

# ВЕСТНИК

МГУ им. М.А.Шолохова

Sholohov Moscow State University  
for the Humanities



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Москва  
2010

УДК 800  
ISSN 1992-6375

3.2010

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
им. М.А. Шолохова**

Издается с 2002 г.

Серия «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Московский  
государственный  
гуманитарный  
университет  
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77-19007  
от 15.12.2004 г.**

**Адрес редакции:**

109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16-18

**Интернет-адрес:**

[www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)  
Подписной индекс  
**36733**  
в основном каталоге  
Роспечати

**Редакционная коллегия**

Н.Д. Котовчихина – *гл. редактор*,  
Т.Ю. Журавлева – *зам. гл. редактора*,  
Т.А. Ерофеева – *отв. секретарь*,  
Е.И. Диброва, Л.И. Шевцова,  
Н.А. Литвиненко, Р.Б. Сабаткоев,  
А.С. Калякин, Т.А. Ратанова

Электронная версия журнала:  
[www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Буйнов И. А.</i> Тема Родины в творчестве Ю.Ю. Шевчука . . . . .	4
<i>Котовчихина Н. Д.</i> Современный мир и творчество Михаила Шолохова . . . . .	12
<i>Кошурникова Т. В.</i> Традиции духовных жанров русской литературы в произведениях В.Н. Крупина . . . . .	21
<i>Николаева Е. В.</i> Из предыстории работы Л.Н. Толстого над «Азбукой». . . . .	30
<i>Шарифова С.Ш.</i> Соотношение жанрового смешения со «смещением» жанра, «диапазоном» жанра и его переходными формами . . . . .	51
<i>Щалтегин О. Н.</i> Возвращенный писатель. К 210-й годовщине со дня рождения А.Ф. Вельтмана (1800–1870) . . . . .	58

ЛИНГВИСТИКА

<i>Диброва Е. И.</i> Этнодиалектный концепт в квантово-лексикографической интерпретации . . . . .	61
<i>Радзивилова О. А.</i> Структура организации сценического акта . . . . .	70
<i>Рыбалченко Е. А.</i> Поэтика цвета и запаха в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон». . . . .	74

МЕТОДИКА

<i>Гетманская Е. В.</i> Олимпиада как форма взаимосвязи среднего и высшего образования . . . . .	82
<i>Сабатковев Р. Б.</i> Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся . . . . .	89

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Гаврилов В. А.</i> Военная лирика – пароль патриотов . . . . .	101
НАШИ АВТОРЫ . . . . .	96
CONTENTS . . . . .	98
ПАМЯТКА АВТОРУ. . . . .	102

**И. А. Буйнов**

## Тема Родины в творчестве Ю.Ю. Шевчука

В статье прослеживается развитие темы Родины в творчестве современного рок-поэта и музыканта, лидера группы «ДДТ» Ю.Ю. Шевчука. Активная гражданская позиция, равнодушие к судьбам России и народа наложили сильнейший отпечаток на его литературную деятельность и понимание роли поэта в общественной жизни страны. Романтическим, свободолюбивым духом наполнены гражданские стихи Ю.Ю. Шевчука, призывающие человека к преодолению эгоизма, самосовершенствованию и любви к родной земле.

**Ключевые слова:** Родина, свобода, упадок, путь, протест, революция, культура, дух.

Можно считать, что разрабатывавшаяся долгое время и одна из главных для Ю.Ю. Шевчука тем в последние годы сложилась окончательно – это тема Родины. Именно она обретает в его творчестве особое звучание. Ведь Шевчук начал писать в тот период развития страны, когда решались судьбы России и судьба СССР; в период многих потрясений: война в Афганистане, объявление «перестройки», формирование многопартийности, 19 августа 1991-го и октябрь 1993-го.

Уже в 1981 году Ю.Ю. Шевчук выступил как поэт-гражданин со стихотворением «Не стреляй!», стал лауреатом Всесоюзного конкурса «Золотой камертон». Мощь антивоенного произведения была обусловлена скрытой критикой правления партии:

*И случилось однажды, о чем так мечтал.  
Он в горячую точку планеты попал.  
А когда наконец-то вернулся домой,  
Он свой старенький тир обходил стороной.  
И когда кто-нибудь вспоминал о войне,  
Он топил свою совесть в тяжелом вине.*

*Перед ним, как живой, тот парнишка стоял.  
Тот, который его об одном умолял:  
«Не стреляй!»*

[11, с. 18].

В дальнейших размышлениях о Родине ведущим становится **мотив свободы**. Свобода – это высшая жизненная ценность, условие творчества и один из политических символов. Жизнь без свободы окрашивается в мрачные и зловещие тона:

*Я замурован в этом каменном веке,  
Я опечатан в этом чертовом блоке,  
Я наблюдаю, как в сжатые сроки  
Сосед убивает в себе человека*

[Там же, с. 39].

Ю.Ю. Шевчук страстно желает, чтобы мир услышал голос его свободной души:

*В этом мире того, что хотелось бы нам, – нет,  
Мы верим, что в силах его изменить, – да! Но...*

[Там же, с. 53].

Поэт – противник насилия (позиция, с которой он выступал с самого начала и которая присуща ему поныне). Свобода, с его точки зрения, не может быть достигнута в результате революции (образ, которой возникает в стихотворении): отсюда это многозначительное «но» и горькие строки, повторяющиеся рефреном:

*Революция, ты научила нас  
Верить в несправедливость добра.  
Сколько миров мы сжигаем в час  
Во имя твоего святого костра!*

[Там же, с. 53].

Под влиянием изменений общественно-политического строя мотив свободы осмысливается Ю.Ю. Шевчуком по-новому. Двадцать пять лет назад «мир <...> состоял из двух сверкающих цветов: белого и черного»: белого – честного, «сохранившего внутреннюю свободу», и черного – ущемлявшего свободу. Но после создания нового демократически свободного общества герой Ю.Ю. Шевчука остается «не во власти и не рядом с ней»: проблемы свободы/несвободы, политики не только сохранились, но и перешли в новую плоскость. Приходит понимание, что не существует свободы такой, какой она «мерещилась в 1991 году или даже в 1980-х». Результаты перестройки и события начала 1990-х озадачивают и год от года все больше разочаровывают поэта. Ю.Ю. Шевчук не оставляет мечты о свободе, об обновлении общества и человека, ведь «зла в стране и мире стало гораздо

больше». «Без социального просто никуда, я до сих пор разрабатываю темы, которые меня волнуют и мучают, как и любого гражданина нашей страны, потому что жить в государстве и находиться вне его – вне социального, вне политики, – к сожалению, невозможно» [Новая газета, 24.05.2005: 7]. Но революцию он мыслит теперь главным образом в сфере духа. Человек должен духовно возродиться, и помогать ему должны поэзия, музыка, искусство в целом. В этом Ю.Ю. Шевчук близок к романтикам, взвалившим на себя тяготы освобождения человечества или, по крайней мере, его воспитания, подготовки к будущему «золотому веку».

Проблемы нового времени, демократической «свободы» нашли отражение в стихотворении «Контрреволюция» (2003), воплотившем социальность мировидения героя и результаты «революции» в жизни страны и общества 1990-х годов.

Как утверждалось выше, последние разочаровали поэта и породили **мотив деградации-упадка**, произошедшей не только в музыке: «рок превратился из эстетического предмета потребления в экспонат» [3, с. 302], – но и в обществе: «есть только усталость, /От баррикад ничего не осталось /Скупые коллеги, любовь на панелях» [11, с. 171]. При этом автора нельзя обвинить в декадентско-отстраненном любовании упадком: герой не только видит в нем свою вину: «вечная глупость – /Твоя дальнорочность, **моя близорочность**»; иронизируя, не противопоставляет себя «людям»: «**Я тоже буржуй**: у меня есть холодильник, /Пятнадцать гитар, квартира, ночь и будильник», – но и постоянно находится в состоянии борьбы с ним: «но мне не до сна: изо рта – лезут ноты» [Там же, с. 171].

В стихотворении особенно ярко выписана черта, присущая, по мнению Ю.Ю. Шевчука, обществу в целом, – абсолютный приоритет личной выгоды: «вечная жажда: /*Как выйти сухим из воды этой дважды?*» [Там же, с. 171].

Фразеологизм **выйти (выходить) сухим из воды** имеет значение «остаться (оставаться) безнаказанным, уклониться (уклоняться) от заслуженного наказания» [9, с. 33] и прагматико-ассоциативно связан с поговоркой **в одну реку дважды не войдешь**, напоминающей человеку о том, что положен предел его возможностей. Таким образом, на основе контаминации – соединения и взаимодействия двух фразеологических единиц – возникает новое смысловое поле: современный человек не только не желает отвечать за свои поступки, но и не видит в этом необходимости, веря в свое могущество и не помня о смирении.

Тревожат поэта и соединение взаимоисключающих начал в сознании людей («многое здесь переварено в студень» [11, с. 171]); потеря духовности – каждый хочет «жить по Писанию, но веруя в “если”» [Там же,

с. 171]. Говоря об этом «если», Ю.Ю. Шевчук указывает на важнейшие проблемы: эгоизма (построенного на модели «если ты – мне, то и я – тебе»); частичного принятия Божьих заповедей; лицемерия. Можно утверждать, что последняя воспринимается Ю.Ю. Шевчуком как наиболее опасная, таящая колоссальный черный потенциал. Так, стихотворение «Ночная пьеса» (2002) проникнуто горькой иронией, вызванной осознанием того, что в стране из веры делают обряд, транслируемый по телевидению:

*Ослепительных приборов надо больше, Господа,  
Чтобы толще засияла Вифлеемская Звезда.*

Очень важна игра слов «ослепительные» – «осветительные» (приборы). Выбирая первое, автор говорит о том, что подобное отношение к религии уводит человека в сторону, лишает способности разумно поступать, притупляет его чувства и, в прямом смысле слова, *зрение*<sup>1</sup>. Но ведь «светильник для тела есть *око*. Итак, если око твое будет чисто, то все тело твое будет светло; если же око твое будет худо, то все тело твое будет темно» (Матф. 6: 22–23).

Об «ослеплении» говорили многие, и, в первую очередь, Ф.М. Достоевский: «И он, он – тоже **ослепленный** и неверующий, он тоже сейчас услышит, он тоже уверует, да! да! сейчас же, теперь же», – мечталось ей (*Соне – И.Б.*), и она дрожала от радостного ожидания» [4, с. 349].

Поэт указывает и на упорно замалчиваемое снижение культурного уровня общества («поглупевшее время заела икота» [11, с. 172]), новыми героями которого стали Чубайс и Гарри Поттер, но они лишь «бредущие» «вслед за погибшими львами» «шакалы», противные самой природе русского человека, и недаром «северный ветер рвет» их «тени».

По мере приближения к концу стихотворения разочарованность героя в «свободе» современного общества усиливается, приобретая характер почти физического дискомфорта (при этом появляется мотив растерянности, непонимания протекающей действительности):

*Есть в демократии что-то такое,  
До чего неприятно касаться рукою*

[Там же, с. 172].

Не забыл упомянуть поэт и о пассивности, развивающейся в обществе и воспринимаемой как «стабильность», с которой боролся еще А.П. Чехов, выразив ее сущность одним предложением: «Все это прекрасно, да как бы чего не вышло» [10, с. 539].

<sup>1</sup> Ослепить, притупить зрение. *Перен.* Вести в состояние, при котором притупилась способность разумно поступать вследствие какого-н. сильного возбуждения.

Но герой, несмотря на нагнетание обстановки, не отчаивается (и это характерно для всего творчества Ю.Ю. Шевчука), он все-таки верит, что «все возвращается на круги своя» [11, с. 172].

В **тему Родины**, продолжая и развивая мотив свободы, вплетается **тема поэта**. Именно поэт-личность, по Ю.Ю. Шевчуку, – сила, старающаяся и способная сделать «этот мир» лучше. Это активная сила, помогающая «расти и выживать. <...> Становиться людьми, оставаясь детьми. Ибо дети живут надеждой, а люди ею выживают» [3, с. 250]. Поэт свободен и честен:

*Я – пастырь, я – красный волк,  
Дрессировке не поддаюсь.  
Я называю плохое – дерьмом,  
А хорошее – красотой*

[Там же, с. 36].

Но в отличие, например, от пушкинского поэта, бегущего от мирской суеты «на берега пустынных волн, / В широкошумные дубровы» [8, с. 30], герой Шевчука активно противостоит «бессмысленному народу», «черни тупой». Противостояние это обусловлено не столько желанием «толпы» ограничить творческую свободу (для Пушкина «именно неуважение к свободе творчества стало основным критерием отношения к тем, кто воспринимает и оценивает его стихи» [7, с. 38]), сколько нежеланием людей участвовать в преобразовании мира и жизни в своей стране:

*Ты – клочок мягкой ваты в ушах,  
Ты – здоровый оскопленный пень.  
У тебя мой крик вызывает страх,  
Как и будущий Судный день.*

А участь их такова:

*Ничего, дружок, мы побьем тебя,  
А История выкинет вон!*

[11, с. 36]

Очень важны **мотивы исторических судеб страны** (роднящие эти стихи Ю.Ю. Шевчука с блоковским циклом «Родина»), обнажающие нити, связывающие историю с современностью, а личную судьбу лирического героя – с судьбой Родины:

*Мне снилась  
Мама в мае,  
Ночь Мамая*

[Там же, с. 163].



Перед глазами лирического героя проходит эпоха от Куликовской битвы до перестройки. Это и грустные воспоминания о грандиозных свершениях и страданиях русского народа: о довоенной жизни, о Великой Отечественной войне; это и сатирические заметки, например, о «так называемой «кукурузной» кампании» [5, с. 636]: «Всю ночь не смыкали в правлении глаз:/Пришел нам приказ: «Посадить ананас!» [11, с. 31]; воспоминания о хрущевском строительстве, превращенные поэтом в острый памфлет против несвободы и пошлости:

*Небо – два с половиной метра...  
Девять квадратов на человека! <...>  
«Нам лучше не надо!» – это считают  
Передовые рабочие классы*

[Там же, с. 38].

При этом герой не отделяет своей судьбы от судьбы народа:

*Вопрошаем отцов, но не легче от стройных речей.  
Не собрать и частичный ответ из поддержанных фраз.  
Их тяжелая юность прошла вдалеке от вещей,  
Тех, которые так переполнили доверху нас*

[Там же, с. 34].

Несмотря на это в лирическом герое живет бесконечная любовь к Родине, хоть и:

*Сделали начальником крика,  
Свили из жил своих пряжу.  
Да на морду походить стало лико,  
А не заметили мы эту кражу.<...>  
Доставали небо из сита,  
Предлагали хлеба иконам,  
Да иконы у нас давно сыты...*

Но:

*Мы свернули у порога дома,<...>  
Где до боли все любимо, знакомо...*

[Там же, с. 93].

Любовь к Родине, по Ю.Ю.Шевчуку, не зависит от каких бы то ни было условий. Она есть, она вечна и сильна. В этом отношении чувства Ю.Ю.Шевчука очень близки к блоковским: «Две любви – к единственной женщине и к единственной на земле стране, Родине – два высших божественных зова жизни, две главные человеческие необходимости», – подчеркивает Л.А.Колобаева [6, с. 65]. Поэтому в творчестве Ю.Ю.Шевчука намечаются параллели с А.А.Блоком: «Российское танго», «Родина» и «Грешить бесстыдно, непробудно»: «А Она мне нравится,/Спящая

красавица» [11, с. 71] и «Да, и такой, моя Россия, /Ты всех краев дороже мне» [1, с. 293].

Один из важнейших в стихах о Родине – мотив пути («Дорожная», «Дороги», «Бродяга»). Это общий для героя и его страны путь. Его волнует, что же ждет в конце дороги:

*Как начинали крылато мы,  
Какими станем в конце?*

[11, с. 40].

И опять мы находим параллели с А.А. Блоком: герои, захваченные дорогой, постоянно в движении, мчатся, – часто мимо самого дорогого, – но и горюют об этом:

*И опять влечет неудержимо  
Вдаль из тихих мест  
Путь шоссейный, пробегая мимо,  
Мимо инока, прудов и звезд...*

[Там же, с. 291]

и

*Эх, железная дорога,  
Расписные поезда.  
У родимого порога  
Отказали тормоза*

[11, с. 41].

Они верят в лучшее будущее (свое и Родины), верят, что способны вынести все, устоять и не сгнуться; верят в живую душу, которая выведет их к «родимому порогу»:

*Я зажег в церквях все свечи,  
Но одну, одну оставил,  
Чтобы друг в осенний вечер  
Да по мне ее поставил,  
Чтобы дальняя дорога  
Мне короче показалась,  
Чтоб душа, вздремнув немного,  
Снова к дому собиралась...*

[Там же, с. 86].

Рок-плакатист Ю. Шевчук недаром стал любимцем всероссийской аудитории: он «оплатил сполна свою популярность черствым бытом изгнанника из родного города, горькими разочарованиями и мужеством вседневного творчества вопреки всему и всем» [3, с. 110].

На все придирки: «Ты воюешь не с теми!» или «Конфликты вредны системе!» – Ю. Шевчук отвечает:

*Такая моя стихия.  
Кто любит – тот и воюет,  
Такие мои законы.  
Если бы было иначе,  
То не писал бы стихи я.  
Если бы по-другому,  
Прошел бы мимо иконы*

[11, с. 173].

Так, пройдя через многие годы раздумий о судьбах Родины, Ю.Ю. Шевчук – поэт-трибун – пришел к выводу, что лучшей жизни можно достичь лишь тогда, когда сам человек захочет стать лучше и чище, а задача поэта – помочь ему на этом пути.

#### Библиографический список

1. Блок А.А. Стихотворения и поэмы: Стихи, дневники, письма, проза. М., 2002.
2. Гераскина А. Юрий Шевчук: на 25 лет дальше от идеального мира // Новая Газета. 2005. 24.06.
3. Дидуров А.А. Четверть века в роке. М., 2005.
4. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание: Роман в шести частях с эпилогом. М., 2004.
5. История России / Сост. С.В. Новиков. М., 1997.
6. Колобаева Л.А. Концепция личности в русской литературе рубежа XIX–XX веков. М., 1987.
7. Литература / Сост. В.Е. Красовский, А.В. Леденев. М., 1999.
8. Пушкин А.С. Собрание сочинений в шести томах. М., 1949.
9. Фразеологический словарь русского языка (2003) / Сост. А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, Л.А. Ломова. М., 2003.
10. Чехов А.П. Дама с собачкой: Рассказы. М., 1999.
11. Шевчук Ю.Ю., Башлачев А.Н. Поэты русского рока. СПб., 2005.

**Н. Д. Котовчихина**

## Современный мир и творчество Михаила Шолохова

В статье автор пишет о значении М.А. Шолохова как великого писателя XX века и указывает на основные направления его творчества. Отмечено, что военная романная проза М.А. Шолохова стала значительным этапом в развитии эпической прозы. Дан обзор литературы военных и послевоенных лет.

**Ключевые слова:** эпическая проза, литература военных и послевоенных лет, М.А. Шолохов.

МГГУ им. М.А. Шолохова в новых исторических условиях реализует инновационную концепцию гуманитарного образования.

Наряду с образовательно-воспитательными задачами, общими для системы высшей школы, в данном вузе решается важная стратегическая задача – создание школы лидеров, обладающих влиянием за счет своего интеллектуального, гражданского и организационного потенциала.

Московский государственный гуманитарный университет не случайно носит имя М.А. Шолохова, который был бесспорным лидером не только в художественном творчестве, но и в общественной, политической и гражданской деятельности государства. Его позиция, активное участие в работе с молодежью, наставником которой он был, позволяют считать этого выдающегося деятеля эпохи социальных перемен этическим конструктором современных инноваций.

Интерес нашего вуза к творчеству Шолохова в настоящее время свидетельствует о наших исторических, общественных и эстетических предпочтениях. Как справедливо заметил академик Ю.Г. Круглов, М.А. Шолохов – один из художников слова, авторитет которого как писателя и государственного деятеля признан во всем мире. Он опередил свое время и как мыслитель-художник, не прельстившийся сиюминутным пониманием тех трагических событий, свидетелем и участником которых был. В последние десятилетия наши историки, литературоведы, политологи обращают внимание на глубокий и провидческий взгляд писателя на то, что случилось с Россией в первой трети XX века, на то, какое значение этот исторический опыт, художественно осмысленный Шолоховым, имеет для современной России.

«Донские рассказы» Шолохова свидетельствовали о рождении талантливого писателя, который сквозь жестокость и бескомпромиссность

классовой борьбы увидел лик человека, способного на любовь и сострадание, в котором природное, общечеловеческое не угасло, а проявилось в сложнейших условиях. За топотом ног массы, железного потока, шагающего по жизни, он увидел прекрасного, страдающего от драматических коллизий истории человека. Его герой вступил в самое трагическое, по античному представлению, единоборство с собственной судьбой. Таким образом, историческая концепция и многие художественные приемы сложились уже в «Донских рассказах». Герой Шолохова опередил свое время. Понять его глубину, значимость, историческую перспективу помогли время и усилия лучших шолоховедов страны: работы Ф.Г. Бирюкова, А.И. Хватова, В.В. Петелина, В.О. Осипова и других, стойко отстаивающих право Григория Мелехова на одно из центральных мест в мировой классике. В год 65-летия победы в Великой Отечественной войне нельзя не вспомнить о том, что одной из ведущих тем творчества Шолохова была как раз тема войны. Эти произведения заняли достойное место в ряду военного эпоса XX века.

Сегодня общеизвестно резко отрицательное отношение Шолохова к гражданской войне, а было время, когда писателю приходилось отстаивать свое видение, и в этом он был лидером. В предисловии к рассказу «Лазоревая степь» Шолохов полемизировал с теми, кто изображал гражданскую войну патетически. Он отмечал: «Сидя в Москве на Воздвиженке, многие писатели пишут о том, как, захлебываясь высокими напыщенными словами, падали красноармейцы в прекрасный степной ковыль. На самом деле ковыль – пыльная степная трава и страшно смотреть, как безобразно просто умирали в ней люди» [6, с. 121].

Ориентируясь на традицию Толстого в изображении войны, Шолохов усугубил ее трагическое видение, так как речь шла именно о гражданской войне, уничтожении близких людей. При всем жизнелюбии Шолохова, при всепобеждающей силе человеческой любви в его творчестве значительно сильнее и трагичнее звучит тема борьбы добра и зла. В художественном видении писателя чаще проявляется торжество зла над добром, что роднит его с Достоевским. Сама историческая эпоха – XX век, который принято было именовать эпохой революций, героической борьбы и побед, – на деле оказался веком глубоко трагических изменений в истории. И этот трагизм века через судьбы героев в наибольшей мере из всех русских писателей XX в. отразил М.А. Шолохов.

Это касается всех произведений писателя и его общественной гражданской позиции. Будучи человеком, глубоко преданным своему отечеству, государственным, Шолохов боролся с разными формами фальсификации нашей истории. Его произведения о войне внесли огромный

вклад не только в историческую концепцию развития России, но и в саму форму отечественного эпоса. Остановимся на этом подробнее.

Проза периода Великой Отечественной представляла собой явление яркое и многокрасочное. Уже в первые месяцы войны бурно развивались лапидарные и мобильные малые прозаические жанры: статьи, памфлеты, фельетоны, воззвания, письма, листовки. В них звучала политическая, историко-патриотическая, военная и иная тематика. Все писатели пробовали свои силы в этом направлении, воспитывали у людей гражданские чувства. Одним из важнейших качеств военной публицистики стал документализм. В статьях и листовках приводились неопровержимые факты о зверствах захватчиков, свидетельства военнопленных, людей, побывавших на оккупированных территориях. Художники слова запечатлели эти свидетельства и собственные наблюдения. Так родились статьи Л. Леонова «Ярость», А. Толстого «Москве угрожает враг» и «Родина», И. Оренбурга «Душа России», Н. Тихонова «Сила России», М. Шолохова «На Дону».

Национально-патриотическая проблематика заключала в себе огромный эмоциональный заряд, что способствовало насыщению публицистических жанров лирикой, превращало статьи, корреспонденции в страстные лирические монологи. Таковы лучшие репортажи и статьи военных лет.

Публицистика оказала большое влияние на все жанры литературы военных лет и прежде всего на очерк. Очеркисты стремились быть в центре событий, правдиво рассказывая о документальных фактах. Так мир узнал о героической и трагической гибели Зои Космодемьянской, Александра Матросова, о героях-панфиловцах. Очерки рождались из репортажей, постепенно обретая художественную форму. Уже в первые три месяца войны сформировались основные их типы: портретный, путевой и событийный. Основой очерков был документальный материал. Часто он использовался писателями-фронтовиками в произведениях более крупных жанров (в повестях, романах), усиливая документальную основу художественной прозы, например, у Л. Леонова, А. Корнейчука, М. Шагинян, К. Симонова, К. Тихонова, О. Берггольц, К. Федина, М. Шолохова и многих других.

Параллельно с публицистикой и очерковой прозой в годы войны развивался жанр рассказа. Эмоционально насыщенными были циклы романтических рассказов и новелл о войне М. Пришвина, К. Паустовского, Л. Соболева и др. Романтическая форма обобщения не противоречила правде факта. Поэтика романтических рассказов и новелл была подчинена главной проблеме времени – показать в яркой форме героизм и мужество народа.

Но суровая действительность требовала конкретно-реалистической оценки событий и фактов. Уже в первые месяцы войны были опубликованы рассказы Л. Соболева «Морская душа», Б. Лавренева «Чайная роза», А. Платонова «Дерево родины», «Одухотворенные люди», основанные на фактическом материале. Огромной популярностью пользовались рассказы Н. Тихонова о блокадном Ленинграде, А. Твардовского и К. Симонова о пылающей Смоленщине, А. Толстого и М. Шолохова о русском характере.

На фоне талантливых произведений, написанных известными мастерами слова, творчество М. Шолохова заиграло новыми гранями, во многом определило пути развития отечественной эпической прозы.

4 июля 1941 года опубликован его первый военный очерк «На Дону». Как всегда, в создании жанров очерка и рассказа писатель шел своим путем. В первые же дни войны он понял, что для успешной победы необходимо научить русского солдата ненавидеть фашизм. А для этого надо правдиво, без прикрас показать его.

Доказательств было много. Цепкая память журналиста и художника зафиксировала факты, о которых нельзя было молчать. 22 июня 1942 года в газете «Правда» был опубликован рассказ «Наука ненависти». Отдельные черты главного героя лейтенанта Герасимова схожи с образом Колесниченко, изображенного в очерке «На юге». Документальный материал вошел в образную структуру художественного произведения. В рассказе «Наука ненависти» четко видна одна из особенностей малой прозы Шолохова – использование в повествовании такого композиционного приема, как рассказ в рассказе. За счет этого писатель расширил круг видения событий – со стороны рассказчика, слушателя и автора. За всем этим – драматический опыт народа. От конкретного, реального материала Шолохов пришел к художественному обобщению в изображении уроков войны. В этом еще одна характерная особенность его творческой манеры.

Уже в первых военных очерках, а потом и в рассказе «Наука ненависти» определились отличительные качества шолоховского героя: он не сломлен страданиями, мужественно переносит удары судьбы, не потерял живую душу, милосерден. В военной прозе Шолохова, в частности, в рассказе «Наука ненависти», как и в других произведениях писателя, найдено отражение особенность жизненной позиции автора. Все герои писателя, начиная с «Донских рассказов», показаны через отношение к детям. У Шолохова это один из нравственных критериев, мерило человечности.

В годы войны в творчестве всех писателей произошли жанровые трансформации. Например, в произведениях Л. Леонова-романиста нашел

отражение его опыт как драматурга, прозаика и военного публициста. Повествуя о конкретно-исторических фактах, писатель, выйдя за рамки событийной повести, создал обобщенный тип национального русского характера, героя, своими деяниями творящего историю.

Сходные принципы изображения человека на войне лежат в основе «Науки ненависти» Шолохова. Создавая произведение, писатель использовал документальные факты, личные впечатления о войне, воспроизведенные им до этого в очерках. Шолохов нарисовал индивидуализированный характер, что не так просто для малого жанра.

В годы войны многие писатели обратились к исторической проблематике, обозначив вехи героической и трагической русской истории, показывая истоки национального характера. Большой популярностью пользовались романы С. Бородина «Дмитрий Донской», А. Толстого «Хождение по мукам» и «Петр I», А. Фадеева «Последний из удэге», М. Шолохова «Тихий Дон». Военная романная проза М.А. Шолохова стала значимой вехой развития отечественной эпической прозы. Сам писатель проходил свою науку ненависти среди тех, кто «сражался за Родину». По словам Шолохова, он торопился запечатлеть свои наблюдения. Хотелось создать большое эпическое повествование о войне. Предыстория романа связана с документальными очерками «На Дону», «Военнопленные» и с рассказом «Наука ненависти». В мае 1943 года были опубликованы главы романа «Они сражались за Родину». Публикация продолжалась в 1944 году и позже – в 1959–1960-х, но роман не был завершён в силу сложных исторических обстоятельств. Но даже в таком виде произведение масштабно. Шолохов правдиво, без прикрас нарисовал картины народной войны, фронтовые будни, тяжелые, страшные, но опозитизированные воюющими людьми, данные сквозь призму их патриотического чувства. Шолохов создавал образы своих героев без черновиков, по памяти. Это была память сердца о драматических событиях и судьбах рядовых участников войны.

Несмотря на незавершенность произведения, характеры героев индивидуализированы, полнокровны. Это разные по силе духа и волевым качествам люди, но объединяет их высокий патриотический порыв. Нравственность и милосердие для них не абстрактные понятия, а закон жизни. Фронтовые будни раскрывают суть, стержень каждого характера.

Роман «Они сражались за Родину» внес значительный вклад в военную проблематику, расширив ее границы. Никто до Шолохова не осмелился в те суровые годы сказать слово правды о людях, прошедших тяжкие испытания, несправедливо осужденных, не сломленных, но задумавшихся о том, что происходит со страной, где та высокая правда, которую они отстаивали в революционных боях. Но это не мешает им быть патриотами.



Традиционно героическая сущность эпоса сменилась в произведениях писателя трагизмом в изображении русской истории. Эпос Шолохова обогатил также жанровую природу эпоса XX века как народного, подчеркнув характерное для него сочетание эпической широты изображения событий с лирической глубиной их осмысления, что нашло отражение в структуре, стиле, жанре эпических произведений, эпическом герое.

Новаторские качества эпоса Шолохова были тесно связаны не только с развитием эпических жанровых форм. Они способствовали определенной трансформации поэзии военных лет: усилению в ней эпического начала, прежде всего в жанре поэмы, лиро-эпическая природа которой претерпела существенные изменения уже в 10–30-е годы XX века в творчестве А. Блока, С. Есенина, В. Маяковского, А. Ахматовой, сочетавших в поэмах эпическую широту изображения исторических событий с лиризмом их восприятия.

По масштабности замысла только появившаяся в 1942 году поэма А. Твардовского «Василий Теркин. Книга про бойца» сопоставима с романом М.А. Шолохова «Они сражались за Родину». Она сближается с романом и широтой эпического повествования в изображении героических событий войны, и лиризмом изображения человеческих характеров, и проникновенностью в отношении к родной природе, и народным юмором, использованным авторами как средство для укрепления духа народа в тяжелых условиях войны. Более всего их родство как писателей-реалистов эпического склада проявилось в художественном раскрытии характера. Но в способах изображения героев войны Шолохов и Твардовский шли разными путями. Твардовский, создавая образ воюющего солдата, использовал приемы поэтического обобщения как в поэме, так и в прозе. Шолохов действовал в соответствии с законами романного жанра.

Поэтизация человека-воина, романтическая окрашенность повествования о подвигах – характерные особенности повестей и романов послевоенных лет: «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого (1946), «Спутники» В. Пановой (1946), «Звезда» Э. Казакевича (1947), «Александр Матросов» П. Журбы (1949), «Солдаты» М. Алексеева (1951–1953), «Зеленый луч» Л. Соболева (1954). В этих произведениях закладывался фундамент послевоенной документально-художественной прозы о войне. Был создан выразительный образ человека на войне и в тылу. Трудными путями возвращались люди к мирной жизни. Это талантливо запечатлено в произведениях «Возвращение» («Семья Иванова») А. Платонова (1946), «Жатва» Г. Николаевой (1950), «Плавучая станица» В. Закруткина (1950). Сложные духовно-нравственные проблемы, острые личные коллизии отражены в них.

Большой интерес читателей вызвали произведения М. Пришвина, К. Паустовского, И. Соколова-Микитова, П. Бажова и др. Самобытные характеры русских умельцев, талантливых людей – творцов красоты – изображены авторами с любовью, имеют глубокий символический смысл. Тема красоты земли, сохранения ее несметных богатств звучала после войны очень актуально. Она нашла художественное воплощение в творчестве не только названных писателей. Значительным событием в истории отечественной литературы послевоенного периода стал роман Л. Леонова «Русский лес» (1953). Осмысление национальной истории, характеров, постановка важной проблемы сохранения русского леса звучали для современников писателя, переживших войну и разруху, как руководство к действию.

Историческая тематика по-прежнему громко заявляла о себе. Изменились принципы изображения: вымысел в военно-исторических романах уступил место реальным фактам, писатели обращались к архивным материалам, воспоминаниям, связывали своих героев с историческими деятелями, искали аналогии, на основании которых выводили свое представление о национальном типе. Таковы произведения С. Злобина «Степан Разин» (1951), К. Федина «Первые радости» (1945), «Необыкновенное лето» (1947–1948), Г. Маркова «Строговы» (1949), К. Седых «Даурия» (1949) и другие.

С приходом в литературу нового поколения прозаиков–участников войны расширились тематические и жанровые границы эпической прозы.

Ярко заявила о себе лирическая проза. В 1947 году А. Т. Твардовский опубликовал главы будущей лирической книги «Родина и чужбина» с подзаголовком «Из записной книжки». В книге Твардовского отражено личное восприятие автором войны, нарисованы портреты людей, встреченных в годы войны и оказавших влияние на формирование у него таких понятий, как «Родина» и «чужбина». Для времени создания книги Твардовского отказ от ложного пафоса, от излишней аффектации при описании подвига героя на войне был делом непривычным и во многом неприемлемым. Более поздняя проза о войне дала примеры раскрытия подвига героя как свершения трудного дела на войне (произведения Ю. Бондарева, Г. Бакланова, В. Быкова). По выходе первых глав «Родина и чужбина» была раскритикована. Но Твардовский не оставил своего замысла, и в 1959 году произведение вышло отдельным изданием. Твардовский не преследовал цели написать автобиографию. Он хотел изобразить многоликую народную массу, ее участие в Великой Отечественной войне, ее подвиг. Однако, считая свою биографию социально типичной, полагал возможным связывать события своей жизни с общим ходом истории,

вводя собственную биографию в контекст жизни страны. Вслед за книгой Твардовского «Родина и чужбина» были опубликованы «Сказка моего детства» (1957–1959) Н. Рыленкова, «Владимирские проселки» (1957) и «Капля росы» (1960) В. Солоухина, «Дневные звезды» (1959) О. Берггольц, «На Ельнинской земле» (1969) М. Исаковского, в которых в форме лирических раздумий, воспоминаний изображены картины жизни, личной биографии и истории страны в предвоенный период и в годы войны.

Авторский голос в его эстетическом многообразии открыто звучал в произведениях этих писателей. Столь же открыто была заявлена авторская позиция в очерковой прозе. Интересна книга В. Овечкина «Районные будни» (1953). Развивая традиции русской очерковой прозы, он внес новое в разработку жанра, усилив страстную публицистичность и аналитичность оценки изображенной действительности. Цикл очерков объединен в книгу, имеющую сквозную тему, проблему, героев, единую концепцию автора, развенчивающего бюрократизм и бездушие чиновников. Книга очерков В. Овечкина была воспринята критикой далеко неоднозначно, порой враждебно. Это был смелый, гражданский поступок человека, не лакирующего действительность, а вскрывающего сложные проблемы жизни деревни. Границы жанра социального очерка вслед за В. Овечиным раздвинули Г. Троепольский своим сатирическим очерком «Записки агронома» (1954), А. Калинин лирико-драматический циклом «На среднем уровне» (1954), Е. Дороша «Деревенским дневником» (1954). В ряде других произведений – «Тугой узел» В. Тендрякова (1956), «Безотцовщина» Ф. Абрамова (1961). Эти писатели расширили рамки социальной повести.

Несомненно новым этапом в развитии эпоса Великой Отечественной войны стали рассказ М. А. Шолохова «Судьба человека» (1956) и поэма А. Т. Твардовского «Дом у дороги» (1946). Эти разные в жанровом отношении произведения близки по принципам эпического повествования, слитого с глубоким лиризмом авторских переживаний героев, и по утверждению идеи о высокой цене победы. В первые послевоенные годы, когда были опубликованы данные произведения, страшно было даже подумать о том, чтобы прославлять людей, побывавших в плену. М. Шолохов и А. Твардовский совершили невозможное. Их пронзительные по лиризму и глубине мыслей произведения о людях, выживших в условиях фашистского плена, завершаются на одной высокой ноте прославления человека. Рассказ Шолохова представляет собой уникальную жанровую форму – малый жанр, тяготеющий к эпосе.

Анализируя прозу периода Великой Отечественной и послевоенных десятилетий, необходимо учитывать значительную роль творчества

М.А. Шолохова. Его произведения о войне были новаторскими (как по содержанию, так и по форме) и во многом определили пути дальнейшего развития отечественной эпической прозы.

До последних дней жизни М.А. Шолохов оставался верен любимым героям и темам. Значимость темы Великой Отечественной войны для М.А. Шолохова подтверждают современники, люди, много лет проработавшие с писателем. Приведем воспоминания крупнейшего шолохововеда В.О. Осипова: «Память о войне не отпускала Михаила Александровича Шолохова до смерти. Я тому свидетель – несколько раз был у него в предсмертной для него больнице. Так почти в каждом разговоре – а уж как болен! – он обязательно что-то говорил или вспоминал о войне. Но выделю: не о себе в войне, а о тяготах войны и о тех, кто воевал на войне. Или такой штрих: даже в последние месяцы ужас как мучительной для него болезни не раз углядывал у него под рукой книги – то Г.К. Жукова, то К.К. Рокоссовского: воспоминания.

Незадолго до кончины он попросит жену поставить пластинку с песней «В лесу прифронтовом». И когда услышал «И что положено кому, пусть каждый совершит!», проговорил: «Да, правильно, вот так...». Отмечу: Армия чтит классика до последнего. Вешенская – 23 февраля 1984 года. И везли гроб на артиллерийском лафете, и когда опускали его в родную по-над тихим Доном землю, раздалась оружейные залпы». Так хоронили великого писателя земли русской, сражавшегося за Родину!

#### Библиографический список

1. Агеносов В.В. История русской литературы XX века (20–90-е годы). Основные имена. Учебное пособие для филологических факультетов. М., 1998.
2. Бондарев Ю. Художник, обогащающий мир / Человек несет в себе мир. М., 1980.
3. Выходцев П.С. История русской советской литературы. М., 1979.
4. Котовчихина Н.Д. Эпическая проза М.А. Шолохова в русском литературном процессе XX в. М., 2004.
5. Осипов В.О. Шолохов. М., 2005.
6. Шолохов М.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 1.

**Т. В. Кошурникова**

## Традиции духовных жанров русской литературы в произведениях В.Н. Крупина

Статья посвящена традициям духовных жанров русской литературы и их продолжению в творчестве писателя В.Н. Крупина. Автор статьи усматривает в его произведениях продолжение традиций таких жанров древнерусской литературы, как житие, хождение, молитва, притча; нередко писатель использует жанровые признаки данных эпических форм. Творчество В.Н. Крупина рубежа XX–XXI веков выходит на новый уровень развития, обусловленный задачей возрождения духовных основ общества.

**Ключевые слова:** творчество В.Н. Крупина, жанры древнерусской литературы, житие, хождение, притча, молитва, жанровая структура произведения, топос, духовно-нравственная проблематика, авторская позиция.

Последнее десятилетие XX века для Владимира Крупина, как и для других писателей, ощущающих свою кровную связь с Россией, явилось временем напряженных творческих исканий, «огромной внутренней работы над собой» [1, с. 3], обостренных раздумий о судьбе родины и русского народа.

Изменения, происходящие в творчестве писателя, не остались незамеченными. В.Г. Распутин, говоря о произведениях В.Н. Крупина, опубликованных в начале 1990-х годов, отметил «незначительный», но все же «заметный поворот» в его творчестве. В.Г. Распутин очень точно определил главное, отличающее творчество писателя рубежа веков: изменение «перспективы жизни», «порядка расположения ценностей».

В книгах Крупина на первый план выходят система христианских ценностей, утверждение православия как выражения сущности России, ее души. «Смысл жизни, – заявляет он в «Дневнике писателя», – спасти душу, одухотворить ее. Только этим мы и ценны...» [2, с. 36]. Мотивы любви, добра и зла, милосердия, ответственности за дела свои, покаяния и спасения постоянно находятся в центре внимания писателя, а литература рассматривается им как «средство и цель приведения заблудших» (и себя самого) к свету Христову» [Там же, с. 37]. Как справедливо заметил А.М. Любомудров, Крупина «позднего» периода можно отнести к числу «прозаиков и поэтов, для которых важна не просто религиозная, а именно духовная проблематика» [3, с. 242].

Произведения Владимира Крупина рубежа веков характеризует типологическая близость таким жанрам древнерусской литературы, как житие, хождение, поучение, притча. Обращение писателя к формам повествования, в которых значение эстетического ряда снижено, а если говорить точнее – специфично, объясняется, в первую очередь, особенностями авторской концепции литературного творчества: «...писать надо о том, чему ты являешься свидетелем, свидетелем эпохи...» [4, с. 7].

Усложнение жанровой структуры произведений В.Н. Крупина происходит за счет внесения в них элементов построения, свойственного произведениям ярко выраженной этической направленности (житие, хождение, поучение, притча), обуславливая наличие реальной длительности происходящего, подчиняющейся внехудожественной временной логике. Ретроспекция оказывается возможной только в рамках воспоминаний героя. Писатель обращается к существующим в национальной традиции элементам мироздания, отражающимся исторически или мифологически (в сказке, былине). При этом он ищет содержательные переключки с реальным временем.

Жития святых представляют собой самый обширный отдел христианской литературы, так как христианская церковь с первых дней своего существования собирала сведения о жизни и деятельности своих членов, работающих для ее пользы и процветания. Вместе с тем в «Житиях святых» отразилась и история христианской церкви. В древнерусской литературе «житие, агиография – один из основных эпических жанров церковной словесности, расцвет которого пришелся на средние века. Объект изображения жития – подвиг веры, совершаемый историческим лицом или группой лиц (мучеников веры, церковных или государственных деятелей)» [5, с. 268]. Чаще всего подвигом веры становится вся жизнь святого, иногда в житии описывается лишь та ее часть, которая и составляет этот подвиг, или объектом изображения оказывается лишь один поступок. Отсюда два главных жанровых подвида жития: мученичеств (мученичество) – описывающий мученичество и смерть святого и житие-биоис – рассказывающее обо всем жизненном пути от рождения до смерти. Особый подвиг жития – патериковая новелла. Истоки житийного жанра лежат в глубокой древности: в мифе, античной биографии (Плутарх), надгробной речи, сказке, эллинистическом романе. Однако непосредственно агиографический жанр складывается под влиянием Евангелия (рассказ о земной жизни Христа) и Деяний Апостолов.

На Русь житие в южно-славянских переводах пришло из Византии вместе с принятием христианства в X веке. Главное назначение жития – назидательное, дидактическое: жизнь и подвиги святого рассматриваются

как пример для подражания, его страдания – как знак Божественной избранности. Опираясь на Священное Писание, житие обычно ставит и с христианских позиций отвечает на центральные вопросы человеческого бытия: что предопределяет судьбу человека? Насколько он волен в своем выборе? В чем сокровенный смысл страдания? Как должно относиться к страданию?

Канон, то есть закрепленный церковной и литературной традицией образец жанра, определяет художественную структуру жития: принцип обобщения при создании облика святого, тип повествования, правила построения (композицию, набор топосов), свои словесные трафареты. За составление жития мог браться человек книжный, не только сведущий в трудах своих предшественников, обладающий литературным даром, но и могущий толковать Божественный промысел путем аналогий, главным образом, из Священного Писания.

В XVII веке средневековый жанр жития начал претерпевать значительные изменения: стало возможным написание автобиографического жития («Житие протопопа Аввакума») или сочинение жития и биографической повести («Житие Юлиании Лазаревской»). В церковной практике житие как жизнеописание подвижника – местночтимого святого или канонизированного церковью – сохраняется до нового времени («Сказание о жизни и подвигах блаженной памяти о. Серафима» – Серафима Саровского (1760–1833), канонизированного русской церковью в 1903 году). Жанровые признаки жития использовались русской литературой XIX и XX веков в произведениях Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», Л.Н. Толстого «Отец Сергей», Н.С. Лескова «Соборяне», Л.Н. Андреева «Жизнь Василия Фивейского», И.А. Бунина «Матвей Прозорливый», «Святой Евстафий», Ч. Айтматова «Плаха» и других.

В повести В.Н. Крупина «Великорецкая купель» показана история духовного развития человека. В исторической памяти жанра здесь возникает библейская идея христианских добродетелей: смирения и всепрощения. Автором передается мысль о благоволности евангельской морали. Обнаруживается попытка соединить традиции агиографической и романной литературы, осмыслить человеческую жизнь с точки зрения духовности.

В.Н. Крупин использует жанровые признаки жития в книге «Святые Русской земли» (2003). В нее писатель включил небольшой цикл паломнических очерков, озаглавив его «Святые – основатели русских монастырей». В каждом очерке даются краткое описание монастыря, история его возникновения, небольшая справка о его основателе. Завершается очерк обычно рассказом о современном состоянии монастыря, его

возрождении. Автор очерков сдержан в выражении своих чувств, мыслей, оценок, но, как и другие паломники, восхищается «необъяснимой и неизъяснимой красотой русских монастырей», ощущает «безмолвие и тишину» северной природы как особое состояние души. Он вспоминает, как были притягательны монастыри русского Севера для писателей-эмигрантов, лишенных возможности побывать на родине.

Свое понимание значения монастырей в «святом мире» православной Руси автор раскрывает следующим образом: «...каждый монастырь хранит в себе населенность многовековыми молитвами... Именно здесь очищаются наши души, и здесь мы обретаем силы для дальнейшей жизни» [6, с. 244].

Миру, бездуховному и все более враждебному человеку писатель противопоставляет то, что было обретено Святой Русью на ее историческом пути, – «святых людей, святое слово, святые образы-образа (иконы), устремленность к святому и верность ему...» [7, с. 13].

Следующий жанр – хождение – Полный церковно-славянский словарь трактует как исправность, целостность, крепость. «Церковное хождение не оставляйте, отъ церковных собраний не уклоняйтесь» [8, с. 454]. Самым популярным апокрифом древнеславянской письменности является «Хождение Богородицы по мукам». Он составлен по греческому «Откровению Пресвятой Богородицы», темой служит описание мук грешников. Древнейший список хождений относится к XII веку. На первую часть оказал большое влияние ветхозаветный апокриф книги Евангелие. В свою очередь и хождение повлияло на народную поэзию, преимущественно на духовные стихи, например, «Плач земли». Между «Плачем земли» и «Хождением Богородицы по мукам» есть общее: в обоих произведениях имеется обращение к милосердию Божьему.

В древнерусской литературе хождение (хождение) – жанр, посвященный описаниям путешествий, новых мест, чужих стран (путевые записи). Хождения называли также «паломниками», «путниками», «странниками», «посольствами», «скасками». «Повесть временных лет» сохранила летописные рассказы о путешествии княгини Ольги в Царьград, о пути апостола Андрея в Киев и Новгород, предвещавшие появление жанра хождения. Он начал складываться в Древней Руси в X–XI веках. Произведением, открывающим его историю и ставшим классическим образцом, стало «Хождение Даниила, Русския земли игумена» (XII век) по святым местам Сирии и Палестины. Для языка жанра хождения характерно использование элементов разговорного стиля, устного народного творчества, в нем редки метафорические образы, а сравнения конкретны (заморские объекты сравниваются с местными, хорошо знакомыми).



Историческая действительность определила этапы, по которым развивался жанр. Авторами первых русских хождений с начала XII века были паломники. Интерес к паломническим хождениям не ослабевал на протяжении всего Средневековья. С конца XIV века на Руси сложилась новая разновидность хождений, авторы которых были дипломатами и купцами. Их интересовали не только христианские достопримечательности, но и события светской жизни. Хождение состоит из отдельных новелл-очерков, объединенных образом главного героя – повествователя-христианина [9, с. 177].

В повести В.Н. Крупина «Крестный ход», которую сам автор называет «дорожной» повестью или «дневником Крестного хода», нетрудно заметить черты влияния публицистических жанров – репортажа, путевого очерка, интервью, беседы, а также дневника.

Так, с одной стороны, повесть в своей основе напоминает жанр древнерусской литературы – «хождение», где достоверность происходящего и эпичность повествования достигаются за счет максимального приближения к самой жизни. С другой стороны, дневниковый и очерковый стиль повести «Крестный ход» приближает ее к жанру публицистики – репортажу. Документальный характер, фактографичность повествования закрепляются точными указаниями на время и место. «Весь Крестный ход длится неделю: три дня до Великой, день там, три дня обратно. В первый день молебны с утра в трех храмах: Серафимовском, Успенском и, по дороге, в Троицком, Макарьевском. ...День, в который мы вышли, был очень значителен: четверг, третье июня, день Владимирской иконы Божией Матери, день равноапостольного царя Константина и чад его князей Михаила и Федора, муромских чудотворцев» [10, с. 60].

В повести центральным становится хронотоп дороги, который позволяет выделить систему оценок автора. М.М. Бахтин, определяя хронотоп как «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [11, с. 234], выделил фольклорное начало хронотопа дороги: «Выход из родного дома с возвращением на родину обычно обозначает возрастные этапы жизни» [Там же, с. 271].

Применительно к данной повести можно сказать, что выход из родного дома и возвращение – доказательство духовного взросления героев. Путь крестного хода у православных – это путь созидания души, путь молитвы и просьбы об отпущении грехов.

Книга В.Н. Крупина «Незакатный свет» (2006) открывается очерками, показывающими значение национальных святынь и традиций («Далеко, в стране Иркутской», «Богом хранимая Вятка»). Книга имеет

подзаголовок «Записки паломника», который сразу же четко определяет статус автора (он не турист, а именно паломник, «верующий, богомolec, путешествующий по святым местам» [12]) и указывает на традицию, которой следует автор, – традицию паломнической литературы (литературы хождений), чрезвычайно популярной в Древней Руси, оттесненной на периферию литературного процесса в XIX веке и пережившей новый подъем в XX веке в творчестве писателей русского зарубежья (Б. Зайцева, И. Шмелева).

Как и другие православные паломники, В.Н. Крупин называет двигательной силой паломничества любовь к святым местам и жажду спасения («Мы стремимся к Святой земле, потому что чаем спасения» [13, с. 52]), постоянно подчеркивает свою малость, греховность и бессилие передать словами «силу впечатления от Святой Земли», «слабость и невыразительность» своего рассказа. «Молитвенность – вот слово, которое постоянно звучит в памяти на Святой Земле» [37, с. 51].

Внутренний настрой современного паломника тот же, что и у его далеких предшественников: чувство радости и благоговения. Святая Земля увидена в очерках В.Н. Крупина глазами именно такого человека, его «сердечными очами». Отсюда – преимущественное внимание не к внешней стороне, а к «молитвенному духу», царящему в православных храмах и монастырях, к моментам внутреннего общения паломников с Богом, подробное описание ряда церковных богослужений (пасхального в Храме Воскресения, торжественного богослужения на горе Фавор в честь праздника Преображения Господня и др.). «Сердечное зрение» позволило автору-паломнику заметить «благодетельные перемены» в тех, кто побывал на Святой Земле: в них возросло «чувство любви и ответственности», появилось ощущение другого человека как родного, чувство единения с людьми.

Автор очерков характеризует себя как паломника, а свой путь как православный маршрут. В путешествии он не расстается с псалтырью, перечитывает ее в дороге. Эта деталь – еще одно свидетельство устойчивости сложившихся на протяжении веков паломнических традиций. По признанию самого автора, его интересуют прежде всего христианские святыни. «Храм Божий – место нашего спасения, а монастырь – школа молитвы. Разные пути в монастырь: от горя, от одиночества или, наоборот, от счастливой благочестивой семьи, кто как, но движимы в этом пути одним – спасти душу в молитве и труде. А что такое высший труд, самый трудный? Молитва» (13, с. 54).

Параллельно изображению увиденного во время путешествия по Святой Земле в книге разворачивается другой сюжет: паломничество как

путь спасения человеческой души. Писатель стремится передать «внутреннюю работу» в душе паломника, глубину и сложность его переживаний, напряженность раздумий о Боге и человеческой жизни, показывает паломничество как важный момент в процессе созидания своей жизни в духе христианства.

С темой России связан у В.Н. Крупина и образ света – традиционный символ Христа. Вынесенный в заглавие, он становится художественной доминантой книги. По частоте употребления «свет» и семантически близкие к нему слова («свеча», «огонь» и др.) занимают одно из первых мест в тексте. В контексте всей книги эти слова приобретают символический смысл. Россия выступает здесь как живое воплощение «незакатного света» и как «податель света», щедрая душа, несущая этот свет всему миру.

Очерки В.Н. Крупина, вошедшие в книгу «Незакатный свет», представляют несомненное продолжение традиций паломнической литературы (литературы хождений). «Поездки ...к святыням иркутской земли ни в коем случае не туризм. Это паломничество. И оно, по затратам, ничуть не дороже любой заграничной поездки, но благотворнее, целебельнее» [13, с. 15].

Духовное содержание и проблемы, которые поднимает В.Н. Крупин в произведениях, определяют и жанр художественного творчества. В композицию произведений автор вводит такие жанры православной литературы, как молитвы, жития, хождения, притчи.

О притче Евангельской Полный православный Богословский словарь пишет следующее: «особая форма проповеди. Притча, по своему существу, вообще образная форма выражения мыслей» [14, с. 1908]. Христиане под притчею подразумевали всякую форму выражения, в которой отвлеченная мысль облекалась в образ или сравнение. Позже притча развивалась в целый рассказ. Оба рода притчей встречаются уже в Ветхом Завете. «Во всех евангельских притчах заключается неисчерпаемое религиозно-нравственное богатство; некоторые из них высоко-замечательные и с литературной стороны» [Там же, с. 1909].

Литературная энциклопедия терминов и понятий дает следующее определение притчи: «Притча – эпический жанр, представляющий собой краткий назидательный рассказ в аллегорической, иносказательной форме. Действительность в притче предстает в абстрагированном виде, без хронологических и территориальных примет, отсутствует и прикрепление к конкретным историческим именам действующих лиц» [5, с. 808]. Чтобы смысл иносказания был понятен, притча обязательно включает определенные аллегории. Притчу иногда называют или сближают с «параболой» за

особую композицию: мысль движется по кривой, начинаясь и заканчиваясь одним предметом, а в середине удаляясь к совсем, казалось бы, другому объекту. Смысл притчи состоит в том, что Богу предстоит Самому судить, кому быть первым, а кому последним в Царствии Небесном (Мф. 20: 1–16).

Жанр притчи известен с древнейших времен, на европейскую культуру особое воздействие оказали притчи из Библии, особенно из Нового Завета. Притча близка басне – в XVIII веке их даже не всегда различали. Однако притча, в отличие от басни, претендует на более глубокое, общечеловеческое обобщение, тогда как басня сосредоточивается на более частных вопросах.

В древней Руси притча, как переводная, так и оригинальная, пользовалась широкой популярностью. Были известны следующие притчи: сюжетно-аллегорические, пословичные, притчи-загадки. Как вставные конструкции притчи входили во многие произведения древнерусской оригинальной и переводной литературы: в «Повесть о Варлааме и Иоасафе», «Повесть временных лет», «Поучение» Владимира Мономаха, «Моление» Даниила Заточника. Жанр притчи использовался писателями XIX века (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.А. Некрасов, А.Н. Майков, Л.Н. Толстой). В XX веке в форме притчи стали создаваться не только рассказы (Ф. Кафка, В. Борхерт), но и пьесы (Б. Брехт, Ж.П. Сартр), и романы (А. Камю «Чума»). По-прежнему притча используется как вставное повествование в эпических вещах (В. Быков, Ч. Айтматов и другие).

Наличие острых нравственно-религиозных и других проблем в современном обществе ставит В.Н. Крупина перед необходимостью уже не столько образно показывать действительность, сколько убеждать в истине Православия. Поэтому неслучайно во многих рассказах последнего времени автор использует притчи как вставные произведения. В аллегорической форме они преподносят нравоучение читателям, представляют собой как бы образное обобщение действительности. Они говорят не о единичном, а об общем, постоянно случающемся. Притчи повествуют о «вечном». «Вечное» – это борьба добра со злом, это стремление Бога исправить людей, наказывая их за грехи или заступаясь за них по молитвам отдельных праведников.

Заключительное нравоучение – это обычно привязка произведения к владеющей литературой главной теме – истории. «Притча – это образная формулировка законов истории, законов, которыми управляется мир, попытка отразить божественный замысел. Вот почему и притчи выдумываются очень редко. Они принадлежат истории, а поэтому должны

рассказывать правду, не должны сочиняться» [14, с. 17]. Жанр притчи – традиционный. Притчи обычно переходят в русскую литературу из других литератур в составе переводных произведений.

