

С.А.ЗИНИН

**ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ
СВЯЗИ В ИЗУЧЕНИИ
ШКОЛЬНОГО
ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО
КУРСА**

3-е издание,
переработанное

**Москва
«Русское слово»
2018**

УДК
ББК 74.268.3
З-63

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Г.С. МЕРКИН
доктор филологических наук, профессор С.В. САПОЖКОВ

З-63

Зинин С.А.

Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. — 3-е изд., перераб. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2018. — 232 с.

ISBN 978-5-533-00724-5

В монографии рассматривается актуальная и малоизученная область методики преподавания литературы в школе, связанная с проблемой внутрипредметного взаимодействия литературного материала в процессе изучения школьного курса на историко-литературной основе. Опираясь на различные концепции учебных связей в психологии и дидактике, теорию художественной коммуникации в литературоведении и эстетике, автор предлагает оригинальную разработку системы внутрипредметных связей применительно к курсу литературы в старших классах. Теоретические положения авторской концепции проиллюстрированы сценарными разработками уроков различного типа.

Для методистов, учителей-словесников, работников образования, студентов, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами преподавания литературы в современной школе.

УДК
ББК 74.268.3

ISBN 978-5-533-00724-5

© С.А. Зинин, 2004, 2018
© ООО «Русское слово — учебник»,
2004, 2018

ВВЕДЕНИЕ

В наши дни понятие образовательного пространства обретает всё более масштабный, расширительный смысл. Глубинные социально-экономические и культурно-исторические сдвиги, сопровождающие вступление России в XXI век, не могут не затрагивать сферу отечественного образования, в которой наряду с серьёзными структурными, институциональными, организационно-экономическими изменениями наблюдаются тенденции к содержательному обновлению. Решение проблем совершенствования содержания и структуры общего образования, придания ему деятельностного характера, личностной ориентации и практической направленности было и остаётся главной составляющей современной образовательной стратегии. В век информационных технологий особое значение приобретает способность структурировать и классифицировать полученные знания, включать их в разнообразные связи, укрепляя тем самым целостность, фундаментальность знаний в области учебных дисциплин. Применительно к школьному литературному образованию и в особенности к его завершающему этапу эти вопросы обретают особую значимость.

Относясь к разряду важнейших мировоззренческих дисциплин, литература как учебный предмет нуждается в последовательном, системном изучении, учитывающем внутренние диалогические связи историко-литературного процесса. В утвержденной Минобрнауки РФ Примерной основной общеобразовательной программе, задающей три уровня сформированности читательской культуры учащихся, второй уровень в частности отмечен таким видом деятельности, как проведение целостного и межтекстового анализа. Речь идет о важнейшем механизме активизации внутрипредметных связей (сопоставление литературных явлений и фактов), позволяющем сформировать их панорамное видение. В свою очередь, без учета историко-литературного контекста, формирования у учащихся навыка ассоциирования, данный механизм вряд ли будет работать эффективно.

В методической науке больше внимания традиционно отводилось проблеме межпредметных связей в изучении литературы, в то время как вопросы внутрипредметного взаимодействия литературного материала в рамках школьного курса не нашли достаточно широкого освещения. Те или иные аспекты указанной про-

блемы представлены в работах современных учёных-методистов Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, Г.Н. Ионина, Т.Ф. Курдюмовой, В.Я. Коровиной, Л.В. Тодорова, Т.Г. Браже, З.С. Смелковой, И.С. Збарского, М.Г. Качурина, Е.А. Маймана, Н.А. Демидовой, М.В. Черкезовой, С.А. Леонова, В.Ф. Чертова, А.В. Дановского, И.А. Подругиной, Н.А. Сосниной, Ю.И. Лысского, Л.В. Шамрей, Г.С. Меркина, М.Г. Ахметзянова, Л.А. Крыловой, В.А. Доманского и др. Между тем на общетеоретическом, классификационном и программно-методическом уровнях проблема внутрисубъектных связей в школьном литературном образовании не рассматривалась. В наибольшей степени актуализация этого вида связей важна при изучении курса старшей школы, строящегося на историко-литературной основе и систематизирующего литературный материал, изученный в основной школе. Целостность, «объёмность» постижения этого сложного курса во многом зависит от способности учащихся воспринимать историко-литературный процесс в совокупности его «вертикальных» и «горизонтальных» связей, в многообразных проявлениях его художественно-коммуникативной сущности. При последовательной актуализации различных уровней художественной коммуникации, изучение историко-литературного курса обретает широкую диалогическую направленность, формируя у учащихся навыки контекстуального рассмотрения литературных явлений. Такой уровень читательской и литературоведческой компетенции читателя-школьника может быть достигнут лишь при условии творческого использования новейших достижений современного литературоведения и методической науки. При необходимой дифференциации материала в классах гуманитарного и негуманитарного профиля обращение к различным видам литературных связей выводит учащихся на качественно новый уровень постижения.

Прежде всего это касается проблемы художественных универсалий (архетипов, мифологем, топосов, «вечных» мотивов и других «первоэлементов» художественного сознания), имеющей важное методологическое значение и открывающей для читателя-школьника область широких историко-культурных обобщений. Для целостного постижения историко-литературной канвы курса важны различные виды межтекстовых художественных взаимодействий (заимствования, подражания, пародирование и т.п.), отражающие принцип преемственности литературных явлений. Введение в читательский обиход старшеклассников таких понятий, как «реминисценция», «интертекст», «литературная ассоциация» и других отвечает уровню современной науки о литературе и во многом со-

ответствует особенностям современной литературной ситуации, характеризующейся «реминисцентной насыщенностью» художественных текстов, готовностью писателей вступать в свободный диалог с литературной классикой. Третий, наиболее «контактный» уровень художественной коммуникации, представлен историко-биографическими связями, отражающими различные виды творческого диалога между писателями (наставничество и ученичество, соавторство, соперничество, «притяжение — отталкивание» и т.п.). Как уже было отмечено, указанные виды и уровни литературных связей не получили последовательного, системного освещения в методической науке, что вызвало потребность в исследовании и разработке проблемы внутрипредметных связей на теоретическом и опытно-экспериментальном уровне.

Важнейшие исходные принципы внутрипредметного взаимодействия литературного материала заложены в классических трудах Ф.И. Буслаева, А.Д. Галахова, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, В.П. Шереметевского, А.И. Незеленова, Ц.П. Балталона, А.Д. Алфёрова, В.В. Данилова, Н.М. Соколова, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова и др., послуживших исходной теоретической базой для разработки общей концепции исследования, а также работы указанных выше современных учёных-методистов. Важную роль в формировании концепции исследования сыграли труды литературоведов и философов — А.Н. Веселовского, А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, Ю.Н. Тынянова, С.С. Аверинцева, Б.М. Гаспарова, А.С. Бушмина, Н.К. Гея, Ю.М. Лотмана, Г.А. Гукковского, Е.А. Мелетинского, В.Е. Хализева, В.И. Тюпы, Ю.Б. Борева, М.С. Кагана, Г.Д. Гачева, В.Н. Топорова, М.Н. Эпштейна, О.А. Кривцуна и др.,—посвящённые проблемам преемственных связей и художественной коммуникации в развитии литературы, а также труды психологов, философов, методологов и педагогов, освещающие проблему системно-ассоциативных связей в обучении (работы Д.С. Милля, А. Бэна, Г. Спенсера, Т. Цигена, Г. Мюллера, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Н.А. Менчинской, Е.Н. Кабановой-Мёллер, П.А. Шеварева, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Талызиной, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Ю.К. Бабанского, П.Г. Щедровицкого, И.В. Блауберга, В.А. Разумного, В.С. Библиера, А.М. Сохора, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Э.Г. Юдина, В.О. Онищука, В.М. Монахова, В.Ю. Гуревича и др.). Изучение работ названных учёных, а также наблюдение над практикой современного школьного литературного образования позволили выдвинуть идею необходимости теоретического обоснования, классификационного и программно-методического осмысления проблемы

внутрипредметных связей в изучении школьного историко-литературного курса, понимаемых как комплекс многоаспектных литературных взаимодействий на *художественно-универсальном, межтекстовом и историко-биографическом* уровнях. Умение, по знаменитой формуле Л. Н. Толстого, «сопрягать» явления и факты, видеть историко-литературный процесс в его внутренней динамике и многоголосом единстве позволяет обозначить одну из граней различия между «информированным» и подлинно культурным читателем, способным к синтезу духовного опыта предшествующих поколений.

Системное использование внутрипредметных связей в школьном изучении литературы призвано способствовать углублению восприятия внутренней целостности литературного курса старшеклассниками, формированию представления о литературном процессе как о динамичном, поступательно развивающемся и внутренне взаимосвязанном историко-культурном феномене. Не менее важным системообразующим фактором в обучении является развитие у учащихся культуры историко-литературных ассоциаций, способности «контекстного» рассмотрения литературных явлений и фактов с учётом их «вертикальных» и «горизонтальных», синхронических и диахронических взаимодействий. В процессе установления разноуровневых внутрипредметных связей происходит обогащение теоретико-литературного инструментария учащихся применительно к сфере художественной коммуникации (понятие об архетипе, мифологеме, «традиционных» мотивах и сюжетах, интертекстуальности, пародировании, заимствовании, реминисцентности художественного текста и др.), совершенствуются сопоставительно-аналитические умения старшеклассников, навыки многоаспектного обобщения учебного материала.

В предлагаемой монографии последовательно воплощена авторская концепция системного использования внутрипредметных связей в изучении школьного курса на историко-литературной основе в 10–11 классах.

Содержание *первой главы* составило рассмотрение теоретических основ художественной коммуникации в литературоведении и эстетике. В этой содержательной части выделены основные уровни художественной коммуникации, каждый из которых представлен с учётом различных форм взаимодействия литературного материала и творческих контактов между писателями.

Во второй главе проблема литературных связей осмысливается в психолого-педагогическом и научно-методическом аспектах как проблема внутрипредметной систематизации учебного материала.

Анализ трудов по психологии, дидактике, философии образования, методике, представленный в главе, позволяет судить об эффективности внутрипредметной системы связей как необходимого структурно-содержательного компонента общей системы усвоения знаний. Глава содержит анализ современных методических подходов к проблеме внутрипредметной систематизации литературного материала включая типологические, культурологические, философско-эстетические и операционно-деятельностные аспекты изучаемого вопроса.

Третья глава книги содержит анализ современного состояния программно-методического обеспечения курса литературы в старших классах, а также авторскую концепцию изучения курса с опорой на систему внутрипредметных связей, включающую их видовую классификацию и программу по литературе для 10–11 классов с двухуровневой структурой планирования материала (для школ с базовым и углублённым изучением предмета).

В последней главе представлены сценарные разработки уроков различного типа, реализующие основные уровни внутрипредметного взаимодействия литературного материала и представляющие итоги многолетнего педагогического эксперимента, проводившегося в московских школах, а также в ряде российских регионов на основе опытно-экспериментальной программы, разработанной автором предлагаемой книги.

Опыт современной школы убеждает в актуальности вопросов, поднимаемых в данной монографии. Можно ли говорить о полноценном усвоении историко-литературного курса без понимания классической литературы как *процесса*, в котором нет «нового» и «устаревшего»? Будет ли адекватным анализ художественного текста без распознавания в нём тех литературных аналогий и перекличек, которые явились частью авторского замысла? Эффективно ли изучение историко-биографического материала без учёта различного рода творческих контактов между писателями-современниками? Поиск ответов на эти и подобные им вопросы представляется весьма важным для современной теории и практики преподавания литературы в школе. Проведённое автором исследование убеждает в том, что проблема внутрипредметной систематизации литературных знаний является для современной школы методологической вне зависимости от профиля обучения и связанного с ним варианта учебной программы.

Выдвинутые выше позиции и приведённые научные доводы позволяют с уверенностью говорить о широком адресате предлагаемого труда.

ГЛАВА I. ОСНОВЫ ТЕОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ И ЭСТЕТИКЕ

1.1. ХУДОЖЕСТВЕННО-УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СВЯЗИ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

Теоретическое осмысление роли и места внутриспредметных связей в изучении школьного историко-литературного курса невозможно без многоаспектного анализа проблемы художественной коммуникации в литературоведении, эстетике, философии. Представленные литературоведческой наукой яркие образцы историко-генетического, сравнительно-исторического, историко-функционального, типологического изучения литературных явлений задают два пересекающихся вектора художественной коммуникации — *горизонтальный*, синхронический (творческие взаимодействия авторов и текстов в общем историко-временном континууме), и *вертикальный*, диахронический («сквозные» исторические связи между литературными явлениями различных эпох и народов). Характеризуя литературные связи по иерархическому принципу (степень опосредованности творческих влияний и контактов), следует начать рассмотрение с т.н. *вертикальных* связей, наиболее общей, «надличностной» формой которых являются художественные универсалии. Под последними принято понимать повторяющиеся в художественном мышлении различных эпох образования и приёмы самовыражения, заключающие в себе некий исходный, универсальный смысл, не утрачивающийся в процессе нововременных приращений. «В художественных произведениях неизменно запечатлеваются (по воле автора или независимо от неё) *константы* (здесь и далее курсив автора.— С.З.) бытия, его фундаментальные свойства. Это прежде всего такие вселенские и природные начала (универсалии), как хаос и космос, движение и неподвижность, жизнь и смерть, свет и тьма, огонь и вода и т.п. Всё это составляет комплекс *онтологических* тем искусства», — отмечает теоретик литературы В.Е. Хализев [360, с. 42]. Являя собой своеобразный «генофонд», «код» мировой культуры, художественные универ-

салии создают эффект открытого художественно-эстетического пространства, определяющего характер бытования во времени того или иного произведения искусства. Ощущая себя органической частью этого пространства, каждый художник, по выражению эстетика О. А. Кривцуна, стремится «быть *не своим собственным глашатаем, но «глаголом универсума»* (курсив автора. — С.3.) [181, с. 175]. Этот тезис, восходящий к учению Гегеля о единичном и всеобщем в художественном произведении, обозначает ту сферу связей и отношений, без которой общая картина развития той или иной литературы (как и культуры в целом) теряет свою целостность, распадаясь на разрозненные (хотя и рядоположенные) явления и факты. На Западе проблема художественных универсалий исследовалась такими известными учёными, как К. Г. Юнг, Д. Фрезер, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Н. Фрай, Э. Нойман, Ш. Бодуэн, Дж. Кэмпбелл, М. Бодкин, Ж. Дюран, Э. Эдингер; в отечественной науке она представлена трудами Ф. И. Буслаева, А. Н. Афанасьева, А. Н. Веселовского, О. М. Фрейденберг, А. Ф. Лосева, В. Я. Проппа, Е. А. Мелетинского, С. С. Аверинцева, В. Н. Топорова, Г. Д. Гачева, С. М. Телегина, Д. Е. Максимова, А. М. Панченко, И. П. Смирнова и др. В этих исследованиях в качестве структурообразующих межэпохальных универсалий прежде всего рассматриваются *архетип* и *миф* как исходные, подсознательные формы художественного мышления человечества.

В научной литературе встречаются различные определения *archetypa* (от греч. *arche*- — начало и *typos* — образ), раскрывающие различные смысловые грани этого сложного явления. Развёрнутую трактовку его дал в 1942 году известный немецкий писатель-классик Томас Манн, говоря о существовании некоего «изначального образца, изначальной формы жизни, вневременной схемы, издревле заданной формы, в которую укладывается осознающая себя жизнь, смутно стремящаяся вновь обрести некогда предначертанные ей приметы» [220, с. 175]. Более лаконичное определение архетипа даёт С. С. Аверинцев: «Архетипы — это не сами образы, а схемы образов, их психологические предпосылки, их возможность» [2, с. 110]. Вместе с тем подлинным «отцом» учения об архетипах по праву считается швейцарский психолог и философ К. Г. Юнг с его концепцией «глубинной психологии» [394].

По Юнгу, архетипические образы всегда присутствовали в человеческом сознании, являясь источниками мифологии, религии и искусства. Такие общие «праформы» бытия, воспринимаемые на подсознательном, интуитивном уровне, получили у Юнга определение «архетипов коллективного бессознательного». В мифологии архе-

типические образы получали своеобразную обработку, превращаясь в символические модели взаимоотношений человека с окружающим миром. В соответствии с концепцией Юнга человек первобытного общества ощущал себя органической частью природного мира, а дальнейший процесс формирования индивидуального сознания сопровождался стремлением вернуть утраченную целостность, что нашло своё закрепление в разного рода ритуалах и мифах. По мере углубления расхождений между «общим» и индивидуальным сознанием, между осознанной и бессознательной сферами бытия перед человеком всё острее вставала проблема приспособления к собственному внутреннему миру, сущность которого определяет соотношение личностных эмоционально окрашенных комплексов и «коллективно-бессознательного», т.е. архетипов. В итоге мифологизация бытийственных процессов в представлении Юнга — не столько аллегория явлений объективной действительности, сколько символическое выражение внутренней и бессознательной драмы души [394]. Характеристики различных архетипических образов представлены в работах учёного разных лет: «Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству» (1922), «Об архетипах коллективно-бессознательного» (1934), «Психология и религия» (1938), «Подход к бессознательному» (1961). Среди множества образов Юнг выделяет важнейшие архетипические образы, отражающие первоосновы бытия:

- *«мать»*: вечная и бессмертная бессознательная стихия, образ Великой Матери, несущий в себе глубокий эмоциональный смысл;
- *«отец»*: духовное начало бытия, не отождествляемое с интеллектом, человеческим разумом;
- *«дитя»*: начало пробуждения индивидуального сознания из стихии коллективного бессознательного;
- *«тень»*: оставшаяся за порогом сознания бессознательная часть личности, могущая выступать в качестве демонического двойника;
- *«анима»* (*«анимус»*): бессознательное начало личности, выраженное в образе противоположного пола;
- *«мудрый старик»* (*«старуха»*): высший духовный синтез, гармонизирующий в старости сознательную и бессознательную сферы души.

Эти первичные образы, заключающие в себе концентрированное выражение психической энергии человека, служат основой для творческой переработки их в мифологии и искусстве. Последователь Юнга Э. Нойман рассматривал архетипы как «трансперсональные доминанты», говоря о «вторичной персонификации» архетипическо-

го содержания в искусстве последующих эпох [402]. Другие сторонники и оппоненты учения Юнга (Ш. Бодуэн, Дж. Кэмпбелл, М. Бодкин, Н. Фрай, Ж. Дюран) по-своему интерпретировали и развивали «грамматику литературных архетипов», соединяя идею «коллективного бессознательного» либо с ритуализмом, либо с поэтической психологией.

Применительно к изучению литературы архетипы рассматриваются прежде всего как сюжетообразующие и мотивообразующие элементы, которые, видоизменяясь и обогащаясь новыми смыслами, составляют некий «общий» язык мировой литературы («сюжетные архетипы», «архетипические значения», «мифологемы», «архетипические мотивы» и т.п.). В работах Е.М. Мелетинского раскрывается роль «литературно-мифологических сюжетных архетипов» как важнейших единиц «сюжетного языка» мировой литературы: «На ранних ступенях развития эти повествовательные схемы отличаются исключительным единообразием. На более поздних этапах они весьма разнообразны, но внимательный анализ обнаруживает, что многие из них являются своеобразными трансформациями первичных элементов. Эти первичные элементы удобнее всего было бы назвать сюжетными архетипами» [227, с. 5]. Опираясь на учение Юнга, а в ряде случаев оспаривая его, учёный отмечает тот факт, что Юнг оперирует архетипическими образами в «снятом» виде, тогда как свою подлинную реализацию и оправдание они получают в разного рода сюжетных схемах: «В мифологии само описание мира возможно только в форме повествования о формировании элементов этого мира и даже мира в целом. Это объясняется тем, что мифическая ментальность отождествляет начало (происхождение) и сущность, тем самым динамизируя и нарративизируя статическую модель мира» [там же, с. 13]. Рассматривая творчество русских писателей XIX — XX веков, исследователь выявляет особенности воплощения и трансформации сюжетных архетипов в поэтике А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А. Белого (соотношение космоса и хаоса, стихии и гармонии, тёмных сил и светлого начала, героя и его демонического двойника и т.п.). Подобный подход к анализу авторской поэтики даёт возможность расположить творчество художников на единой «оси» архетипических представлений, вписать его в широкий культурный контекст, позволяющий увидеть глубинные связи между литературными именами и эпохами.

Для данного исследования весьма важным представляется традиционный взгляд учёных на русскую литературу как наиболее наглядное отражение судьбы литературных архетипов в словес-

ном искусстве: русские писатели-классики всегда претендовали на широкий, глобальный охват философских, мировоззренческих проблем, что отличало их от многих западных художников. Размышляя о роли и месте человека в мире социальных отношений, писатели XIX века выводили злободневную проблематику на уровень «вечных», надмирных вопросов бытия. В этом отношении рассматриваемая интерпретационная методика оказывается в согласии с самим художественно-тематическим строем русской литературной классики, тяготеющей к всеохватности осмысления социально-исторических коллизий. Например, в творчестве Пушкина, по мнению Е. М. Мелетинского, присутствует ироническое переосмысление ряда архетипических мотивов и образов, а сами архетипы предстают в осложнённом, индивидуализированном виде (в этом отношении показателен анализ «Медного всадника», «бедный» герой которого оказывается в тисках двух неумолимых стихий — водного хаоса и исторического творчества, иницируемого гением Петра, выступающего в роли цивилизатора, покорителя естественной стихии). Некоторые архетипические конструкции у Пушкина оказываются как бы «перевёрнутыми»: наряду с традиционным отождествлением хаоса и смерти («Пир во время чумы») в ряде случаев гибельное начало несёт в себе рационалистическое стремление упорядочить стихийные проявления духа («Моцарт и Сальери», «Каменный гость»). Применительно к творчеству Гоголя выделяются архетипы ритуально-праздничного и героико-эпического бытия (ранние повести), а также отмечается трансформация архетипов от мифа и сказки к эпосу и социальному быту в позднем творчестве («Мёртвые души»). Вместе с тем наиболее благодатной почвой для исследования в области сюжетных архетипов является творчество Достоевского.

Помимо названных бинарных оппозиций «космос — хаос», «свет — тьма» у Достоевского отчётливо доминирует архетип «герой — тень», который получает освещение не извне, а из глубин сознания героя. «У Достоевского одновременно множатся типы двойников и разрастается борьба противоречий в душе отдельного человека, причём эти противоречия, эта борьба добра и зла имеют тенденцию, оставаясь в рамках индивидуальной души, разрастаться не только до социальных, национальных, но и до космических масштабов», — отмечает Е. М. Мелетинский [227, с. 88]. Исследуя соотношение космоса и хаоса, героя и антигероя в произведениях Достоевского разных лет, учёный рассматривает их в контексте почвеннических идей писателя, противостояния Запада и России, борьбы между тенденциями к «беспорядку» в обществе и в мире

и верой в Бога (расстановка центральных образов в «Преступлении и наказании» и «Братьях Карамазовых», соотношение света и тьмы в «Идиоте» и «Бесах»). Своеобразным эпилогом трансформаций указанных архетипов является «Петербург» А. Белого, доводящий до крайней точки вышеназванные оппозиции (главный мотив романа — приближение эсхатологической катастрофы, окончательное вытеснение космоса хаосом в масштабах города-призрака и шире — в общенациональных масштабах).

Исследования подобного типа раздвигают интерпретационное пространство литературного анализа, позволяют взглянуть на литературные явления с онтологической точки зрения. При этом анализ не отрывается от конкретно-исторических аспектов художественного творчества и художественного сознания, но задаёт некие надысторические параметры оценки фактов литературы в их художественно-универсальной общности. Таким образом, возникает три сферы бытования литературного факта: художественно-универсальная, национально-историческая и индивидуально-авторская. Соприкасаясь и проникая друг в друга, эти сферы являют собой общую ось культурного развития, без опоры на которую литературный анализ будет иметь односторонний, узко-избирательный характер.

В последние годы в литературоведении продолжается поиск новых аналитических и интерпретационных методик, связанных с реконструкцией и выявлением видов функционирования архетипических элементов в художественном тексте. В этом отношении представляют интерес исследования Ю. В. Доманского, предметом которых являются архетипические мотивы в русской прозе XIX века [111, 112]. Анализируя произведения А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, учёный выделяет в них архетипические мотивы вдовства («Студент» А. П. Чехова), сиротства (Татьяна в «Муму» И. С. Тургенева, Варенька в «Бедных людях» Ф. М. Достоевского), метели («Метель» и «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, «Ведьма» А. П. Чехова) и др. Выявляя и характеризуя указанные мотивы, исследователь опирается на определённый механизм реконструкции архетипического значения:

- рассмотрение одного и того же мифологического мотива (мифологема) в разных национальных мифологиях;
- установление значения этого мотива;
- соотношение друг с другом различных значений;
- выявление общего значения всех мифологем, которое, со значительной степенью вероятности, и будет значением архетипа.

Исследования такого рода убеждают в возможности рассмотрения мотива в литературном тексте через архетипическое значение

и позволяют говорить о типологии архетипических мотивов в литературе (стихийные проявления природы и мироздания, циклы человеческой жизни с её ключевыми моментами, роль и место человека в мировом пространстве). Затрагивая как онтологические, так и антропологические аспекты художественных универсалий, подобные концепции позволяют оперировать архетипическим значением в рассмотрении различных художественных коллизий. Вместе с тем сам процесс реализации архетипического значения может быть представлен двояко: наряду с полноценным его воплощением возможно частичное (отдельные семы) или трансформированное (инверсия мотива) присутствие его в художественном тексте. По Ю. В. Доманскому, инверсия архетипического значения мотива может выступать как показатель неординарности персонажа, его отступления от универсальных нравственных ценностей (признание неординарности героя в звучании финала пушкинской «Метели»; игра барыни в несчастную вдову, разрушающая архетип беззащитности вдовства, в повести Тургенева «Муму» и т.п.).

Литературоведческие изыскания в области архетипов и архетипического убеждают в том, что первоначальные «схемы образов», обладающие сюжето- и мотивопорождающей функцией, находят свою реализацию в различных формах художественного творчества и прежде всего — в мифологии. В философии и эстетике миф зачастую рассматривается как бессознательное воспроизведение архетипических схем бытия, предполагающее слияние реального и идеального, конкретного и условно-символического (Е. Г. Яковлев, В. Н. Топоров, И. П. Смирнов и др.). По утверждению А. Ф. Лосева, миф — это «взгляд, но не на ту или иную вещь, а взгляд вообще на всё бытие, на мир, на любую вещь, на Божество, на природу, на небо, на землю, на свой, наконец, костюм, на еду, на мельчайший атом повседневной жизни, и даже, собственно, не взгляд, а какая-то первичная реакция сознания на вещи, какое-то первое столкновение с окружающим [207, с. 70]. Рассматривая миф как простейшее, до-рефлексивное, интуитивное взаимоотношение человека с вещами, учёный сближает его с понятием архетипа. Более конкретно эта связь сформулирована А. В. Гульгой: «Архетип — скелет мифа, миф — живая плоть архетипа» [98, с. 273]. Терминологически эта взаимообусловленность понятий представлена различными определениями: «мифема» (К. Леви-Стросс), «мотивема» (Э. Дандис), «мифологема» (К. Г. Юнг), «схема человеческого духа» (П. А. Флоренский), «мифопоэтическая схема» (В. Н. Топоров). В «Эстетике» О. А. Кривцуна архетип и миф соотнесены как, с одной стороны, образец,

а с другой — форма жизни и объединены в понятие «мыслеформа», которое, наряду с другими универсалиями, обладает высоким продуктивно-созидательным потенциалом и «рассеяно в особых интенциях сознания и мифологии» [181, с. 195]. В связи с этим следует обратиться к мифологическим аспектам проблемы универсалий в литературном творчестве.

Соотношение мифа и художественной литературы традиционно рассматривается в двух аспектах: эволюционном и типологическом. Первый предполагает рассмотрение мифа как определённой стадии человеческого сознания, исторически предшествующей возникновению письменной литературы. В этом случае литература соотносится с реликтовыми формами мифа, во многом разрушая их и не сосуществуя с ними во времени. Типологический аспект подразумевает сопоставление мифологии и литературы как двух отличающихся друг от друга способов видения и описания мира, взаимодействующих между собой в едином культурном пространстве. Принципы типологического подхода к изучению мифа и литературы отчётливо заявлены ещё в начале XIX века Ф. Шеллингом, который, как и другие представители романтической эстетики, в частности рассматривал миф как некий прототип художественного творчества, исходный материал для поэзии. На русской почве эти идеи получили своё развитие в трудах учёных-мифологов — Ф. И. Буслаева, А. Н. Афанасьева, А. В. Котляревского и др. «Миф есть древнейшая поэзия, и как свободны и разнообразны могут быть поэтические воззрения народа на мир, так же свободны и разнообразны и создания его фантазии», — писал А. Н. Афанасьев [8, с. 46–47]. Важнейшими принципами русской мифологической школы явились признание органической связи мифологии, языка и народной поэзии, выявление коллективной природы творчества, введение сравнительно-исторического метода исследования, позволившего пересмотреть состав русского фольклора с точки зрения его мифологической интерпретации. Вместе с тем наряду с фольклорной формой бытования мифологических сюжетов и образов существует и собственно литературная сфера их воплощения. По замечанию А. Н. Афанасьева, «миф не знает хронологии», и эта его универсальность позволяет ему вновь и вновь заявлять себя как важнейшую первооснову всех трансформаций и модификаций форм бытия в искусстве. В XX веке наметился процесс «ремифологизации» («неомифологизм») в литературе и культуре в целом (главным образом — в западной). Эта тенденция свидетельствует об актуализации той сферы «культурной памяти» человечества, которая питала и питает искусство на протяжении многих веков.

Современные исследования (в частности, работа Г. П. Козубовской [169]), отражающие новое «переживание мифологии» в литературе, опираются на методологию изучения мифа, представленную различными научными концепциями и направлениями:

- теория «вечного возвращения» (миф и ритуал) — М. Элиаде, Д. Фрэзер;
- взаимодействие магии и мифа (Д. Фрэзер);
- исторические закономерности жанров, восходящих к обряду и мифу, форм культуры (А. Н. Веселовский, О. М. Фрейденберг);
- теория архетипов и символов (З. Фрейд, К. Г. Юнг);
- бинарные оппозиции, отражающие представления древнего человека о мире (К. Леви-Стросс);
- изучение языка, его семантики, выявление принципа мифопорождения, текстопорождения (А. А. Потебня, О. М. Фрейденберг);
- исследование механизмов культуры в работах М. М. Бахтина;
- современные исследования в области мифологии (А. М. Панченко, И. П. Смирнов, В. Е. Ветловская, В. Н. Топоров и др.).

Опираясь на теории, раскрывающие природу мифа и объясняющие глубинные процессы взаимоотношения его с художественной литературой, современные исследователи разрабатывают новые подходы к изучению влияния универсальных мифопоэтических схем на литературное творчество. В известной книге В. Н. Топорова «Миф. Ритуал. Символ» мифологическое рассматривается как высший класс универсальных модусов бытия в знаке. «Отношение художественно-литературных текстов (особенно — великих текстов литературы) к этим модусам по меньшей мере двоякое: тексты выступают в «пассивной» функции источников, по которым можно судить о присутствии в них этих модусов, но эти же тексты способны выступать и в «активной» функции, и тогда они сами формируют и «разыгрывают» мифологическое и символическое и открывают архетипическому путь из тёмных глубин подсознания к свету сознания» — так определяет характер соотношения «миф — литературный текст» автор указанной книги [343, с. 4]. По мнению исследователя, мифопоэтические схемы полнее всего реализуются в бинарных оппозициях, отражающих поединок двух противоборствующих сил и направленных на решение какой-либо сущностной сверхзадачи. Известная повторяемость этих коллизий в различных текстах позволяет говорить о едином и связанном тексте, творимом разными авторами и воссоздающем универсальные модели (мифы, символы) бытия.

Выявление мифологичности художественного текста может осуществляться в рамках семантической поэтики (суггестивность

стиля). Например, Г.П. Козубовская формулирует подход к исследованию культурных механизмов порождения поэтического текста следующим образом: «Метод исследования суггестивного стиля и семантической поэтики — семантический, основанный на выявлении значения символики, метафорики, совокупности культурно-исторических смыслов, заложенных в мифологемах, в восстановлении ассоциативных цепочек, мотивирующих сопряжение «далековатых понятий», проясняющих многозначность поэтического образа, его мифологический подтекст» [169, с. 13–14]. Таким образом, поэтическое слово рассматривается как носитель культурно-исторических ассоциаций, а многие символы и метафоры являются мифологемами, открывающими выход в широкое историко-культурное пространство.

Свой путь мифологической интерпретации художественного текста предлагает С.М. Телегин, выдвигая метод *мифореставрации*: «Мифореставрация — метод анализа фольклорного или художественного текста, включающий выявление в нём мифологического сознания, определение действия законов мифотворчества, установление степени мифологичности текста, анализ мифологических мотивов и последующую интерпретацию или восстановление мифологического сюжета [336, с. 267]. Основываясь на сходстве мифологического и художественного восприятия, близости приёмов и задач мифотворчества и художественного творчества, учёный выделяет три уровня связей мифа и литературы:

- заимствование из классической мифологии сюжетов, мотивов и образов;
- создание писателем собственной оригинальной системы мифов;
- реконструкция в художественном творчестве элементов и структур мифологического сознания.

По мнению исследователя, интерпретация конкретного содержания произведения может носить объективный характер лишь при условии первоначальной реставрации мифологических структур и парадигм. И хотя вызывает сомнения тезис учёного о том, что «именно мифологический подтекст делает произведение по-настоящему художественным» [336, с. 267], в целом метод мифореставрации представляется важным звеном комплексного рассмотрения художественного текста, а в русле исследуемой нами проблемы — эффективным способом установления глубинных, корневых связей между литературными явлениями и фактами.

Таким образом, говоря о мифологическом подтексте произведения, мы рассматриваем последнее в двух планах — конкретном

и обобщённо-символическом. «В отличие от философских абстракций (Единое, Абсолют), их мифологические предтечи (Пурруша, Хаос) соединяют философскую обобщённость с образной конкретностью, являясь яркими примерами художественных прасимволов», — пишет в своём исследовании Л.З. Зельцер [132, с. 17]. Учёный говорит о «выразительных мирах» произведений, отмеченных эволюцией универсальных мифологических образов (например, метаморфоза огня, контрасты тепла и холода в «Грозе» Островского, тургеневских «Отцах и детях», «Господах Головлёвых» Салтыкова-Щедрина, чеховском «Вишнёвом саде»). Наряду с С.М. Телегиным, ставящим в прямую связь мифологизацию текста и критерии художественности, Л.З. Зельцер рассматривает мифологическую символику как важнейшее слагаемое выразительности художественного произведения. Разумеется, сводить указанные категории к проблеме мифологизации художественного текста было бы неоправданно. «Собственно мифологическое и мифопоэтическое начало и (шире) сфера бытийных универсалий (при всей её важности) далеко не исчерпывает того, что художественно познаётся и осваивается. Это лишь одна из граней тематики искусства», — справедливо замечает В.Е. Хализев [360, с. 43]. Между тем объективное, свободное от «мифомании» стремление культуры к познанию самой себя через свои истоки по сути своей продуктивно и методологически оправданно. «В оставленной позади не всё достойно гибели. Менее развитые ступени имеют свои преимущества, свою идеальность. Их неясные черты продолжают жить в бесконечном палингенезе, возрождении, и поступательное развитие всегда возвращается к прошлому, освобождая из мёртвого царства всё достойное жизни», — так охарактеризовал этот процесс М.А. Лифшиц в книге «Мифология древняя и современная» [204, с. 564–565]. По образному замечанию учёного, современная наука, подобно Орфею из греческого мифа, должна спуститься в подземный мир, «чтобы вернуть бесконечной жизни её утраты» [там же, с. 565]. Речь, таким образом, идёт о движении вперёд не через отрицание, а посредством накопления и творческой переработки прошлого культурного опыта во имя новой действительности. В этом отношении весьма интересна мысль, высказанная О.Э. Мандельштамом в одной из его теоретических работ: «Теория прогресса в литературе — самый грубый, самый отвратительный вид школьного невежества. Литературные формы сменяются, одни формы уступают место другим. Но каждая смена, каждое приобретение сопровождается утратой, потерей. Никакого «лучше», никакого прогресса в литературе быть не может, хотя бы потому,

что нет никакой литературной машины и нет старта, куда нужно скорее других доскакать» [219, с. 57]. Ссылаясь на учение Бергсона о системе явлений, о внутренней их связи, Мандельштам уподобляет их вееру, «створки которого можно развернуть во времени, но в то же время они поддаются умпостигаемому свёртыванию» [там же, с. 55]. Такая подвижная модель историко-культурного универсума на образном уровне иллюстрирует «возвратно-поступательный» характер литературного процесса. В этом отношении роль художественных универсалий весьма значительна: в определённом смысле они являются «несущей конструкцией» мандельштамовского «веера культуры». Архетипы и мифологемы, как мы убедились выше, обладают активным формообразующим началом, влияя на характер бытования так называемых *топосов*, а также *мотивов* и *сюжетов* в их надындивидуальном звучании.

Топикой (от др.-гр. *topos* — место, пространство) принято называть универсальные образные структуры, присущие той или иной культуре. Это совокупность *топосов* (например, топосы дороги, зимы, характерные для русской литературы), выражающая художественное сознание определённой эпохи или нации. Понятие топики восходит к античному учению о *topoi* — «общих местах», использовавшихся как исходное положение для изложения какой-либо темы (Аристотель, Цицерон и др.). В литературоведческой науке топосы рассматриваются как повторяющиеся образы, обладающие высоким уровнем смысловой обобщённости (М. Н. Эпштейн), представляющие собой «запас устойчивых форм» (А. М. Панченко), на основе которых осуществляется эволюционное развитие культуры. В этом отношении литературная классика являет собой, по утверждению В. И. Тюпы, «динамическое равновесие социально-характерного (историческая конкретность эпохи и порождаемых ею типов социального поведения) и социально-универсального (моменты национального самосознания, или концепция человека, личности)» [350, с. 116]. Обращаясь, например, к топосам «мир как книга» или «мир как театр», традиционно характеризующим тип европейской культуры Средневековья и Возрождения, можно без труда соотнести два указанных выше начала — конкретно-историческое (великие открытия, деяния гениев эпохи) и надынсторическое, универсальное (торжество нового мировоззрения, созидание вечных духовных ценностей, стремление «творить» мир и самого себя).

С топикой тесно взаимодействует *мотивика*, также связанная с выявлением первоэлементов литературного творчества. По А. Н. Веселовскому, мотив — это «простейшая повествователь-

ная единица, образно ответившая на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения» [62, с. 305]. Учёный отмечал сходные черты многих мотивов, зародившихся в недрах разных культур при схожих бытовых и психологических условиях. В современном литературоведении широко разработана теория повествовательного мотива, базирующаяся на исторической поэтике А. Н. Веселовского (работы Е. М. Мелетинского, Г. В. Краснова, Б. М. Гаспарова, А. К. Жолковского, Ю. К. Щеглова, В. И. Тюпы, И. В. Силантьева и др.). «В самом первом приближении повествовательный мотив можно определить как традиционный, повторяющийся элемент фольклорного и литературного повествования. В рамках подобной трактовки можно говорить, например, о *мотиве преступления* (курсив автора.— С.З.) в произведении, в творчестве писателя, в той или иной повествовательной традиции», — пишет И. В. Силантьев [317, с. 3]. В своём надындивидуальном бытовании мотив обнаруживает сюжетобразующий потенциал, имеет тенденцию к развитию, нарастанию, усложнению. Выполняя сюжетобразующую функцию, мотивы нередко получают свою стабилизацию в персонаже, который становится носителем «культурного мифа» (о функции мотива в системе «мифологического сюжета» пишет в своих работах О. М. Фрейденберг) [358]. В контексте проблемы литературных связей необходимо вслед за названными учёными выделить такие важнейшие свойства мотива, как его сюжетобразующее начало, включенность в морфологию персонажа, устойчивость в фольклорной и литературной традиции, эстетическая значимость. В ряде случаев традиционные мотивы (в частности, христианские) получают архетипический статус, приобретая свойство «психических схем, бессознательно воспроизводимых и обретающих содержание в художественном творчестве» (А. В. Чернов [367]). Таким образом, «христианские», «евангельские» архетипы, по утверждению ряда исследователей, являются результатом усвоения определённых устойчивых мотивов на подсознательном уровне (в этом отношении несомненный интерес представляют работы И. А. Есаулова, А. В. Чернова, Е. М. Неёлова, Б. Н. Тихомирова и др.).

В теории интертекстуального анализа (подробнее о ней — ниже) мотив рассматривается в качестве инструмента, «сквозного» приёма анализа, выходящего за границы отдельного текста. «Такой анализ способен вместить любой объём и любое разнообразие внешней информации и в то же время остаться на почве исследуемого текста», — утверждает Б. М. Гаспаров в своей книге «Литературные лейтмотивы» [83, с. 285]. В структуре интертекстуального анализа

соотносятся понятия *лейтмотива* (семантический повтор в пределах текста) и *мотива* (семантический повтор за пределами текста). При этом сам текст воспринимается как «бездонная «воронка», втягивающая в себя неограниченные ни в объёме, ни в их изначальных свойствах слои из фонда культурной памяти» [там же, с. 291]. Отсюда — бесконечные возможности интерпретации художественного текста, в процессе которой могут возникать всё новые и новые мотивы, которые толкователь черпает из уже названного «фонда культурной памяти». Б. М. Гаспаров, а с ним А. К. Жолковский и Ю. К. Щеглов, рассматривают мотивы как связующие элементы, организующие тексты в единое смысловое пространство («сетка мотивов»). Выход за конструктивные рамки текста характерен и для *теории эстетической коммуникации*, представленной в работах В. И. Тюпы [350–351]. В них заявлен прагматический подход к изучению мотива, рассматриваемого как средство художественной коммуникации (виды и формы реализации последней представлены в следующем параграфе исследования).

Говоря об основных направлениях и концепциях изучения мотива в современной литературоведческой науке, необходимо отметить значимость этого понятия для исследуемой нами проблемы художественной коммуникации. Являясь носителем универсального культурного смысла, мотив, как уже отмечалось выше, является важнейшей составляющей сюжета, который, в свою очередь, является организующим началом художественного текста. В последние годы исследование семантических структур традиционных мотивов и сюжетов осуществляется и на уровне компьютерных систем, позволяющих создать обширную базу данных на основе систематизации эмпирического материала (примером такого подхода является исследование А. В. Рафаевой) [291]. Область эмпирики, в частности, включает в себя элементы механизма распознавания мотивов в сюжете, которые, по утверждению В. В. Прозорова, «позволяют объяснять художественный текст изнутри, оставаясь в его суверенных сюжетно-фабульных пределах и одновременно непредумышленно, как бы ненароком выглядывая из текста в мир вокруг него» [279, с. 12]. В связи с этим необходимо обратиться к проблеме *традиционных* (в т.ч. «бродячих») сюжетов как важнейшей области бытования художественных универсалий в литературе.

Изучение так называемых «бродячих» сюжетов традиционно являлось одним из направлений фольклористики, фиксирующей миграцию поэтических сюжетов из одной культурно-исторической области в другие. У истоков указанной теории лежат

труды немецкого филолога Т. Бенфея, возводившего большинство сказочных сюжетов к «индийскому» корню. В России теория «бродячих» сюжетов нашла своё воплощение в трудах А. Н. Пыпина, В. В. Стасова, Ф. И. Буслаева, А. Н. Веселовского, В. М. Жирмунского. «Сюжеты — это сложные схемы, в образности которых обобщились известные акты человеческой жизни и психики в чередующихся формах бытовой действительности», — писал А. Н. Веселовский [62, с. 302]. По мнению учёного, сложные сюжеты распространялись путём заимствования, тогда как простейшие способны были к самозарождению и совпали с аналогичными в других культурах по причине сходства социально-исторических условий и эстетических потребностей. Таким образом, сюжет, в отличие от мотива, мог заимствоваться, переходить из одной национально-культурной общности в другую, становиться *бродячим* либо *традиционным*. Известно утверждение К. Гоцци о том, что вся история мирового искусства «умещается» в тридцать шесть сюжетных схем (эта классификация была поддержана Ф. Шиллером и И.-В. Гёте, позже — Ж. Польги). Подобная классификационная исчерпанность не означает, однако, исчерпанности самого художественного процесса: ставшие традиционными сюжетные схемы обновляются, обогащаются новыми оттенками смысла, вступая в сложное взаимодействие друг с другом. «Спиралевидность эволюции традиционных сюжетов препятствует их семантическому истощению и является условием долголетия и способности к последующему возрождению в различных национальных литературах», — пишет в своём исследовании А. Е. Нямыц [249, с. 6]. Учёный выделяет четыре основные генетические группы традиционных сюжетов:

- мифологические (Прометей, Орфей, Кассандра и др.);
- фольклорные (Фауст, артуровский цикл и т.п.);
- исторические (А. Македонский, Юлий Цезарь, Жанна д' Арк и др.);
- литературные (Дон Кихот, Робинзон, Швейк и др.).

«Возврат» традиционных сюжетов в процессе литературной эволюции не означает их формального воспроизведения: речь идёт о повторении старых сюжетных схем на более высоком идейно-эстетическом уровне. Совмещение, взаимодействие нескольких традиционных сюжетов в одном произведении может образовывать новые содержательные модели. В зависимости от характера взаимодействия традиционного сюжета и творческой задачи автора произведения можно выделить различные варианты использования «сюжетного фонда» мировой культуры:

- заимствование с сохранением традиционной пространственно-временной локализации и характерных национальных черт протосюжета;
- «денационализация» сюжета, перенесение персоналий в иное (условное) пространство и время;
- сохранение пространственно-временных характеристик сюжета с включением в него исторических и бытовых реалий заимствующей культуры;
- полная пространственно-временная конкретизация и национально-бытовая детализация сюжета применительно к воспринимающей стороне;
- продолжение, «дописывание» традиционных сюжетов с расширением сцен, введением новых эпизодов и персонажей;
- идейно-тематическая трансформация с внутренним осовремениванием сюжета;
- сатирические интерпретации традиционных сюжетов (пародия, юмор, парафраз);
- просветительское освоение сюжетов, имеющее целью ознакомление массового читателя с культурными памятниками.

Таким образом, включаясь в процесс трансформации, традиционные сюжеты вступают в сложные структурно-содержательные отношения и связи, не утрачивая при этом связи с первоисточником. Указанные формы нового бытования традиционных сюжетов ещё раз подчёркивают невозможность сведения «сюжетного языка» художественной литературы к какому-либо завершённому списку коллизий и сюжетных ситуаций. Трансформация сюжетов происходит на основе движения мотивов. «Многие традиционные мотивы могут быть развёрнуты в целые сюжеты, а традиционные сюжеты, напротив, “свёрнуты” в один мотив», — замечает Л. Н. Целкова [361, с. 204]. О диалектике соотношения этих двух важнейших категорий в их историческом звучании писал А. Н. Веселовский: «И *мотивы* и *сюжеты* (здесь и далее курсив автора. — С.З.) входят в оборот истории: это формы для выражения нарастающего идеального содержания. Отвечая этому требованию, *сюжеты варьировются*: в сюжеты вторгаются некоторые мотивы, либо сюжеты комбинируются друг с другом <...> этим определяется отношение личного поэта к традиционным типическим сюжетам: его *творчество*» [62, с. 305]. Не углубляясь в сущность полемики, возникшей вокруг утверждения А. Н. Веселовского о неразложимости мотива как последнего «атома» повествования, отметим несомненную важность концепции учёного, определившего роль и границы преобразования в процессе личного творчества.

Как мы видим, проблема художественных универсалий в её диахроническом и синхроническом звучании занимает существенное место в современной науке о литературе. Выявление и распознавание первоисточников художественного сознания, аккумулирующих в себе обобщённые бытийственные схемы и образы (архетипические и мифологические), а также изучение распространителей архетипических значений в виде «сквозных» мотивов и сюжетов позволяет увидеть ту невидимую «сетку связей», что стягивает литературный процесс в единое созидательное пространство. Вместе с тем, перечень видов художественных универсалий был бы неполным без упоминания о ряде универсальных категорий, выделяемых современной наукой.

Среди особых формообразующих начал, априорно существующих в культурном пространстве и влияющих на характер создаваемых художниками произведений, принято выделять т.н. *дионисийское* и *аполлоновское начала*. Выдвинутые Ф. Ницше (а до него И. Кантом и И. Винкельманом), эти категории определяют саму природу искусства, питающие его источники. В известном философском трактате «Рождение трагедии из духа музыки» Ницше даёт развёрнутую характеристику этих эстетических категорий. В соответствии с нею главным слагаемым аполлонического начала является «полное чувство меры, самоограничение, свобода от диких порывов, мудрый покой бога — творца образов», тогда как дионисическое заключает в себе «художественную мощь целой природы <...> в трепете опьянения, для высшего, блаженного самоудовлетворения Первоединого» [247, с. 61–62]. Аполлоническое начало, по мнению философа, наиболее ярко отразилось в античной скульптуре и эпосе, а дионисийство — в «неклассической» музыке Вагнера. Обозначая всеобъемлющий, надличностный характер этих двух типов художественного сознания, Ницше подчёркивал: «Дионисическое начало, если сопоставить его с аполлоническим, является вечной и изначальной художественной силой, вызвавшей вообще к существованию весь мир явлений [там же, с. 156]. Отдавая явное предпочтение дионисийству в искусстве, Ницше развил и ввёл в обиход две важнейшие универсальные категории искусства.

Ещё одна пара понятий, причисляемая к разряду художественных универсалий, — *пластичность* и *живописность* как два способа отображения действительности в искусстве. Первое из понятий представлено рисунком в живописи, событийным началом в литературе, преобладанием мелодической композиции над гармонической в музыке. Словесная пластика составляла важную часть

поэтики античной литературы, сохранив свою значимость для последующих литературных эпох. Вместе с тем, с развитием литературы как искусства слова роль «зримого» изображения стала заметно сужаться, уступая задаче внутреннего психологического проникновения в суть явлений. Отсюда — *живописность* как преобладание психологического анализа над событийностью в литературе, преимущество цветовой композиции над линейной в живописи, господство гармонического начала в музыке. Г.Э. Лессинг, говоря о недостаточности изображения лишь «внешней, наружной оболочки предметов», утверждал особую роль внутреннего звучания художественного образа [200, с. 96]. Таким образом, выделение указанных способов словесного изображения в эстетике (О.А. Кривцун) и теории литературы (В.Е. Хализев) дополняет и расширяет перечень универсальных категорий в литературном процессе.

Подводя итоги рассмотрения круга универсалий в литературе, необходимо назвать и такие традиционные всеобъемлющие литературные категории, как *стиль* и *жанр*. Само наличие понятия «стиль», по мнению немецкого учёного М. Шапира, свидетельствует о присутствии в той или иной культуре «устойчивого конструктивного принципа» [375]. При этом понятие «стиль» приравнивается к понятию «искусство» и обретает важнейшее исходное категориальное значение. Подобную универсализацию понятия «стиль» мы находим в работах Д.С. Лихачёва, рассматривающего мировой литературный процесс как смену и взаимодействие «великих стилей» [205, 206]. Те же признаки межэпохального, априорного качества присутствуют в категории жанра. В работах М.М. Бахтина, В.М. Жирмунского, С.С. Аверинцева, Ю.Н. Тынянова, Б.В. Томашевского, Г.Н. Поспелова, Д.С. Лихачёва, Л.В. Чернец, В.Д. Днепрова, А.Я. Эсалнек и др. рассматриваются как универсальные, так и исторически локальные жанры; при этом отмечается их надындивидуальный характер и наличие определённых устойчивых свойств, позволяющих говорить о «жанровых традициях» и «жанровом каноне». М.М. Бахтин называл жанр «памятью искусства», закрепляющей в культуре особенности предшествующего творческого опыта. Избирая тот или иной жанр, писатель осознанно или стихийно подключается к этому опыту, продолжая тем самым традиции предшественников. Не ставя целью широкое освещение проблемы жанра в литературе, достаточно серьёзно разработанной в литературоведческой науке, отметим лишь правомерность отнесения этого понятия к универсальным категориям. «Жанры

как «грамматика» литературы тоже обладают архетипическим ядром», — отмечает И. В. Саморукова в работе, посвящённой типологии и структуре эстетической деятельности [308, с. 19].

В современной науке о литературе продолжается исследование универсальных законов смыслопорождения, возникают новые концепции в области «поэтики реконструкции», расширяются представления о «праформах» художественного сознания. Например, в монографии Л. В. Карасёва «Онтологический взгляд на русскую литературу», вызвавшей широкую научную полемику, заявлен принцип «иноморфного анализа текста», направленного на восстановление, реконструкцию «предполагаемого универсального смысла или смыслов, проявляющих себя в ряде вариантов (иноформ) <...>, обладающих несомненным внутренним единством» [160, с. 5]. В этот процесс вписаны и автор и интерпретатор художественного текста, взаимодействующие в пространстве универсальной символики. Последняя представлена «миром тела и вещества», который находит своё индивидуальное отображение в творчестве конкретного художника. В отличие от рассмотренного выше метода мифореставрации, «онтологический» подход направлен не на выявление общих мифологических схем в литературном тексте, а на пристальное изучение элементов «персональной мифологии» художника, становящейся всеобщим достоянием благодаря общности мирочувствия автора и читателей. В итоге объектом изучения становится исходный «онтологический лексикон», порождающий основные смыслы произведения. Структурная единица такого анализа — «иноформа», заключающая в себе некий исходный бытийственный смысл («бессмертие», «сон», «смех», «тело», «вещество» и т.п.). Подобные смыслы и их преобразованные варианты образуют символические ряды, анализ которых назван «чтением текста с онтологическим настроем». «На смену равнодушному универсализму архетипа и постструктуралистской культурной иронии приходит нечто иное: в безликом «гротесковом» или «народном» теле, в «теле» культуры начинают проступать очертания маленьких живых человеческих тел, а пафос отстраненности и иронии сменяется пафосом сочувствия к природному смертному человеку», — утверждает автор указанной работы [там же, с. 8–9]. С этих позиций учёный рассматривает творчество Н. В. Гоголя (иноформы «шинель», «портрет», «нос», «карты», «меловой круг» и т.п.), Ф. М. Достоевского («чистое бельё», «тлетворный дух», «камень на Вознесенском проспекте»), А. П. Платонова («пустота и вещество», «вода», «свет»). Данная интерпретационная методика не претендует на всесторонний охват формальных и содержательных уровней

текста, речь идёт лишь об определённом «онтологическом контексте», позволяющем увидеть смыслы, существующие на пересечении текста и универсального контекста. Следует обратить внимание на то, что подобный подход игнорирует «внешние» связи текста (цитаты из других текстов, заимствование на идейном и стилевом уровнях). Проблемы интертекста (о них речь пойдёт в следующем разделе главы) уступают место «интер-натуре» как главному объекту исследования.

Наряду с исследованиями, посвящёнными изучению исторически сформировавшихся категорий искусства, делаются попытки прогнозирования дальнейшего его развития, связанного с образованием новых универсалий. Так, в книге М. Н. Эпштейна «Парадоксы новизны» наряду с традиционным понятием архетипа вводится понятие *кенотипа* («новообраза»), образованное от древнегреческих слов *kainos* — новый и *typos* — образ, отпечаток [389]. «Универсальность может быть и не предзаданной априорно и не ограниченной исторически, но устремлённой к последним смыслам истории, к сверхисторическому состоянию мира, в котором раскрываются и такие «схемы», «формулы», «образцы», которые не имеют аналогов в доисторическом бессознательном. По контрасту с архетипами, эти духовные новообразования, понижающие всю культуру Нового времени и особенно XX века, можно было бы назвать кенотипами», — утверждает автор книги [там же, с. 389]. Кенотип рассматривается им как «познавательно-творческая структура, отражающая новую кристаллизацию общечеловеческого опыта, сложившаяся в конкретных исторических обстоятельствах, но к ним не сводимая, выступающая как прообраз возможного или грядущего» [там же, с. 389]. Таким образом, речь идёт об универсализации нового исторического опыта, закрепляемого в новой, «перспективной» терминологии.

Рассмотренные нами в преломлении различных научных концепций виды художественных универсалий представляют собой общекультурное пространство, связующее различные тенденции мирового литературного процесса нитями универсальных смыслов. Связи такого порядка имеют важное методологическое значение как для литературоведческой, так и для методической науки. Необходимо заметить, что применительно к изучению школьного историко-литературного курса речь идёт вовсе не об исследовании «корпуса универсальных смыслов», а о его актуализации при изучении конкретных произведений и тем, а также на уровне образно-тематических обобщений, включающих рассмотрение «сквозных» формообразующих и содержательных элементов «общего языка»

мировой литературы. Связующая функция этих элементов состоит в их «надтекстовой» позиции, позволяющей рассматривать отдельные произведения в контексте явлений общечеловеческой культуры. Таким образом, наряду с микроуровнем рассмотрения художественного текста (связь деталей, образов, эпизодов и т.д. в рамках произведения) существует макроуровень, выводящий конкретное литературное явление в область надличностных, надисторических формул бытия. Реализация последних в индивидуальном опыте художника — осознанная или подсознательная установка на причастность творческого сознания к первоосновам бытия и универсальным формам их отображения. Присутствие указанных универсальных схем в произведениях разных писателей — род «бесконтактной» литературной связи, не подразумевающей непосредственного взаимодействия между художниками, а скорее дающей некий общий творческий стимул, следование которому порождает ряд соответствий и совпадений на уровне художественного мышления различных писателей.

1.2. МЕЖТЕКСТОВЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ СВЯЗИ: ВИДЫ И ФОРМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Рассмотренная выше проблема литературных связей художественно-универсального уровня, восходящих к предистории человечества и отражающих глубинные традиции художественного творчества, не исчерпывает многообразия форм художественной коммуникации. Творческие традиции могут быть относительно новыми, рождающимися в общей динамике художественного прогресса. Законы последнего явлены через различные виды и уровни *художественных взаимодействий*. «Художественные взаимодействия — это разнообразные влияния одних художественных явлений на другие, это взаимосвязи между элементами искусства как развивающейся системы, это разные формы культурного диалога внутри искусства данной эпохи или современного искусства с прошлым», — утверждает Ю. Б. Борев [41, с. 347]. Механизм художественных взаимодействий представляет собой диалог прошлого и настоящего в человеческой памяти: последняя игнорирует временные барьеры, когда речь идёт о восстановлении прошлого и далёкого, его актуализации. Этот же принцип характеризует и «память» культуры, в которой временная отдалённость художественных явлений друг от друга не является препятствием для их полноценного творческо-

го диалога. Этот диалог может осуществляться на «страдательном» (художник испытывает влияние) и «действительном» (художник оказывает влияние) уровнях, быть *внутривидовым* (в рамках одного вида искусства) и *межвидовым* (воздействие друг на друга различных искусств), *личным* и *общим* (влияние со стороны художника или «общей» традиции). Важным категориальным разделением в эстетике является соотношение *сильных* и *слабых* художественных взаимодействий. К первой категории относится творчество художников, оказавшее и продолжающее оказывать прямое влияние на развитие данного вида искусства. Вторая «выражается не в непосредственном влиянии творчества великого предшественника на того или иного последователя, а в создании своеобразного творческого поля, в сферу воздействия которого попадают многие художники» [там же, с. 348]. При этом творчество крупного художника может быть рассредоточено, растворено в последующем художественном процессе. В случае «сильного» взаимодействия художник способен интегрировать творчество своих предшественников, усиливая собственный творческий потенциал.

Среди художественных взаимодействий, имеющих преимущественно сильный характер, в эстетике выделяются следующие виды:

- *заимствование* (перенесение элементов одной художественной системы в другую с сохранением черт первоисточника и одновременно поглощением его новым строем образов, мотивов, трактовок);
- *влияние* (использование некоторых элементов художественного опыта предшественника без сохранения стилистики оригинала);
- *подражание* (копирование не отдельных элементов источника, а самой его структуры, включая стилистику, систему авторского мировосприятия, творческую манеру предшественника; при этом не исключается оригинальность, новаторство в творческой переработке оригинала);
- *пародирование* (утрированное повторение образно-стилистических особенностей оригинала в насмешливо-критическом его переосмыслении при возможном уважении к автору первоисточника);
- *эпигонство* (вид нетворческого подражания, отличающегося низкой степенью переработки оригинала и снижением художественного потенциала по сравнению с образцом);
- *цитация* (прямое художественное использование первоисточника с отсылкой к нему, т.е. включение чужого текста в текст вновь созданного произведения);

- *репродукция* (перенос композиционного строя произведения источника в новое произведение);
- *реминисценция* (заимствование отдельных элементов из предшествующих источников с некоторым их изменением);
- *парафраза* (заимствование темы предшествующего источника с заменой элементов и сохранением характера композиционных связей);
- *намёк* (лёгкая отсылка на уровне отдельного элемента, детали к предшествующему источнику);
- *вариации* (вариативная переработка сюжетных линий, композиционной структуры, основных образов первоисточника);
- *соперничество* (соревновательный творческий спор с предшественником, сопровождающийся стремлением учиться у него либо отталкиванием, желанием превзойти оригинал).

Представленные выше виды художественных взаимодействий составляют широкую картину литературных связей, хотя в ряде позиций требуют уточнения, терминологического разведения. Прежде всего это связано с соотношением понятий *реминисценции* и *аллюзии* (в указанной классификации последняя представлена как «намёк»), *парафразы* и *подражания* (по М. Л. Гаспарову, подражание является одним из жанров парафразы — см. статью в ЛЭС 1987 г. изд.). В целом же представленная классификация в полной мере отражает принцип преемственности в литературном развитии и различные формы реализации этого принципа в индивидуальном творчестве писателя. К проблеме преемственности литературных явлений обращались многие эстетики и литературоведы, такие, как М. М. Бахтин, Ю. Б. Борев, М. С. Каган, Н. К. Гей, Е. В. Волкова, А. Я. Зись, Е. В. Фастовец, Ю. М. Лотман, Ю. Н. Тынянов, С. С. Аверинцев, А. С. Бушмин, В. М. Жирмунский, Б. Н. Путилов, М. П. Алексеев, Н. К. Конрад, В. Е. Хализев, С. Г. Бочаров, Г. А. Гувовский, А. И. Белецкий и др. В работах по философии искусства, сравнительно-исторических и типологических исследованиях указанная проблема представлена широко и разносторонне.

В эстетике жизнь искусства рассматривается как сложная, внутренне регламентированная общность взаимодействующих между собой элементов. «Совокупность эстетических явлений — это не случайный и произвольный набор каких-то качеств, но *закономерно взаимосвязанная система*» (курсив автора.— С.З.), — читаем мы в «Началах эстетики» М. С. Кагана [156, с. 44]. Вместе с тем, целостный, системный объект, обладая сложной внутренней организацией, не является «закрытым» для внешних воздействий. На это указывает Е. В. Волкова: «Понятия целого и целостности тесно

соприкасаются. Зачастую они отождествляются, но в ряде случаев различаются. Так, целое — замкнутая внутри себя совокупность явлений, целостность же — состояние не полной, а относительной замкнутости системной взаимосвязи явлений. Целостность, таким образом, предполагает определённую разомкнутость системы, а это значит — закономерную связь со средой, закономерность изменчивости объекта» [71, с. 230]. Похожая мысль ранее была высказана Н. К. Геём, считавшим, что целостность эстетического объекта «обязательно предполагает такое свойство, которое позволяет ему быть больше суммы составляющих его частей» [87, с. 444]. Подобная системная разомкнутость даёт благодатную почву для преемственного развития культуры.

Обратимся к определению понятия преемственности, данному философом Э. А. Баллером: «Преемственность — это связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе его из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [14, с. 15]. Осуществление преемственных связей в литературном процессе позволяет оценивать конкретные литературные явления в их контактных или контрастных отношениях с существующей традицией. «О достоинствах отдельного произведения, при прочих равных условиях, мы судим не по сходству с другими, а по его отличию от других. Казалось бы, произведение, мыслимое в идеале, — это абсолютно несходное с другими. Но появление такого произведения невозможно, а будь оно возможно — оно было бы обречено остаться «неведомым шедевром», т.к. оказалось бы вне преемственных связей со всем нашим духовным опытом», — утверждает А. С. Бушмин [53, с. 34]. Определяя функции, аспекты, формы и механизмы взаимодействия художественного опыта различных писателей, учёный выделяет различные уровни творческих контактов: философско-эстетический, идейно-нравственный, проблемно-тематический, формально-стилистический (возможно также их сочетание). Результаты этих контактов выражаются на уровне *творческого освоения* (чужой опыт играет роль вдохновляющего начала и почти не проявляется на текстуальном уровне), *заимствования* и *подражания*. При этом литературное произведение рассматривается как высоко интегрированная система, органично вбирающая в себя предшествующий художественный опыт. В работах М. М. Бахтина, посвящённых проблеме «диалогичес-

кого» взаимодействия культурных явлений, утверждается мысль о необходимости соотнесения той или иной творческой «точки зрения» с другими, граничащими с нею творческими позициями: «<...> Лишь там, где на их границах рождается существенная нужда в ней, в её творческом своеобразии, находит она своё прочное обоснование и оправдание; изнутри же её самой, вне её причастности единству культуры, она только голо-фактична, а её своеобразии может представляться просто произволом и капризом» [21, с. 24]. Способность обнаруживать эти границы и схождения, видеть особенности произведения в «большом» контексте свидетельствует о высоком уровне читательской компетенции. Важно учитывать и тот факт, что соотношение индивидуально-личностного и творчески воспринятого подчас имеет характер взаимопроникновения и не поддаётся аналитическому «разъятию». В этом случае основное внимание должно быть сосредоточено не на «частных» элементах текста, а на общих типологических основаниях «контекстного» его рассмотрения. О правомерности такого подхода писал Г. А. Гуковский: «Сближения и дифференциации литературных явлений должны производиться не по принципу сравнения отдельных компонентов, а по принципу сравнения объемлющих и обосновывающих все компоненты сущностей» [96, с. 131]. Этот подход в полной мере применим к случаям «слабого» художественного взаимодействия, о которых шла речь выше, а также к таким «сильным» типам, как заимствование, влияние и соперничество. Последнее нередко рассматривалось как ведущий стимул литературного развития, опирающегося на преемственность различных форм литературной борьбы (Ю. Н. