральному роману»*.

В одной из идей музыкальный ряд автор считает одной из причин успеха фильма «Дама с собачкой», его особенным достоинством по сравнению с рассказом А. П. Чехова: *«Посмотрев этот фильм, его уже не забудешь; особенно звучат вторая соната Бетховена в конце фильма и слова "Да святится имя твоё"»*.



### **Сильные эмоции от просмотра экранизации**

Восприятие зрителями экранизации за счет визуальной и звуковой составляющей, игры актеров может оказаться более эмоционально нагруженным, нежели от чтения книги. Однако объяснить, что именно вызвало сильные эмоции, для авторов норы, об этом написавших, оказалось непросто, да и вообще эта группа ответов немногочисленна. О силе своих эмоций при просмотре фильма более выраженной, чем при чтении книги, написали только восемь школьников, причем в шести случаях эмоциональное воздействие фильма только обозначено и никак не раскрыто, что именно вызвало сильные чувства: фильм *«имеет больше эмоций»*, *«Экранизация вызывает весь спектр эмоций»*, *«Книга не передает эти эмоции»*, *«Книга возможно ближе близка подросткам, но лично мне было интересно смотреть. Я испытала все эмоции»*. Не описывается и то, что это за эмоции, чем они вызваны, почему книга была воспринята так эмоционально.

Только в двух текстах авторы более конкретно написали об эмоциональном воздействии фильма, о тех эмоциях, которые они испытали, читая книгу. Так, один из участников, сравнивая «Муму» И. С. Тургенева с фильмом Ю. Грымова «Му-му», написал: *«сцена как кормит Герасим Му-му, очень трогательная»* и добавляет, что *«фильм вызывает больше эмоций и переживаний, чем само произведение»*. Интересно, что это написано именно о «Муму», произведении, о котором много лет ведутся споры, нужно ли оно в школьной программе. Многие родители, да и некоторые учителя полагают, что дети настолько сильно переживают из-за судьбы несчастной собачки, что для них чтение «Муму» может стать причиной неврозов. Не раз приходилось встречать сообщения родителей, что они запрещают ребенку читать эту повесть, опасаясь за его психику. В данном случае, как мы видим, школьник не испытал таких сильных чувств, у него был даже некоторый их дефицит, который восполнила экранизация.

Во втором случае сравнивались повесть В. Железникова «Чучело» с одноименным фильмом Ролана Быкова. И вновь фильм показался более трогательным, чем книга, вызвал гораздо более сильные чувства: *«До глубины тронул момент, когда перед всем классом поставили портрет девочки, так похожей на Лену Бессольцеву. Это будто икона... Лена же – мученица, испытавшая на себе силу гадкого общества. Я долгое время была в шоке после просмотра этого фильма, много думала»*. Впечатление от фильма оказалось таким сильным, что автор использует даже слово «шок», чтобы описать свое восприятие. И вновь, как и в предыдущем случае, речь идет об экранизации произведения драматического, если не трагического, но, тем не менее, книгу автор восприняла более спокойно, экранизация, где не только рассказаны, но и показаны события, вызвал гораздо более сильные эмоции. Впрочем, большинство других экранизаций, где в качестве важного их преимущества перед книгой отмечается более сильное эмоциональное воздействие, посвящены драматическим и трагическим произведениям: *«Не стреляйте в белых лебедей!»*, *«Прощание с Матерой»* и пр. Возможно,

читая такие книги, а потом или до того посмотрев фильм, юные читатели и зрители, настроены испытать как можно более сильные чувства. Не исключено, что им это требуется, чтобы восполнить дефицит сильных эмоций, который им не хватает в бытовой жизни. И даже книги им при этом оказались мало.

### **Режиссерская работа, спецэффекты**

Художественный фильм – это работа не только актеров и операторов, не только музыка, но в огромной степени и работа режиссера. Тем не менее, о нем вспомнили очень немногие – всего три упоминания, причем во всех случаях это именно короткие упоминания, безо всякой попытки описать режиссуру или режиссерские решения. А про спецэффекты как достоинство и преимущество фильма и вовсе есть единственное упоминание: *«Для меня было неожиданным увидеть, как двигаются стены у Медной горы»* («Каменный цветок»). Возможно, это связано с тем, что авторы не анализировали фильмы, богатые спецэффектами, но скорее всего, спецэффекты не опознаются юными авторами, а потому их не считают важной особенностью киноязыка.

### **Особая участница, или как можно рассуждать о книге и ее экранизации**

Итак, большинству авторов идей норы «Книга vs фильм» оказалось очень сложным выполнить задание, выделить главные достоинства экранизаций, за исключением общих слов, что фильм понравился больше, фильм украшает игра актеров; реже отмечалось наличие в фильме популярных песен, красивые съемки, сильные эмоции. Они совершенно не владеют языком, которым можно описывать кинематографический материал, а без знания этого языка анализ просто невозможен. Если бы в школе подростков знакомили с языком разных видов искусства, а не только литературы, то они видели бы фильмы, смотрели на картины не только в категориях «хорошо – плохо», «нравится – не нравится», «красиво – некрасиво», они видели и понимали бы гораздо больше, а тогда могли бы анализировать и делать сравнения.

Нашлась только одна участница, которая не только предложила много идей, а она сравнила 38 книг с их экранизациями, но и сделала это очень глубоко, в том числе отталкиваясь от различий литературного языка и языка кинематографа. Скорее всего, научилась этому не в школе, а каким-то другим образом. Возможно, благодаря внешкольному дополнительному образованию.

Это оказалась единственная участница норы, которая показывает, что хорошая экранизация может нивелировать художественные недостатки литературного первоисточника. Об этом она пишет, в частности, анализируя экранизации «Маленьких женщин» Луизы Олкотт и «Красных дьяволят» Павла Пряхина. Сюжет книги Л. Олкотт она критикует за *«картонных персонажей и слащавость»*, хотя и отмечает, что эту книгу очень любят де-

вочки-подростки. Экранизацию ценит за *«непочтительность по отношению к тексту. Никакого вам линейного повествования, никаких звездами приколоченных темпераментов. Слащавенько, да. Но так же и было задумано! Красивенько. Но в результате – этакая пощечина общественному вкусу»*. Не понравились ей и «Красные дьяволята», о которых она написала следующее: *«Книгу читать невозможно. Агитационный плакат под видом приключенческого романа»*. Экранизация тоже не вызвала у нее особого восторга, она полагает, что этот фильм был интересен людям других поколений: ее родителей, бабушек и дедушек, от ее ровесников эта героиня далека. Тем не менее, поддавшись уговорам мамы, фильм посмотрела: *«посмотрела я его только после того, как мне указали на отсылку к "Неуловимым мстителям" в саундтреке гоблинского перевода "Властелина колец". И, посмотрев фильм, я признала то, что он лучше книги. И запомнила про "А вдоль дороги мертвые с косами стоят. И тишина..." )))»*, то есть ее «зацепили» комедийные элементы экранизации и ассоциативная связь двух произведений разных стран и эпох, хотя бы на уровне музыкального языка.

В отличие от остальных участников, эта девушка использует такие термины, как «экранное время», «язык кинематографа», «образность», «художественность», она много пишет о режиссерской и операторской работе. Так, сравнивая «Vertigo» Хичкока с «D'entre les morts» Буало и Нарсежака, она замечает: *«Фильм очень интересно снят (я сейчас именно про операторскую работу и положение камеры). Спиральные визуальные образы создают ощущение головокружения еще до кульминации сюжета»*. А вот о работе режиссера: *«Фильм и книга – два разных художественных произведения, по-разному сделанных и о разном. Так вот, если бы мне предложили выбрать между "Солярисом" Лема и "Солярисом" Тарковского, я бы ни на секунду не задумалась – Тарковский и только Тарковский! ... Тарковский в своей неэкранизации и даже не интерпретации, а "ассоциации" сделал то, чего мне не хватило в книге. Он вернул переживания на з(З)емлю. В тот мир эмоций и аллюзий, который мне близок. Мне хорошо, когда ко мне обращаются на языке именно таких образов. Тарковский создал свое произведение искусства на фундаменте книги Лема. Оно существует отдельно, говорит с нами о другом, на другом языке, обращается к другому внутри нас»*.

### **Заключение**

Идеи норы «Книга vs фильм» показали почти полную беспомощность подростков анализировать экранизации литературных произведений, проводить какие-то сравнения. Конечно, невозможно ожидать от всех участников олимпиады, в том числе норы о книгах и их экранизациях, глубокого анализа произведений разных художественных типов. Это невозможно хотя бы потому, что в школе их учат (с тем или иным успехом) анализировать литературные произведения, языку литературы, но не учат или почти не учат пониманию, а потому и анализу музыки, живописи, театра, архитектуры, кинематографа. В школе страны, которую еще недавно называли литературоцентричной, практически все гуманитарное образование сводится к обучению литера-

туры и истории. Но при этом в своей внешкольной жизни подростки смотрят художественные фильмы и сериалы, многие бывают в музеях, а некоторые и в театрах, все они слушают музыку, все это часть их жизни. И очень важно, чтобы все это было понятно, чтобы у них был язык описания увиденного и услышанного, хотя бы минимальный уровень рефлексии.

Нора «Книга vs фильм» оказалась привлекательной для школьников, поскольку им показалось несложным и интересным сравнить понравившиеся им книги с не менее или даже более понравившимися им экранизациями, ведь в большинстве случаев они обращались к экранизациям тех литературных произведений, которые им показались интересными. А по условиям норы, им нужно было показать, что экранизация может быть не хуже, а подчас и лучше литературной основы. И вот тут выяснилось, что им крайне сложно уйти от самых простых объяснений достоинств фильмов на уровне «понравилось, потому что это интересно (или интереснее), чем книга» или «очень хорошо играют актеры». А дальше – практически тишина, потому что объяснить, что именно понравилось и почему, в чем эта замечательная игра заключается, в большинстве случаев они не могут, потому что не знают, как это понять, описать и проанализировать, для этого нет ни языка, ни умения описать.

Тем не менее, эта нора оказалась для ее участников полезной. В-первых, несколько провокативное задание заставило их задуматься, а почему иногда интереснее смотреть, чем читать? Верно ли, что литература всегда первична, а экранизация вторична и уступает литературной основе? Пытаясь сравнивать тексты и их представление в кинематографе, они поняли, что можно иметь собственный взгляд на литературу и искусство. Другой вопрос – как это сделать, как описать?

Особенно это важно для тех школьников, а их много, которые знакомятся с литературными произведениями из школьной программы по фильмам и сериалам, но это им приходится скрывать, потому что это считается недопустимым.

Кроме того, они ушли от стереотипного представления, что нет ничего выше и лучше, чем литература и что литературная основа, даже не всегда выдающаяся, при переводе на язык других видов искусства может давать замечательные результаты. В-третьих, пусть далеко не всегда глубоко, но все-таки участники норы занимались интеллектуальной деятельностью: они анализировали, сравнивали, пытались разобраться в своих впечатлениях от книги и фильма. И делали это не по лекалам, а своими словами, пусть эти слова часто оказывались наивными и не могли точно охарактеризовать их чувства и мысли.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс] режим доступа: <https://ruscorpora.ru/> (Проверено 10.06.2022)

Original article

Philological Sciences

### THE BOOK AND ITS FILM ADAPTATION: HOW DO THE PARTICIPANTS OF THE ONLINE OLYMPIAD «KNIZHYA NORA – 2021» COMPARE THEM

L. F. Borusyak

Moscow City University  
Moscow, Russia

**Abstract.** This article analyzes the ability of schoolchildren, participants of the online olympiad "Knizhya Nora", to compare the texts of literary works and their film adaptations. It turned out that schoolchildren do not have a language to describe cinema, they do not know the terms for this description. Basically, comparisons were made at the level of "liked – disliked", "interesting – not interesting", and in a significant part of the works the plot of the book and the film was simply retold. Most often, the advantages of the film adaptation are explained by the good acting of the actors, the emotional impact of the film, without explaining how this impact is achieved, the beautiful faces of the actors and beautiful nature. The sound sequence of the film, the work of the director are much less often noted, there is practically no mention of the work of operators, special effects, changes in the plot of the book in the film adaptation. It seems that such a low level of reflection is due to the fact that only literary texts are analyzed in school lessons, all other types of arts are out of the school's attention zone.

**Keywords:** literature; cinema; analysis; schoolchildren; film adaptation: comparisons

**For citation:** Borusyak L. F. The book and its film adaptation: how do the participants of the online Olympiad «Knizhya Nora – 2021» compare them. *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):72–85. (In Russian)

## References

1. The National Corpus of the Russian language. [Electronic resource] Access mode: <https://ruscorpora.ru/> (Checked 10.06.2022)

**Автор публикации**

**Author of the publication**

**Борусяк Любовь Фридриховна** – ведущий научный сотрудник Лаборатории социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета, кандидат экономических наук, г.Москва, Россия.  
info@mgpu.ru

**Liubov F. Borusyak**, leading researcher of Laboratory of Socio-cultural Educational Practices, Moscow City University, Candidate of Economic Sciences, Moscow, Russia.  
info@mgpu.ru

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**

Научная статья  
УДК: 82-1/-9

Филологические науки

## ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ: ЗАЧЕМ И КАК ЕГО АНАЛИЗИРОВАТЬ?

О.В. Сененко  
senenkoov@mgpu.ru

Московский городской педагогический университет  
г. Москва, Россия

**Аннотация.** В статье предпринята попытка описать алгоритм анализа лирических циклов на уроках литературы в школе. Актуальность темы определяется значительным потенциалом лирического цикла как объекта изучения на уроках литературы в основной и средней школе. Предлагаемый аналитический алгоритм основан на опыте литературоведческих исследований, в том числе методиках анализа лирических циклов, описанных в трудах ученых-литературоведов. В статье рассмотрены такие параметры анализа лирического цикла, как заглавие, образ лирического героя, хронотоп, композиция, система циклообразующих мотивов и образов, а также описаны типология лирических циклов и подход к реконструкции авторской концепции, воплощенной в лирическом цикле, на основе выявления личностных смыслов, выраженных в тексте.

**Ключевые слова:** лирический цикл, алгоритм анализа, заглавие, образ лирического героя, хронотоп, композиция, система циклообразующих мотивов и образов, типология лирических циклов, личностный смысл, картина мира, авторская концепция

**Для цитирования:** Сененко О. В. Лирический цикл на школьном уроке литературы: зачем и как его анализировать? // Российские исследования. 2022;3(1-2):86–100.

Одна из задач профессиональной деятельности современного учителя русского языка и литературы – обучить школьников навыкам анализа художественного текста. Предметные результаты изучения предметной области «Русский язык и литература» включают, согласно ФГОС основного общего образования, такие результаты изучения учебных предметов, как «овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т.п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоциональ-

ного восприятия, но и интеллектуального осмысления»<sup>1</sup>. А в стандартах старшей школы результаты, связанные с анализом художественного текста, сформулированы следующим образом:

«7) сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения;

8) способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать свое отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях;

9) овладение навыками анализа художественных произведений с учетом их жанрово-родовой специфики; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания»<sup>2</sup>.

Для того чтобы действительно выполнить эти задачи в условиях школьного обучения, учителю необходимо не только уметь самому анализировать художественные произведения различной жанровой и родовой принадлежности, созданные в разные эпохи, но и владеть методиками анализа художественных текстов в классе, «опираясь на современные достижения теории и истории литературы как базовых для предмета наук, формировать ценностные установки, аналитические алгоритмы»<sup>3</sup>, применимые к анализу произведений различной жанровой природы. Разработка таких алгоритмов на основе достижений современного литературоведения, как отмечал Н.Л. Лейдерман, является одной из ближайших задач методической науки. Попытка разработки подобного алгоритма для анализа лирических циклов и представлена в этой статье.

Лирическим циклам в школьном курсе литературы отведено, как правило, очень скромное место, как, впрочем, и лирике в целом. В основе школьного курса литературы лежит анализ, прежде всего, эпических произведений – от небольших рассказов до объемных романов. При этом лирике традиционно отводится второстепенная роль, что обусловлено, на наш взгляд, несколькими причинами. Во-первых, русская литература чрезвычайно богата эпическими произведениями, без пристального изучения которых курс литературы в школе трудно представить. Вместить в программу и лучшие эпические произведения, и лирику действительно трудно, и, как уже было сказано, предпочтение отдается, как правило, эпике. Во-вторых, идейно-тематическое содержание эпического произведения обычно очевиднее, доступнее для восприятия школьников, чем сущность лири-

---

<sup>1</sup> ФГОС Основное общее образование. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-000/> (дата обращения: 20.06.22).

<sup>2</sup> ФГОС Среднее общее образование. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 20.06.22).

<sup>3</sup> Романичева Е. С. Как «переводить теорию в методику»? Заметки на полях книги Н. Л. Лейдермана «Уроки для души. О преподавании литературы в школе». [Электронный ресурс]. URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200601913> (дата обращения: 20.06.22).



ческого переживания, воплощенного в стихах. В-третьих, формальную сторону, художественные особенности эпоса анализировать объективно проще, чем разбираться в мотивно-образной структуре лирического стихотворения или тонкостях лингвопоэтического анализа.

Наконец, важным препятствием для продуктивной работы с лирическими текстами на уроках, по-видимому, является сложность отбора содержания. Если традиционный урок по прозе обычно посвящен анализу одного произведения (и примерный список этих произведений очевиден, остается только выбрать), то занятия по лирике строятся вокруг нескольких отдельных стихотворений. Однако чтобы занятие было логичным и продуктивным, эти стихотворения должны быть взяты не произвольно, а обоснованно, то есть каким-то образом связаны между собой. Сталкиваясь с проблемой выбора произведений для анализа, учителя обращаются чаще всего либо к стихотворениям, наиболее известным читателям и показательным для творчества данного автора (так называемым «хрестоматийным» стихам), либо к стихам, связанным с традиционными для лирики ключевыми темами (любви, свободы, творчества, природы и т.п.).

Одним из возможных путей решения этой проблемы может служить, на наш взгляд, изменение подходов к отбору лирических произведений, анализируемых на уроке, и к самому анализу. Нам кажется целесообразным и продуктивным изучать лирику на примере не ряда отдельно взятых стихотворений, а целостного лирического цикла. На наш взгляд, именно на примере цикла можно последовательно и системно выявить характерные черты поэтики и особенности стиха данного автора, определить ведущие темы и мотивы, особенности художественного пространства и времени, а также раскрыть целостный образ лирического героя. Кроме того, циклизация – чрезвычайно характерное, органичное для русской поэзии явление, в особенности для поэзии XX века. Циклы (как авторские, так и «несобранные») довольно широко представлены в творчестве Пушкина, Тютчева и Некрасова. А начиная с символистов, поэты и вовсе предпочитают писать циклами и «книгами», то есть создавать не просто сборники разрозненных стихотворений, а некую эмоциональную и интеллектуальную целостность, которая воспринималась бы на одном дыхании и вводила читателя во внутренний мир автора. Многие авторы прямо указывали на необходимость контекстного восприятия собственного творчества (см., например, авторские предисловия к сборникам стихов В. Брюсова и А. Блока<sup>4</sup>). Поэтому очевидно, что анализ структуры цикла и книги стихов как крупной циклической формы позволит школьникам глубже понять особенности художественного мира поэзии XX столетия.

---

<sup>4</sup> Брюсов В. Я. *Urbi et Orbi*. Предисловие [Электронный ресурс]. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003710855?page=9&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 20.06.22). Блок А. А. Стихи о прекрасной даме. Предисловие к собранию стихотворений [Электронный ресурс]. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004001862?page=13&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 20.06.22).

При этом, однако, перед учителем встает проблема поиска такой методики анализа лирического цикла, которая была бы достаточно проста и понятна для того, чтобы ее можно было использовать в рамках урока, но в то же время охватывала бы все основные уровни анализа художественного произведения и позволяла приблизиться к авторскому замыслу и/или картине мира, воплощенным в цикле. Традиционный анализ лирического цикла представляет собой последовательный разбор входящих в него стихотворений, дополненный анализом заглавия, эпиграфа, посвящения, вступления и т.п. и их роли в цикле. Но современные теоретические исследования проблемы циклизации привели к осознанию того, что выявление специфического значения цикла как целого невозможно осуществить через анализ отдельных стихотворений (последний в этом случае должен играть вспомогательную роль, что ни в коей мере не отрицает его самостоятельной ценности), так как значение цикла не равно простой сумме значений его частей. Очевидно, задачей анализа цикла должно стать выявление смыслового приращения, которое возникает внутри этой сложно организованной целостности, так как именно в нем, по-видимому, воплощается художественная концептуальность цикла.

Исследователи подходят к анализу цикла по-разному. И. В. Фоменко разработал методику анализа лирического цикла, основанную на выявлении и интерпретации системы ключевых слов, которые позволяют в общем виде реконструировать авторскую концепцию, воплощенную в цикле. Под ключевым словом И. В. Фоменко понимает частотное в тексте слово, обладающее способностью «модифицировать значение в разных сегментах текста»<sup>5</sup>.

М. Н. Дарвин, анализируя цикл А. С. Пушкина «Подражания Корану», действует в противоположном направлении – от содержания («движения поэтической мысли» в цикле) к средствам связи формально-содержательного характера: мотивным и лексическим повторам, которые также несут смысловую нагрузку, но которыми М. Н. Дарвин в своем исследовании уделяет сравнительно мало внимания. Пушкинский цикл «Стихи, сочиненные во время путешествия» он рассматривает через сопоставление с прозаическим произведением, написанным Пушкиным в тот же период, – повестью «Путешествие в Арзрум...», а также с поэмой «Кавказский пленник». Анализ цикла Пушкина «Песни западных славян М. Н. Дарвин строит на основе разбора ведущих мотивов»<sup>6</sup>.

Д. М. Магомедова исследует книгу стихов В. Я. Брюсова «Urbi et Orbi» и входящие в нее циклы с точки зрения жанровой принадлежности стихотворений и жанровых трансформаций<sup>7</sup>. Существует методика анализа цик-

<sup>5</sup> Фоменко И. В. Книга стихов: миф или реальность? // Европейский лирический цикл. Материалы межд. науч. конф. М.: РГГУ, 2003. С. 68.

<sup>6</sup> Дарвин М. Н., Тюпа В. И. Циклизация в творчестве Пушкина: опыт изучения поэтики конвергентного сознания. Новосибирск, 2001. 296 с.

<sup>7</sup> Магомедова Д. М. О жанровом принципе циклизации «книги стихов» на рубеже XIX–XX вв. // Европейский лирический цикл. Материалы межд. науч. конф. М.: РГГУ, 2003. С. 183–196.

ла по двум-трем ключевым элементам поэтики, она применялась, например, Т. Б. Кирюниной при анализе цикла М. Цветаевой «Лебединый стан»<sup>8</sup>. Долгую традицию имеет метод соотнесения друг с другом различных изданий цикла, который применялся, например, М. С. Гаспаровым при анализе цикла Б. Л. Пастернака «Начальная пора», «выросшего» из поэтического сборника «Близнец в тучах»<sup>9</sup>.

Можно привести еще множество примеров и способов анализа лирического цикла, все они оправдывают свое применение и могут быть достаточно продуктивны, однако для школьной практики нужна достаточно простая, прозрачная и универсальная методика анализа, которая применима к разным циклам и позволяет приблизиться к авторскому замыслу. На наш взгляд, основными параметрами, «опорными точками» такой методики анализа лирического цикла в школе должны стать:

- 1) заглавие цикла;
- 2) образ лирического героя;
- 3) система пространственно-временных отношений (хронотоп);
- 4) специфика композиции;
- 5) система циклообразующих мотивов и образов;
- 6) типологические особенности;
- 7) авторская концепция (замысел, картина мира), воплощенная в цикле.

Общее заглавие как циклообразующий признак несет огромную смысловую нагрузку. Оно своего рода «ключ» к произведению, тем более к циклу, так как указывает путь к его смысловому и художественному единству. Заглавие, как правило, либо называет ведущую тему цикла, либо ведущий мотив, образ, либо основной принцип композиции, но в любом случае оно значимо для понимания концепции, лежащей в основе цикла.

Образ лирического героя в цикле не менее важен, более того, по мнению М. Н. Дарвина, именно циклическая форма в лирике позволяет «обобщать лирическое изображение, „укрупняя“ лирического героя или поэтическую личность до масштабов лирического характера»<sup>10</sup>. В этой связи представляется вполне убедительной точка зрения Л. В. Суматохиной, которая утверждает: «В лирике возникает парадоксальное противоречие: призванная наиболее непосредственно выразить переживания и внутренний мир личности, она, однако, не в состоянии, в силу своей родовой специфики, средствами, которыми она располагает, обрисовать целостность характера героя. Из этого коренного противоречия, может быть, исходит все тяготение лирики к эпическому и драматическому началу, ее поиски собственного героя, ее тяготение к большим формам, в том числе к жанровой форме

---

<sup>8</sup> Кирюнина Т. Б. Сюжет, деталь и способы символизации в лирическом цикле М. Цветаевой «Лебединый стан»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2000. 16 с.

<sup>9</sup> Гаспаров М. С. «Близнец в тучах» и «Начальная пора» Б. Пастернака: От композиции сборника к композиции цикла // Изв. АН СССР. Сер. рус. яз. и лит. 1990. Т. 49. № 3. С. 213–217.

<sup>10</sup> Дарвин М. Н., Тюпа В. И. Циклизация в творчестве Пушкина: опыт изучения поэтики конвергентного сознания. Новосибирск, 2001. С. 32–33.

цикла или книги стихов. Образ лирического героя в цикле или книге стихов стал одним из итогов такого творческого поиска. *Эквивалентом характера в лирике, с нашей точки зрения, и является образ лирического героя»* (курсив наш. – О.С.)<sup>11</sup>. Именно поэтому так важно, на наш взгляд, уделять особое внимание на уроках литературы образу лирического героя цикла. Способы репрезентации лирического героя в тексте, речевые характеристики, выраженные в стихах эмоции, концептуальная система – все это является способами представления его характера, выявить основные свойства которого можно в ходе анализа цикла.

Изучая образ лирического героя в цикле, школьники смогут лучше понять личность поэта – автора данного цикла, ведь в лирике обычно в большей степени, чем в прозе, проявляются психологические свойства личности. Конечно, лирическое переживание не тождественно чувству, испытанному поэтом как биографической личностью, и автор в процессе творчества нередко создает силой воображения те психологические ситуации, которых в реальной действительности вовсе не было. Нельзя не согласиться с С. Г. Бочаровым, утверждавшим, что «отношение литературного характера к характерам психологическим, социальным, национальным – то же, что вообще отношение художественного образа к фактам действительной жизни»<sup>12</sup> и характер в основе своей все-таки является созданием автора, творимой, а не реальной действительностью. Однако для многих циклов справедлива и точка зрения В. Е. Хализева, который пишет: «Лирический герой не просто связан тесными узами с автором, с его мироотношением, духовно-биографическим опытом, душевным настроем, манерой речевого поведения, но оказывается (едва ли не в большинстве случаев) от него неотличимым. Лирика в основном ее „массиве“ автопсихологична»<sup>13</sup>.

Существенную роль в создании целостного образа мира, в котором живет и ощущает себя лирический герой, играет также пространственно-временная организация цикла, которая к тому же является мощной циклообразующей связью, объединяя порой даже тематически далекие стихотворения. Анализ пространственно-временных отношений позволяет составить общее представление об авторской картине мира, воплощенной в цикле.

Говоря о специфике композиции цикла, следует отметить, что, komponуя цикл из отдельных стихотворений, автор, как правило, руководствуется некой композиционной идеей, которая позволяет яснее передать концептуальную целостность цикла (в данном случае «несобранных», то есть выделенных исследователями, а не самим автором циклов, в которых авторская заданность композиции отсутствует, мы не касаемся, хотя в них

---

<sup>11</sup> *Суматохина Л. В.* Своеобразие поэтической структуры лирического сборника Б. Пастернака: дис....канд. филол. наук. М., 1998. С. 18.

<sup>12</sup> *Бочаров С. Г.* Характеры и обстоятельства // Теория литературы: Основные проблемы в историческом освещении. Образ, метод, характер. М., 1962. С. 312.

<sup>13</sup> *Хализев В. Е.* Теория литературы: Учебник. М.: Высш. шк., 2002. С. 351.

тоже может проследиваться некая композиционная идея). Поэтому характеристика этой композиционной идеи – одна из промежуточных задач анализа, решение которой также позволит приблизиться к авторской концепции, воплощенной в цикле.

Циклообразующая функция мотивов в лирическом цикле связана с их принципиальной повторяемостью. В пределах стихотворения, входящего в цикл, потенциальным мотивом становится даже единичное действие, которое затем может повторяться в другом стихотворении цикла. Художественный образ в лирическом цикле также способен выполнять циклообразующую функцию при условии, что он повторяется в различных стихотворениях. Образы, существенные только в одном тексте циклического единства, как правило, не так значимы в пространстве целого цикла.

Важным этапом анализа цикла на уроке, на наш взгляд, может стать установление принадлежности цикла к определенному типу, обуславливающей ряд его художественных особенностей, в том числе системы мотивов и образов (в том числе образ лирического героя), а также специфику композиции. Анализ циклов, созданных русскими поэтами XIX–XX веков, позволяет выделить несколько ведущих тематических типов лирических циклов, характеризующихся устойчивым набором признаков, который незначительно варьируется от цикла к циклу. Среди них *любовный*, *реминисцентный*, *поэтологический*, *философский*, *исторический*, *натуралистический*, *географический*, *религиозный*, *танатологический*, *эсхатологический* циклы. Во всех выделенных типах циклов могут встречаться и другие темы, но определяющей для тематического типа цикла непременно является та тема, которая лежит в основе циклообразования, объединяет все стихотворения в концептуальное целое.

Любовный цикл встречается в творчестве практически всех поэтов, это, пожалуй, самый распространенный тип. Он возник в русской поэзии еще в XIX веке, как несобранный цикл в творчестве М. Ю. Лермонтова («сушковский» цикл), Ф. И. Тютчева («денисьевский» цикл), Н. А. Некрасова («панаевский»), А. А. Фета («лазичевский»). В XX веке любовный цикл проявился в творчестве А. А. Блока, Б. Л. Пастернака, А. А. Ахматовой, М. И. Цветаевой и др. Ведущую роль в мотивно-образной структуре любовного цикла играют мотивы любви, страсти, страдания, измены, образ возлюбленной, образы частей лица и тела (глаз, губ, рук). В основе композиции любовного цикла чаще всего лежит некий лирический сюжет, которому не чужд элемент повествовательности. Лирический герой выражен, как правило, очень четко и прямолинейно, он изъясняется от первого лица и откровенно говорит о своих мыслях и чувствах. История любовного лирического цикла и его ключевые признаки в различные исторические периоды подробно рассмотрены Л. Е. Ляпиной, которая выделила в истории любовного цикла этапы, соответствующие трем эпохам: античности, Возрождения и романтизма, причем тип любовного цикла, возникший на последнем этапе, существует по сей день и характеризуется ассоциативностью

мышления, установкой на сотворчество читателя, диалогичностью поэтической речи и динамичностью в развитии лирического сюжета<sup>14</sup>. В отличие от циклов античности и Возрождения, в романтическом цикле усиливается собственно лирическая доминанта, в то время как эпическое и драматическое начала нивелируются или отходят на второй план.

Реминисцентный (от слова реминисценция – отражение влияния чье-либо творчества в художественном произведении) цикл – более редкий и очень своеобразный тип. Характерными примерами его могут служить циклы Б. Л. Пастернака «Тема с вариациями» (подробнее о возможностях и приемах его анализа на уроке литературы мы писали в ранее опубликованной статье<sup>15</sup>), М. И. Цветаевой «Стихи к Пушкину», микроцикл А. А. Ахматовой «Читая „Гамлета“», несоборный цикл О. Э. Мандельштама «Из Фр. Петрарки». Объектом творческой рефлексии в таком цикле становится чужое творчество, поэтому ведущими темами, мотивами, образами цикла становятся темы, мотивы и образы, характерные для творчества поэта, подвергнувшегося этой рефлексии, он же (или герой его произведения) является центром образной системы цикла. При этом влияние чужого творчества проявляется на самых разных уровнях художественной организации цикла: от тематики до метрики. Характерной особенностью композиции реминисцентного цикла является ее музыкальность – варьирование и переосмысление взятых тем. Степень выраженности лирического героя в реминисцентном цикле варьируется от слабой до полноценного воплощения лирического характера, как это происходит, например, у М. И. Цветаевой.

Близким к реминисцентному является поэтологический цикл, главной темой которого выступает поэтическое творчество. Циклы этого типа встречаются в поэзии А. А. Ахматовой («Тайны ремесла»), Б. Л. Пастернака («Пять повестей», «Я их мог позабыть»), М. И. Цветаевой («Поэты»). Их принципиальное отличие заключается в том, что поэтологический цикл направлен на осмысление проблемы творчества как такового, а реминисцентный связан с произведениями и художественным миром конкретного писателя. Попытка выявить характерные черты поэтики циклов о «тайнах ремесла» была предпринята Я. О. Глембоцкой<sup>16</sup>. На основе анализа циклов А. Ахматовой, В. Ходасевича, А. Тарковского и И. Бродского ею было выдвинуто предположение о том, что творческая рефлексия автора в подобных циклах выступает как основание циклизации, на котором строится лирический сюжет.

---

<sup>14</sup> Ляпина Л. Е. Феномен любовного лирического цикла в историко-литературной перспективе // Европейский лирический цикл. Материалы межд. науч. конф. М.: РГГУ, 2003. С. 83 – 98.

<sup>15</sup> Сененко О. В. Пушкинская традиция в цикле Б. Пастернака «Тема с вариациями» // Русская словесность. 2007. № 3. С. 19–25.

<sup>16</sup> Глембоцкая Я. О. Творческая рефлексия в контексте художественной циклизации (на материале русской поэзии XX века): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 1999. 24 с.

Примером философского цикла может служить несобранный «ночной» цикл Ф. И. Тютчева, микроцикл К. Д. Бальмонта «В душах есть все», книга стихов О. Э. Мандельштама «Камень». Вообще, как отмечают многие исследователи, каждая книга стихов как крупная форма цикла тяготеет к философскому осмыслению действительности, претендует на воплощение целостного мировосприятия художника, поэтому большинство книг можно отнести к философскому типу циклических единств. Характерными признаками философского цикла являются сосредоточенность на некоей философской проблеме, диалогическая композиция – в цикле сталкиваются две (или более) различных идеи, точки зрения, относительно слабая выраженность лирического героя.

Исторический цикл («На поле Куликовом» А. А. Блока, «Москве», «Марина» М. И. Цветаевой) посвящен важному с точки зрения автора историческому событию, обычно присутствует лирический сюжет. Организующую роль играет художественное время, композиция цикла повествовательная, определяется единством события. Лирический герой чаще всего не выражен, выступает в роли повествователя.

Примерами циклов натуралистического типа могут служить циклы Б. Л. Пастернака «Весна (пять стихотворений)», И. Ф. Анненского «Июль» и «Август». Циклообразующей темой стихотворений, входящих в натуралистический цикл, является природа. Важную роль играет хронотоп: природное, естественное пространство в цикле существует в условиях годового цикла смены времен года. Лирический герой, его эмоции выражены чаще всего опосредованно, через изображение природных явлений.

Немалый интерес вызывают географические циклы («Армения» О. Э. Мандельштама, «Флоренция» А. А. Блока, «Ока» и «Стихи о Москве» М. И. Цветаевой, микроцикл А. А. Ахматовой «Петербург»), в которых особую роль играет организация художественного пространства, в центре которого находится некий географический объект (или ряд объектов), ставший предметом творческой рефлексии автора.

К религиозным циклам относятся «Три сонета» К. Д. Бальмонта, «Бог» М. И. Цветаевой. Эти циклы обращены к Богу и выражают религиозные чувства и мысли поэта. Танатологические циклы А. А. Ахматовой «Смерть», А. А. Блока «О чем поет ветер», М. И. Цветаевой «Надгробие», эсхатологический микроцикл В. Ф. Ходасевича «Из окна» посвящены соответственно темам смерти и конца света.

Описанные типы циклических единств практически не встречаются в чистом виде в конкретных циклах. Типы являются не жесткими категориями, а своего рода опорными точками, к которым тяготеют авторские циклы, более того, некоторые циклы вообще не принадлежат ни к одному из типов. Однако определение принадлежности цикла к тому или иному типу может помочь в анализе композиции, образа лирического героя, а также служить отправной точкой для последующего анализа мотивно-образной структуры цикла.

Ю. М. Лотман писал, что специфика поэтического текста заключается в его принципиальной упорядоченности, которая создается в первую очередь за счет повторов на самых разных уровнях его организации. Повтор, или «возвращение», является универсальным структурным принципом поэтического произведения. При этом повторяющиеся элементы и создаваемые ими закономерности воспринимаются в поэзии как значимые<sup>17</sup>. В применении к циклу это означает, что межстиховые связи, которые имеют в своей основе именно повтор – мотивов, образов, тропов, языковых и ритмических единиц – приобретают в рамках всего цикла особую значимость и могут рассматриваться как маркеры искомого добавочного смысла (того самого смыслового приращения, которое образуется именно за счет объединения отдельных стихотворений в цикл). Таким образом, межстиховые связи не только обуславливают тесное единство стихотворений внутри целого, но и выделяют концептуально значимые элементы, на основе которых можно реконструировать авторскую концепцию, воплощенную в цикле.

При реконструкции концепции, воплощенной в цикле, нам представляется целесообразным использование методики психопоэтического анализа лирического произведения, разработанной В. А. Пищальниковой. Данная методика базируется на убеждении, что «целью эстетической речевой деятельности является репрезентация личностных смыслов, а результатом ее становится художественный текст как совокупность эстетических речевых актов, представляющая определенное содержание концептуальной системы автора»<sup>18</sup>. Под «личностным смыслом», вслед за Леонтьевым, исследователь подразумевает «личное отношение субъекта к миру, фиксирующееся в субъективных значениях»<sup>19</sup>. Рассматривая художественное произведение с психологической точки зрения, как результат эстетической деятельности субъекта, В. А. Пищальникова выдвигает принципиально новый и, на наш взгляд, продуктивный подход к анализу лирики, которой может осуществляться в рамках такого актуального раздела современного литературоведения, как психопоэтика. Суть этого подхода (схематически) сводится к поиску в художественном тексте субъективно-важных для автора концептуальных связей – смысловых доминант – и их интерпретации. Целью анализа при этом является реконструкция авторской концептуальной системы (картины мира). «...Актуальность личностного смысла, – отмечает В. А. Пищальникова, – отражается в какой-либо целенаправленной (мотивированной) акцентуации языковой единицы, являющейся ее репрезентантом»<sup>20</sup>. Основными маркерами доминантных личностных смыслов (концептов) в лирическом

---

<sup>17</sup> Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб.: Искусство – СПб, 2001. 848 с.

<sup>18</sup> Пищальникова В. А. Психопоэтика. Монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1999. С. 6.

<sup>19</sup> Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 тт. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 147.

<sup>20</sup> Там же. С. 37.



стихотворении являются *повтор*, *ритмический «сбой»*, *метафора* – все эти особенности связаны с речью в состоянии эмоциональной напряженности. В применении к лирическому циклу маркерами доминантных личностных смыслов, на наш взгляд, можно считать некоторые из перечисленных выше циклообразующих связей, основанные на принципе повтора – универсального способа фиксации актуальных единиц.

В ходе анализа цикла на уроке школьникам можно предложить найти перечисленные циклообразующие элементы и таким образом выявить воплотившиеся в цикле авторские смыслы. Интерпретация этих смыслов с привлечением различного рода контекстов, под влиянием которых родился цикл (философского, социально-исторического, историко-литературного, биографического), позволит осуществить реконструкцию воплощенной в нем авторской концепции, которая является конечной целью литературоведческого анализа цикла. Однако для школьников, как нам кажется, гораздо важнее сам процесс поиска, размышления, актуализации смыслов, важных для автора, и их рефлексия, осмысление внутри себя. На наш взгляд, применение описанного подхода к изучению лирики на уроках литературы позволит не только сформировать предметные образовательные результаты, обозначенные во ФГОС, но и приблизить их к подлинному пониманию поэзии, сделать ее ресурсом личностного развития, опорой в поиске собственных смыслов и ответов на личностно значимые вопросы.

### Список источников

1. Блок А. А. Стихи о прекрасной даме. Предисловие к собранию стихотворений [Электронный ресурс]. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004001862?page=13&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 20.06.22).

2. Бочаров С. Г. Характеры и обстоятельства // Теория литературы: Основные проблемы в историческом освещении. Образ, метод, характер. М., 1962. С. 312–451.

3. Брюсов В. Я. Urbi et Orbi. Предисловие [Электронный ресурс]. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003710855?page=9&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 20.06.22).

4. Гаркави А. М. Композиция стихотворных циклов Н. А. Некрасова // Жанр и композиция литературного произведения. Калининград, 1980. Вып. 5. С. 37–50.

5. Гаспаров М. С. «Близнец в тучах» и «Начальная пора» Б. Пастернака: От композиции сборника к композиции цикла // Изв. АН СССР. Сер. рус. яз. и лит. 1990. Т. 49. № 3. С. 213–217.

6. Глембоцкая Я. О. Творческая рефлексия в контексте художественной циклизации (на материале русской поэзии XX века): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 1999. 24 с.

7. *Дарвин М. Н., Тюпа В. И.* Циклизация в творчестве Пушкина: опыт изучения поэтики конвергентного сознания. Новосибирск, 2001. 296 с.
8. *Кирюнина Т. Б.* Сюжет, деталь и способы символизации в лирическом цикле М Цветаевой «Лебединый стан»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2000. 16 с.
9. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 тт. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 320 с.
10. *Лотман Ю. М.* О поэтах и поэзии. СПб.: Искусство – СПб, 2001. 848 с.
11. *Ляпина Л. Е.* Феномен любовного лирического цикла в историко-литературной перспективе // Европейский лирический цикл. Материалы межд. науч. конф. М.: РГГУ, 2003. С. 83 – 98.
12. *Магомедова Д. М.* О жанровом принципе циклизации «книги стихов» на рубеже XIX–XX вв. // Европейский лирический цикл. Материалы межд. науч. конф. М.: РГГУ, 2003. С. 183–196.
13. *Непомнящий И. Б.* «О, нашей мысли обольщение...» (о лирике Ф. И. Тютчева). Брянск: Издательский дом «Кириллица», 2002. 184 с.
14. *Пищальникова В. А.* Психопэтика. Монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1999. 173 с.
15. *Романичева Е. С.* Как «переводить теорию в методику»? Заметки на полях книги Н. Л. Лейдермана «Уроки для души. О преподавании литературы в школе». [Электронный ресурс]. URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200601913> (дата обращения: 20.06.22).
16. *Сененко О. В.* Пушкинская традиция в цикле Б. Пастернака «Тема с вариациями» // Русская словесность. 2007. № 3. С. 19–25.
17. *Суматохина Л. В.* Своеобразие поэтической структуры лирического сборника Б. Пастернака: дис....канд. филол. наук. М., 1998. 161 с.
18. ФГОС Основное общее образование. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.06.22).
19. ФГОС Среднее общее образование. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 20.06.22).
20. *Фоменко И. В.* Книга стихов: миф или реальность? // Европейский лирический цикл. Материалы межд. науч. конф. М.: РГГУ, 2003. С. 64–73.
21. *Хализев В. Е.* Теория литературы: Учебник. М.: Высш. шк., 2002. 436 с.

**LYRICAL CYCLE AT THE LITERATURE LESSON:  
WHY AND HOW TO ANALYZE IT?**

**O. V. Senenko**

Moscow City Pedagogical University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article attempts to describe the algorithm for analyzing lyrical cycles in literature lessons at school. The relevance of the topic is determined by the significant potential of the lyrical cycle as an object to study in literature lessons in primary and secondary schools. The proposed analytical algorithm is based on the experience of literary studies, including methods for analyzing lyrical cycles described in the works of literary scholars. The article considers such parameters of the lyrical cycle analysis as the title, the lyrical hero image, chronotope, composition, the system of cycle-forming motifs and images, and also describes the typology of lyrical cycles and the approach to the reconstruction of the author's concept embodied in the lyrical cycle, based on the identification of personal meanings, expressed in the text.

**Keywords:** *lyrical cycle, analysis algorithm, title, image of a lyrical hero, chronotope, composition, system of cycle-forming motifs and images, typology of lyrical cycles, personal meaning, world view, author's concept.*

**For citation:** Senenko O. V. Lyrical cycle at a school literature lesson: why and how to analyze it? *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):86–100. (In Russian)

**References**

1. Blok A. A. *Poems about a beautiful lady. Preface to the collected works* [Stihi o prekrasnoj dame. Predislovie k sobraniyu stihotvorenij] [Electronic resource] URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004001862?page=13&rotate=0&theme=white> (Checked on: 20.06.22).
2. Bocharov S. G. Characters and circumstances [Haraktery i obstoyatel'stva] // *Literary theory: The main problems in historical coverage. Image, method, character* [Teoriya literatury: Osnovnye problemy v istoricheskom osveshchenii. Obraz, metod, harakter]. M., 1962. Pp. 312–451.
3. Bryusov V. Ya. *Urbi et Orbi. Introduction* [Predislovie] [Electronic resource] URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003710855?page=9&rotate=0&theme=white> (Checked on: 20.06.22).
4. Garkavi A. M. Composition of poetic cycles [Kompoziciya stihotvornyh ciklov N. A. Nekrasova] // *Genre and composition of a literary work* [Zhanr i kompoziciya literaturnogo proizvedeniya]. Kaliningrad, 1980. Vol. 5. P. 37–50.

5. Gasparov M. S. "Twin in the clouds" and "The Initial time" by B. Pasternak: From the composition of the collection to the composition of the cycle [«Bliznec v tuchah» i «Nachal'naya pora» B. Pasternaka: Ot kompozicii sbornika k kompozicii cikla] // News of the Academy of Sciences USSR. Ser. rus. lang. and lit. [Izv. AN SSSR. Ser. rus. yaz. i lit]. 1990. Vol. 49. № 3. P. 213–217.

6. Glembockaya Ya. O. Creative reflection in the context of artistic cyclization (based on the material of Russian poetry of the twentieth century) [Tvorcheskaya refleksiya v kontekste hudozhestvennoj ciklizacii (na materiale russkoj poezii XX veka)]: Abstract. dis. ... Cand. of Sciences (Philology). [Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk]. Kemerovo, 1999. 24 p.

7. Darvin M. N., Tyupa V. I. Cyclization in Pushkin's Work: the Experience of Studying the Poetics of Convergent Consciousness [Ciklizaciya v tvorchestve Pushkina: opyt izucheniya poetiki konvergentnogo soznaniya]. Novosibirsk, 2001. 296 p.

8. Kiryunina T. B. Plot, details and ways of symbolization in M. Tsvetaeva's lyrical cycle "Swan Camp" [Syuzhet, detal' i sposoby simvolizacii v liricheskom cikle M. Cvetaevoj «Lebedinyj stan»]: Abstract. dis. ... Cand. of Sciences (Philology). [Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk]. Moscow, 2000. 16 p.

9. Leont'ev A. N. Selected psychological works [Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya]: In 2 v. Moscow: Pedagogika, 1983. T. 1. 320 p.

10. Lotman Yu. M. About poets and poetry [O poetah i poezii]. SPb.: Iskusstvo – SPB, 2001. 848 p.

11. Lyapina L. E. The phenomenon of the love lyrical cycle in the historical and literary perspective [Fenomen lyubovnogo liricheskogo cikla v istoriko-literaturnoj perspective] // The European lyric cycle. Materials of the international scientific conference. [Evropejskij liricheskij cikl. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii]. Moscow: RGGU, 2003. P. 83–98.

12. Magomedova D. M. On the genre principle of cyclization of the "book of poems" at the turn of the XIX–XX centuries. [O zhanrovom principe ciklizacii «knigi stihov» na rubezhe XIX–XX vv.] // The European lyric cycle. Materials of the international scientific conference. [Evropejskij liricheskij cikl. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii]. Moscow: RGGU, 2003. P. 183–196.

13. Nepomnyashchij I. B. "Oh, our thoughts about seduction..." (about F. I. Tyutchev's lyrics) [«O, nashej mysli obol'shchen'e...» (o lirike F. I. Tyutcheva)]. Bryansk: Kirillica, 2002. 184 p.

14. Pishchal'nikova V. A. Psihopoetika. Monografiya. Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 1999. 173 p.

15. Romanicheva E. S. How to "translate theory into methodology"? Notes on the margins of N. L. Leiderman's book "Lessons for the Soul. About teaching literature at school." [Kak «perevodit' teoriyu v metodiku»? Zametki na polyah knigi N. L. Lejdermana «Uroki dlya dushi. O prepodavanii literatury v shkole»]. [Electronic resource] URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200601913> (checked on: 20.06.22).

16. Senenko O. V. Pushkin's Tradition in B. Pasternak's Cycle "Theme with Variations" [Pushkinskaya tradiciya v cikle B. Pasternaka «Tema s variacijami»] // Russkaya slovesnost'. 2007. № 3. P. 19–25.

17. Sumatohina L. V. The peculiarity of the poetic structure of the lyrical collection of B. Pasternak [Svoeobrazie poeticheskoj struktury liricheskogo sbornika B. Pasternaka]: Abstract. dis. ... Cand. of Sciences (Philology). [Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk]. Moscow, 1998. 161 p.

18. FGOS Basic general education [Osnovnoe obshchee obrazovanie]. [Electronic resource] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (checked on: 20.06.22).

19. FGOS Secondary general education [Srednee obshchee obrazovanie]. [Electronic resource] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (checked on: 20.06.22).

20. Fomenko I. V. A book of poems: myth or reality? [Kniga stihov: mif ili real'nost'?] // The European lyric cycle. Materials of the international scientific conference. [Evropejskij liricheskij cikl. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii]. Moscow: RGGU, 2003. Pp. 64 – 73.

21. Halizev V. E. Theory of Literature: Textbook [Teoriya literatury: Uchebnik]. Moscow: Vyssh. shk., 2002. 436 p.

#### **Автор публикации**

#### **Author of the publication**

**Сененко Олеся Владимировна** – кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия.  
E-mail: [senenkoov@mgpu.ru](mailto:senenkoov@mgpu.ru).

**Olesya V. Senenko** – Cand. of Sc. in Philology, Leading Researcher of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices of the Research Institute of Urban Studies and Global Education of the State "Moscow City Pedagogical University", Moscow, Russia.  
E-mail: [senenkoov@mgpu.ru](mailto:senenkoov@mgpu.ru).

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**

Научная статья  
УДК: 372.882(07)

Филологические науки

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО ИГРОВОГО ПРОЕКТА  
«НАСЕКОМЫЕ» С ОПОРОЙ НА СТИХОТВОРНУЮ СКАЗКУ  
«МУХА-ЦОКОТУХА» К. ЧУКОВСКОГО**

**М. С. Кузнецова**  
glebk79@mail.ru

ГБОУ № 734 «Школа Самоопределения им. А. Н. Тубельского»  
г. Москва, Россия

**Аннотация.** В рамках данной статьи излагается опыт организации детско-взрослого игрового проекта «Насекомые» с опорой на стихотворную сказку «Муха-Цокотуха» К. Чуковского. Актуальность темы определяется потребностью младшего школьника как в игровой, так и в учебно-исследовательской деятельности. Реализованный проект подтверждает идею о том, что творчески организованная среда позволяет участникам педагогического процесса совместить учебные задачи с возможностью индивидуальной реализации ребенка. К изучению алфавита, освоению навыков чтения и письма в первом классе можно подходить творчески, интегрируя учебный материал в игровые и поисковые задания, позволяя ребенку самостоятельно определять траекторию движения внутри проекта, качественно взаимодействовать с одноклассниками, становясь субъектом своего образовательного пути.

**Ключевые слова:** проектная деятельность; начальная школа; игровая деятельность; насекомые; «Муха-Цокотуха»; Чуковский; алфавит; чтение; письмо; окружающий мир

**Для цитирования:** Кузнецова М. С. Организация детско-взрослого игрового проекта «Насекомые» с опорой на стихотворную сказку «Муха-Цокотуха» К. Чуковского // Российские исследования. 2022;3(1-2):101–111.

Какими средствами учитель, ориентируясь на потребность младших школьников в игровой деятельности, может создать условия для обучения и развития детей? Как подобрать тематику проекта, способную пробудить у ребенка семи-одиннадцати лет подлинный интерес? Как постепенно передать ребенку ответственность за его образование и досуг? Как подготовить младшего школьника к самостоятельному проектированию в старшей школе?

В начальном звене ГБОУ № 734 «Школа Самоопределения им. А. Н. Тубельского» широко практикуется проектное обучение. Любой проект подразумевает проживание материала, его личностное присваивание и возможность выбора каждым ребенком меры и степени

участия в творческой части проектирования. В основе идеи детско-взрослого коллективного игрового проекта лежит ценностная идея: «Детство не только подготовка ко взрослой жизни, оно прежде всего – самоценный и уникальный период. От полноты его проживания в значительной степени зависит вся последующая судьба человека. Поэтому в начальной школе важно дать простор присущим детям формам самовыражения»<sup>1</sup>. Детям важна игровая деятельность, возможность общения не только на переменах, но и в процессе выполнения заданий, свобода выбора траектории движения внутри проекта. Если у учителя понимание педагогических целей достаточно широкое, и он готов наряду с необходимостью обучения детей учитывать игровые, развивающие и личностные задачи, то в совместном с детьми проектировании для него будет важнее процесс, чем результат. И именно это позволяет учителю дать ребятам достаточную самостоятельность, не подменять детский продукт своим<sup>2</sup>. Особенностью проектирования является направленность усилий на создание конечного продукта, и ценность этого продукта определяется значимостью для самого ребенка, то есть она должна находиться в поле его актуальных интересов.

Планируя проектную деятельность, учитель заботится о том, чтобы учебные темы, изучаемые в программе конкретного класса, полностью или частично соответствовали проблематике проекта. Чаще всего это достигается подбором таких упражнений и тренировочных заданий, которые позволяют отработать изученный учебный материал, удерживая ребенка в тематическом поле текущего проекта. Ниже будет показано, как возможно совместить уроки по освоению букв и звуков русского алфавита, звуко-буквенный анализ слова и проч. с темой «Насекомые». Значимость подобного интеграционного подхода заключается в совместном поиске таких видов деятельности и направленностей интересов младшего школьника, которые позволят освоить обязательный учебный материал в ходе игры, не изолируя его от эмпирического опыта ребенка, а, наоборот, обнаруживая связь между предметами и явлениями.

В проектной работе должна быть достигнута слаженная работа всех взрослых участников процесса: классного руководителя, учителя изобразительного искусства, учителя музыки, воспитателя второй половины дня, родителей.

Введение в проектирование в 1 классе началось с чтения и разучивания сказки «Муха-Цокотуха» К. И. Чуковского. Данная работа была особенно важна, поскольку она явилась первым опытом проектной деятельности для первоклассников.

---

<sup>1</sup> Денисова В. Н. Начальная школа: «выращивание» универсальных умений и способов освоения мира // Директор школы. 2009. № 6(140). С. 37.

<sup>2</sup> Денисова В. Н. Как реализовать детско-взрослый коллективный игровой проект в начальной школе. [Электронный ресурс] URL: <https://video.1sept.ru/video/785> (дата обращения: 29.06.2022).

Цель проекта: создать среду, в которой дети в рамках детско-взрослого коллективного игрового проекта смогут участвовать в формулировании задач и творчески подходить к их решению.

Задачи проекта:

- по литературному чтению: изучить алфавит, составить собственную азбуку;
- по русскому языку: знакомство с элементами букв и буквами и их письмо; изучение гласных и согласных звуков; изучение слоговой структуры слова; запись слов и предложений, изучение понятий «слово», «предложение», «текст»;
- по окружающему миру: изучить тему «Насекомые»;
- прочие образовательные задачи: сформировать умения и навыки практического характера (проведение работ с микроскопом, иллюстрирование изучаемого объекта и проч.); решать дидактические задачи через самостоятельную разработку проблемы; формировать умение работать в команде и сотрудничать; помочь ученику обнаружить и проявить свои интересы.

**Длительность проекта: ноябрь 2021 г. – январь 2022 г.**

Актуальность проекта. Подбор сказки «Муха-Цокотуха» и тематики проекта «Насекомые» в целом был неслучаен. Наблюдения за детьми показали, что даже вне урочной деятельности ребятам очень интересно работать с микроскопом [Рис. 1]. Они по собственной инициативе рассматривали под стеклом крыло мухи, частички растений, задавали множество вопросов. Мы пришли к выводу, что именно работа в поле сказки К. И. Чуковского позволит каждому ребенку подобрать для изучения интересующего его насекомое; в случае если естественнонаучный интерес к насекомым окажется слабым, ученик сможет проявить себя в области иллюстрации (для азбуки и для будущего спектакля необходимо много рисунков), в области ручного труда и конструирования (можно изготавливать различных насекомых, моделировать их место обитания, мастерить костюмы для спектакля). Впоследствии мы увидели, что дети в течение проекта предлагали свои идеи, связанные с их хобби: так, мальчик, занимающийся в кружке парусного туризма, предлагал вязать различные морские узлы – словно паук плетет паутину. Также многочисленность представителей класса насекомых позволяла изучить алфавит (что является обязательной темой для программы русского языка в 1 классе) творческим способом, без зазубривания.

Изучение алфавита является неотъемлемой частью букварного периода в 1 класса. Букварный период подразумевает:

- изучение всех букв, усвоение правильного сочетания букв, усвоение правил графики;
- плавный переход со слогового чтения на чтение целыми словами;
- развитие интереса к чтению, литературе;
- развитие речи и мышления.





Рисунок 1 – Работа с микроскопом

«Муха-Цокотуха», знакомая с детства, узнаваемая, была прекрасным материалом для формирования у ребят навыка словесного чтения. Недаром М. Д. Яснов писал: «Чуковский [апеллирует] к совсем малышовому [сознанию], сознанию ещё не читателя, а слушателя. Возможно, поэтому строчки Чуковского остаются в памяти практически всех, кто узнал его в младенчестве»<sup>3</sup>. Именно стихотворные произведения, присвоенные еще в семье, в детском саду ребенком-слушателем, в 1 классе способствуют формированию чтения. К процессу чтения подключается процесс узнавания, угадывания, ребенку поэтический текст прочесть, как правило, легче, чем прозаический.

#### **Ход проекта**

Каждому ученику была предоставлена тетрадь формата А4 с плотными прошитыми страницами. Титульная страница была оформлена самим ребенком: «Азбука насекомых», имя ученика и любая иллюстрация, подобранная учеником самостоятельно.

Основные виды деятельности и формы работы:

Чтение. Работа с научно-популярными текстами про насекомых (31 текст по количеству букв алфавита, за исключением ь, ъ). Тексты вклеивались в «Азбуку насекомых», читались различными способами [Рис. 2].

Текст составлялся учителем таким образом, чтобы название насекомого повторилось в нем многократно и даже избыточно. Пример текста: «Буква «Ж». Жук-навозник, или жук-землекоп, питается экскрементами

---

<sup>3</sup> Яснов М. Д. Путешествие в Чудетство. Книга о детях, детской поэзии и детских поэтах. СПб.: Союз писателей СПб, Фонд «Дом детской книги», 2014. С. 72.

крупных млекопитающих животных. Самая лакомая пища для жука-навозника – лошадиный навоз. Этот жук не только ест навоз, но и заготавливает его, чтобы соорудить гнездо для личинки. Жук способен скатывать навозные шары в 2-3 раза тяжелее собственного веса. Жук-навозник, когда катит шар в свою норку, ориентируются по звездам. А ещё среди жуков-навозников есть особи, которые крадут чужие шары при помощи хитрости. Сначала они помогают другим жукам докатить шар до нужного места, а затем, когда жук-хозяин увлекается рытьем норки, «уводят» шар. Таких жуков-навозников называют налетчиками». Дети получали задание обвести и посчитать все слова «жук», включая формы слова. Если при сверке окажется у всех разное количество, тогда учитель или бегло читающий ученик читает текст вслух, остальные хлопают, когда услышат заданное слово. Важно, чтобы ученики, которые еще находятся на этапе побуквенного или слогового чтения, имели сильное задание и были включены в общую работу, что является одним из ключевых принципов проектной деятельности – возможность выбора уровня сложности выполнения задания. Многие во время поиска уже частично прочитали текст (принцип просмотрочного чтения), и произошло это без особых усилий. Далее те ученики, которые уже освоили словесно-слоговое чтение, читали вслух текст целиком.

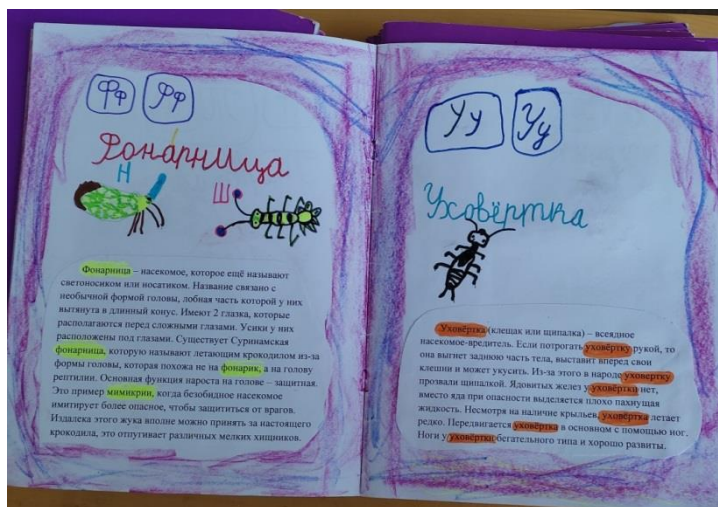


Рисунок 2 – Азбука насекомых

2) Письмо. Знакомство с элементами букв и буквами и их письмо. Изучение гласных и согласных звуков; изучение слоговой структуры слова на примере наименований насекомых. Изучение понятий «слово», «предложение», «текст». Запись слов и предложений по мотивам прочитанного научно-популярного материала. Например, «Жук катит шар». Собственно говоря, на уроках русского языка была проделана вся необходимая работа по программе, но не материале учебника, а на базе текстов о насекомых.

3) Самостоятельное исследование. В качестве творческих домашних заданий детям было предложено выбрать вместе с родителями насекомых на определенные буквы, записать или распечатать и вклеить про них статью в тетрадь «Азбука насекомых». Далее была организована презентация «своего» насекомого каждым учеником в микро-группах в классе.

4) Сочинительство собственных текстов. В качестве творческих заданий ученики сочиняли псевдонаучные тексты про насекомых на буквы ё, й, ы. Таких заданий было три, они были введены поэтапно по мере изучения данных букв в алфавитном порядке. Перед этим совместно с детьми мы выявили особенности предыдущих текстов: они содержат информацию о размере насекомого, о месте его обитания, о питании, о пользе или вреде для человека и окружающей среды, а также интересные особенности. Тексты сочинялись ребятами в микро-группах (по 4 человека). Чтобы объединить учеников в команды, стоит воспользоваться актуальной проекту темой, к примеру, попросить рассчитаться на бабочек, водомерок, дроздофил, златоглазок – далее дети объединяются в 4 группы. Дети садились вокруг одной парты, договаривались о том, как будет называться их выдуманное насекомое, устно сочиняли про него текст, делали общую иллюстрацию. Далее получали задание пластически изобразить это существо с его характерными повадками. Можно было вчетвером стать роем насекомых, можно было одному или двум ребятам изображать насекомых, остальные становились растениями, своими телами образовывали свод норы и т.п. По очереди команды угадывали отличительные черты представленных насекомых. В конце команды демонстрировали друг другу плакаты с изображенным насекомым, озвучивали название, перечисляли особенности. Такая работа была проведена два раза (на буквы «ё», «й») в течение двух уроков (не подряд, а по мере изучения буквы; уроки продолжительностью по 45 минут). В третий раз дети получили домашнее задание – придумать несуществующее насекомое на букву «ы», самостоятельно записать в тетрадь текст о нем и зарисовать его. На следующий день в классе снова в микро-группах они делали презентацию своих творческих работ.

Пример подобного текста: «Ёжин – волшебное насекомое, живущее на болтах. Ёжин похож на небольшого ежа с радужными крыльями и розовым хоботом. Ёжин любит сладкое, питается нектаром болотных цветов и иногда мёдом. Из-за любви к сладкому маленькие ёжины часто попадают в ловушки росынок. Тогда ёжины начинают мелодично свистеть, прилетают родители и спасают их. В полнолуние ёжины собираются в большие стаи и распевают песни».

5) Иллюстрирование страниц «Азбуки насекомых» и изготовление поделок [Рис. 3]. Рисование, валяние насекомых, вязание на пальцах паутины, изготовлением насекомых в технике оригами [Рис. 4], лепка из пластилина. Одним из итогов проекта явились картины «Я – насекомое». На уроке рисования дети изображали себя в качестве реальных или вымышленных

насекомых, дополняли устным рассказом о себе в образе насекомых, это было записано на видео и смонтировано в небольшой фильм.



Рисунок 3 – Лепим жуков-навозников



Рисунок 4– Росянка и жук

6) Работа над постановкой сказки К. И. Чуковского «Муха-Цокотуха». Читая и разучивая «Муху-Цокотуху», мы обсуждали персонажей и события сказки в научном ключе. Например, после слов «Муха по полю пошла, / Муха денежку нашла» обсудили, что у Мухи особые фасеточные глаза, состоящие из множества частичек-фасеток, благодаря которым у нее прекрасное зрение, и она действительно могла отыскать посреди бескрайнего поля блестящую денежку. Или после строк «Тараканы прибежали, / Все стаканы выпивали» выяснили, что тараканы всеядные, пьют не только чай и едят не только привычную еду, но также могут употреблять клей, бумагу, мыло, т.к. имеют специальные ферменты для усвоения такой необычной еды. Да-

же когда дети играли конечный вариант спектакля, по сценарию мы делали паузы и рассказывали зрителям научные факты. Спектакль получился живым, с элементами импровизации, потому что иногда кто-то из гостей вносил дополнения в наш рассказ о насекомых.

Конечные продукты проекта:

- Спектакль «Муха-Цокотуха».
- «Азбука Насекомых».
- Портрет «Я – насекомое» с видео-рассказом о себе.

Итоги проекта. Сочетание простой стихотворной сказки К. И. Чуковского и сложного наукообразного материала позволило детям с различными интересами и образовательными возможностями получить от проекта то, что каждому нужно на данном этапе: кому-то побольше сведений о живом мире, кому-то чтение стихов и разучивание их, кому-то обилие ручного труда. Интерес детей к животным оказался значительно шире, чем перечень насекомых из сказки Чуковского. Так, один мальчик принес в класс своих домашних питомцев, палочников, и в течение недели мы вели наблюдения за ними. Работа со стереомикроскопом, находящимся в свободном доступе на переменах и во второй половине дня, позволила некоторым ребятам углубить их интерес.

Область исследования выходила за рамки темы «Насекомые». Дети, вместе с родителями увлекающиеся разведением росянки, хищного растения, питающегося насекомыми, приносили в его класс, рассказывали о его особенностях. Родители, имевшие дома старинны предметы быта: подставки, самовары, щипцы для колки сахара и т.п., – предложили устроить в классе экспозицию, иллюстрирующую чаепитие у Мухи-Цокотухи [Рис. 5].



Рисунок 5 – «Оформление кабинета к проекту»]

В итоге из элементов ежедневных занятий получился сценарий, по которому был поставлен спектакль [Рис. 6]. В основе спектакля лежало разыгрывание стихотворения «Муха-Цокотуха» с многочисленными естественнонаучными комментариями. После спектакля зрители (ученики соседних классов) рассматривали выставку «Азбуки насекомых» и портреты «Я – насекомое».





Рисунок 6 – Ребята после спектакля

Особенно ценно, что не спектакль был целью проекта, а длительный процесс подготовки к нему, включающий различные виды деятельности. За два месяца жизни в проекте ребята составили собственную азбуку, познакомились с буквами и научились писать их, познакомились с темой «Насекомые», приобщились к командной работе, смогли проявить инициативу и реализовать свои собственные увлечения.

#### Список источников

1. Денисова В. Н. Начальная школа: «выращивание» универсальных умений и способов освоения мира // Директор школы. 2009. № 6(140). С. 34–40.
2. Денисова В. Н. Как реализовать детско-взрослый коллективный игровой проект в начальной школе. [Электронный ресурс] URL: <https://video.1sept.ru/video/785> (дата обращения: 29.06.2022).
3. Яснов М. Д. Путешествие в Чудетство. Книга о детях, детской поэзии и детских поэтах. СПб.: Союз писателей СПб, Фонд «Дом детской книги», 2014. 360 с.

Original article

Philological Sciences

**ORGANIZATION OF THE CHILDREN-ADULT GAME PROJECT «INSECTS»  
BASED ON THE POETIC FAIRY TALE  
«FLY-TSOKOTUHA» BY K. CHUKOVSKY**

**M. S. Kuznetsova**

ГБОУ № 734 «School of Self-Determination named after. A. N. Tubelsky»  
Moscow, Russia

**Abstract.** Within the framework of this article, the experience of organizing a children's and adult game project «Insects» based on the poetic fairy tale «Fly-Tsokotuha» by K. Chukovsky is described. The relevance of the topic is determined by the need of the younger student both in play and in educational and research activities. The implemented project confirms the idea that a creatively organized environment allows participants in the pedagogical process to combine educational tasks with the possibility of individual realization of the child. Learning the alphabet, mastering reading and writing skills in the first grade can be approached creatively, integrating educational material into game and search tasks, allowing the child to independently determine the trajectory of movement within the project, interact with classmates in a quality manner, becoming the subject of his educational path.

**Keywords:** project activity; Primary School; gaming activity; insects; «Fly-Tsokotukha»; Chukovsky; alphabet; reading; letter; the world

**For citation:** Kuznetsova M. S. Organization of the children's and adult game project «Insects» based on the poetic fairy tale «Fly-Tsokotuha» by K. Chukovsky. *Journal of Russian Studies*. 2022;3(1-2):101–111. (In Russian)

**References**

1. Denisova V. N. Elementary school: "cultivation" of universal skills and ways of mastering the world // *The Headmaster of the School*. 2009. № 6(140). Pp. 34–40.
2. Denisova V. N. *How to implement a child-adult collective game project in elementary school*. [Electronic resource] URL: <https://video.1sept.ru/video/785> (date of reference: 06/29/2022).
3. Yasnov M. D. *Journey to Chudetstvo. A book about children, children's poetry and children's poets*. St. Petersburg: Union of Writers of St. Petersburg, Foundation "House of Children's books", 2014. 360 p.

**Автор публикации**

**Author of the publication**

**Кузнецова Мария Сергеевна** –  
учитель ГБОУ № 734 «Школа  
Самоопределения им. А. Н.  
Тубельского», г. Москва, Россия  
glebk79@mail.ru

**Maria S. Kuznetsova** – a school  
teacher, "A. N. Tubelsky School of Self-  
Determination" No. 734, Moscow,  
Russia  
glebk79@mail.ru

**Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 14.06.2022.**

**The article was submitted 02.05.2022; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 14.06.2022.**



Publication date: on September 15, 2022. Offset paper. Digital printing. Format 70x108 1/16.  
The circulation is 500 copies. Printed from a ready-made layout in the printing house  
of the Kazan University Publishing House. Order No. 15/8.  
Address: 1/37, Professors Nuzhin street, Kazan, 420008, Russian Federation.  
Tel.: +7 (843) 233-73-59; +7 (843) 233-73-28.

Reprinting of materials is allowed only with the written permission of the publisher.  
Free distribution.

Дата выхода в свет: 15.09.2022. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 70x108 1/16.  
Тираж 500 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Издательства Казанского  
университета. Заказ № 15/8.  
Адрес: ул. Профессора Нужина, 1/37, г. Казань, Российская Федерация, 420008.  
Тел.: +7 (843) 233-73-59; +7 (843) 233-73-28.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.  
Распространяется бесплатно.