В.Н. Крупин использует жанровые признаки притчи в рассказах последнего времени (сборник «Прошли времена, остались сроки» (2005). В рассказе «Спаси – и спасешься» автор затрагивает философскую проблему отношения человека к земле: «Из земли я пришел – и в землю уйду» [15, с. 107]. Святитель Иоанн Златоус ставил в прямую зависимость урожай на земле и нравственность людей: «Земля не выдерживает уже нашего к ней отношения» [Там же, с. 108]. В структуру рассказа писатель вводит известную притчу об Адаме и Еве: «И не выдержали искушения первые люди. Ева – от змия, а Адам – от Евы, вкусили запретного плода. И уже долгие века мы мучаемся прародительским грехом, прибавляя к нему и собственные [Там же, с. 109]. Заключительное нравоучение преподносится в аллегорической форме: «Такое впечатление, что ощутивее всего мы освобождаемся от грехов, когда работаем на земле» – и представляют собой образное обобщение действительности [Там же, с. 109]. «Теперь уже не то время, чтобы считать себя спасенным, если ты за всю жизнь посадишь хотя бы одно дерево. Одно?..» [Там же, с. 109]. В финале рассказа повторяется мотив бренности жизни, мирской суеты.

Таким образом, произведения В.Н. Крупина рубежа веков характеризуется типологическая близость таким жанрам древнерусской литературы, как житие, хождение, поучение, притча, нередко писатель использует жанровые признаки данных эпических форм. Это, безусловно, связано с духовным (православным) содержанием его произведений. Творчество В.Н. Крупина рубежа веков выходит на новый уровень развития, обусловленный задачей возрождения духовных основ общества.

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975.
2. Федор Достоевский: Дневник писателя. М., 1996. С. 35–37.
3. Крупин В.Н. Крестный ход // Москва. 1994. № 1.
4. Крупин В.Н. Незакатный свет: записки паломника. Владимир, 2006.
5. Крупин В.Н. Не согреси словом... // Завтра. 1998. № 9.
6. Крупин В.Н. Прошли времена, остались сроки // В.Н. Крупин. Рассказы последнего времени. М., 2001.
7. Крупин В.Н. Русские святые. М., 2003.
8. Литература и культура Древней Руси: Словарь-справочник / Под. ред. В.В. Кускова. М., 1994.

9. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. М., 2001.
10. Лихачев Д.С. Великое наследие. М., 1979.
11. Любомудров А.М. Духовный реализм в литературе русского зарубежья: Б.К. Зайцев, И.С. Шмелев. СПб., 2003.
12. Полный православный Богословский энциклопедический словарь. Ре-принтное издание: в 2 т. Т. 1. СПб., 1992.
13. Полный церковно-славянский словарь: в 2 т. / Сост. священный магистр Григорий Дьяченко. М., 1998.
14. Распутин В.Г. Такое далекое вчера, такое горячее сегодня // Владимир Крупин: библиографический указатель литературы за 1992–2001 годы. Киров, 2001.
15. Складаревская Г.Н. Словарь православной культуры. СПб., 2000.
16. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Т. 1. М., 1995.

## Е. В. Николаева

### Из предыстории работы Л.Н. Толстого над «Азбукой»

Работе Л.Н.Толстого над «Азбукой» предшествовала довольно длительная предыстория, имеющая непосредственное отношение к созданию писателем этого монументального педагогического труда. Сам Толстой признавался, что потратил на нее четырнадцать лет. Писатель активно занимался педагогической деятельностью – учил крестьянских детей Ясной Поляны, он опробовал и выработал свою методику обучения. Данной сфере деятельности классика и посвящена статья.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, Л.Н.Толстой, «Азбука», систематизация.

12 января 1872 года Л.Н. Толстой написал в письме к своей родственнице, другу и постоянной корреспондентке А.А. Толстой: «У меня все так же хорошо дома, детей пятеро, и работы столько, что всегда нет времени. Пишу я эти последние года азбуку и теперь печатаю. Рассказать, что

такое для меня этот труд многих лет – азбука, очень трудно» [3, т. 61, с. 269]. Спустя год (конец января – начало февраля 1873 г.) в письме к ней же Толстой пишет: «Азбуку мою, пожалуй, не смотрите. Вы не учили маленьких детей, вы далеко стоите от народа и ничего не увидите в ней. Я же положил на нее труда и любви больше, чем на все, что я делал, и знаю, что это одно дело моей жизни важное. Ее оценят лет через 10 те дети, которые по ней выучатся» [Там же, т. 62, с. 9]. А в 1875 году в письме к М.Н. Каткову – опять об «Азбуке», на этот раз о «Новой азбуке»: «Об одобрении я не говорю – гречневая каша сама себя хвалит, так и моя Азбука. Такой Азбуки не было и нет не только в России, но и нигде! И каждая страничка ее стоила мне и больше труда и имеет больше значения, чем все те писания, за которые меня так незаслуженно хвалят» [Там же, с. 185]. В том же письме писатель выражает надежду, что «будет оценен главными судьями, вашей супругой и той мелюзгой, которая приходила при мне прощаться» [Там же, с. 185]. Из этих писем разных лет видно, какой степени важности была для Толстого работа над «Азбукой» и как высоко он сам ее оценивал.

Этой работе предшествовала довольно длительная предыстория. Толстой признавался, что потратил на нее четырнадцать лет. Эти слова автора указывают на то, что начало реальной работы над «Азбукой» следует отнести к концу 1850-х и началу 1860-х годов, то есть к тому времени, когда Толстой сам учил крестьянских детей Ясной Поляны. Именно в этот период он предпринял также издание педагогического журнала «Ясная Поляна», для которого написал ряд теоретико-практических статей по вопросам педагогики, методики и содержания обучения.

Активная педагогическая деятельность конца 1850-х годов была все же не первым и не единственным педагогическим опытом писателя. Педагогика, народное образование и, шире, просветительская деятельность вообще всегда привлекали Толстого, вызывая его живейший интерес. Так, в период военной службы Толстой находился среди офицеров штаба артиллерии Южной армии, обсуждающих планы устройства общества для распространения просвещения, в первую очередь, среди солдат.

Из его педагогических статей известно, что первый опыт учреждения Толстым школы для крестьянских детей у себя на усадьбе относится к осени 1849 года, которую будущий писатель провел в своем имении. «Я завел школу с 1849 года и только в нынешнем месяце, по случаю появления проекта, узнал о том, что я не имел права открывать школу» [3, т. 8, с. 197].

Этому факту ранней педагогической деятельности Толстого предшествовал бурный и сложный период его самостоятельной жизни. Начало

1849 года Толстой проводит в Петербурге, откуда 13 февраля сообщает брату Сергею: «Я пишу тебе это письмо из Петербурга, где я и намерен остаться навеки» [3, т. 59, с. 28]. В этот период Толстой несколько раз сообщает о решительных переменах своих жизненных планов: в феврале он решает держать экзамен в Петербургском университете и потом служить, к началу мая, сдав два экзамена, хочет уже «вступить юнкером в Конно-Гвардейский полк» [Там же, с. 45]. Сергею же он сообщает о том, что «в Петербурге все заняты, все хлопочут, да и не найдешь человека, с которым бы можно было вести беспутную жизнь – одному нельзя же» [Там же, с. 29]. И далее: «Я знаю, что ты никак не поверишь, чтобы я переменялся, скажешь – «это уже в 20-й раз и все пути из тебя нет, самый пустяшной малой»; нет, я теперь совсем иначе переменялся, чем прежде менялся: прежде я скажу себе: «дай-ка я переменюсь», а теперь я вижу, что я переменялся и говорю: «я переменялся». – Главное то, что я вполне убежден теперь, что умозрением и философией жить нельзя, а надо жить положительно, т.е. быть практическим человеком. Это большой шаг и большая перемена, еще этого со мною ни разу не было» [Там же, с. 29].

20–26 мая 1849 года из Петербурга Толстой сообщает Т.А.Ергольской о своих ближайших планах: «...В Туле буду готовиться к экзамену и всю зиму пробуду в Ясной, чтобы экономить» [Там же, с. 51]. Начало 1849 года Толстой проводит в Петербурге, активно переписываясь с братом Сергеем по деловым вопросам, главным образом, давая распоряжения о продажах и уплате вырученными деньгами значительных долгов, сделанных как в Москве, так и в Петербурге: «Бог знает, что я наделал! – Поехал без всякой причины в Петербург, ничего там путного не сделал, только прожил пропасть денег и задолжал. Глупо. – Невыносимо глупо. – Ты не поверишь, как это меня мучает. – Главное – долги, которые мне *нужно* заплатить и *как можно скорее*, потому что, ежели я их заплачу не скоро, то я сверх денег потеряю и репутацию... Я знаю, ты будешь ахать, но что же делать, глупости делают раз в жизни. Надо было мне заплатить за свою свободу и философию, вот я и заплатился. Некому было сечь. Это главное несчастье» [Там же, с. 44].

Итак, Толстой, оставив «беспутную жизнь» [Там же, с. 29], поняв, что следует заняться практическим делом, отправляется в Ясную Поляну. Его намерения еще не один раз переменяются, прежде чем он определит главное направление своей жизни, но важно отметить, что на этом этапе совсем еще молодой человек находит для себя конкретное *практическое* дело в сфере народного образования.

В июле 1857 года в период заграничного путешествия в дневнике появляется первая запись, в которой выражено намерение заняться делом



народного образования: «Главное – сильно, явно пришло мне в голову завести у себя школу в деревне для всего околотка и целая *деятельность* в этом роде. Главное, вечная деятельность» [3, т. 47, с. 146].

Вновь школа в Ясной Поляне откроется осенью 1859-го. Это время было непростым для Толстого. В этот период писатель явно не удовлетворен ни своей жизнью, ни литературным трудом, остро чувствует отсутствие семьи. 12 июня 1859 года он пишет А.А. Толстой: «Дни убавляются с нынешнего дня. А для меня без пользы и без счастья уж сколько убавилось дней, и все еще и еще убавляются, а все кажется, что на что-то можно бы их употребить» [Там же, т. 60, с. 301]. В этом же письме он признается Александре Андреевне в состоянии, похожем на душевную боль. Это настроение не оставляет писателя и в октябре, о чем он вновь сообщает своей доверенной корреспондентке: «О себе сказать не могу ничего хорошего. Гордость, лень и скептицизм продолжают владеть мною. Но я продолжаю бороться, все еще надеюсь быть лучше, чем есть. Как бы хотелось побыть, поговорить с вами. Послушать, как вы говорите о своем горе, помолчать, глядя на вас, и порадоваться на себя, что я еще не совсем негодный человек, коли вы меня любите» [Там же, с. 313].

Состояние глубокой личной неудовлетворенности сопровождается у Толстого практически кризисным творческим состоянием. Так, А.А. Фету, в переписке с которым Толстой постоянно обсуждает творческие проблемы, он сообщает, что более не будет заниматься литературным трудом: «А повести писать все-таки не стану. Стыдно, когда подумаешь: люди плачут, умирают, женятся, а я буду повести писать, «как она его полюбила». Глупо. Стыдно» [Там же, с. 307]. И далее, даже с некоторым вызовом, сообщает о своем «горе» – «издохла» одна из лошадей, проданных ему братом Сергеем, а другие больны. Об этом же решении не писать более речь идет и в письме к А.В. Дружинину: «Я не пишу и не писал со времени Семейного Счастья и, кажется, не буду писать. Льщу себя, по крайней мере, этой надеждой. – Почему так? Длинно и трудно рассказать. Главное же – жизнь коротка, и тратить ее в взрослых летах на писанье таких повестей, какие я писал, – совестно. Можно, и должно, и хочется заниматься делом. Добро бы было содержание такое, которое томило бы, просилось наружу, давало бы дерзость, гордость и силу, – тогда бы так. А писать повести очень милые и приятные для чтения в 31 год, ей-Богу руки не поднимаются. – Даже смешно, как подумал, что – не сочинить ли мне повесть?» [Там же, с. 308].

Осознанное желание заниматься делом, выраженное в этом письме, претворилось в том же году в практическую работу по организации Яснополянской школы. Тон писем Толстого изменяется, почти в каждой

корреспонденции он говорит о деле, которым поглощен: «Я не пишу и надеюсь, что не буду; и несмотря на то так занят, что давно хотел и не было времени писать вам. – Чем я занят, расскажу тогда, когда занятия эти принесут плоды» [З, т. 60, с. 317–318]; «Я нынешний год едва ли буду в Москве. Занят дома с утра до ночи, а ничего не пишу, вот вам задача, и на сердце хорошо» [Там же, с. 318–319].

В январе 1860-го года Марии Николаевне Толстой он сообщает, что пишет из школы «среди гаму ребят» [Там же, с. 321]. В письме к А.А. Фету от 23 февраля 1860 г. на фоне обсуждения романов И.С. Тургенева и «Грозы» А.Н. Островского уже определенно высказана мысль о том, что время выдвигает другие задачи: «Не нам нужно учиться, а нам нужно Марфутку и Тараску выучить хоть немножко того, что мы знаем» [Там же, с. 325].

К началу марта 1860 года полезная практическая деятельность, в занятиях которой писатель нашел выход из неудовлетворенности своей литературной работой, связанной с неудачей восприятия «Люцерна», «Альберта», «Семейного счастья», оказывает на Толстого настолько благотворное влияние, что окончательно приводит к смене настроений, открывает новые перспективы в жизни. В ответ на письмо Б.Н. Чичерина, содержащее советы, «как надобно развиваться художнику», Толстой готовит довольно резкий ответ, делая практически программные заявления: «...скажу тебе только, в ответ на твои советы, что, по моему убеждению, в наши года и с нашими средствами шлянье вне дома, или писанье повестей, приятных для чтения, одинаково дурно и неблагопристойно. В наши года, когда уж не одним путем мысли, а всем существом, всей жизнью дошел до сознания бесполезности и невозможности отысканья наслажденья, когда почувствуешь, что то, что казалось мукой, сделалось единственной сущностью жизни, – труд, работа, тогда неуместны и невозможны искания, тоски, недовольства собой, сожаленья и т.п. атрибуты молодости, не скажу нужно работать, а нельзя не работать, ту работу, которой плоды в состоянии видеть настолько вперед, чтобы вполне отдаваться работе. Кто пахать землю, кто учить молодежь быть честной и т.д. Самообольщение же так называемых художников, которые ты, льщу себя надеждой, допускаешь только из дружбы к приятелю (не понимая его), обольщение это для того, кто ему поддается, есть мерзевшая подлость и ложь» [Там же, с. 327].

К марту 1860 года занятия педагогикой настолько глубоко и серьезно захватили Толстого, что он строит далеко идущие планы. 12 марта 1860 года он пишет Егору Петровичу Ковалевскому, своему знакомому еще по Севастополю, о проекте Общества народного образования

с просьбой узнать, в том числе через его брата Евграфа Петровича, тогда министра народного просвещения, «как надо поступать» [3, т. 60, с. 331]. Проект Толстого включал в себя намерение издавать журнал с собственным педагогическим отделом, руководством для учителей и «чтений для учеников» [Там же, с. 330]. 23 марта 1860 года в письме из Ясной Поляны к А.А. Фету и И.П. Борису подтверждает: «Мои занятия школой принимают в моей голове большие размеры» [Там же, с. 333].

Однако в конце весны – начале лета 1860 года обстоятельства жизни Л.Н. Толстого резко изменились: в семье сложилась весьма драматическая ситуация. В конце мая старший из братьев Толстых, Николай Николаевич, тяжело болевший туберкулезом, выехал для лечения за границу в сопровождении другого брата писателя, Сергея. Лечение доктора посоветовали и сестре Марии Николаевне. Л.Н. Толстой 2 июля 1860 года выехал из Петербурга в Штеттин на пароходе «Прусский орел». Он сопровождал за границу сестру с детьми, желал быть ближе к любимому умирающему брату Николаю.

Цель этого путешествия, однако, была не только личной. Только приехав за границу, Толстой пишет Т.А. Ергольской из Киссингена (24 июля / 5 августа 1860 г.): «Я вернусь осенью непременно и больше, чем когда-нибудь, займусь школой, поэтому желал бы, чтобы без меня не пропала репутация школы, и чтоб побольше с разных сторон было школьничков» [Там же, с. 347]. Упоминает Толстой о своей школе и в других письмах к Ергольской.

С конца июля, находясь в Киссингене, Толстой приступает к осмотру местных школ. Это продолжается в Содене, Марселе, Париже, Лондоне и других местах. В Веймаре он обсуждает педагогические вопросы с местными педагогами, в Берлине знакомится и беседует с известным педагогом Адольфом Дистервегом, посещает публичные лекции по вопросам воспитания. «Видел я Диккенса в Большой зале, он читал о воспитании», – вспоминал Толстой в 1905 году о посещении лекции одного из своих любимых европейских писателей [4, с. 168].

Тогда же его внимание привлекла фигура Лютера, который известен не только как религиозный деятель, но и как один из основателей немецкой народной школы. В Дневнике от 19 / 31 июля 1860 г. Толстой записывает: «Читал историю педагогики. Лютер велик» [3, т. 48, с. 26]. Через несколько дней (22 июля / 3 августа 1860 г.) возвращается к мыслям о Лютере: «Читал Историю педагогики. Франц Бако. Основатель матерьялизма. Лютер реформатор в религии – к источникам» [Там же, с. 27].

Параллельно Толстой много читает по педагогике. Он изучает, например, «Историю педагогики» Раумера, английскую учебную литературу.

За границей он приобретает много книг, выписывая их даже из Америки, заказывает пособия. Все приобретенные книги и материалы Толстой высылает в Министерство народного просвещения, адресуясь к министру Е.П. Ковалевскому с письмом от 13 / 25 августа 1860 г.: «Милостивейший Государь Евграф Петрович! Для педагогического труда, которым я занят, кроме матерьялов, собранных мною в Европе, мне необходимы были: программы, педагогические издания и руководства Северо-Американских Штатов. Некто М-г Hardenbergh обещал мне, через Американское правительство, выслать все эти матерьялы в Россию. Я позволил себе дать ему Ваш адрес. Рассчитывая на пользу самого дела и на Ваше доброе расположение ко мне, я надеюсь, что Вы простите мне эту вольность и будете так добры приказать уведомить меня (poste restante) во Франкфуртена-Майне, могу ли я ожидать получения этих книг через министерство, или должен написать о перемене адреса» [3, т. 60, с. 348]. На это письмо Ковалевский отвечал, что он спешит «уверить Ваше С-во, что я не только не встречаю никакого препятствия, чтобы выписанные Вами из Северо-Американских Соединенных Штатов педагогические издания и другие материалы для предпринятого Вами педагогического труда, были высланы в С.-Петербург на мое имя, но мне особенно приятно оказать Вам при этом случае содействие в нашем общем благом деле. Посылка, по получении, будет храниться у меня в М-ве до личного с Вами свидания, которого ожидаю с удовольствием» [Там же, с. 349]. На адрес Министерства впоследствии высылаются также книги из Франции и Англии.

20 сентября / 2 октября 1860 года от чахотки умирает Н.Н. Толстой. 13 (25) октября Толстой записывает в Дневнике: «Скоро месяц, что Николенька умер. Страшно оторвало меня от жизни это событие. Опять вопрос: зачем? Уж недалеко до отправления туда. Куда? Никуда» [3, т. 48, с. 29]. Смерть любимого брата повергла Толстого в тягостное эмоциональное состояние и возбудила множество серьезных размышлений. Сообщая А.А. Фету о смерти брата, описывая последние часы его жизни, Толстой делится со своим корреспондентом размышлениями о скоротечности жизни и ее смысле: «Будь полезен, будь добродетелен, будь счастлив, покуда жив, говорят века друг другу люди да мы, и счастье, и добродетель, и польза состоят в правде, а правда, которую я вынес из 32 лет, есть та, что положение, в которое нас поставил кто-то, есть самый ужасный обман и злодеяние, для которого бы мы не нашли слов (мы либералы), ежели бы человек поставил бы другого человека в это положенье» [Там же, т. 60, с. 358]. В конце письма Толстой признается: «...есть бессознательное, глупое желание знать и говорить правду, стараешься узнать и говорить. Это одно из мира морального, что у меня осталось, выше чего

я не мог стать. Это одно я и буду делать, только не в форме вашего искусства. Искусство есть ложь, а я уже не могу любить прекрасную ложь» [3, т. 60, с. 358].

В то время «правду» жизни Толстой видел не в художественном творчестве, а в педагогике, серьезность занятий которой при создавшемся ощущении глубокого горя подтверждается письмом к А.А. Толстой из Гиера от 25 ноября/6 декабря 1860 г.: «Что сказать про себя? Вы знаете, верно, мое занятие школами с прошлого года. Совершенно искренно могу сказать, что это теперь один интерес, который привязывает меня к жизни. К несчастью, я нынешнюю зиму не могу им заниматься на деле и на месте, а только работаю для будущего» [Там же, с. 362].

В результате простуды и затянувшегося выздоровления Толстому на всю зиму пришлось остаться за границей [Там же, с. 362], но он продолжал активно работать «для будущего» и в письме к С.Н. Толстому (17 февраля/1 марта 1861 г.) из Парижа признавался: «А теперь моя главная цель в путешествии та, чтобы никто не смел мне в России указывать по педагогии на чужие края, и чтобы быть *au niveau*<sup>1</sup> всего, что сделано по этой части» [Там же, с. 366].

Важно отметить, что период увлечения практическим школьным делом и педагогикой, второе заграничное путешествие и знакомство с постановкой школьного дела в Европе совпали не только с острым переживанием Толстым смерти брата, но и с глубокими раздумьями религиозного характера. Как показывают обстоятельства школьного преподавания, описанные в педагогических статьях, вопросы религиозного характера были далеко не праздными для Толстого как организатора школы для крестьянских детей и, в будущем, автора учебных книг. К тому же налицо совпадение по времени неудовлетворенности творческой работой и углубления духовных исканий. После известной записи в дневнике от начала марта 1855 года («Вчера разговор о божественном и вере навел меня на великую громадную мысль, осуществлению которой я чувствую себя способным посвятить жизнь...» [3, т. 47, с. 37–38] Толстой неоднократно упоминает или достаточно пространно в письмах к А.А. Толстой от весны 1859 года описывает своего рода «историю» своих религиозных чувств с детства до настоящего времени [Там же, т. 60, с. 293]. Он также признается и в нынешнем настроении (письмо от 15 апреля 1859 г. из Москвы): «Я могу есть постное, хоть всю жизнь, могу молиться у себя в комнате, хоть целый день, могу читать Евангелие и на время думать, что все это очень важно; но в церковь ходить и стоять, слушать непонятные

<sup>1</sup> На уровне. – Е.Н

и непонятные молитвы, и смотреть на попа и на весь этот разнообразный народ кругом, это мне *решиительно невозможно*. И от этого вот второй год уж осекается мое говенье. – В четверг я уехал в деревню, встретил с своими праздник и весну, перецеловался с мужиками (у них бороды пахнут удивительно хорошо весной), попил березового сока, перепачкал все надетые для праздника платья детям (няня ужасно меня разбранила), набрали цветов, желтеньких и лиловых, и вернулся назад в Москву, – зачем? Не знаю. Как будто забыл что-то, а не знаю что» [3, т. 60; 287]. Эти мысли продолжают и в следующем, 1860-м году, а затем непосредственно связываются с осмыслением смерти брата. Толстого волнует вопрос о бессмертии, о «разумности» веры, он даже пытается определить для себя Бога [Там же, т. 29, с. 30]. В результате 1/13 апреля 1861 г. он записывает: «Ейзенах – дорога – мысли о Боге и бессмертии. Бог восстановлен – надежда в бессмертие» [Там же, с. 32], а 14 сентября 1862 г. – прямо противоположное: «Пошел к Сереже, смеялись там о бессмертии души» [Там же, с. 45].

Один из основных выводов, сделанных Толстым после знакомства с постановкой школьного дела в Европе, изложен в неотправленном письме к неизвестному адресату от марта-апреля 1861 г., где он констатирует, что «страшно дать не только тебе и педагогическому миру – но страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен всем виденным» [Там же, т. 60, с. 382]. И далее, не без горькой иронии, продолжает: «Только мы, русские варвары, не знаем, колеблемся и ищем разрешения вопросов о будущности человека и лучших путях образования, в Европе же эти вопросы решенные и, что замечательнее всего, разрешенные на 1000 различных ладов. В Европе знают не только законы будущего развития человека, знают пути, по которым оно пройдет, знают, в чем может осуществиться счастье отдельной личности и целых народов, знают, в чем должно состояться высшее гармоническое развитие человека, и как оно достигается. Знают, какая наука и какое искусство более или менее полезны для известного субъекта. Мало того, как сложное вещество, разложили душу человека на – память, ум, чувства и т.д. и знают, сколько какого упражненья для какой части нужно. Знают, какая поэзия лучше всех. Мало того, верят и знают, какая вера самая лучшая. – Все у них предусмотрено, на развитие человеческой природы во все стороны поставлены готовые, неизменные формы. И это совсем не шутка, не парадокс, не ирония, а факт, в котором нельзя не убедиться человеку свободному, с целью поучения наблюдающему школы одну за другою, как я это делал, хотя бы в одной Германии, хотя бы в одном городе Франкфурте-на-Майне» [Там же, с. 382–383]. Письмо не закончено Толстым,

к наблюдениям над содержанием и методикой преподавания в европейских школах позже он вернется в педагогических статьях «О народном образовании», «Прогресс и определение образования» и других. Один из главных выводов писателя был совершенно противоположен его собственной практике преподавания: «Все, что вы видите, это скучающие лица. Детей, насильно согнанных в училище, нетерпеливо ожидающих звонка и вместе с тем со стороны ожидающих вопроса учителя, делаемого для того, чтобы против воли принуждать детей следить за преподаванием» [3, т. 60, с. 384].

На время пребывания Толстого в Брюсселе весной 1861 года приходится время активной подготовки к возобновляемой, но уже на новом уровне, педагогической деятельности. Брату Сергею 12/24 марта 1861 г. из Брюсселя Толстой пишет: «Я тебе не писал еще, кажется, что я возвращаюсь с планом издания журнала при школе Ясной Поляны и что в Петербурге я беру разрешение и начинаю тотчас по приезде» [Там же, с. 372]. Вероятно, в Брюсселе же начинается работа над педагогическими статьями.

13 апреля Толстой возвращается в Петербург, а 20-ым апреля 1861 года датировано Прощение на имя министра народного просвещения Е.П. Ковалевского с приложением программы журнала «Ясная Поляна» [Там же, с. 477–479], в которой, кроме отчетов и педагогических статей, предполагается издавать книжки как приложение к журналу: «Ежемесячный отдел Книжки будет заключать в себе статьи оригинальные, переделанные и переводные по всем частям литературы, ученой и изящной, начиная от пословицы и сказки до популярной химии и механики, но только такие статьи, которые, с одной стороны, будут удовлетворять нашим требованиям от народной литературы нравственного или научного содержания; с другой стороны – и главное условие – только такие, которые еще в рукописи пройдут через испытания наших учеников, т.е. такие, которые без учителя и толкователя в состоянии будет понимать и читать с интересом человек или ребенок, стоящий на первой степени образования» [Там же, с. 479]. Как видно из этой программы, будущим издателем и автором журнала детально продуманы не только основы структуры будущих книжек-приложений к журналу, то есть тех изданий, которые предназначались непосредственно для детей, но и их содержание во всех аспектах, включая познавательное и нравственное, а также форма изложения материала.

В начале августа 1861 года уже из Ясной Поляны Толстой пишет Александре Андреевне: «Есть и у меня поэтическое, прелестное дело, от которого нельзя оторваться – это школа» [Там же, с. 404]. Ровно через год,

7 августа 1862 года, после обыска в Ясной Поляне, также Александре Андреевне он отправляет письмо с описанием этого злополучного события и в нем дает развернутую характеристику своей школьной работы с точки зрения ее влияния на свою внутреннюю жизнь: «Но вот в чем дело и смешно, и гадко, и зло берет. – Вы знаете, что такое была для меня школа, с тех пор, как я открыл ее, это была вся моя жизнь, это был мой монастырь, церковь, в которую я спасался и спасся от всех тревог, сомнений и искушений жизни. Я оторвался для нее от большого брата и, еще более усталый и ищущий труда и любви, вернулся домой и неожиданно получил назначение в Посредники...

Все это шло год – посредничество, школа, журнал, студенты и их школы, кроме домашних и семейных дел. И все это шло не только хорошо, но отлично. Я часто удивлялся себе, своему счастью и благодарил Бога за то, что нашлось мне дело тихое, неслышное и поглощающее меня всего. К весне я ослабел, доктор велел мне ехать на кумыс. Я вышел в отставку и только желал удержать силы на продолжение дела школ и их отраженья – журнала» [3, т. 60, с. 436–437).

Толстой, чьи творческие и аналитические способности представляются равновеликими, изменил бы себе, если бы не попытался теоретически обосновать свои занятия педагогикой. В статьях, написанных для журнала «Ясная Поляна», определены основные принципы его педагогической деятельности, в том числе и основные требования к учебным книгам и книгам для детского чтения. Эти требования и принципиальные позиции формирования учебной литературы можно проследить по педагогическим статьям практически в полном объеме, оставляя в стороне многие общие и конкретные вопросы школьного дела и его организации.

«Выступая на новое для меня поприще, мне становится страшно и за себя и за те мысли, которые годами выработывались во мне и которые я считаю за истинные» [Там же, т. 8, с. 3], – признавался Толстой в обращении к публике при начале издания журнала. Принципиальным для себя начинающий издатель считает указание на продолжительность подготовительного периода к новой фазе педагогической работы: переходу от практического преподавания, теоретического изучения проблемы и ознакомления с заграничным опытом к обобщениям и изложению опыта своей работы, а также изданию первых книжек для детского чтения.

Попытка систематизации и публикации своих наблюдений и своего опыта, возможно, была обусловлена как состоянием самого Толстого, так и положением вещей в народном образовании, на которое он считает необходимым указать в начале статьи «О народном образовании»: «Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно,



непонятное для меня явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей – общества, правительства – стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образовываемый класс. Но выходит наоборот» [3, т. 8, с. 4]. Это очевидное несоответствие побудило автора статьи к изложению своих размышлений о потребностях образования и путях их удовлетворения. Если средневековая школа, в частности европейская, по мнению Толстого, обладала несомненным знанием «что истинно и что ложно» [Там же, с. 6], то в современной школе «никто не знает, что есть истина» [Там же, с. 7]. Рассматривая вопрос в исторической ретроспективе, он приходит к мыслям о том, что в настоящее время необходимо вырабатывать такие основания образования, которые соответствовали бы запросам разных слоев общества: «Отыскивание этих оснований в наше время представляется более трудным, в сравнении с средневековою школою, еще и потому, что тогда образование ограничивалось одним известным классом, готовившимся жить в одних определенных условиях; в наше время, когда весь народ заявил свои права на образование, знать то, что нужно для всех этих разнородных классов, представляется нам еще более трудным и еще более необходимым» [Там же]. В процессе поисков путей и методов образования, вероятно, и формировалась будущая установка создания учебных книг как книг, предназначенных для обучения детей всех сословий.

Анализируя опыт своей преподавательской работы в статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы», Толстой передает задушевную беседу с учениками, в которой встал вопрос «для чего искусство» [Там же, с. 46]. Еще совсем недавно, отказываясь от литературного поприща, Толстой признавал «правду» только за практической деятельностью, видя отсутствие ее в художественном творчестве. Теперь же он был подведен опытным путем не только к разъяснению детям необходимости искусства в жизни общества, но и к обсуждению важнейших эстетических категорий: «И мы стали говорить о том, что не все есть польза, а есть красота, и что искусство есть красота, и мы поняли друг друга, и Федька совсем понял, зачем липа растет и зачем петь. Пронька согласился с нами, но он понимал более красоту нравственную – добро. Семка понимал своим большим умом, но не признавал красоты без пользы. Он сомневался, как это часто бывает с людьми большого ума, чувствующими, что искусство есть сила, но не чувствующими в своей душе потребности этой силы; он так же, как они, хотел умом придти к искусству и пытался

зажечь в себе этот огонь» [3, т. 8, с. 46]. В этом важнейшем не только для детей, но и для их учителя разговоре выявляется как одна из основных эстетических категорий не просто красота, но красота нравственная: «Мне странно повторить, что мы говорили тогда, но помню, – мы переговорили, как мне кажется, все, что сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной» [Там же, с. 47]. Очевидно, что в педагогической практике кроются также истоки эстетических взглядов писателя, ставших впоследствии основополагающими в поздний период его творчества. Можно говорить лишь об усугублении и окончательном оформлении со временем тех взглядов, что начали складываться на данном этапе жизни и творческой работы Толстого.

В общении с крестьянскими детьми писатель начинает по-новому осмысливать роль литературы, которая либо принимается учениками, либо оставляет их равнодушными, иной раз вызывая даже откровенное неприятие. Анализируя процесс обучения чтению в Яснополянской школе, Толстой сетовал на острую нехватку книг, доступных восприятию крестьянскими детьми. Отмечая большое количество книг, написанных плохим литературным языком, сочинений, наполненных «до половины ласками и обхождением автора с мужичком» [Там же, с. 60], Толстой приходит к выводу, который лег в основание отбора произведений для чтения и впоследствии непосредственно повлиял на формирование «Азбуки»: «Единственные же книги, понятные для народа и по его вкусу, суть книги, писанные не для народа, а из народа, а именно: сказки, пословицы, сборники песен, легенд, стихов, загадок, в последнее время сборник Водовозова и т.п. Нельзя поверить, не испытав этого, с какою постоянной новой охотой читаются все без исключения подобного рода книги – даже «Сказания Русского народа», былины и песенники, пословицы Снегирева, летописи и все без исключения памятники древней литературы. Я заметил, что дети имеют более охоты, чем взрослые, к чтению такого рода книг; они перечитывают их по нескольку раз, заучивают наизусть, с наслаждением уносят на дом и в играх и разговорах дают друг другу прозвища из древних былин и песен» [Там же, с. 60–61]. Среди выделенных Толстым источников чтения названы еще несколько: «...книг, понятных для крестьянских детей, только есть две: сказки Худякова и Афанасьева» [Там же, с. 54]. Упомянув работу над развитием речи учеников, Толстой в этот же ряд ставит былины: «Я годами бился тщетно над передачею ученикам поэтических красот Пушкина и всей нашей литературы, то же самое делает бесчисленное количество учителей – и не в одной России, – и ежели учителя эти наблюдают над результатами своих усилий и ежели захотят они быть откровенными, все признаются,

что главным следствием развития поэтического чувства было убиение его, что наибольшее отвращение к таким толкованиям показывали самые поэтические натуры... Я бился, говорю, годами и ничего не мог достигнуть; стоило случайно открыть сборник Рыбникова, – и поэтическое требование учеников нашло полное удовлетворение, и удовлетворение, которое, спокойно и беспристрастно сличив первую попавшуюся песню с лучшим произведением Пушкина – я не мог не найти законным» [3, т. 8, с. 115].

В статье «Об общественной деятельности на поприще народного образования» писателем отрицательно оценивается рекомендательный список Комитета грамотности. Он отмечает, что в него «не вошли те единственные три-четыре книги, которые пригодны и для учителя, и для самих школ.

Для учителя – полная Библия, хоть на славянском языке, пока не кончен русский перевод ее.

Для учеников – сказки Афанасьева, сказки и загадки Худякова, и сборники легенд, песен и т.п.» [Там же, с. 260–261]. Здесь же Толстой подробно объясняет роль Библии в первоначальном образовании: «Я уже говорил о значении Библии, но не могу не повторить следующего: в этой книге есть все, что только может навести учителя на объяснения по всем отраслям знания, то самое, о чем хлопочут составители руководств для общенаглядного обучения – и эпос книги Бытия, и лиризм псалмов Давида, и философия и этика книги Соломона, и история, и география, и естественные науки. Как посмотришь здраво и на основании опыта на то, что делается в нашей педагогической практике, приходишь в решительное недоумение и с ужасом спрашиваешь себя: не с ума ли я сошел, что ясно вижу то, чего никто признавать не хочет? Возьмут из Библии самое слабое, изуродуют и эту малую часть в переделке Зонтаг, остальное – и самое существенное – отбросят и на место его трудятся, придумывают Детский мир и Русскую лиру» [Там же, с. 261]. Отмечена в педагогических статьях роль Библии и как источника для сочинений, которые лучше пишутся, по мнению Толстого, на темы из Ветхого Завета, чем из Нового [Там же, с. 71], и как источника изучения Священной истории: «Мне кажется, что книга детства рода человеческого всегда будет лучшей книгой детства всякого человека. Заменить эту книгу мне кажется невозможным» [Там же, с. 86].

В педагогических статьях Толстой неоднократно упоминает о том, что чтение религиозных книг, особенно Библии и Псалтири, приветствовалось родителями, которые видели в этом один из основных признаков серьезности обучения, в отличие от чтения сказок или иных

светских сочинений. Эта литература в практике школьного преподавания не вызывает отторжения и у самого Толстого, несмотря на отразившиеся в Дневниках и письмах религиозные сомнения. Часто в знакомстве с религиозной литературой крестьянам виделась и непосредственная практическая польза. Ученик Яснополянской школы В.С. Морозов, например, впоследствии вспоминал, что в семье при обсуждении вопроса о возможном обучении в школе учитывалось, что он сможет научиться читать Псалтирь над покойниками, а это сулило небольшой дополнительный заработок небогатому крестьянину [2]. В статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» Толстой утверждает, что школа не должна вмешиваться в воспитание учеников – это дело семьи [3, т. 8, с. 36], а в статье «Воспитание и образование» пишет: «Повторяю еще раз: религия есть единственное, законное и разумное основание воспитания» [Там же, с. 220], таким образом косвенно подтверждая важность обращения к книгам религиозного содержания в деле народного образования.

В вопросе о выборе литературы для детского чтения и обучения едва ли не основным критерием выступал язык, которым была написана та или иная книжка. К обсуждению языка книг для народа Толстой обращается в педагогических статьях неоднократно. Он не приемлет не только «ласк» и «обхождения автора с мужичком», но и всякой иного рода искусственности и условности, особенно адресованной детям. В связи с этим критике подвергся фальшивый, с его точки зрения, язык широко известного «Детского мира» К. Ушинского. Язык этого пособия Толстой анализирует с принципиальных для себя позиций: «Как образец языка, которому поучает «Детский мир», прошу читателя обратить внимание на следующее предложение: «В животном царстве, при всем его огромном разнообразии, ни одно животное не обращает на себя столько *нашего* внимания, как слон». Вся эта, составленная из неясных литературных слов, закрученная фраза значит только: слон чуднее всех животных.

«По величине своей он уступает только одному киту, а по понятливости превосходит обезьяну». Это значит: только один кит больше его, а он умнее обезьяны.

Неужели нужно сказать «уступает и превосходит», неужели нужно учить детей говорить и писать таким образом? Скажешь: *уступает киту ростом и превосходит обезьяну умом* и как будто выходит что-то похожее на мысль, а скажешь: он меньше кита и умнее обезьяны, и очевидно становится, что связаны эти два сравнения решительно ни к чему. Весь язык книги таков. Под напыщенностью и неестественностью фразы скрывается пустота содержания» [Там же, с. 282–283].

На основе собственного опыта и аналитической оценки книг для детского и народного чтения Толстой приходит к выработке правил для языка таких книжек, которые включают в себя три обязательных требования: «Есть в отношении книжек для детей и для народа общие правила, выработавшиеся и подтверждаемые самым поверхностным опытом.

1. Язык должен быть понятный, народный и умышленно не испещренный словами местного наречия.

2. Содержание должно быть доступно, неотвлеченно.

3. Не должно слишком стараться быть поучительным, а дидактика должна скрываться под занимательностью формы» [3, т. 8, с. 427].

К содержанию детских книг Толстой предъявляет прежде всего требование занимательности, которая «есть единственный признак как полезности, так и доступности» [Там же, с. 283]. В рассуждениях о языке, полезности, доступности и занимательности книг для детей из народа слышны переключки и с рассуждениями о ложности господского искусства.

Важное место среди вынесенных в журнале на обсуждение публики вопросов занимает преподавание истории. Практика дала Толстому в данном случае много бесценных наблюдений для позднейшего составления Славянских книг «Азбуки» и «Новой азбуки». В отчетах о преподавании истории в Яснополянской школе особенно выделена роль Ветхозаветной истории, которая, по наблюдениям Толстого, усваивалась легко и с живым интересом. Сложнее дело обстояло с древней историей, в которой действовали другие народы. И хотя их история, например египтян, была разработана не хуже Ветхозаветной, «но Египтяне не оставили нам Библии» [Там же, с. 92]. Лучше шло изучение русской истории, чем общей, но и то потому, что «русский народ их герой» и потому, что «за него говорит национальное чувство [Там же, с. 95], которое не всегда могло быть удовлетворено, как в рассказах о 1812 году, конкретным историческим материалом. «Я понимаю, что можно пользоваться историческим преданием для развития и удовлетворения всегда присущего детям художественного интереса, но это будет не история. Для преподавания истории необходимо развитие в детях исторического интереса ... Исторический интерес большею частью является после интереса художественного», – писал Толстой [Там же, с. 96]. Различные попытки преподавать историю по книгам других авторов или в собственном изложении, когда «рассказ – не была история, а сказка, возбуждающая народное чувство» [Там же, с. 103], привели Толстого к однозначному выводу: «Я пришел, наконец, к убеждению, что относительно истории не только нет необходимости знать скучную русскую историю, но Кир, Александр Македонский,

Кесарь и Лютер также не нужны для развития какого бы то ни было ребенка. Все эти лица и события интересны для учащегося не по мере их значения в истории, а по мере художественности склада их деятельности, по мере художественности обработки ее историком, и большею частью не историком, а народным преданием» [3, т. 8, с. 106].

Таким образом постепенно формировались основополагающие принципы и начинали вырисовываться контуры будущей учебной книги, первая проба на пути создания которой может быть прослежена в книжках-приложениях к журналу «Ясная Поляна».

Эти книжки на первый взгляд могут показаться довольно пестрыми по составу, включающими даже задачи, которые, правда, рассчитаны скорее на сообразительность, а не на упражнения в счете. Материал собственно для чтения отличается занимательностью и явно прошел заявленный Толстым отбор детским восприятием. Сборный состав книжек выявляет хорошо продуманные и последовательно претворенные в практику принципы.

Одним из основных требований, предъявляемых Толстым к литературе для детей, было требование ясности и доступности языка. Оно, хотя и с разной степенью успешности, в книжках-приложениях было выполнено. Авторство помещенных там рассказов принадлежит разным лицам, авторство Толстого документально устанавливается лишь в нескольких случаях. Переложения различных источников ориентированы на простой разговорный язык, часто близкий к языку произведений устного народного творчества. Это особенно заметно в переложениях известных произведений мировой литературы. Например, рассказ «Робинзон» имеет характерное для русских сказок начало: «Жил в Гамбурге богатый купец, у него было три сына. Старший сын пошел в полк служить, и когда сделалась война, его Французы убили. Другой сын стал учиться, сделался болен – и тоже умер. Остался один сын, меньшей, – его звали Робинзон» [5, с. 5]. Еще более характерно для сказки выглядит завязка сюжета: «Раз пошел Робинзон на берег моря разгуляться, и увидел там своего друга» [Там же, с. 6]. В подобных переложениях учитывалась также необходимость приспособлять содержание к обстоятельствам русской жизни. В «Предисловии к истории Матвея» Толстой разъясняет происхождение некоторых рассказов из книжек, в частности, рассказа «Матвей»: «История Матвея произошла из устной переделки учениками французской повести *Maugis ou le travail*. Повесть о Федоре и Василии произошла точно так же» [3, т. 8, с. 362]. История пересказывается с упоминанием русских имен Матюшка, Николай, Марья. В текст вносятся также разъяснения реалий французской жизни: «Во Франции в церковь ходят

с книжками. Придут в церковь, сядут на стулья и читают по книжкам, и в церкви все запоют, когда надо. Священник, также как у нас, перед алтарем обедню служит, только он бритый и в белой ризе. А народ на стульях сидит и за стулья деньги берет. У кого есть деньги, тот платит по 5 сантимов (по нашему 5 коп. ассигнациями), а у кого нет, тот стоит» [7, с. 9]. Второй рассказ, упомянутый Толстым в Предисловии, «Федор и Василий», также весьма показателен для книжек не только по языку переложения, но и по содержанию. Он напоминает сюжеты будущих народных рассказов писателя. В данном случае это история противоборства бессребреника Федора, монаха Василия и черта, в конце которой последний был полностью посрамлен.

Тот же характер языка и разъяснений в тексте отличает рассказы из русской истории. В рассказе «Петр Первый» читаем: «Давно, назад тому лет двести, жил на Руси царь. Звали его Алексей Михайлович. У этого царя было два сына: одного звали Федор Алексеевич, а другого Иван Алексеевич. Царевичи оба были слабые, непроторные. Царь стал об них печалиться и думает про себя: «как я умру, на кого оставлю свое царство? Сыновья мои хворые и с народом им не справиться. А жена моя померла и детей у меня больше не будет». Он еще пуще запечалился и говорит: «если б у меня была жена, она, может, родила б мне получше этих и я бы оставил ему после себя царство». Так царь долго думал, и задумал взять себе другую жену. А у него был друг, Матвеев. Матвеев роду был небольшого, богатства у него тоже не было, а ума было много. Царь его за ум полюбил и стал ходить к нему в гости; придет, сядет и начнет разговаривать с ним о своих делах; как царством править надо, какой оброк брать с народа, и обо многом другом говорит с ним» [6, с. 5–6]. В этом же повествовании о царе Петре можно найти приспособленное к детскому восприятию объяснение отечественных исторических реалий: «Какие остригли свои бороды и детей отдали в учение, Петр тех за это полюбил, а какие не стали стричь своих бород и детей не пускали в школу, – на тех Петр осердился и хотел их наказывать. А они убежали в лес, построили себе церкви, деревни и стали там жить. Это были раскольники. С этих пор раскольники больше живут в лесах» [6, с. 10].

Особый пласт содержания книжек составили сочинения крестьянских детей. Они помещаются, начиная со второй книжки. Среди этих сочинений: «Как мой батинька был в солдатах» Е. Чернова, «Свадьба» И. Макарова, «Крестины» и «Похороны» В. Морозова. Сочинение Василия Морозова «Солдаткино житье», особо отличавшееся Толстым, содержит в себе тончайшие психологические наблюдения над реалиями и трудностями повседневной крестьянской жизни.

Большое место в книжках-приложениях уделено произведениям устного народного творчества, которые впоследствии займут столь же заметное место в Русских книгах для чтения. Особо среди фольклорных образцов следует выделить загадки, о которых в Предисловии Толстой заметил: «Загадки записаны со слов учеников» [3, т. 8, с. 362]. Загадки, помещенные, например, в январской книжке, представляют собой весьма характерные для этого издания образцы. Почти все взяты из крестьянского быта. И если одни очень конкретны, но не очень красивы, то другие весьма поэтичны:

«Четыре ходаста,  
Два бодаста,  
Третий хлебестун» (Корова).  
«Рассыпался ковер  
По всем городам,  
По всем ярмаркам;  
Никому не собрать:  
Ни попам, ни дьякам,  
Ни серебрянникам» (Звезды).

Хоть Толстой и упоминал, что загадки записывались со слов учеников, на самом деле в Яснополянской школе шла большая собирательская работа, в которой принимали участие учителя и которая по времени совпала с усилением в обществе в 1860–70-е годы интереса к собиранию и изучению русской народной поэзии. Среди учителей, сотрудничавших с Толстым, известны как собиратели и издатели произведений устного народного творчества А.А. Эрленвейн, П.В. Шейн, А.Н. Шумилин. Известно, что Шумилин и Шейн записывали песни, а Эрленвейн проявлял особый интерес к сказкам. Собранные ими материалы публиковались в 1860–70-х годах [1, с. 37–38].

Большую часть фольклорного материала в книжках составляют исторические песни, которые удовлетворяли, надо полагать, сразу двум требованиям: знакомству с родной историей в занимательной форме и знакомству с народным преломлением истории в одном из популярнейших жанров устного народного творчества. Так, помещенный в июньской книжке рассказ о жизни Петра Первого продолжают исторические песни о нем: «Рождение Петра», «Азов», «Правеж», «Смерть Петра», а затем эта тема продолжена переложением исторических анекдотов о Петре. В девятой (сентябрьской) книжке рассказ «Ермак», в свою очередь, дополняется исторической песней «Поход Ермака Тимофеевича».

К произведениям русского фольклора тематически примыкают обработки фольклора других народов. В книжках представлено несколько



сказочных сюжетов: «Дуняшка и сорок разбойников» (февральская книжка), «Неправедный суд» и «Три сестры» (мартовская), «Палец невидимка» (апрельская). Сюжеты этих сказок восходят как к европейскому, так и восточному фольклору.

Историческая тема в книжках продолжена сведениями как из русской, так и из всемирной истории, причем в выборе сюжетов для этих рассказов прослеживается определенная цель знакомства с замечательными событиями и с историей духовной жизни других народов. К рассказам из отечественной истории (о Петре Первом и Ермаке Тимофеевиче) примыкает жизнеописание патриарха Никона, занимающее августовскую книжку и содержащее довольно подробный и обстоятельный рассказ. В сентябрьской (девятой) книжке эта тема продолжается рассказом о Лютере, личность которого, как показывают уже упомянутые здесь сведения, весьма заинтересовала Толстого не только в связи с его педагогическими занятиями, но и в связи с его реформаторской деятельностью. Открывает подборку рассказов из истории религий рассказ «Магомет» в июльской (седьмой) книжке. К этому рассказу, составленному Е.А.Берс, самим Толстым было написано предисловие, содержащее краткий, приспособленный к детскому восприятию, экскурс в историю мировых религий, разъясняющий, как последовательно сложились основные «веры» [3, т. 8, с. 365–366]. Расширяющим представления детей о событиях всемирной истории можно считать и помещенное в ноябрьской (одиннадцатой) книжке жизнеописание Колумба, оно же логически смыкается со следующим тематическим разделом книжек.

Занимательность чтения в книжках журнала «Ясная Поляна» обеспечивалась также рассказами, которые способны были расширять представления детей о мире, повествуя о приключениях и путешествиях. Тут первенство, несомненно, принадлежало Колумбу, к этой же теме отчасти примыкало повествование о походе Ермака Тимофеевича. Также тему опасных приключений, путешествий в далекие, часто неведомые земли продолжали рассказы «О том как Кэн отыскивал Франклина» и «О том как русских японцы в плену держали». В первом из этих рассказов описывалась история поездки английского исследователя и путешественника Франклина к эскимосам и экспедиции Кэна, отыскивавшего Франклина (майская книжка). Героем второй истории был Василий Михайлович Головин, прошедший северными морями на Курильские острова (декабрьская книжка).

И наконец, в книжках-приложениях заняли свое место переложения классических произведений мировой литературы для детей. Это было переложение истории Робинзона Крузо и «Хижины дяди Тома»,

которая была помещена в десятой (октябрьской) книжке под названием «Дядя Том».

Юным читателям представлялась возможность не только расширить кругозор и найти интересное чтение, но также ненавязчиво преподавалось немало нравственных уроков, часто построенных не на абстрактном, а на конкретно-историческом жизненном основании. Основные тематические разделы, заложенные в книжках-приложениях, найдут через несколько лет свое продолжение, уточнение и расширение в Русских и Славянских книгах «Азбуки» и, позже, «Новой азбуки».

#### Библиографический список

1. Зайденшнур Э.Е. Русский фольклор в творчестве Л.Н. Толстого 1850–1870-х годов: Дис. канд. филол. наук. М., 1944.
2. Морозов В.С. Воспоминания о Л.Н. Толстом ученика Ясно-полянской школы Василия Степановича Морозова. / Под ред. и с прим. Алексея Сергеевко. М., 1917.
3. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. М., 1928–1958. Том 61. С. 269.
4. У Толстого. 1904–1910. «Яснополянские записки» Д.П. Маковицкого. Кн. первая. 1904–1905. М., 1979.
5. Ясная Поляна. Книжка для взрослых. 1862. Февраль. М.
6. Ясная Поляна. Книжка. 1862. Июнь. М.
7. Ясная Поляна. Книжка для детей. 1862. Январь. М.

**Шарифова С.Ш.**

## Соотношение жанрового смешения со «смещением» жанра, «диапазоном» жанра и его переходными формами

Статья посвящена проблемам жанрового развития. Автор раскрывает роль института смешения жанра в процессе жанрообразования. Такой литературный процесс, как «смещение» жанра, связывается с внутренним потенциалом жанра. Особое внимание уделено раскрытию диалектической связи «смещения» жанра и диапазона жанра. В статье дана оценка роли переходных форм жанра для жанровой системы в целом.

**Ключевые слова:** смешение жанра, «смещение» жанра, замещение жанра, переходные формы жанра, «жанровый» диапазон, диапазон жанра.

Процесс становления и развития жанра предполагает изменение жанровых характеристик с течением времени. Проблема устойчивости жанровых конструкций и существования внутри жанра переходных форм не достаточно исследована в литературоведении. Осмыслению данного явления особое внимание уделяли сторонники различных теоретических школ (основной диспут велся между формалистами и социологистами).

Наиболее распространенный подход к данной проблематике заключается в том, что жанры как литературные конструкции сохраняют свою устойчивость с течением времени, а внутрижанровое многообразие (вариации жанра) не задевают затвердевшего жанрового костяка. Например, историческая динамика развития жанров фольклора и некоторых лирических жанров ярко свидетельствует о неизменности жанрового ядра. Устойчивость жанра на различных этапах исторического развития объясняется сохранением жанровых признаков, элементов «памяти жанра».

Вместе с тем столь упрощенный подход не пригоден при анализе жанра романа, на что обратил внимание М.М. Бахтин, который характеризовал роман как «единственный становящийся и еще неготовый жанр», при этом отказываясь от перечисления устойчивых жанровых признаков романа.

Затронутую проблему Ю.Н. Тынянов обозначил как «смещение» жанра. Под «смещением» Юрий Николаевич понимал процесс изменения жанровых признаков, что позволило исследователю отказаться от понятия

жанра как устойчивого типа художественных произведений. «Смещение» в тыняновских работах выступает как жанрообразующая модель. При этом ведущим фактором жанрообразующей функции выступает изменение конструктивного признака.

Подход Ю.Н. Тынянова базировался на формалистическом понимании самой структуры системы жанров, что не позволяло раскрыть проблему устойчивости жанра с позиций историцизма. Оппонирующий формалистам тезис выдвигался социологической школой. Однако если формалисты свели процесс «смещения» к изменению «установки на то или иное назначение или употребление конструкции», то социологи пришли к тезису о растворении устойчивого ядра жанров в динамике стилевых изменений. Попытку преодолеть последствия столь упрощенного понимания проблемы устойчивости жанра предпринял М.С. Каган, выделив направления жанрового варьирования. Столкнувшись с отсутствием устойчивого толкования понятия «жанр», М.С. Каган приходит к выводу, что классифицировать жанры по какому-либо одному признаку невозможно. Несомненно, что системный подход данного исследователя плодотворен и конструктивно более гибок. Однако он не раскрывает содержательного аспекта устойчивости жанра.

Принципиально от социологистов не отличаются и последователи социокогнитивного подхода, широко распространенного в западном литературоведении. Они сводят проблему устойчивости жанра к динамике коммуникационных, социокогнитивных потребностей общества [7, с. 4].

Таким образом, теория литературоведения не демонстрирует методологически обоснованного подхода к роли «смещения» жанра в литературном процессе (в особенности в процессах жанрообразования), к соотношению «смещения» жанра с такими явлениями, как «замещение и смешение.

Следует отметить, что «смещение» жанра носит ограниченный характер и не предполагает в качестве результата формирование нового жанра. Анализ истории литературоведения свидетельствует, что появление новых жанров сопряжено с процессами жанрового «замещения». «Смещение» жанра предполагает изменение жанрового содержания художественного произведения без изменения жанровых признаков, тогда как «замещение» предусматривает формирование новой совокупности жанровых признаков. То есть если «смещение» жанра служит инструментом эволюционной адаптации жанровой конструкции под изменение общественно-политических условий, то «замещение» – это

инструмент радикальной трансформации литературных процессов под влиянием общественно-политических. Например, появление жанра современного романа было связано с процессом «замещения» средневекового романа (со всеми его вариациями), что стало литературным ответом на потребность в художественном осмыслении и отображении общественных процессов, основывающихся на капиталистических отношениях. В то же время викторианский роман, появление и увядание которого было сопряжено со «смещением» жанра, был связан с переходом капитализма от доимпериалистического этапа к империализму.

На наш взгляд, феномен «смещения» жанра не отрицает возможность определения жанра как определенной устоявшейся конструкции. «Смещение» жанра сопряжено с наличием в каждом жанре определенного резерва для трансформации «памяти жанра». Так, «смещение» является результатом того, что ядро жанровой конструкции в конкретном художественном произведении может дополняться следующим:

- вкрапление новых элементов и приемов художественного изложения, возникающих под влиянием изменения общественных потребностей (не противоречит выводам формалистов и социологов);
- новые элементы и приемы художественного изложения, возникающими под влиянием развития средств коммуникации (не противоречит выводам социокогнитивистов);
- возможность обращения к иным жанрам, а также включения их элементов в художественное произведение.

Упомянутый выше викторианский роман является примером того, как изменение общественных потребностей влияет на процессы смещения жанра. Что касается влияния развития средств коммуникации, то в качестве примера можно привести влияние мультимедийных средств передачи информации на литературные жанры, в том числе и на жанр романа. Сегодня можно говорить о появлении и дальнейшем развитии целого сегмента – интернет-литературы. При этом глубина данного влияния зависит от того, к какому виду интернет-литературы относится произведение. Так, немецкий исследователь Р. Симановски делит интернет-литературу на три вида: дигитализированная, дигитальная и сетевая [8]. При этом для последней, основанной функционально и эстетически на принципе интерактивности, существенно не только смешение дигитальных и литературных жанров, но и обращение к инструментам интерактивной передачи информации (это не исключает и влияние процессов смешения жанров). В качестве примера можно привести гипертекст «После полудня» (Afternoon, 1987) Майкла Джойса (Michael Joyce), который был

распространен в 1990 году виде компакт-диска, а также гипер-романы, созданные для публикации в сети (например, такие сайты, как «Электронный Лабиринт», «Eastgate» и т.д.).

Но рассматриваемый механизм, используемый при «смещении» жанра, не идентичен следующему инструменту – смешению жанров. Смешение связано с процессами взаимопроникновения жанровых элементов, что в романе получает гипертрофированную форму. «Диапазон жанра» романа является одним из самых широких. Понятие «диапазон жанра» следует отличать от понятия «жанровый диапазон». Под последним обычно понимается совокупность жанров в творчестве отдельного автора (группы авторов) или в цикле произведений. В свою очередь, диапазон жанра – это литературное явление, обозначающее наличие пределов жанровой вариативности, в рамках которых могут наблюдаться процессы «смещения» жанра.

В некоторых случаях происходит терминологическая путаница. Например, понимание термина «жанровый диапазон» как характеристики жанровой вариативности содержится в работе Ю.Н. Тынянова «Пушкин и его современники» [6, с. 2].

Не следует смешивать также такие термины как «диапазон жанра» и «тематический диапазон жанра». Так, Галина Дмитриевна Стасива в своем исследовании «Русский научно-фантастический дискурс XX в. как лингвориторический конструкт» обращается к понятию «тематический диапазон жанра». Используя этот термин, она проводит разделение научно-фантастической литературы на научно-техническую и социально-философскую [4, с. 8]. На наш взгляд, такой подход методологически не обоснован. Выделение направлений научной фантастики сопровождается не только с тематическими различиями, но и с конструкционно-жанровыми. Таким образом, вариативность произведений научной фантастики связана с диапазоном жанра.

Вместе с тем термин «тематический диапазон жанра» имеет право на существование. Так, К.Т. Осипова раскрывает особенности развития средневекового лирического жанра хамрийят, опираясь на динамику развития тематического диапазона жанра [3, с. 13].

Следует особо отметить, что термин «диапазон жанра» не получил широкого распространения в литературоведении. Однако уже сегодня он используется некоторыми высшими учебными заведениями в учебном процессе. В качестве примера можно привести Казанский государственный университет: этот термин включен в вопросник для лиц, желающих поступить в аспирантуру по специальности «Литература народов Российской Федерации» (татарская литература) [1, с. 16].

«Диапазон жанра» как литературное явление предусматривает формирование в рамках жанра вариативных форм. Если говорить о жанре романа, то в качестве таковых выступают устоявшиеся типы романа (например, приключенческий, исторический, эпистолярный и т.д.).

Вместе с тем история развития литературы свидетельствует о том, что наряду с устоявшимися формами имели место и так называемые переходные, нередко именуемые пограничными формами. Господствующие теории классификации зачастую не учитывают последних. Проблема анализа и систематизации переходных (пограничных) форм усугубляется тем, что они являются довольно динамичными литературными явлениями, быстро реагирующими на изменение социокультурной среды. Следует отметить, что «переходность» может носить разносторонний характер:

- переходная (пограничная) форма, воплощающая в себе элементы различных родов литературы;
- переходная (пограничная) форма, воплощающая в себе элементы различных жанров литературы в пределах рода;
- переходная (пограничная) форма, воплощающая в себе элементы различных типов в пределах одного жанра.

В качестве переходной формы, содержащей в себе элементы различных родов литературы, выступает метрическая проза, которая представляет собой произведения с силлабо-тоническим упорядочиванием ритма прозаического текста – белый стих, версэ (*verset*) и велибр. Белый стих – это стих, не имеющий рифмы, но обладающий определенным размером. Версэ представляет собой строфическую прозу, состоящую из сверхкратких абзацев, напоминающих сверхдлинные стихотворные строки. Велибр (*vers libre*) – система рифмованных строк, ритмичная гармония которых базируется лишь на интонационной схожести.

В качестве переходных форм романа с использованием данной формы жанрового смешения можно назвать как роман-поэму, так и роман в стихах. При этом если в романе-поэме на прозаический текст накладывается некая «поэдность», то в романе-стихе – рифмованный текст вбирает в себя жанровые признаки романа (сочетание тематики и фабулы прозаического романа и поэтической формы). Широкую известность имеет роман-поэма «Молодая гвардия» А.А. Фадеева. А.Т. Твардовский ее жанровые особенности характеризовал следующим образом: «Жанровое обозначение «Молодой гвардии» А. Фадеева «роман» с успехом можно было бы заменить обозначением «поэма», так много там поэтических элементов: лирические отступления, монологи, общая приподнятость тона, – пафос прямого авторского высказывания и т.д.» [5, с. 312]. Одно

из самых значительных произведений русской словесности – это роман в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина.

Переходной жанровой формой можно назвать поэму-роман «Хейдар-Баба» Хусейна Шахрияра. Произведение создано в стихотворной метрике «хеджа». Первоначально поэма была написана на азербайджанском языке, а впоследствии переведена на персидский язык.

Примечательно, что в азербайджанском литературоведении до сих пор не поставлена окончательная точка в споре о жанровой принадлежности произведений средневекового автора Низами Гянджеви: исследователями вычленяются жанровые признаки романа в таких поэмах, как «Хосров и Ширин», «Лейли и Меджнун» и «Искандер-наме» [2, с. 28].

Если говорить о переходной (пограничной) форме, воплощающей в себе элементы различных жанров литературы в пределах рода, то в качестве примера можно привести авторскую сказку, которая представляет собой соединение жанра сказки и рассказа (повести, новеллы и в некоторых случаях даже романа). Переходная форма характеризует произведение Николая Носова «Приключения Незнайки и его друзей».

Переходную (пограничную) форму, воплотившую в себе элементы различных жанров литературы в пределах рода, представляют собой также произведения, в которых смешиваются жанровые признаки романа, повести и/или рассказа. В качестве примера из азербайджанской литературы можно привести произведение «Кочевье» (1908) Абдуллы Шаика.

В качестве переходной (пограничной) формы, воплощающей в себе элементы различных типов в пределах одного жанра, можно назвать такой средневековый драматический жанр, как интерлюдия – переходная форма от моралите к фарсу. Если же говорить о переходной форме романа данного типа, можно привести в качестве примера роман-сказку. Она представляет собой разновидность литературной сказки. «Переходность» литературной сказки характеризуется сочетанием сказочного и реалистического повествования. В зависимости от особенностей изложения (жанровых признаков и жанрового содержания) можно выделить литературные сказки, близкие к рассказу, повести или роману.

В некоторых случаях переходная (пограничная) форма может отразить в себе смешение как межродовое, так и внутриродовое. Например, такой характер имеют поэмы-сказки «Лиса-паломница» (1910), «Хорошая опора» (1910), «Госпожа Тараканиха» (1911) Абдуллы Шаика, азербайджанского писателя XX века. В этих произведениях сочетаются элементы поэмы, сказки и рассказа.

Выделение переходных (пограничных) форм, сочетающих элементы различных типов в пределах одного жанра, является методологически



сложным. Существование таких форм возможно лишь в тех жанрах, в которых имеется большой спектр внутриянрового разнообразия (например, жанр романа). В качестве переходной формы можно признать политический роман, который сочетает в себе черты документального, документально-исторического, а также исторического романа. Из современной азербайджанской литературы можно привести в качестве примера роман «Ангелы и демоны: 1918–1920-ые годы» Алисы Ниджата. Он посвящен политическим реалиям Азербайджана в период от падения царской власти до установления власти Советов. Учитывая жанровую «пограничность» произведения, литературные критики нередко характеризуют его как историко-политический роман. Вместе с тем использование фразеологического оборота «историко-политический роман» методологически необоснованно, так как жанровая конструкция политического романа предполагает историцизм событийности.

Таким образом, такие литературные явления, как жанровое смешение, «смещение» жанра, «диапазон жанра» и переходные формы жанра, соприкасаются. «Смещение» жанра выступает как результат использования авторами в том числе и инструмента жанрового смешения. «Диапазон жанра» отражает в себе художественное поле, в рамках которого протекают процессы «смещения» жанра. А переходные формы жанра, в том числе и романа, подвержены влиянию проникновения жанров (междошовное, внутриянровое и внутриянровое смешение).

#### Библиографический список

1. Вопросы для приемных экзаменов в аспирантуру (специальность «Литература народов Российской Федерации», (татарская литература). Казань, 2010.
2. Гринцер П.А. Две эпохи романа (вводная статья) // Генезис романа в литературах Азии и Африки. Национальные истоки жанра. М., 1980.
3. Осипова К.Т. Винные стихи (хамрийят) в арабской классической поэзии VI–IX вв. (генезис и эволюция): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
4. Стасива Г.Д. Русский научно-фантастический дискурс XX в. как лингвориторический конструкт: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2010.
5. Твардовский А.Т. Собр. соч. В 6-ти томах. Т. 5. М., 1980.
6. Тынянов Ю.Н. Пушкин и его современники. М., 1969.
7. Berkenkotter C., Huckin T.N. Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition / Culture / Power. Hillsdale, NJ, 1995.
8. Simanowski R. Concrete poetry in analog and digital media // <http://www.brown.edu/Research/dichtungdigital/2003/parisconnection/concretepoetry.htm>

О. Н. Щалпегин

Возвращенный писатель.  
К 210-й годовщине со дня рождения  
А.Ф. Вельтмана (1800–1870)

Статья посвящена одному из «возвращенных» писателей XIX века А.Ф. Вельтману. В ней дан краткий обзор жизни и творчества русского романтика, прослеживается становление взглядов писателя как гражданина, художника, ученого.

**Ключевые слова:** биография «возвращенного» писателя, идеологические взгляды, политические воззрения, научные поиски, литературное наследие, традиционные ценности.

*Что отуманилась, зоренька ясная,  
Пала на землю росой?  
Что ты задумалась, девушка красная,  
Очи блеснули слезой?..*

Многие интеллигентные русские люди, слышавшие эту песню или даже поющие ее, ничего не знают о самом авторе. Мало кто осведомлен и о том, что именно благодаря А.Ф. Вельтману в активное употребление вошло слово «былина». Немногие специалисты помнят, что стараниями одного из образованнейших русских дворян XIX столетия, некоего Александра Вельтмана, был сделан первый стихотворный перевод глав из «Старшей Эдды». Любителям отечественной словесности приятно знать и то, что именно Вельтман дописывал «Русалку» Пушкина. Нельзя не вспомнить и о том, что смертельно раненный первый поэт России, отказывающийся в посещении многим, сделал исключение для своего старого товарища...

В 2000 году, 21 (8 по старому стилю) июля, исполнилось 200 лет со дня рождения Александра Фомича Вельтмана. Имя этого человека было хорошо известно читателям прошлого столетия. О нем тепло и даже восторженно говорили современники. Талант Вельтмана-писателя высоко оценили и Пушкин, и Некрасов, и Белинский, и Достоевский, и Толстой. В наше время, спустя почти целый век, интерес к сочинениям несправедливо забытого литератора возобновился с новой силой.

К сожалению, юбилейный день затерялся в суетливом потоке будней. Мы не слышали положенных в таких случаях памятных речей, не видели статей в толстых и авторитетных журналах. Мы даже не имели возможности

положить цветы на могилу из белого мрамора – точную копию надгробия Ярослава Мудрого (посмертный подарок друзей Вельтману). Последнее земное пристанище русского писателя, как и другие захоронения Ново-Алексеевского монастыря, давно служит основанием шоссейной трассы...

Кем был Александр Фомич Вельтман и насколько уместен вопрос о его «возвращении» в читательскую среду и научную аудиторию?

Отец писателя Федор Фомич еще носил шведскую фамилию Вельдман. Вельдманы – довольно почтенный род, некогда имевший во владении небольшой островок. Их потомки, обосновавшиеся на новом месте, всегда занимали скромные должности, имели более чем скромные доходы, но стали искренними патриотами второй родины. Отец Александра, Федор Фомич, так и не освоивший до конца жизни нашей непростой грамоты (в письмах встречаем множество «детских» ошибок), привил своему отпрыску глубокую привязанность к России, ее прошлому и настоящему. В посланиях, адресованных сыну, звучат искреннее почтение к Государю, уважение к законной власти и к службе. Наставления родителя не пропали даром. В 20-е годы Александр Вельтман, постоянно общающийся со многими «вольнлюбивыми» сослуживцами, так и не заражается их мечтами о переделе государственного устройства Российской Империи, «обновления» образа жизни ее народа. Молодой офицер точно и ясно определил для себя те идеалы высшего порядка, которые, по его мнению, должны составлять духовный стержень русской культуры.

Соответственно, в своих произведениях Вельтман как глубоко верующий человек, убежденный монархист выступает активным защитником и пропагандистом традиционных ценностей «Русского Мира». Поэтому, изучая творчество «консервативного» писателя, можно говорить о том, что оно пропитано духом здорового национализма. Весьма любопытным в связи с этим представляется тот факт, что вся жизнь Вельтмана совершенно не соответствовала полученной от предков «говорящей фамилии»: «человеком мира» его назвать никак нельзя.

Потомок шведских дворян доказал свою преданность отчизне не только на бумаге, но и как воин. Вельтман отличился в боях с турками, был награжден орденами за храбрость, а по выполнении сложных картографических работ даже получил бриллиантовый перстень лично от Государя. Русский офицер прошел служебную лестницу от колонновожатого подпоручика до подполковника Генерального штаба.

Александр Фомич Вельтман обладал редкой притягательной силой, поэтому круг его общения был очень широк. Показательно, что многие знакомые писателя, являвшиеся по отношению друг к другу ярыми противниками, сходились в одинаковой оценке его достоинств. Лично

общавшийся с некоторыми «неблагонадежными» лицами, оказывавший постоянную денежную и организационную помощь декабристу Раевскому, Вельтман никогда не разделял политических воззрений увлеченных западными теориями либералов, резко отрицательно относился к революционной деятельности масонских обществ (эта позиция отчетливо прослеживается, например, в не изданном до сих пор романе «Последний в роде и безродный (Приемыш)»). Тот же «консерватор» Вельтман с искренней радостью приветствует Крестьянскую реформу, идущую «сверху».

Кроме литературной, военной и служебной деятельности А.Ф. Вельтман был хорошо известен и как серьезный ученый. Он работал по 14 часов в сутки, занимаясь вопросами русской и мировой культуры, древними языками. Его по праву можно считать одним из самых образованных людей своего века. Не случайно многие писатели, в том числе и Пушкин, часто обращались к «московскому труженику» с вопросами по истории. Автор многих интересных и смелых даже для нашего времени научных трудов (в частности, посвященных проблеме арийских племен и Атлантиды), Вельтман стал членом-корреспондентом Академии наук, членом-корреспондентом Русского археологического общества и директором Московской Оружейной палаты. Его научные поиски, казавшиеся многим современникам прошлого столетия «сказочными» и странными, удивительно созвучны современным взглядам на развитие человеческой цивилизации.

До конца дней Вельтман оставался отзывчивым, любознательным и деятельным человеком, истинным романтиком и фантазером. Русский писатель оставил нам 16 романов (самые известные – «Странник», «Кошей бессмертный», «Светославич, вражий питомец», пенталогия «Путешествия, почерпнутые из моря житейского»), множество повестей и рассказов, стихотворений, песен (с музыкой собственного сочинения).

Сегодня, когда появилась реальная возможность заново открыть славные страницы нашей словесной культуры, имя Александра Фомича Вельтмана, несомненно, должно занять подобающее место в сознании современного читателя. Мы с сожалением можем констатировать: среди богатой коллекции недавно «возвращенных» и «открытых заново» художников очень мало тех, которые хотели бы пробудить в нас потребность быть русскими, ощущать себя кровными и духовными детьми России.

Романтик Александр Фомич Вельтман жил именно этой потребностью и пытался делиться с «любезным читателем» именно этим радостным ощущением.

**Е. И. Диброва**

## Этноидиолектный концепт в квантово-лексикографической интерпретации<sup>1</sup>

В статье рассматривается этноидиолектный концепт в художественных текстах Михаила Шолохова. Лексикографическое толкование содержательной структуры представлено как квант познания с региональными и индивидуально-авторскими компонентами.

**Ключевые слова:** этноидиолектный концепт, лексикографическая квантовая интерпретация.

В современной лингвистике одной из единиц познания принято считать «концепт» – понятие, определяющее ментальные и психические ресурсы нашего сознания, которые реализуются в языке. Истолкование концепта в настоящее время связано с различными аспектами его понимания: 1) ментально-психическая, информативная единица языкового знания (Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др.); 2) энциклопедическое (языковое и внеязыковое) знание об объекте (Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др.); 3) закодированное в языке знание объекта (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Л.О. Чернейко); 4) культурно обусловленное представление о действительности (А. Вежбицкая) и т.д. Понятие «концепт» имеет свою отечественную историю: Л.В. Щерба в докладе, прочитанном в 1927 г., посвященном памяти его учителя И.А. Бодуэна де Куртэне и затем был положен в основу статьи «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» (1931), ввел это понятие.

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.

«Языковые величины, с которыми мы оперируем в словаре и грамматике, будучи концептами (*разрядка наша* – Е.Д.), в непосредственном опыте <...> нам вовсе не даны, а могут выводиться нами лишь из процессов говорения и понимания, которые я называю в такой их функции «языковым материалом» (третий аспект языковых явлений). Под этим последним я понимаю, следовательно, не деятельность отдельных индивидов, а совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или другую эпохи жизни данной общественной группы. На языке лингвистов это «т е к с т ы» (*разрядка наша* – Е.Д.), которые, к сожалению, обыкновенно бывают лишены вышеупомянутой обстановки»; в представлении старого филолога это «литература, рукописи, книги» [10, с. 26]. Относя процессы говорения и понимания к речевому опыту человека, ученый акцентирует внимание на выводимости концепта из зафиксированного на письме материала, принадлежащего определенной языковой системе, состояние которой обусловлено конкретно-исторической и социальной обстановкой. Концепт в понимании Л.В. Щербы является смысловой единицей определенных социальных групп и конкретных ситуаций, отражающих языковой стиль эпохи. Концепт связан с текстовой жизнью и, следовательно, обладает не только культурно-социальным и конкретно-историческим содержанием, но и идиолектными свойствами создателя художественного произведения. Широкое понимание структуры единицы говорит о филологичности литературного концепта, т.е. отражении духовного мира народа, на чьем языке написан автором текст.

Первое комплексное исследование идиолектного концепта было предложено авторами объемного издания – «Концептосфера А.П. Чехова» (2009). В предисловии убедительно сформулированы позиции концептосферы: в книге нашли отражение индивидуально-авторские, «художественные» концепты. Рассматриваются в основном концепты онтологического, морально-этического типа, а также те, которые можно назвать «чеховскими» [6].

Национальная специфика текста отражается в наибольшей степени в концептосфере произведения. Понятие концептосферы как совокупности понятийно-обыденного и этнического знания нации/отдельной личности позволяет интерпретировать концепт как ментально-психическую информативную единицу – единицу этноконцептосферы. «Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое и сходное понимание реальности» [7, с. 272]. Сближение с исходным смыслом, образом и символом предполагает объективность трактовки концепта и национальный характер его проявления. «Культурные скрипты»

разграничивают и устанавливают этноиндивидуальные традиции коллективных обычаев народов.

Этнодиалектный концепт, являясь квантом познания реальности, включает в свой состав специфику видения жизненных явлений и «свойственность» речи представителей данной этнической общности. В процессе развития этноса образ мира усложняется и расширяется состав его структуроотражательных элементов – этнических констант. На важность национальных этнических корней в жизни русского человека указывали многие русские философы начала XX века (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.С. Трубецкой и др.). И.А. Ильин в статье «Путь духовного обновления» пишет о судьбе и единстве русского народа: «Это есть единство, возникшее из инстинктивного подобия, общения и взаимодействия людей в их обращении к Богу, к данной от Бога внешней природе друг к другу. Это единство вырабатывается исторически, в борьбе с природой, в создании единой духовной культуры и в самообороне от вторгающихся нарушителей. <...> Каждый народ призван к тому, чтобы принять свою народную и историческую «данность» и духовно проработать ее, одолеть ее, одухотворить ее по-своему, пребывая в своем, своеобразном национально-историческом акте» [5, с. 232, 233].

Этнодиалектный концепт в наибольшей очевидности представлен в языке художественных текстов М.А. Шолохова. Состав и структура его речи объединяет как понятийно-обыденное знание нации, так и региональное этническое (казачье) постижение действительности, и собственно авторский взгляд. Произведения М.А. Шолохова – это повествование о жизни донского казачества, о прошлом и настоящем беглых людей, селившихся на Дону начиная с XIV в. Идиосфера писателя включает память, опыт, жизненный быт, предания казачьего этноса: земледельческие работы, воинские обязанности, христианство, моральные устои, семейные традиции, празднества и печали; все это было выработано в борьбе за географическое пространство «от моря до Дона». Картина мира в текстах писателя концептуальна в узком и широком понимании: она отражает и авторскую систему взглядов на предмет изложения (воплощенность авторского «я» в речевой структуре, в стилистической тональности, в своеобразии и отборе лексико-синтаксических средств), и одновременно представляет процессы и явления, в формировании которых участвуют различные типы казачьего мышления: дологическое (языческое) и логическое (психологическое, религиозное, воинское, этическое и др.). На формирование языковой картины донского региона оказали несомненное влияние специфика быта и характер казачества. Моральные устои вольного казачества – «с Дону выдачи нету», военная

сословность, свобода землепользования и промыслов – рыболовства, охоты, бортничества и др. – привели к созданию устойчивого сообщества, обладающего своей внутренней дисциплиной, организацией и жизненными правилами.

Художественная проза М.А. Шолохова – это эпопея о казачестве, этой «маленькой нации», это призма, сквозь которую рассматриваются «война и мир» русского народа в первой половине XX века. Вошедшее в плоть и кровь донского казачества коллективное бессознательное связано с представлением реального мира как об одушевленности всех сил природы. Это древнейшее языческое миропонимание выражено в материальном и духовном самопознании казака. Исследователю важно проникнуть в технологию изобразительности духовного мира, чтобы поэтика текста распахнула перед ним собственно донскую казачью речь и индивидуальные шолоховские приращения.

Лингвокультурные особенности в коммуникации отражают традиции коллективных обычаев этноса, что проявляется в выборе и предпочтительности тех или иных коммуникативных стратегий. Последние фиксируются как в толковых диалектных словарях, так и в словарях языка одного писателя, в нашем случае – в «Словаре языка Михаила Шолохова». Корпус лексикографической статьи в русском толковом словаре, как и в словаре писателя, представлен в иерархической смысловой производности, которая может быть определена в прерывности-непрерывности семантической структуры, иными словами, может быть охарактеризована в понятиях квантовой дискретности. Полисемичная номинация – расчлененная смысловая производность, моносемичная – «одноактность» смысла. Эпидигматика (греч. *epidosis* «приращение, прирост») – именование семантической производности современного многозначного слова – сложилась народно, исторически и духовно и образует внутренне сгруппированную структуру национального языка [2, с. 185, 186].

Лексикографическая (словарная) статья представляет собой квант познания, сформированного авторами/автором специализированного словаря. «Мышление создает образ физического мира, как это следует из современной физической теории <...>. Процесс селекции (выбора), с точки зрения квантовой механики, имеет как причинно-личностный аспект, так и стохастически-неперсональный» [12, с. 189]. Сопоставление работы человеческого мозга с работой суперкомпьютерной системы, обладающей самоподдерживаемой программой, которая основана на квантово-механических законах, покоящихся на персональных данных, свидетельствует в пользу квантования речевого мышления, находящего свое выражение в текстах произведений. Смыкание квантово-механической работы чело-



веческого речевого мышления и лексикографической единицы обнаруживает набор языковых и речевых (авторских) дефиниций, отграничивающих их друг от друга и интегрирующих прерывность-непрерывность структурирования.

Словарная статья как «сконструированный» квант познания в целом не эгоцентрична, но в авторском повествовании ее отдельные значения обрастают эмоционально-экспрессивными коннотациями, обусловленными ассоциативно-идиолектными восприятиями реальности. Н.А. Бердяев писал: «В душе русского народа остался сильный природный элемент, связанный с необъятностью русской земли, с безграничностью русской равнины. У русских «природа» стихийная сила <...> Элемент природно-языческий вошел и в русское христианство. В типе русского человека (в том числе и казака – Е.Д.) всегда сталкиваются два элемента – первобытное, природное язычество, стихийность бесконечной русской земли и православный, из Византии полученный, аскетизм, устремленный к потустороннему миру. <...> Пейзаж русской души соответствует пейзажу русской земли» [1, с. 8]. Пейзаж русской земли – это степь и лес, эти концепты представляют фундаментальнейшие русские реалии. «Россия простирается до Бога» (Рильке). *Степь без конца и края. Древние курганы в голубой дымке. Черный ореол в небе... Маленьким и затерянным в этих огромных просторах почувствовал себя Давыдов, тоскливо оглядывая томлящую своей бесконечностью степь* (Поднятая целина, 2).

**Степь** включается в круговорот жизни и смерти русскою народа, природный круговорот бытия, воспринимающийся как сакральный. У казаков именно степь воплощает собой мифологический образ Матери-сырой земли, и это определяет особое ее почитание. Степь кормит своих детей – казаков, которые живут земледельческим трудом<sup>1</sup>.

*Заходило время пахать, боронить, сеять; земля кликала к себе, звала неустанно день и ночь (Тихий Дон, 6, LVI); Весною, – когда холостеющая степь ложилась под ногами, покорная и истомная, манила деда земля, звала по ночам властным, неслышим зовом. Не мог противиться, запрягал быков в плуг, ехал, полосовал степь сталью, обсеменял ненасытную черноземную утробу ядреной пшеницей-гиркой (Чужая кровь); Григорий с наслаждением мечтал о том, как снимет дома шинель и сапоги, <...> поедет в поле. Хорошо бы взяться руками за чапиги и пойти по влажной борозде за плугом (Тихий Дон, 8, VI); Великая плодотворящая работа вершилась в степи: буйно росли травы, поднимались*

<sup>1</sup> См. интересную интерпретацию концепта «степь» у Е.В. Маслаковой [6, с. 122–137]

*птицы и звери, лишь пашины, брошенные человеком, немо простирали к небу свои дымящиеся паром, необсеменные ланы... Макар шагал по высохшей комкастой зяби в ярости и гневе. <...> «Припозднились! Загубим землю! – думал Макар, с щемящей жалостью оглядывая черные, страшные в своей наготе, необработанные пашины. – День-два – и пропала зябь» (Поднятая целина, 1, XXXIV); Днями летними, погожими в степях донских, под небом густым и прозрачным звоном серебряным вызывает и колышется хлебный колос (Родинка).*

«Казак – земледелец, преобразовавший Великую Степь в крестьянское поле, осваивал окраинные земли Руси-России, не нарушая природной гармонии. В его мировидении все подчинено Высшему Промыслу. Историческое сознание казачьей общины стихийно воспринимает идею христианского мессианизма – построения Царства Божьего на отвоеванных у кочевников территориях» [3, с. 45].

Для эпической картины мира характерно описание строгой красоты и мудрости донской степи. Она вольна в своей первобытно-простой жизни – в ее естественности, гармонии и красоте. *В дымчато-синих сумерках дремала лазоревая степь, на круговинах отцветающего чеборца последнюю за день взятку брали пчелы (Лазоревая степь); Фиалки доживали положенный им срок в этой глухой и широкой степи, а на смену, по склону лога, на солонцах уже поднимались сказочно яркие тюльпаны, подставляя солнцу свои пунцовые, желтые и белые чашечки, а ветер, смешав разнородные запахи цветов, далеко разносил их по степи (Тихий Дон, 8, XV); Степь его (Мишку – Е.Д.) покоряла, властно принуждала жить первобытной, растительной жизнью (Тихий Дон, 6, III).*

Отличительной особенностью степных пейзажей М.А. Шолохова является их научная достоверность. В текстах описано большинство представителей флоры и фауны донской степи, заметны информационная полнота и точность. «Всего в «Тихом Доне» насчитывается около двухсот пятидесяти описаний природы, не считая тех, в которых содержится менее двух строк. В романе упоминаются почти двести пятьдесят видов животных и растений, некоторые из них (виды ив, тополь) – до пятидесяти раз. Такое изобилие является красноречивым доказательством любви писателя к природе и знания им природы, особенно природы его родной донской земли» [4, с. 111–112].

М.А. Шолохов соединяет в своем творчестве восторг художника с зоркостью опытного естествоведа. При описании степи он уделяет пристальное внимание травяному покрову: отмечает виды трав, цвет, строение, жизненную потребность растения.

*Травы от корня зеленели густо и темно, вершинки просвечивали на солнце, отливали медянкой. Лохматился невызревший султанистый ковыль, круговинами шла по нему вихрастая имурка, пырей жадно стремился к солнцу, вытягивая обзерненную головку. Местами слепо и цепко прижимался к земле низкорослый железняк, изредка промереженный шалфеем, и вновь половодьем расстился взявший засилье ковыль, сменяясь разноцветьем: овсюгом, желтой сурепкой, молочаем, чингиской — травой суровой, однолюбой, вытеснявшей с занятой площади все остальные травы (Тихий Дон, 6, II). Степь у М.А. Шолохова в высшем его понимании — гимн донской земле. Родимая степь под низким донским небом! <...> Низко кланяюсь и по-сыновьи целую твою пресную землю, донская, казачьей, не ржавеющей кровью политая степь! (Тихий Дон, 6, VI).*

Этническое получило свое выражение в категориях одушевленности: антропоморфности, зооморфности, флористичности и мифологичности. Степь воспринимается автором как живое существо: *Он (смотритель лошадей — Е.Д.) выжидаяще помолчал, с минуту глядел на распахнутую грудину степи (Тихий Дон, 6, II); Степь, иссохшая, с чахоточным румянцем зорь, в полдень задыхалась от зноя (Пастух); Степь под ветром могуче и мерно дышала во всю широченную грудь (Поднятая целина, 2, XVIII).* Символически степь расценивается и как хранитель воинской казачьей славы: *Родимая степь <...> Курганы, в мудром молчании берегущие зарытую казачью славу (Тихий Дон, 6, VI); Из-за кургана, караулящего шлях, выполз багровый от натуги месяц (Путь-дороженька).*

Шлях в степи приобретает в языке М.А. Шолохова мифолого-символическую значимость. В романе «Тихий Дон» Гетманский шлях «теряет ореол воинственности, отблесков былого героического и становится обозначением дороги жизни, возле которой проходит неизбывный путь донское казачество. <...> Приобретая тестовый смысл — путь жизни, шлях обозначает ушедшую славу донского казачества <...> и гибель казачества как сословия» [8, с. 98].

Антропоморфность концепта Дон, главной реки Донского края, запечатлена в эпидигматике словарной статьи, где 1-е и 2-е толкования — этнические, казачьи, 3-е и 4-е — этноидиолектные, шолоховские: 1. Извечно независимое водное пространство жизни вольного казачества. *Но и горд наш Дон, тихий Дон, наш батюшка — Басурманину он не кланялся, у Москвы, как жить, не спрашивался <...>. Старинная казачья песня (Тихий Дон, 4, XI).* 2. Родина донского казачества, дающая ему пищу. *Дон! Дон наш! Тихий Дон! Отец родимый, кормилец! Ур-р-ра-а-а!» — и в окны кидают (казаки — Е.Д.) с моста прямо в воду <...> фуражки, шинеля старые, шаровары, наволоки, рубахи, разную мелочь, дарят Дону,*

*возвратясь со службы* (Тихий Дон, 5, X). 3. Мягкость на ощупь, приятность воды. *Нежащая и очищающая ласка донской воды. Николка <...> поплыл на желтую косу, обнимавшую Дон* (Родинка). 4. Линия раздела, рубеж спасения или гибели. *Не пробьемся к Дону — можем пропасть* (Коловерть).

Следуя казачьей традиции, писатель использует номинацию **месяц** и как лингвокультурный казачий концепт, и как этническую: **Месяц. Этнологическое.** Месяцем казаки называют луну во всех ее фазах – последовательных изменениях видимой формы (первая фаза, вторая фаза). **Полный месяц.** Луна. Полный месяц ярко освещал ее осунувшееся лицо, ввалившиеся глаза, страдальчески изогнутые брови (Тихий Дон, 7, XVI). **«Месяц – казачье солнышко».** Фразеологизм. Небесное светило, освещающее казакам пути ночных предрассветных нападений на противника, когда стража засыпала, утрачивая бдительность. *По ночам на обугленно-черном небе несчетные сияли звезды; месяц — казачье солнышко, темнея уцербной боковиной, светил скупо, бело* (Тихий Дон, 6, VI).

К шолоховским этноидиолектным инновациям относятся устойчивые сочетания, выражающие связи реальности и отражающего ее ассоциативного сознания: **Щит месяца. Символическое. Воинское.** Месяц как знак небесной защиты и предупреждения об опасности. *Вечерами из-за копий голого леса ночь поднимала калено-красный огромный щит месяца. Он мглисто сиял над притихшими хуторами кровавыми отсветами войны и пожаров* (Тихий Дон, 6, XIII); **Чаша месяца.** Форма месяца в виде полушария. *В небе, налитая синим, косо стояла золотая чаша молодого месяца, дрожали звезды, зачарованная ткалась тишина, и далекий собачий лай да хрусткий чок конских копыт, не нарушая, только подчеркивали ее* (Тихий Дон, 6, XLI). Ср. народно-традиционную символику лунного света. **Желтый** – цвет болезни, смерти. *Вечер. Ночь. Над местечком в выси – желтый месяц. <...> Ветер сорвал с месяца завесу тучи, и на местечко, на купы садов, на шишкастую верхушку стодола, на отряд, выезжавший на взгорье, потек желтый мертвенный свет* (Тихий Дон, 3, VIII). **Голубой** – призрачный свет ночного мира. *Всю ночь в полнеба стояло багровое, немеркнувшее, трепетное зарево, и в ином освещавшем степь жестоком сиянии войны голубой и призрачный свет уцербленного месяца казался чрезмерно мягким и, пожалуй, совсем не нужным* (Они сражались за Родину).

См. также идиолектную поэтику: **Черная тишина.** 1. Ночная, с легкими шорохами тишина. *Всю ночь не спал (Григорий – Е.Д.). Часто выходил проведывать коня, и подолгу стоял на крыльце, повитый черной, шелково шелестящей тишиной* (Тихий Дон, 6, X). 2. **Черные** шелка. Нежные,

мягкие ощущения. *Первая ночь, принявшая весну, стала над Гремячим, окутанная черными шелками наплывавших туманов, тишины, овеванная веющими ветрами* (Поднятая целина, 1, XXVI).

Казачье мироустройство и миропонимание пронизывают авторские речевые конструкции: *Перекипающее под ветром вороненой рябью стремя Дона* (Тихий Дон, 1, I). Это словосочетание может быть понято лишь в сравнении с истоками смысла: *Из окон видно <...> вороненую сталь воды* (Родинка); *В темно-синих, как вороненая сталь, глазах* (Поднятая целина, кн. 2, VII). Натуралистическая номинация **вороненый** («покрытый чернью (о металле)») в языке романа «Тихий Дон» является этнографической и этнологической ментальной единицей («темный, с синим отливом, подобный цвету вороненой стали казачьей шашки – обязательного оружия казака»), а единица **стремя** («бурное течение, стремнина Дона») ассоциируется с лезвием шашки.

М.А.Шолохов широко использует народную лексику и двуплановость ее семантики, свойственную диалектной речи и восходящей к ее началам – внутренней форме. Огромный массив слов и устойчивых выражений он подчинил контексту употребления: **Антропоморфное: Гайдамачить**. Своевольничать, хозяйничать (о ветре). *Гайдамачил над станцией час от часу крепчавший ветер* (Тихий Дон, 5, II). Ср. в Словаре В.И.Даля (СД): Гайдамачить. Промышлять разбоем. **Нацелованная**. Любовно обласканная, омытая нежными прикосновениями волн. *И вот берег: перламутровая россыпь ракушек, серая изломистая кайма нацелованной волнами гальки* (Тихий Дон, 1, I). СД. Нацеловать многих. **Зооморфное: Отроиться**. Отделиться, уйти из родного дома. СД. Отроиться, о пчелах. Отплодиться, образовав новый, молодой рой. **Жеребцевать**. **Зооморфное**. Быть похотливым мужчиной. СД. Жеребятник. **Бранно повеса. Флористическое. Жнивье**. Короткие жесткие волосы на лице мужчины. СД. Жнивье. Нива со срезанными стеблями, оставшимися на корню.

В глубинном бессознательном формируются высшие возможности бессознательного и сознательного, создавая сверхсознательное – интуитивность художественности. Дискурсивность, возникающая на сознательном уровне, продолжает существовать в скрытой форме, которая проявляется в авторских рефлексиях. Познавательная и художественная интуиция включает чувственно-мыслительное освоение мира, которое захватывает художника слова соразмерно с ценностями его целеустановок. Интерпретационное восприятие этноидиолектных концептов раскрывает сущностное истолкование ментальной единицы, столь необходимое в современном толерантном мире, и особенно

в своей насущной функциональности – познания русского языка как величайшего достижения народа.

#### Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990.
2. Диброва Е.И. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: В 2 т. М., 2002. Т. 1.
3. Дырдин А.А. Этюды о Михаиле Шолохове. Творчество писателя-классика в духовной культуре России. Ульяновск, 1999.
4. Ермолаев Г. Михаил Шолохов и его творчество. СПб., 2000.
5. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М., 1993.
6. Концептосфера А.П. Чехова: Сб. ст. / Под ред. Н.В. Изотовой. Ростов н/Д., 2009.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.–СПб., 2003.
8. Словарь языка Михаила Шолохова. М., 2005.
9. Шолохов М.А. Собрание сочинений: В 8 т. М., 1956–1960.
10. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
11. Wierzbicka A. Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. *Journal of Pragmatics*. № 9, 1985.
12. Stapp H.P. *Mind, Matter and Quantum Mechanics*. Berkeley. Univtrsviti of California, 1993.

### **О. А. Радзивилова**

## Структура организации сценического акта

При анализе с позиций контекста такого более объемного отрезка драматургического текста, каким является контекст целой сцены, можно наблюдать несколько иные закономерности. Контекст сцены представляет собой единство по меньшей мере двух контекстов, объединяющих соответственно не одну микротематическую речевую ситуацию, а две и более. Поэтому есть все основания заключить, что, во-первых, перед зрителем в рамках действия сцены разворачивается не микротематическая, а тематическая речевая ситуация; во-вторых, ее контекст обязательно однонаправлен, так как мизансцены связаны единым

логическим стержнем, который, нанизывая на себя все составляющие их семантические оси с вариативными остатками, психологически представляет действие в сюжетной плоскости, общей для всех мизансцен, составляющих сцену.

**Ключевые слова:** контекст, речевая ситуация, семантическая ось.

Контекст такой расширенной речевой ситуации, какой является речевая ситуация тематического плана, состоящая из нескольких мизансцен, может быть не столь прямолинейным, как речевой ситуации микротематического плана. Но в любом случае он всегда однонаправлен, так как на своем логическом стержне объединяет семантические оси, которые однозначно идеологизированы в своих смысловых значениях.

Следовательно, однонаправленный контекст в отличие от однозначного – это контекст тематической речевой ситуации, однонаправлено представляющей и передающей на поверхностном уровне те события, которые были закодированы глубоко в смысловом ядре.

В статье мы исходим из того, что в процессе декодирования авторского ракурса при создании комедии на поверхностном уровне происходит значительное раздвижение рамок речевой ситуации путем *сценической вербализации не одного, а нескольких логических стержней*. При такого рода объединении создается акт как максимально объемная единица сценической речи. Подчеркивается факт ее максимальной емкости, но последняя не означает полной завершенности, поскольку такая характеристика присуща только всему драматургическому произведению как абсолютно завершенному сценическому целому. Семантически акт объединяется по принципу центрального звена, которое представляет собой цепь составляющих его логических стержней. Так, первый акт комедии «Двенадцатая ночь, Или что угодно» объединяет пять логических стержней, каждый из которых обременен своим смысловым содержанием.

Если мы посмотрим на смысловую структуру сценического акта, то в своем схематичном выражении она состоит из того количества логических стержней, которые на глубинном уровне формируют центральное звено, поскольку оно является следующей и наиболее объемной в смысловом отношении частью авторского ракурса.

Таким образом, авторский ракурс как относительно прямолинейная форма представления сюжета на глубинном уровне идет от семантической оси к логическому стержню и через него к центральному звену как предпоследней кодирующей величине, после которой наступает полное завершение сюжета пьесы в ее мировоззренческой и психологосоциологической интерпретации. При этом содержательная структура

акта на глубинном уровне строится как единство логических стержней, составляющих центральное звено. На поверхностном уровне каждое смысловое ядро дешифруется в такой драматургической структуре речи, как сцена, представляющая собой единство закодированного логического стержня и декодирующей его периферии. При анализе речевых ситуаций мы будем исходить из следующего: контекстуально пояснительный фон, с одной стороны, *многомерно соотносится с инвариантами*, так как на глубинном уровне он синтезирует, как правило, несколько семантических осей. Поэтому его многомерность в отношении к объединяемым инвариантам очевидна. Однако, с другой стороны, такой контекстуально пояснительный фон одномерен по отношению к смысловому ядру, так как определяет его в одном смысловом измерении, давая этому ядру лишь одну оценку и выступая на поверхностном уровне тем разъясняющим детализатором, который позволяет зрителю идентифицировать оценку речевой ситуации в том ракурсе, который должен совпадать с авторским ракурсом. Одномерность соотношения **«контекстуально-пояснительный фон – смысловое ядро»**, во-первых, позволяет детализировать смысловое ядро через оценку на поверхностном уровне, которая должна совпадать с глубинным уровнем, во-вторых, эта одномерность отношений допускает переход определенной части вариативного остатка в контекстуально-пояснительный фон, то есть последний как бы впитывает в себя некоторую значащую для дальнейшего развития сюжета часть вариативного остатка с тем, чтобы повторить его несколько позже.

Итак, на поверхностном уровне каждое из смысловых ядер с примыкающим к нему контекстуально-пояснительным фоном передается через такую драматургическую единицу речи, какой выступает сцена.

Но сами сцены, как показывает фактический материал, группируются в акты не хаотично, а через объединяющее их центральное звено, представленное на глубинном уровне в своем кодовом виде как часть авторского ракурса. Поэтому мы говорим, что семантически центральное звено объединяет определенную довольно объемную часть сюжета, *равную теме*. Если мизансцена передает ту часть сюжета, которая в авторском ракурсе является минимальной, а потом, на поверхностном уровне, воспроизводится как микротематическая его часть, то сцена воспроизводит более объемную часть сюжета, которая в авторском ракурсе синтезирует несколько смысловых моментов и на поверхностном уровне представлена в виде тематической части. Что же касается акта, то он воплощает наиболее объемную (хоть и не законченную полностью) часть синтеза, которая в авторском ракурсе представлена объединением ряда мотивов, до этого разбросанных и разобщенных смысловых направлений, которые



на поверхностном уровне оказываются выраженными через макротематическую часть сюжета.

На этом основании можно ответить на вопрос, в чем же заключается сущность построения комедийного текста в его отличии от построения текста трагедийного? Оба они принадлежат к драматургическому жанру речи, но текст трагедии предполагает сущностное, то есть качественное изменение логического стержня, формирующего смысловое ядро и определяющего его смысловую трансформацию по ходу развития сюжета. Исходные семантические оси, будучи объединенными в логическом стержне, перечеркиваются и предстают перед зрителем в другом как бы детективно раскрываемом облике.

Этим, на наш взгляд, объясняется, с одной стороны, несоответствие исходного инварианта и смыслового ядра; с другой, смысловое ядро центрального звена в трагедии.

Кроме того, смысловой узел в трагедии всегда четко декодирован и часто связан с именем главного действующего лица, повторенного в названии. Сравните, например, «Макбета», «Ромео и Джульетту», «Гамлета», «Отелло» и т.д. Этим объясняется приводимый нами выше факт возможного введения и пролога, и эпилога в трагедии.

В комедии имеет место принципиально иная схема организации драматургического текста.

Семантические оси, нанизываемые на логический стержень логического ядра, *не утрачивают* своего исходного смысла, а *только усиливают его завершающей успешной развязкой*. Смысловое ядро не меняет своего качества, но имеет тенденцию к постепенному содержательному расширению своих границ. Таким образом, в комедии качественная сторона смыслового ядра на поверхностном уровне расширяется объемно и количественно, но, по своей сути, *не меняется*, переходя в центральное звено. Более того, качественное единообразие какого-то одного определенного смыслового ядра позволяет ему оказаться исчерпанным не в конце, а в ходе развития сюжета (как, например, демонстрация чувств герцога). Поэтому смысловой узел в тексте комедии не носит такого четко выраженного характера, какой присущ ему в тексте трагедии.

#### Библиографический список

1. Невижина З.В. Структурно-семантическая организация сверхфразовых единств в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1971.
2. Нелюбин Л.Л. Лингвостилистика современного английского языка. М., 1990.

3. Николаева Т.М. Единицы языка и теория текста // Исследования по структуре текста: Сб. науч. тр. М., 1987. С. 27–57.
4. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. М., 1978. С. 5–39.
5. Новомирова В. Кто придумал Шекспира. Киев, 2003.
6. Ноздрина Л.А. Композиция и грамматические средства связности художественного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980.

### Е. А. Рыбалченко

## Поэтика цвета и запаха в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»

М.А. Шолохов применял колоративные имена существительные, прилагательные и наречия, которые характеризуют жизнь и быт донского казачества. Автор использовал как общерусские колоративы, так и диалектные, при этом нередко он создавал свои образные средства выражения экспрессии. Для него характерны сложные цветочные слова.

**Ключевые слова:** Шолохов, экспрессия, колоративы (цвет, запах).

На страницах романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» представлен казачий мир, яркий и выразительный. Задача автора – воссоздать поэтику донского края, экспрессивно и образно запечатлеть реалии, погрузить читателя в атмосферу казачьей жизни. С этой целью писатель задействует пять человеческих восприятий: зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое, обонятельное. Доминирующим является зрительное, так как большую часть информации о внешнем мире человек получает через зрение. Цвет воздействует на душевное и физическое состояние человека, потому что является сигналом, вызывающим инстинктивные реакции – физиологические, эмоциональные, культурологические. Это обусловило появление цветочной символики, широко используемой в художественной литературе.

Каждое употребление колоративных языковых средств в тексте художественного произведения несет в себе общечеловеческие,

общенациональные представления о цвете и в то же время является предметом целенаправленного отбора автора, то есть содержит элемент коннотаций, идущих от авторского замысла, его этико-эстетических целеустановок. Палитра красок, которую использует писатель в своих произведениях, индивидуальна и является одним из показателей его внутреннего духовного склада, отображает своеобразное поэтическое видение художника слова. Цветообозначения, используемые М.А.Шолоховым в романе «Тихий Дон», чрезвычайно разнообразны. В произведении насчитывается свыше сотни оттенков цветов, представленных большим количеством цветowych глаголов, существительных, наречий [3, с. 252, 253]: *За займищем грозно **чернело** небо* (Тихий Дон, 1, IV); *На площади, за пожарным сараем, где рассыхаются пожарные бочки с обломанными оглоблями, **зеленеет** крыша моховского дома* (Тихий Дон, 1, II); *Гришкины шаровары, заправленные в белые шерстяные чулки, **алели** лампасами* (Тихий Дон, 1, XVI); *С той стороны, за **белью** песчаной косы, величаво и строго высились седые под ветром вершины старых тополей* (Тихий Дон 1, XV); *Пантелей Прокофьевич, блистая **чернью** выложенной сединным серебром бороды, держал икону* (Тихий Дон, 1, XXII); *Посутившись, падала на кровать и, вытянув в нитку блеклую **желтень** губ, глядя в потолок звереющими от боли глазами, стонала, сжималась в комок* (Тихий Дон, 1, VII); *В кухне на секунду стало ослепительно **синие** и тихо: слышно было, как ставни царапал дождь, – следом ахнул гром* (Тихий Дон 1, IV); *Григорий не жалел ни кнута, ни лошадей, и через десять минут хутор лег позади, у дороги **зелено** закружились сады последних дворов* (Тихий Дон, 1, XV).

В романе «Тихий Дон» около трех тысяч колоризмов, из них большая часть – колоративные прилагательные, которые соответствуют семи радужным хроматическим цветам (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и трем ахроматическим (черный, серый, белый): *Крючков пил, рука его, державшая на весу тяжелую бадью, дрожала от напряжения; на **красную** лампасину шлепались, дробясь и стекая, капли* (Тихий Дон, 3, VIII); *Кто-то чиркнул спичкой. **Оранжевое** колечко света – и опять темь* (Тихий Дон, 1, XIII); *За деревней в лощине, поросшей **желтыми** кувшинками и осокой, саперы доканчивали просторный мосток* (Тихий Дон, 3, V); *Играл Митька **зелеными** кошачьими глазами, масляно блестел в темноте сеней разрезами зрачков* (Тихий Дон, 2, XV); *На рукаве его **голубого** атаманского мундира морщились три золотые загогулины – нашивки за сверхсрочную службу* (Тихий Дон 1, XXIII); ***Синий** во многих местах изуродованного своего лица, Яков Подкова – зачинщик драки – первый покинул мельничный двор* (Тихий

Дон, 2, V); *Прямо в глаза хозяину направила она мерцающий фиолетовый зрачок, будто спросила: «Что же дальше?»* (Тихий Дон, 2, XIII).

Одна из особенностей художественного стиля М.А. Шолохова – использование сложных прилагательных для передачи тончайших оттенков многоцветной окружающей действительности. Сложные колоративные прилагательные передают впечатления от воспринимаемого объекта наиболее точно: *Григорий положил на ладонь перерезанного гусенка. Изжелта-коричневый, на днях только вылупившийся из яйца, он еще таил в пушке живое тепло* (Тихий Дон, 1, IX). С помощью составной части передается определенный оттенок цвета. Первая часть сложного прилагательного конкретизирует и уточняет вторую: *Большой изжелта-красный сазан поднялся на поверхность, вспенил воду и, угнув тупую лобастую голову, опять шархнул в глубину* (Тихий Дон, 1, II).

Ряд сложных колоративных прилагательных не только называет цвет объекта окружающей действительности, но и характеризует предмет, сообщая ему новые качества: *Где-то вверху, за кучевыми облаками, светило восходящее солнце, а долину всю заливал желто-сливочный туман* (Тихий Дон 3, XXII). Вторая часть сложного прилагательного *желто-сливочный* представлена и акцентирована относительным прилагательным *сливочный*, которое характеризует природное явление (туман) через бытовую обстановку, окружающую человека. *Григорий остался у лошадей, а Пантелей Прокофьевич захромал к крыльцу. За ним в шелесте юбок поплыли красномаковая Ильинична и Василиса, неумолимо твердо спаявшая губы* (Тихий Дон, 1, XV). Вторая часть сложного прилагательного *красномаковая* позволяет сопоставить румянец на лице Ильиничны с цветком мака. В романе «Тихий Дон» связь между человеком и природой органично вплетена в ткань повествования. Сложные колоративные прилагательные подчеркивают единение человека с природой: *На дворе полоскался ветер, слякотно чавкала под ногами грязь. Меж туч казаков молодой желтоусый месяц* (Тихий Дон, 3, XXII); *В дверь просунул длинные пшенично-желтые усы Петро* (Тихий Дон, 1, XV). Атрибутивная метафора, представленная сложным колоративом *желтоусый*, указывает на «оказачивание» природы, месяц сравнивается с лихостью казака и его удалью. Прилагательное *пшенично-желтые* является авторским колоративом, подчеркивает оттенок цвета и отражает одно из занятий казаков – земледелие.

Казаки – представители военно-земледельческого сословия, поэтому несение воинской службы – почетная обязанность для них, что акцентируется автором в ряде образований: *Представитель хутора Ново-Земцева Коновалов, в парадном кителе серонемецкого сукна*

с красными лацканами на воротнике, виновато улыбаясь, слег над листом. Толстые, мозолистые, **воронено-черные** пальцы, не сгибаясь, держали ученическую обгрызенную ручку (Тихий Дон, 5, XXVIII). Григория нашли у задней стены <...> Он увидел хуторян – и вислые **воронено-черные** усы его дрогнули в улыбке (Тихий Дон, 5, VIII). Первая часть сложного прилагательного **воронено-черные** конкретизирует цвет (**вороненый** – черный с синеватым отливом или сплошь черный; черненый), а также участвует в создании образов и выражает положительную авторскую оценку.

Колоративы в тексте романа «Тихий Дон» употребляются как в прямом, так и в переносном значении. В прямом значении **черный цвет** («цвет сажи, угля») выполняет описательную функцию – обозначает части тела человека (чаще всего относится к волосам и глазам), окраску предметов, животных, птиц и т.д., окружающих казака в быту: *Аксинья напирала на оробевшего Пантелея Прокофьевича грудью (билась она под узкой кофточкой, как стрепет в силке), жгла его полымем **черных** глаз, сыпала слова – одно другого страшней и бесстыжней* (Тихий Дон, I, X). Черный цвет как цвет глаз может приобретать дополнительную авторскую коннотацию «черта родового сходства», так как для казаков род и семья священны: *Тепло и приятно ей (Аксинье – Е.А.) было, когда **черные** Гришкины глаза ласкали ее тяжело и исступленно* (Тихий Дон, I, VII).

В портретных описаниях автор делает акцент на **черный** цвет рук казаков. **Черные руки**, ставшие насыщенно-темного цвета от тяжелой, постоянной работы в поле, у Пантелея Прокофьевича, Григория, Петра, Степана Астахова: *Григорий суетливо отвернул заломившийся угол, прикрывший четвертый ухналь, пальцы его, шероховатые и **черные**, слегка прикоснулись к белым, сахарным пальцам пристава* (Тихий Дон, 2, XXI). **Белый** цвет пальцев пристава противопоставлен **черному** цвету пальцев Григория и содержит отрицательную авторскую оценку: пристав никогда не работал в поле, поэтому пальцы рук его **белые, сахарные** («изнеженные»). Черный цвет употребляется в романе в переносном значении «мрачный, безотрадный». Перед попыткой самоубийства *Наталья оцупью, без мысли, без чувства, в **черной** тоске, когтившей ее заполненную позором и отчаянием душу, добралась до угла* (Тихий Дон, 2, XVIII). Прилагательное **черный** в тексте романа является постоянным эпитетом к слову «кровь» и обозначает преклонный возраст, ранения. **Черная кровь** – это смертная кровь, кровь убитого человека: *У дверей **весовой** лежал с проломленной головой молодой тавричанин; разводя ногами, окуная голову в **черную** спекшуюся кровь, кровавые сосульки волос падали на лицо; как видно, отходил свое по голубой веселой земле...* (Тихий

Дон, 2, V). Общерусский по форме колоратив **черный** может приобретать собственно шолоховские значения: *Словно пробудившись от тяжкого сна, он (Григорий – Е.А.) поднял голову и увидел над собой черное небо и ослепительно сияющий черный диск солнца* (Тихий Дон, ХУП). **Черное солнце** и **черное небо** символизируют глубину горя героя, который со смертью Аксиньи утрачивает волю к жизни, предвещают его гибель.

Символика цвета у Шолохова не всегда совпадает с традиционно принятым в культуре значением. **Желтый** – цвет гостеприимства, щедрости и комфорта, – часто ассоциируется с весельем, радостью, развлечениями и праздниками. В Средние века Иуду на картинах изображали в желтом одеянии, поэтому иногда желтый цвет связывают с трусостью и предательством. В романе «Тихий Дон» **желтый** цвет является основным цветом осени, символом приближения (наступления) срока смерти: *Похоронили Дарью, как и полагается, на кладбище, рядом с Петром... Над могилой Петра шумел молодыми ветвями посаженный недавно тополь; на вершинке его наступающая осень уже окрасила листья в желтый, горький цвет увядания* (Тихий Дон, 7, ХХI). **Фиолетовый** традиционно ассоциируется с царственностью. У М.А. Шолохова **фиолетовый** цвет и его оттенки (лиловый и сиреневый) приобретают авторское значение «предвещание несчастий»: *Пока позавтракали и уложились – рассвело. Синими переливами играл утренний свет. Четко, как врезанный в снег, зубчатился плетень, и, прикрывая нежную сиреневую дымку неба, темнела крыша конюшни* (Тихий Дон, 2, ХХI). Перед отъездом Григория на службу **сиреневая** дымка неба предвещает грядущие испытания, которые его ждут.

**Зеленый** цвет имеет огромное количество оттенков, каждый из которых приобретает свое значение. Темные оттенки зеленого ассоциируются с прочностью, надежностью и долговечностью, нежные оттенки зеленого успокаивают, изумрудный говорит о роскоши, желто-зеленый вызывает у человека ощущение благополучия, оптимизма и весеннего обновления. У М.А. Шолохова **зеленый цвет** ассоциируется с весной и обновлением, что свидетельствует о вере писателя в живительные силы природы, способной вновь и вновь возродиться: *Шла весна <...> На сугревах, на курганах, из-под вросших в суглинок самородных камней показались первые, ярко-зеленые острые ростки травы медвянки <...> В логах и балках снег лежал синий, доверху налитый влагой; оттуда все еще сурово веяло холодом, но уже тонко и певуче звенели в ярах под снегом невидимые глазу вешние ручейки, и совсем по-весеннему, чуть приметно и нежно зазеленели в перелесках стволы тополей* (Тихий Дон, 8, ХІІІ). **Голубой** цвет успокаивает и утешает, ассоциируется с постоянством, верностью,

надежностью и честью. В романе «Тихий Дон» он соотносится с веселой, спокойной, мирной жизнью, символизирует единство человека и природы, гармонию: *Голубым солнечным днем проплывало в несвязных воспоминаниях детство: скворцы в каменных кладках, босые Гришкины ноги в горячей пыли, величаво застывший Дон в зеленой опушке леса, отраженного водой, ребячьи лица друзей, моложавая статная мать* (Тихий Дон, 6, XLII).

Колоративы в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» не только отражают объективную реальность, указывают на тонкое и глубокое знание казачьей жизни, но и передают авторское восприятие действительности, являясь средством выражения эмоций и оценок писателя. Талант М.А. Шолохова сродни таланту живописца, который с помощью красок высвечивает глубину явления. Концентрация человеческих ощущений (слух, осязание, вкус, запах) помогает художнику слова наиболее полно представить окружающую действительность. Особое значение в романе приобретают описания разнообразных запахов. «Обоняние – одно из самых архаичных чувств. Оно тесно связано с участками мозга, которые наличествовали еще у примитивных животных. В процессе эволюции в мозгу людей сформировались отделы, обеспечивающие работу сознания. Но нервные импульсы, заставляющие нас испытывать голод, жажду, сексуальное возбуждение – а также чувствовать запах, по-прежнему сначала принимаются подкоркой и лишь потом попадают в кору головного мозга, где распознаются и анализируются. Поэтому эмоции, вызванные запахом, отличаются особой силой и с трудом поддаются контролю разума» [4, с. 169]. Положительные эмоции вызывают запахи, связанные с домом и семьей. Когда Илья Бунчук после восьмилетнего отсутствия возвращается домой, первое, что он ощущает, – родной запах дома: *В передней низкой комнатке никого не было. Он пришел во вторую и, не найдя и там никого, стал на пороге. От страшно знакомого запаха, присущего только этому дому, у него закружилась голова* (Тихий Дон, 5, IV). *Возвращаясь со службы домой, жадно вдыхая горький кизячный дым, выползавший из труб куреней, Григорий проходит хутор* (Тихий Дон, 3, XXIV). *Горький запах кизячного дыма* ассоциируется у героя с домом, поэтому данный запах приятен. Бытовое восприятие запахов складывается из взаимодействия врожденных и культурно приобретенных привычек. Дом, семья, земля дороги для казаков, поэтому запахи, связанные с ними, родные, сладкие: *В кухне сладко пахло топленным коровьим маслом, горячим припеком хлебов* (Тихий Дон, 5, XIV); *Невыразимо сладкий запах излучал оголенный чернозем* (Тихий Дон, 4, VI). Запахи дома и земли символизируют мир, покой, гармонию. Григорий, уставший от войны, представлял

себе, как будет к весне готовить бороны, арбы, плетть из краснотала ясли, а когда разденется и обсохнет земля – выедет в степь: держась наскучавшимися по работе руками за чапиги, пойдет за плугом, ощущая его живое биение и толчки; представлял себе, как будет вдыхать **сладкий дух молодой травы** и поднятого лемехами **чернозема**, еще не утратившего пресного аромата снеговой сырости, – теплело на душе. Хотелось убирать скотину, метать сено, дышать **увядшим запахом донника, пырея, пряным душком навоза** (Тихий Дон, 5, XIII). Казаки воспринимали землю как живое существо – мать, любушку, кормилицу. Земля, на которой селился казачий род, которая возделывалась его руками, становилась родной. *В чужих краях и земля, и травы пахнут по-иному. Не раз он (Григорий – Е.А.) в Польше, на Украине и в Крыму растирал в ладонях сизую метелку полыни, нюхал и с тоской думал: Нет, не то, чужое* (Тихий Дон, 8, VI). Герой хочет почувствовать знакомый аромат, так как на подсознательном уровне этот запах связан с радостными воспоминаниями детства, мирным трудом земледельца.

Запахи пробуждают самые сильные воспоминания, мгновенно возвращают в прошлое. Если зрение напрямую связано с сознанием, то обоняние – с подсознанием, потаенной стороной души. Неслучайно слово «дух» в русском языке означает и «запах», и «душа». Для героев романа М.А.Шолохова «Тихий Дон» запах – это связующая нить с прошлым, ключ к воспоминаниям: *Григорий вздрагивает. Ему кажется, что он на секунду ощутил дурнопьяный, тончайший аромат Аксиньных волос; он, весь изогнувшись, раздувает ноздри, но...нет!* (Тихий Дон, 4, IV). Волнующий и нежный аромат волос Аксиньи ассоциируется для Григория с горьким запахом «дурмана обыкновенного». Запах любимого человека становится родным и воспринимается как приятный. Запах пота относится к категории неприятных, но *Аксинья, уткнувшись лицом ему в подмышку, дышала таким родным, пьянящим запахом его пота, и на губах ее, порочно-жадных, скрытая от глаз Григория, дрожала радостная, испитая сбывшимся счастьем улыбка* (Тихий Дон, 2, X); *Перебирая старое бельишко Алексея Бешиняка, плакала мать, точила горькие скупые слезы, принюхивалась, но лишь последняя рубаха, привезенная Мишкой Кошевым, таила в складках запах сыновнего пота, и, припадая к ней головой, качаясь, старуха, жалостно причитала, узорила клейменную бязевую грязную рубаху слезами* (Тихий Дон, 5, I).

Степь для казаков не только **нечто большое, ровное, бескрайнее**, степь – это источник жизненной силы, живое существо, мать, поэтому, описывая ее, М.А.Шолохов создает зрительно-обонятельные пейзажи: *Несказанным очарованием была полна степь, чуть зазеленевшая,*



*налитая древним запахом оттаявшего чернозема и вечно юным – молодой травы* (Тихий Дон, 6, XLIII). Зеленый цвет весенней степи – цвет обновления и плодородия. Все в природе движется по кругу, умирает и вновь возрождается. Степь символизирует рождение и смерть, молодость и старость, так как существует неизменно с тех пор, как помнит себя казачество. Поэтому степь наполнена **древним** запахом чернозема и **юным** запахом молодой травы. Весенняя степь – зеленая, наполненная запахом чабреца, молочая, медвянки; летом степь желтая, выжженная солнцем, окутанная пьянящими запахами всех полегших под солнцем трав; осенняя степь – бурая, поблекшая, с горьким ароматом полыни; зимой степь – заснеженная, сугробистая, задернутая лиловой марью. Создавая образы природы, М.А.Шолохов дает объектам окружающей действительности собственную характеристику. Постоянным эпитетом к слову «запах» является прилагательное «пресный» в значении «лишенный запаха»: *Песчаная земля была размыта, извилиюжена следами крохотных ручейков, пресно пахла дождем* (Тихий Дон, 4, XVII); *Неглубокий, чуть выше человеческого роста, ров был залит на полчетверти водой. Пахло илом, прелой хвоей и пресным бархатисто-мягким запахом дождя* (Тихий Дон, 4, III); *Пахло мужским потом, скученными здоровыми телами, папиросным дымом и пресным бражным запахом выпавшей за ночь росы* (Тихий Дон, 5, XXIX); *Прелью сырой и пресной дышал берег* (Тихий Дон, 1, I).

Простые и заурядные предметы окружающей действительности М.А.Шолохову удается представить в поэтической, притягательной форме. Его произведения позволяют увидеть и почувствовать казачий мир изнутри. Это и есть истинное мастерство.

#### Библиографический список

1. Большой толковый словарь донского казачества. М., 2003.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. М., 2002.
3. Ермолаев Г.С. Михаил Шолохов и его творчество. СПб., 2000.
4. Жирицкая Е. Легкое дыхание: запах как культурная репрессия в российском обществе 1917–30-х гг // Ароматы и запахи в культуре. М., 2003.
5. Купер М. Как понимать язык цвета. М., 2004.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.

**Е. В. Гетманская**

## Олимпиада как форма взаимосвязи среднего и высшего образования

Статья содержит описание и методологическую основу такого образовательного проекта по изучению русского языка, как олимпиада. Особенности организации олимпиады «Русское слово» в Румынии реализуют на практике принцип преемственности в процессе изучения русского языка от школы к университету, расширяя количество людей, изучающих русский язык, и упрочивая русско-румынские культурные связи.

**Ключевые слова:** преемственность, изучение русского языка, лингвокультурологическая концепция, разновозрастность.

Постоянно ускоряющиеся темпы обновления знаний, техники и технологий в настоящее время уже во многом опережают динамику смены поколений людей. Это приводит к необходимости постоянного изменения содержания, направленности, характера профессиональной деятельности и, в конечном счете, ставит вопрос о переходе к системе непрерывного образования, реализации новой парадигмы – «образование через всю жизнь».

Переход к непрерывному образованию влечет за собой немалые изменения в традиционной методической системе обучения. Одним из важнейших условий эффективности этой системы является обеспечение *преемственности* ее ступеней. При этом надо учитывать, что важным фактором успешного осуществления преемственности является ориентация на формирование навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучаемых. Основной целью учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и овладение способами этого

усвоения, развитие познавательных потребностей и творческого потенциала обучаемых.

Языковое образование также нуждается в преемственности как связующем стержне, который поможет в прочном усвоении иностранного, в нашем случае русского, языка. Успешный опыт изучения русского языка, основанный на взаимосвязях школьного и вузовского языкового образования, существует в Румынии. Следует отметить, что в стране всего четыре кафедры, основной сферой деятельности которых является изучение русского языка. Таким образом, нельзя сказать, что данному изучению сопутствует благоприятная языковая среда. Особенно в этой ситуации ценен опыт кафедры славистики Ясского университета им. А.И. Кузы, усилиями которой уже во второй раз проводится Международная олимпиада «Русское слово», посвященная Дню славянской письменности.

Олимпиада, членом жюри которой является автор статьи, безусловно, сближает русскую и румынскую культуры и, одновременно с этим, выполняет уникальную дидактическую функцию – создает прецедент преемственности изучения русского языка и литературы на различных ступенях образования. В олимпиаде участвуют младшие школьники, лицеисты и магистры университета. Преемственность языкового образования на олимпиаде не просто декларируется: участники всех возрастов конкурируют на ее этапах вместе, трансформируясь в мобильный разновозрастной коллектив, становясь участниками и зрителями одновременно, что, бесспорно, сближает конкурсантов и повышает их мотивацию в дальнейшем изучении русского языка.

Сущность любого коммуникативного процесса заключается в информационном взаимодействии. Информация от адресанта к адресату передается с помощью информационных кодов, которые, в свою очередь, должны быть приняты и интерпретированы адресатом, по возможности, с минимальной степенью ошибки. Цель коммуникации связана с реализацией жизненных потребностей коммуникантов, а ее успех определяется произошедшими внешними или внутренними изменениями в принимающем ее человеке. Межнациональная коммуникация может быть успешной только при условии знания сторонами, вступающими в общение, культурных кодов друг друга. Одна из задач олимпиады – корреляция русско-румынских культурных кодов за счет конструирования заданий, позволяющих осваивать следующую ступень владения русским языком, несмотря на возможно низкий исходный уровень владения им.

Однако знание культурных кодов еще не гарантирует уважения к их носителям. Воспитание человека в уважении к иным культурам, безусловно, связано с задачей самоидентификации личности. Уважение

к чужому, другому можно воспитать лишь тогда, когда мы осознаем причины наших различий и при этом видим сходство ценностных систем. Очевиден вывод, что просвещение и воспитание подрастающего поколения должны идти рука об руку. Олимпиада по популяризации русского языка и, одновременно, культуры выполняет это условие. Другой вопрос – как сделать этот процесс познания «чужих» интересным, а потом и жизненно необходимым для детей? Представляется, что такая организация познавательной языковой деятельности, как олимпиада, может сыграть огромную роль в подготовке школьников и студентов к межнациональной коммуникации, так как является аккумулятором творческих потенций учащегося, его ценностных представлений – шире, его ментальности и готовности воспринимать инонациональные культурные коды (по классификации В.С. Библера «свое-иное»).

Школьный возраст наиболее сензитивен для подготовки к межнациональной коммуникации: открытость миру присуща детям с 6–9 лет, они любознательны, у них еще не сформированы устойчивые стереотипы восприятия иностранцев и отношения к ним. В художественной литературе есть много примеров того, как ребенок реагирует на появление в своей жизни людей иной национальности. Чувства ребенка развиваются от страха к интересу, если незнакомец ведет себя неагрессивно, если он улыбается и уважительно относится к окружающим. Все это, в свою очередь, приводит к доверию и дружбе между ребенком и «чужим». Вспомним «Кавказского пленника» Л.Н. Толстого и его героиню Дину, которая помогла Жилину бежать из плена, вспомним побратавшихся маленьких героев повести А. Приставкина «Ночевала тучка золотая». Дети оценивают людей не по их национальной принадлежности, а по качествам, и сердце ребенка – самый точный индикатор человечности. Поэтому раннее знакомство с литературой и культурой других народов и послужит фундаментом для воспитания в ребенке толерантности, уважения к чужой культуре. Участниками олимпиады в Яссах стали младшие школьники из семей русских липован, порой не владеющих русским языком, но стремящихся узнать культуру предшествующих поколений.

В целом олимпиада «Русское слово» в Румынии – это значительная культурно-просветительская работа по развитию и формированию нового типа румынско-русского коммуникативного пространства, в условиях которого диалог культур помогает преодолеть языковой барьер формирующейся личности. Благодаря этому диалогу происходит формирование духовно богатой индивидуальности, в процессе которого передача иноязычной (русской) культуры способствует становлению человека духов-

ного – homo moralis. В этом диалоге культур во все времена участвовали и румынские мыслители, чье восприятие русской культуры отразилось в их философских работах. Никифор Крайник, Мирча Елиаде, Эмиль Чоран, Лучиан Блага, Василе Пырван, Александру Палеологу, Иоанн Яноши – это лишь несколько выдающихся имен. Творчество данных авторов обращено к ведущим проблемам русской культуры.

24 мая отмечается единый праздник всех славянских народов – День славянской письменности и культуры. Более двенадцати веков отделяют нас от того времени, когда жили и творили великие просветители Кирилл и Мефодий. Созданная ими азбука, которой пользуется по сей день часть народов мира, стала основой современных славянских языков, послужила единению народов и развитию многогранной славянской культуры. Проведение олимпиады в дни празднования Дня славянской письменности – осознанный выбор организаторов и в первую очередь ее главного вдохновителя, доктора кафедры славистики Людмилы Беженару.

Географическое положение Руси, исторические события, национальные традиции способствовали формированию богатого, образного и певучего русского языка. Русский народ свято хранит и приумножает складывавшиеся веками культурные традиции и обычаи, воспитывает высокое чувство патриотизма и национальной гордости у подрастающего поколения. Молодежь будет достойна славы своих великих предшественников и не растеряет эти достоинства, оградит язык от засилия иностранных слов, донесет до потомков своеобразие яркого национального фольклора и самобытной культуры. Так позиционируют культурологическую основу проведения олимпиады ученые кафедры славистики Ясского университета, объединяя разновозрастные группы любителей и ценителей русского языка и русской культуры.

Олимпиада, многоступенчатая (по возрасту участников) и разнонаправленная (по типам заданий), решает сразу несколько методических и культурологических задач: совершенствование выразительного чтения, приобретение навыков написания эссе на заданную тему, знакомство с русской лирикой, русскими народными танцами и песнями. В соревнованиях принимают участие и младшие школьники, и ученики лицея, и студенты университета. Старшеклассникам и студентам предлагается несколько тем для написания эссе, например, «Философия Л.Н. Толстого». Международное жюри оценивает работы участников на условиях анонимности их авторов. Заочное участие принимают в конкурсе эссе студенты из России, Украины, Молдавии, Узбекистана. В письменном конкурсе учащиеся демонстрируют знания по русскому языку, литературе и культуре на пяти уровнях – 0, А, В, С и русский как родной.

В 2010 году в конкурсе чтецов приняли участие 27 человек разных возрастных категорий. Участники олимпиады получили 77 премий и наград за лучшее эссе, за лучший перевод художественного текста с русского на румынский, за лучшее знание русских пословиц и поговорок, за популяризацию русского кинематографического искусства, за знание русской лирики и др. О результатах олимпиады поведали местная пресса и радио «Голос России». Целями Олимпиады являются расширение круга людей, увлеченных русским языком, удовлетворение интереса румынской публики к русскому языку и русской культуре и соотечественников к родному языку, повышение авторитета русского языка и русской культуры на международной арене, выяснение истоков русского языка, причин и особенностей развития, исследование влияния на человека, его культуру. Олимпиадные задания имеют целью проверку традиционных знаний по русскому языку, оценку собственного языкового творчества участников, владение ими приемами филологического исследования, проверку уровней владения русским языком в определенных языковых ситуациях. Главный лозунг Олимпиады: «Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг...» (Н.В.Гоголь). Кроме кафедры славистики, организатором олимпиады является ассоциация студентов-русистов Румынии. Партнеры олимпиады – ясская община русских липован, ясский уездной отдел народного образования, журнал «Китеж-град».

В олимпиаде принимают участие все, кто считает себя человеком русской культуры и признает русский язык родным или изучает его как иностранный. Участниками могут быть люди любого возраста: школьники 6–12 классов румынской школы, студенты румынских и других европейских стран, взрослые. Предполагается самая широкая география участников – от Румынии и сопредельных с ней стран ближнего зарубежья (Республика Молдова, Украина, Болгария), где как этнические русские, так и люди, принадлежащие к русской культуре, составляют значительную часть населения, до дальнего зарубежья, где человеку, говорящему порусски, часто бывает трудно найти собеседника. Выполненные задания проверяются членами Международного жюри. Вот задания олимпиады 2010 года.

I тур Олимпиады «Русское слово» (письменная часть). В качестве первого письменного задания участникам предлагались вопросы по орфоэпии, словообразованию, грамматике, лексике, правописанию, стилистике, русской литературе и культуре. Общее количество вопросов – десять. Второе письменное задание – перевод незнакомого текста с русского языка на румынский. Объем – 0,5 страниц. Последнее письменное

задание – эссе или сочинение на заданную тему. Объем – 3–5 страниц. Каждый вопрос из пакета заданий оценивался в зависимости от его сложности определенным количеством баллов (каковые указывались при объявлении заданий). Таким образом, участник мог оценить значимость каждого ответа и выбрать возможность ответа на все вопросы или на наиболее «ценные» из них. Жюри вправе было присудить участнику дополнительные баллы (не более двух) за тщательность выполнения каждого задания. Для выполнения заданий Олимпиады участники могли пользоваться словарями.

II тур Олимпиады «Русское слово». Конкурс чтецов. Чтение наизусть одного произведения русских авторов (по выбору из предложенного списка: «Я вас любил», «Я помню чудное мгновенье...», «Письмо Татьяны к Онегину» А.С.Пушкина, «Парус», «Бородино», «Смерть Поэта» М.Ю. Лермонтова и др. – всего двадцать пять наименований). Жюри оценивало интонацию, произношение, артистичность участника. Баллы за выполненные задания выставлялись после проверки письменных работ и ответов. Окончательное решение о награждении победителей и присуждении дополнительных призовых мест также принимало жюри Олимпиады.

По итогам конкурсов было выявлено четыре группы победителей (участники, занявшие первое, второе и третье места по количеству набранных баллов в двух турах) по трем уровням владения русским языком как иностранным и по уровню владения русским как родным языком. При равной сумме набранных баллов предпочтение отдавалось участнику, лучше других справившемуся с творческим заданием (сочинением). Участники, занявшие по итогам Олимпиады первое, второе и третье места, были награждены ценными призами – подарочными изданиями русской литературы. Призы вручались победителям на церемонии награждения. Всем участникам были вручены дипломы. Организаторы и партнеры мероприятия оставили за собой право учредить дополнительные призовые места и предложить лучшим участникам дополнительные призы и дипломы.

Поиски эффективных путей обучения русскому языку привели ученых кафедры славистики университета им. А.И.Кузы к разработке лингвокультурологического подхода к лингвистическому образованию, в центре которого лежит идея взаимосвязанного изучения русского языка и русской культуры. Сформированная на кафедре новая лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку вносит существенные коррективы в профессиональную подготовку студентов-филологов, когда наряду с языковой лингвистической компетенцией необходимы

формирование лингвокультурологической компетентности, осознание языка как феномена культуры. Разновозрастный принцип формирования участников олимпиады в единстве с лингвокультурологическим подходом к заданиям позволяет значительно расширить потенциальное число изучающих русский язык и так или иначе готовит будущих магистров кафедры славистики.

Человек только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. Это тонко отражается, например, у русских липован в Румынии в тексте частушки «Говорят, что я румынка, а мне нравится Калинка...». Нельзя перевести на близкородственный русскому языку чешский название известной книги Б. Пастернака «Сестра моя жизнь», так как в чешском языке «жизнь» – мужского рода. Большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу, поэтому индивид живет более в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных, социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей: огромная доля информации поступает к нему через слово, и успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом, причем не столько даже в плане культуры речи, сколько умения проникнуть в тайны языка. Философы говорят даже, что, досконально понимая слово, которое называет какой-либо предмет, явление, можно легче овладеть внешним миром. Таким образом, тайна языка с точки зрения культуры — главнейшая из тайн человечества: если ее раскрыть, то раскроются и многие сокрытые в веках или утраченные знания.

Итак, язык — составная часть культуры и ее орудие, это действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в обнаженном виде специфические черты национальной ментальности. Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания. Как заметил К. Леви-Стросс, «язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов» [1, с. 115].

Культурологическая доминанта преподавания русского языка в университете им. А.И. Кузы нашла адекватное отражение в целях, задачах и заданиях олимпиады «Русское слово». Кроме представленной доминанты, в процессе проведения олимпиады проявились такие ее дидактические характеристики, как интегративность и разновозрастность. *Интегративные* свойства олимпиады «Русское слово» черпает в дуальном принципе



изучения русского языка (одновременное изучение языка и культуры). *Разновозрастность* участников переходит в ранг целеполагающих принципов изучения русского языка на олимпиаде: наблюдая мотивацию старших участников, младшие школьники увереннее выстраивают свою индивидуальную траекторию изучения русского языка и русской культуры. Итегративность заданий и разновозрастность участников Олимпиады создают условия для реализации преемственности изучения русского языка в Румынии от школы к вузу, расширяют количество изучающих русский язык, усиливают культурные русско-румынские взаимосвязи, ослабленные социально-политической динамикой последних десятилетий.

Библиографический список

1. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 1985.

## Р. Б. Сабаткоев

### Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся

В статье рассматриваются трудности обучения детей-мигрантов русскому языку как второму в средних школах Российской Федерации. Большое внимание уделяется приемам по предотвращению ошибок в речи учащихся, что возможно осуществить с опорой на их родной язык. Значительная часть статьи посвящена формированию и развитию толерантного сознания у учащихся на уроках русского языка.

**Ключевые слова:** билингвизм, интерференция, полиэтнический, типичные ошибки, эффективные упражнения, толерантность, коммуникативность.

За последнее время в процессе миграции населения из ближнего зарубежья в общеобразовательных школах нашей страны возросло число

классов с полиэтническим составом учащихся, многие из которых слабо владеют русским языком, так как ранее они учились в школах с родными языками обучения. Задача нового для них типа школы состоит в том, чтобы каждый из этих учеников в будущем стал настоящим билингвом, хорошо владеющим не только своим родным языком, но и государственным языком Российской Федерации.

Проблемы формирования билингвизма (двуязычия) давно привлекают к себе внимание исследователей. Ими занимаются и психологи, и психолингвисты, и методисты, и лингвисты, и социолингвисты. Все они выделяют два вида двуязычия: 1) когда родной язык и неродной являются структурно близкими; 2) когда эти языки являются структурно отдаленными.

По уровню владения вторым языком двуязычие может быть координативным и субординативным. Первое – это подлинное, чистое двуязычие, под которым Л.В.Щерба понимал существование в сознании индивида разных языковых систем изолированно друг от друга, без сравнений и параллелей между ними. Субординативное двуязычие бывает рецептивным, репродуктивным и продуктивным. При рецептивном двуязычии субъект способен понять прочитанное или услышанное речевое произведение на неродном языке. При репродуктивном двуязычии индивид может воспроизвести высказывания других лиц на том же языке, на котором он их воспринял. При продуктивном двуязычии субъект может строить собственные высказывания как на родном, так и на неродном языке.

По способу связи речи с мышлением психологи выделяют непосредственное двуязычие, при котором родной язык и изучаемые языки непосредственно связаны с мышлением, и опосредованное, при котором изучаемый язык связан с мышлением через родной язык.

Согласно концепции психолога И.А.Зимней, существуют три ступени формирования и формулирования мысли на родном и неродных языках, которые важно иметь в виду при обучении детей-мигрантов русскому языку.

1 ступень – это формирование и формулирование мысли посредством родного языка с последующим переводом высказывания на неродной язык (низшая ступень); 2 ступень – это формирование мысли средствами родного языка с последующим формулированием ее средствами неродного языка (промежуточная ступень); 3 ступень – это формирование и формулирование мысли сразу посредством неродного языка (ступень билингвального существования) [2].

Наши эксперименты, проведенные по обучению нерусских учащихся русскому языку, полностью подтвердили данные психологов по формированию и развитию билингвальной языковой личности. Так, для

исследования динамики речевого развития нерусских учащихся в национальных школах ряда регионов Российской Федерации с первого по одиннадцатый класс нами было проведено сочинение на родном и русском языках на одну и ту же тему – «Памятный день в моей жизни». Анализ работы каждого ученика с точки зрения количества и видов употребленных в ней предложений, их словесного объема, наличия в них изобразительно-выразительных средств позволил нам установить, как при изучении родного и русского языков формируется билингвальная языковая личность, как усваивается школьниками учебный материал, с какими трудностями они встречаются. Эту методику в какой-то мере можно использовать для выявления исходного уровня владения детьми-мигрантами русским языком.

Определение стратегии и тактики процесса обучения детей мигрантов прежде всего предполагает проведение сопоставительного анализа фонетико-фонологических и лексико-грамматических систем русского и родных языков и выявление тех лингвистических фактов, которые могут вызвать у индивида интерферентные ошибки в процессе использования в речи разных средств и способов общения.

При обучении русскому языку как второму нерусские учащиеся встречаются с большими трудностями, особенно тогда, когда их родной язык относится к иной языковой системе. В этом случае они, как правило, мыслят на родном языке, поэтому допускают большое количество интерферентных ошибок, то есть ошибок, являющихся следствием ложных соответствий, которые ими устанавливаются между единицами двух языковых систем: своего родного языка и изучаемого. Касаясь данного вопроса, известный лингвист и методист Л.В. Щерба отмечал, что родной язык нельзя изгнать из голов школьников, которые только тогда понимают смысл нового для них слова или языкового явления, когда находят для них соответствующие эквиваленты в родном языке [7, с. 56–57].

Интерферентные ошибки обычно вызывают явления, существующие в родном и изучаемом языке, но имеющие различия, и явления, которые вовсе отсутствуют в родном языке. Поэтому, например, в процессе работы над произносительными навыками нерусских учащихся необходимо учитывать особенности фонетической и фонологической систем русского и родного языков школьников. Важно иметь в виду, что в разносистемных языках наблюдаются как количественные, так и качественные расхождения звуков. Есть языки, в которых нет русских звуков «щ», «ы» и т.д. Нет в них также деления согласных на твердые и мягкие. В результате неправильного произношения слов с этими звуками у обучаемых появляется так называемый акцент, определяемый А.А. Реформатским

как «подчинение чужой фонетики фонологическим навыкам своего языка» [3, с. 508]

При обучении орфоэпическим нормам русского языка необходимо добиваться того, чтобы ученик в конечном счете научился правильно произносить звуки не только в изолированной позиции, но и в потоке речи.

В школах с полиэтничным составом учащихся особое внимание следует уделить выработке навыков постановки ударения в словах и интонационного оформления своих мыслей согласно законам русского языка. Практика показывает, что ошибки в постановке ударения в речи нерусских учащихся весьма распространены и устойчивы. Связано это с тем, что в русском языке ударение не имеет постоянного места и в разных словах может стоять то на первом слоге, то на втором, то на третьем и т.д. Тогда как для носителей многих родных языков привычной является постановка ударения на одном и том же слоге.

Следовательно, работа по фонетике в полиэтничных школах должна неразрывно сочетаться с работой над ударением (как словесным, так и логическим), приобретением навыка деления предложений на интонационно-смысловые отрезки при помощи пауз, а также с работой над особенностями произношения наиболее распространенных в русском языке интонационных конструкций, имея в виду, что нерусские учащиеся ритмику и мелодику родного языка часто переносят на интонацию русской речи. Они неверно определяют центр интонационной конструкции, ошибочно передают тон в ее составных частях. Обучая учащихся нормам русского литературного произношения, необходимо широко практиковать имитационные упражнения. При этом от учителя требуется, чтобы он показывал, как нужно артикулировать трудный для учащихся звук, как правильно пользоваться интонацией в процессе межкультурной коммуникации, чтобы говорящий случайно не мог обидеть собеседника. При изучении данного материала необходимо довести до сознания учащихся, что правильное литературное произношение – важный показатель общекультурного уровня человека, что орфоэпические ошибки отвлекают слушателя от содержания предмета речи и тем самым затрудняют процесс межличностной коммуникации.

Говоря учащимся об особенностях русского ударения, на конкретных примерах следует показать следующее:

- 1) ударный слог произносится с большей силой; ударение характеризуется большей его громкостью;
- 2) ударный слог более длительный;
- 3) ударный слог в отличие от безударного характеризуется значительной напряженностью произносительного аппарата, а также усилением выдоха.

При изучении ударения важное место должны занимать аксионтологические упражнения с использованием технических средств обучения.

Работу над произношением в нерусской аудитории необходимо проводить в продолжение всего курса русского языка с тем, чтобы обучаемые достигли соответствующего уровня речевого самоконтроля, т.е. научились слышать себя и не пропускать русские звуки, по выражению известного ученого Н.С. Трубецкого, через «фонологическое сито» родного языка» [4, с. 60].

Изучение темы «Лексика» следует проводить с учетом сходств и различий в количестве значений слов (в родном и русском языках), которые подразделяются на следующие группы:

- 1) слова, совпадающие по значению в родном и русском языках;
- 2) русские многозначные слова, которым в родных языках соответствуют однозначные слова;
- 3) многозначные слова родных языков, которым в русском языке соответствуют однозначные слова;
- 4) русские слова, которые в родных языках передаются словосочетаниями;
- 5) слова родного языка, которые в русском языке передаются словосочетаниями.

Лексические расхождения между русским и родными языками вызывают у учащихся большие трудности. Особые же трудности возникают у них при усвоении ими русских слов с переносным значением в силу различия образных систем языков, на что нужно обращать постоянное внимание на уроках русского языка и литературы.

По теме «Лексика» наиболее эффективными являются следующие типы упражнений:

- 1) на выбор лексических единиц;
- 2) на усвоение грамматических норм и структур лексических единиц;
- 3) на сочетание лексических единиц;
- 4) на актуализацию лексических единиц в аспекте ситуативно-тематической направленности речевого высказывания;
- 5) на конструирование текстов с использованием слов с переносным значением.

Такого рода упражнения будут способствовать обогащению лексического запаса учащихся.

При изучении раздела «Морфология» возникает острая необходимость в том, чтобы особо выделить те языковые явления русского языка, которые отсутствуют в родных языках учащихся, и организовать работу по формированию у обучаемых умений и навыков правильного

употребления их в речи. Одновременно потребуют корректировки также знания и умения, имеющиеся в языковом опыте учащихся, но еще недостаточно сформированные. В данном случае речь идет о тех темах школьного курса русского языка, которые хотя и изучались учащимися, но по тем или иным причинам были усвоены слабо и нуждаются в повторном рассмотрении.

К грамматическим явлениям, отсутствующим в родных языках или не имеющим прямых соответствий с явлениями русского языка, вызывающим особые трудности у учащихся, относятся:

- 1) наличие в русском языке категории рода существительных и ее отсутствие в родных языках;
- 2) несовпадение падежных систем русского и родных языков;
- 3) наличие предлогов в русском языке и отсутствие их в родных языках;
- 4) наличие категории совершенного и несовершенного вида в русском языке и отсутствие ее во многих родных языках;
- 5) различия в категории одушевленности и неодушевленности в русском и родных языках и т.д.

Работа над данными грамматическими явлениями в школах с полиэтничным составом учащихся требует к себе особого внимания.

Изучая тему «Части речи», учащиеся, прежде всего, должны научиться определять род существительного по его значению (семантические признаки), по падежным окончаниям (морфологические признаки) и по словам, которые в предложении согласованы с существительными (синтаксические признаки). Особые трудности в работе над данной темой вызывает у нерусских школьников определение рода существительных по морфологическим и синтаксическим признакам. Следовательно, этому материалу нужно уделить особое внимание. Усвоению данной темы учащимися в какой-то степени будет способствовать повторение пройденного по словообразованию, в частности, суффиксов и окончаний существительных мужского и женского рода (-тель, -ик; -ица, -ка и т.д.). При обучении нерусских учащихся русскому языку может использоваться также прием определения рода существительных по естественному полу.

Значительные трудности связаны и с усвоением категории одушевленности и неодушевленности, так как в родных языках вопрос «кто?» ставится только к словам, обозначающим человека. Слова же, обозначающие животных, насекомых, птиц и неживые предметы, отвечают на вопрос «что?». При изучении данной категории следует обратить внимание на совпадение и несовпадение падежей имен существительных: винительного с родительным и винительного с именительным – и для выработки у учащихся навыков их правильного использования применить

такие упражнения, как конструирование предложений с одушевленными и неодушевленными существительными, вставка в текст одушевленных и неодушевленных существительных в нужном падеже, перевод предложений с родного языка на русский и объяснение их сходств и различий в употреблении существительных и т.д.

Одной из наиболее сложных тем в курсе русского языка является «Глагол». Носители многих родных языков (например, тюркских) сталкиваются с большими трудностями, вызываемыми многообразием грамматических значений этой части речи, сложностью ее образования и изменения. Эти трудности усиливаются тем, что русскому глаголу присущи такие грамматические категории, которые не имеют аналогов в родных языках обучаемых. Это, прежде всего, категория вида. Неправильное употребление видовременных форм глагола характерно для многих нерусских учащихся. Оно с трудом ликвидируется вплоть до окончания учащимися средней школы. Поэтому во время изучения данной части речи прежде всего основное место нужно отвести работе над глагольными приставками и суффиксами, которые придают словам различные значения. Эти приставки и суффиксы учащиеся должны запомнить по списку и научиться составлять с ними предложения. Важно, чтобы при этом они владели семантикой глаголов совершенного и несовершенного вида: первые показывают, что действие доведено до качественного предела, т.е. его невозможно дальше продолжать; глаголы же несовершенного вида не показывают, что действие доведено до предела. В качестве материала для тренировочных упражнений по теме целесообразно использовать наиболее частотные видовые пары глаголов, которые будут способствовать выработке у нерусских учащихся навыков правильного употребления в устной и письменной речи глагольных форм.

В процессе работы над морфологическими темами следует постоянно обращать внимание на текстообразующие возможности различных частей речи. С этой целью прежде всего полезно практиковать упражнения на употребление каждой из них как средства межфразовой связи.

При изучении курса синтаксиса следует особо выделить вопросы согласования и управления слов, порядка расположения членов предложения, а также синонимии односоставных и двусоставных конструкций, простых предложений с обособленными членами и сложноподчиненными предложениями и т.д., усвоение которых у нерусских учащихся вызывает серьезные трудности. При изучении различных типов простого предложения нужно иметь в виду, что в русском языке распространенность их употребления неодинакова. Из односоставных предложений наибольшей частотностью обладают безличные конструкции, которым

в родных языках соответствуют двусоставные предложения. Это является одной из причин того, что нерусские учащиеся в своей речи редко пользуются безличными предложениями, предпочитая им двусоставные конструкции с трафаретным порядком слов: подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения, – что создает синтаксический монотон. Использование на уроках русского языка стилистического эксперимента, трансформационного анализа предложений и других приемов работы поможет учащимся понять, в каких случаях предпочтительнее употребление в речи той или иной конструкции во избежание однообразия в выражении своих мыслей в зависимости от цели, содержания и ситуации общения.

Сверхзадачей методики обучения русскому языку является развитие связной речи учащихся, поэтому в полиэтнических классах постоянно нужно вести работу над основными видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом; над развитием навыков коммуникации. Методика обучения русскому языку в полиэтнических классах должна предполагать обучение нерусских учащихся национальной культуре русского народа, ее специфике, которая отличается от родной культуры. В связи с этим школьники, в частности, должны овладеть русским речевым этикетом, являющимся одним из важных элементов национальной культуры. Правилам речевого поведения на уроках необходимо обучать с учетом национальных особенностей речевого поведения нерусских этносов.

Культуроведческому аспекту обучения русскому языку нужно найти место при изучении всех программных тем. Важность этого вопроса в настоящее время осознается не только учеными и учителями, но и широкой общественностью. Поэтому школьники должны получать знания о русском языке как форме выражения национальной культуры, о взаимосвязи языка и истории народа, о национально-культурной семантике русского народа. Одним из важных элементов национальной культуры является речевой этикет. Это формы выражения вежливых отношений между людьми в процессе общения, отражающие существенные для данного общества социальные отношения и функционирующие в силу традиций. Формы речевого этикета носят национальный характер. В разных языках они имеют свои особенности, поэтому дети мигрантов под влиянием речевого этикета своего народа часто искажают формы русского речевого этикета. Например, к старшему по возрасту могут обратиться на «ты», не зная, что это нарушение речевого этикета, в процессе коммуникации не могут выразить близкие, дружеские, родственные и другие отношения, характерные для русского речевого поведения.



В настоящее время исследователями выделяется следующий круг коммуникативных функций речевого этикета: установление контакта между собеседниками; привлечение внимания слушателя (читателя), выделение его среди других потенциальных собеседников; выражение уважения; определение статуса происходящего общения (дружеский, деловой, официальный и пр.); формирование благоприятной эмоциональной обстановки для общения и положительного воздействия на слушателя (читателя). С указанными коммуникативными функциями учащиеся в основном знакомятся чисто практически.

Работая в классе с полиэтническим составом учащихся, учитель должен иметь в виду, что в речевом этикете всех народов наряду с различиями имеется много общего. Это касается формул приветствия, прощания, выражения сочувствия, уважительного отношения к старшим и т.д. При определении содержания обучения формулам речевого поведения важно учесть как сходства, так и различия речевого этикета у носителей разных культур. Практика показывает, что работа над речевым этикетом дает лучшие результаты в том случае, если проводить ее при изучении следующих программных тем по русскому языку: «Лексика», «Собственные имена существительные», «Личные местоимения», «Наклонения глагола», «Обращение», «Вводные слова», «Интонация», «Сложноподчиненные предложения с придаточной условной частью» и т.д. В учебниках русского языка для 8, 9 и 10–11 классов нерусских школ Российской Федерации для ознакомления учащихся с русским речевым поведением нами были использованы наиболее распространенные в процессе общения этикетные ситуации: «Знакомство», «Обращение», «Просьба», «Согласие», «Благодарность», «Извинение», «Совет» и другие. Они с успехом могут быть использованы и в работе с детьми-мигрантами. Из рекомендуемых в учебниках упражнений наиболее эффективными являются: анализ текстов, содержащих формулы речевого поведения; составление по образцам диалогов и полилогов с учетом определенных речевых ситуаций; проведение ролевых игр с использованием данных формул речевого этикета; редактирование составленных учащимися диалогов и полилогов; перевод формул речевого этикета с родного языка на русский. Выполнение подобных упражнений дает учащимся возможность понять, что речевой этикет представляет собой неотъемлемую часть языка и культуры народа, изучение которой способствует формированию межкультурной коммуникации, созданию в коллективе атмосферы взаимопонимания, доброжелательности и доверительности, соблюдению равенства партнеров, предупреждению и искоренению нарушений в употреблении формул русского речевого этикета.

Для формирования социально-этических норм поведения в полиэтнических классах необходимо познакомить учащихся с некоторыми этнокультурными традициями как русского народа, так и других этносов. С этой целью на уроках русского языка и русской литературы прежде всего можно организовать работу над педагогической афористикой. При анализе русских пословиц и поговорок важно обратить внимание на их тематическое сходство с изречениями других народов. Так, например, при анализе русского афоризма «Маленькое дело лучше большого безделья» можно указать на наличие близких по значению изречений в языках народов СНГ: в узбекском – «Полюбишь работу – и она тебя полюбит»; в туркменском – «Человека греет не шуба, а работа»; в азербайджанском – «Пока железо в работе, его ржа не берет»; в армянском – «И сабля без дела ржавеет» и т.д. Близкие по тематике пословицы можно найти в языках народов СНГ и при разборе русского изречения «Хорошее начало – половина дела». Например, в азербайджанском – «Главное: начни дело, а кончится оно само собой»; в узбекском – «Только начни – дело пойдет» и т.д.

Для формирования и развития у учащихся навыков межкультурной коммуникации в полиэтнических классах можно использовать русскую пословицу «Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь» и близкие к ней по тематике афоризмы из разных языков, например: из грузинского – «Слово – стрела: выпустишь – не вернешь»; из таджикского – «Слово кстати – острый меч»; из туркменского – «Чем меньше слов, тем лучше»; из узбекского – «Хорошая речь коротка»; из армянского – «Бывает молчание – золото, а слово – серебро, бывает и слово – золото, а молчание – серебро» и т.д.

В приведенных изречениях заключается народная мудрость, которая формировалась веками. Они отражают менталитет их создателей, носят назидательный характер, поэтому в полиэтнических классах должны использоваться как эффективное средство обучения и воспитания учащихся разных национальностей. Такой материал будет способствовать предупреждению проявлений ксенофобии, делящей «мир отношений на своих и чужих, изначально противопоставляя одних другим, приписывая «своим» все известные добродетели и достоинства, а «чужим», наоборот, все страшное, уродливое и безнравственное» [5, с. 42].

Богатый материал по народным изречениям содержится в сборнике В.И. Даля «Пословицы русского народа», а также в сборнике Г.Л. Пермякова «Пословицы и поговорки народов Востока», куда вошли изречения более двухсот этносов, отражающие их менталитет, историю, традиции, быт и культуру. Умелое использование этих и других сборников в поли-

этнических классах значительно повысит мотивацию к изучению русского языка и русской культуры. Большой интерес может вызвать у детей мигрантов подбор пословиц и поговорок на родных языках, тематически близких русским пословицам и поговоркам, с последующим переводом их на русский язык.

Роль народных традиций, этнопедагогической культуры заметно повышается в формировании социально-этнических норм поведения школьников при изучении русских сказок, легенд и былин на уроках литературы. Здесь так же, как и при изучении пословиц и поговорок, важно обратить внимание учащихся на жанровую близость многих произведений устного народного творчества различных этносов и даже на полное совпадение в отдельных случаях сюжетных линий. Это прежде всего относится к сказкам. В полиэтнических классах детям мигрантов для пересказа целесообразно предлагать те из них, которые в русском и родных языках имеют одинаковую сюжетную линию. Назвать такие сказки учащиеся могут и сами. При слабой подготовке детей по русскому языку передать содержание той или иной сказки должен помочь учитель, дав им образец пересказа. Проводя работу по анализу произведения устного народного творчества, он обязан указать на своеобразие используемых в нем образных средств, которые у нерусских школьников вызывают особые трудности, связанные с национальной спецификой художественного восприятия произведений иноязычной литературы.

С целью глубокого изучения русского педагогического наследия в школах целесообразно организовать фольклорные кружки, занимающиеся сбором материала по традиционной культуре воспитания.

В связи с увеличением в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации классов с полиэтническим составом учащихся остро встал вопрос о подготовке специально для них учителей-словесников. Однако до сих пор в стандарте по методике преподавания русского языка и литературы для высших учебных заведений нет даже упоминания об особенностях работы с указанным контингентом детей. Поэтому молодые педагоги, как правило, сталкиваются с серьезными трудностями, когда попадают в полиэтнические классы. Учитывая это обстоятельство, кафедра методики преподавания русского языка и литературы МГГУ им. М.А.Шолохова ввела в программу для студентов спецкурса «Особенности обучения русскому языку в классах с многонациональным составом учащихся». По этой проблеме один из соискателей кафедры сейчас начал успешно работать над кандидатской диссертацией.

Мы считаем, что учитель, работающий в классе с полиэтническим составом учащихся, должен обладать поликультурной компетентностью,

поэтому целесообразно внести некоторые коррективы в вузовские курсы педагогики и психологии для будущих учителей-словесников. В частности, необходимо предусмотреть в них знакомство студентов с этнопсихологией и этнопедагогикой народов СНГ. Это поможет подготовить таких учителей, которые будут успешно приобщать своих учащихся к культуре русского народа, к его истории, традициям и обычаям, формировать у них толерантное сознание, не допуская при этом недооценки национального статуса индивида.

#### Библиографический список

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
2. Зимняя И.А. Психология и обучение неродному языку. М., 1989.
3. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению родного языка. М., 1970.
4. Трубецкой Н.С.. Основы фонологии. М., 1961.
5. Турбовской Я.С. Толерантность – духовно-нравственная основа развития единого образовательного пространства // Известия Академии педагогических и социальных наук. М., 2003.
6. Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия. М., 1998.
7. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М.–Л., 1947.

**В. А. Гаврилов**

## Военная лирика – пароль патриотов

65-летию великой Победы посвящено учебно-методическое пособие Брыкиной С.П. «Лирика о войне, с войны, с фронта» (издательство УМЦ по профессиональному образованию Департамента Образования г. Москвы). Это учебное пособие, предназначенное для старшеклассников, студентов, и педагогов-практиков, служит хорошим ориентиром по поэтической антологии военных лет.

**Ключевые слова:** контекст, речевая ситуация, семантическая ось.

Без знания истории своей страны невозможно становление полноценной личности. Одной из наиболее важных страниц является история Великой Отечественной войны – время героического испытания нашей Родины на прочность, испытания, которое наша страна выдержала достойно и доблестно. И сейчас, в начале XXI века, необходимость помнить о том, какой ценой досталось это сегодняшнее мирное небо над нашими головами, ощущается как нельзя более остро.

Память об этой дорогой цене утверждает нравственно-идеологические приоритеты нашего народа: его патриотизм, бескорыстие и жертвенность. Именно они сделали возможным общенародный ратный подвиг, предопределили успешный исход великой битвы с фашизмом.

Напоминанием об этом и служит рецензируемая работа. Многолетний опыт преподавания в высшей школе, профессиональное педагогическое общение со вчерашними выпускниками и нынешними учителями позволили автору работы сделать следующее наблюдение: современный школьник, студент, учитель, как правило, не испытывает недостатка в материале по теме – трудности возникают на этапе его обобщения и систематизации. Помочь в этом важном деле и призвано настоящее пособие.

Пособие содержит литературоведческий и методический материал, посвященный изучению творчества поэтов военного поколения. Первая

часть работы представляет собой обзор военной лирики в целом, и в частности, анализ такой ее особенности, как способность «воплотить в себе глубокий, не явленный с очевидностью смысл войны» (В. Кожин). В этой части работы раскрывается роль поэтического слова в истории войны: оно характеризуется как необходимый фактор Победы. Такая высокая оценка значения художественного слова военных поэтов, по мнению автора, должна вызвать заслуженное и постоянное внимание к их творчеству.

Далее автор дает характеристику творчеству каждого из поэтов-фронтовиков, иллюстрируя ее яркими, запоминающимися примерами. Внимание сосредоточено на военной лирике М.К. Луконина, М.А. Дудина, Ю.В. Друниной, С.С. Орлова, С.П. Гудзенко, Д.С. Самойлова, С.С. Наровчатова, А.П. Межирова, М.Д. Львова, Б.А. Слуцкого, Е.М. Винокурова, Б.Ш. Окуджавы, К.Я. Ваншенкина. Отмечая разнообразие их поэтических почерков, несходство тематики и жанров их произведений, автор подчеркивает выражаемое поэтами ощущение своего родства, единство их нравственной позиции, гражданскую смелость.

Высокую практическую значимость имеют методические разработки автора книги. Они содержат урок-лекцию и уроки анализа одного стихотворения, а также материалы для внеклассной работы, включающие литературно-музыкальную композицию «Павшие и живые» и собранные автором тексты песен на стихи поэтов военного поколения. Эти методические разработки окажутся очень полезными в учительской практике, как при планировании уроков, так и в организации внеучебной деятельности.

Безусловной заслугой автора является стремление сформировать у школьников и студентов бережное отношение и искреннее уважение к прошлому своего Отечества. Актуальность этой задачи не требует дополнительных доказательств, ибо именно школа – и средняя, и высшая – изначально формирует духовный и интеллектуальный потенциал нации. А развитие так необходимого сегодня исторического мышления неотделимо от воспитания высокой нравственности, национального достоинства и патриотизма.

**Буйнов Игорь Александрович** – соискатель кафедры русской литературы, ассистент кафедры русской литературы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: igorbuynov@list.ru.

**Гаврилов Валентин Александрович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: filfakmggu@mail.ru.

**Гетманская Елена Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: getmel@mail.ru.

**Диброва Елена Иннокентьевна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка, директор Шолоховского центра, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: filfakmggu@mail.ru.

**Котовчихина Наталия Дмитриевна** – доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: filfakmggu@mail.ru.

**Кошурникова Татьяна Владиславовна** – кандидат филологических наук, почетный работник начального профессионального образования РФ, старший преподаватель кафедры филологического образования, ГОУ Кировский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. E-mail: tkoshurnikova@mail.ru.

**Николаева Евгения Васильевна** – доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет. E-mail: ruslit19@yandex.ru.

**Радзивилова Ольга Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, филиал МГГУ им. М.А. Шолохова в Егорьевске. E-mail: ef-mgoru@rnc.ru.

**Рыбалченко Елена Александровна** – аспирантка кафедры русского языка, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: filfakmggu@mail.ru.

**Сабатковс Рамазан Батырович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой преподавания русского языка и литературы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: filfakmggu@mail.ru.

**Шарифова Салида Шамлед кызы** – кандидат филологических наук; старший научный сотрудник, Институт литературы Национальной академии наук Азербайджана. E-mail: [salidasharifova@yahoo.com](mailto:salidasharifova@yahoo.com).

**Щалпегин Олег Николаевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: [ks\\_i\\_o@mail.ru](mailto:ks_i_o@mail.ru).



## **I. Buinov**

Native land theme in Yu.Yu. Shevchyuk's creative works

The article represents an attempt to track the development of a theme of the native land in creative works of a modern rock poet and musician, the leader of group "DDT" Yu.Yu. Shevchyuk. The active civic position, responsiveness to the destinies of Russia and its people have left the strongest mark on his literary works and understanding of the role of a poet in the public life of the country. The romantic, freedom-loving spirit fills Yu.Yu. Shevchyuk's poems that inspire a person to overcome egoism, to tend to self-improvement and love of the motherland.

**Key words:** native land, freedom, decline, way, the protest, revolution, culture, spirit.

## **T. Koshurnikova**

The traditions of spiritual genres of russian literature in V.N. Krupin's works

This article deals with the traditions of the spiritual genres of russian literature and their place in V.N. Krupin's works. The author of the article examines the development of such genres of russian literature, as «gitie», «hogdenie», parable and prayer. The study of V.N. Krupin's works reveals that the spiritual and moral topics of his works determine the genre of his work. V.N. Krupin's works at the end of the XXth – the beginning of the XXIth centuries are close to such genres of the ancient russian literature as «gitie», «hogdenie», parable and prayer. The writer uses the elements of these genres in his works as well. V.N. Krupin's works at the end of the XXth – the beginning of the XXIth centuries find new horizons which could be explained by the writer's wish to recall to life the moral values of the society.

**Key words:** V.N. Krupin's work, genres of the ancient russian literature, gitie, hogdenie, parable, prayer, the genre structure of the work, topos, spiritual and moral topics, the author's position.

### **O. Shalpegin**

To the 210<sup>th</sup> anniversary of A.F. Veltman's birth (1800–1870)

The article is devoted to one of “the returned” writer of the XIX-th century – A.F.Veltman. A short review of the life and works of the russian romanticist is given. The article traces the formation of the writer's points of view as a citizen, artist and scientific.

**Keywords:** the biography of “the returned” writer, ideological views, political views, scientific search, literary heritage, traditional values.

### **O. Radzivilova**

Structure of the organization of the scenic act

While analyzing an extract of the dramaturgic text, that is the context of the whole scene, it is possible to observe certain laws. The context of the scene, as it has been already mentioned, is the unity of at least two contexts that unite more than one micro thematic speech situations. Therefore it is possible to conclude the following: first of all, the spectators see not a micro thematic but a thematic speech situation in the frame of one scene; secondly, its context is definitely unidirectional, as stage settings are connected by a single logic core which, stringing on itself all semantic axes with variations presents an action on the plot development common for all stage settings that constitute a scene.

**Key words:** context, speech situation, semantic axes.

### **E. Getmanskaya**

Olympics as a form of the relationship of secondary and higher education

This article describes the methodological basis for such an educational project in the study of the russian language as the Olympics. Organization peculiarities of the Olympics “The Russian Word” in Romania implements the principle of continuity in the process of learning the russian language from school to university, expanding the number of people studying Russian and cementing russian-romanian cultural ties.

**Keywords:** continuity, the study of the russian language, linguacultural concept, the difference in age.

### **E. Rybalchenko**

The poetics of colour and fragrance  
in the novel by Mikhail Sholokhov  
"Tikhiy Don"

Mikhail Sholokhov used colourative nouns, adjectives and adverbs characterizing everyday life of the Don Cossacks. The author employed both common russian and dialect colouratives thus frequently constructing his own figurative means of expression. He tended to use complicated colour words.

**Key words:** Mikhail Sholokhov, expression, colouratives (colour, fragrance).

### **E. Dibrova**

An ethnoidiolectal concept  
in the quantum lexicographical  
interpretation

The article discusses the ethnoidiolectal concept in the fiction texts by Mikhail Sholokhov. The lexicographical interpretation of the contents structure is represented as a quantum of cognition combined with regional and individual author components.

**Key words:** ethnoidiolectal concept, lexicographical quantum interpretation.

### **N. Kotovchikhina**

Epic prose of the XX-th century  
and M.A. Sholokhov's creative work  
in higher school

In this article the author points M.A. Sholokhov's importance as a great writer of the XX-th century and marks the main directions of his creative works. It is detected that M.A. Sholokhov's military novelistic prose became a considerable step in epic prose development. The review of military and post military-time literature is given.

**Key words:** epic prose, military and post military time literature, M.A. Sholokhov

**E. Nikolaeva**

From the prehistory of L.N. Tolstoy's work on "Azbuka"

Creation of the monumental pedagogical work "Azbuka" by L.N. Tolstoy was preceded by quite a long history. Tolstoy himself confessed that he had spent fourteen years on it. The writer was actively involved in teaching – he taught peasant children in Yasnaya Polyana, he introduced and worked out his own methodology. The article is focused on this sphere of the writer's activity.

**Key words:** pedagogy, teaching, L.N. Tolstoy, "Azbuka", systematization.

**S. Sharifova**

Value of genre mixing  
with the «shift» of the genre,  
a «band» genre and its transitional forms

The article deals with the problems of genre development. The author reveals the role of Institute of mixing genres in the process of the emergence of genres. Such literary process as a «shift» the genre is associated with the inner potential of the genre. Particular attention is paid to the disclosure of the dialectical relation «bias» of the genre and the range of the genre. The article will evaluate the role of transitional forms of the genre as system as a whole.

**Key words:** mixing genres, «offset» of the genre, the substitution of the genre, reformers form of the genre, «genre» range, the range of the genre.

**R. Sabatkov**

Teaching and educating  
in a Russian language class  
in polyethnic environment

The article dwells upon the difficulties in teaching children of migrants Russian as a second language in secondary schools in the Russian Federation. Much attention is given to the ways of preventing learners' mistakes in speech that is possible to do on the basis of their native language. The article also points out the issues of formation of tolerant conscience of learners in the Russian language class.

**Key words:** bilingualism, interference, polyethnic, typical mistakes, effective exercises, tolerance, communicativeness.

**V. Gavrilov**

Military lyric poetry – the password of patriots

S.P. Brykina’s manual “Lyric Poetry of the War, from the War, from the Front” (published in LMC on professional education of the Education Department of Moscow) is devoted to the 65<sup>th</sup> anniversary of the Great Victory. This manual is prepared for high school students, university student, teachers and instructors, and can be a good guide to the poetry of the military years.

**Key words:** context, speech situation, semantic axis.

## Памятка автору статьи, представленной для публикации в ВЕСТНИКЕ МГГУ им. М.А. Шолохова

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); почтовый адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензии или отзывы на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;
- библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

**Контактная информация**

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 915-7369, доб. 225 – директор РИЦ Наумова Татьяна Николаевна, главный редактор Алексеева Алла Александровна.

E-mail: [izdat\\_mgoru@mail.ru](mailto:izdat_mgoru@mail.ru).

Издание  
подготовили  
к печати  
сотрудники  
редакционно-  
издательского  
центра  
Редактор –  
*Ю. Н. Толутанова*  
Корректор –  
*А. А. Козаренко*  
Обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*М. В. Кантакузен*

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. ШОЛОХОВА

Серия «Филологические науки»  
2010.3

Электронная версия журнала: [www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Сдано в набор 23.07.2010 г.  
Подписано в печать 05.07.2010 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Печать офсетная. Объем 6,5 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
Отпечатано с оригинал-макета заказчика  
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,  
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.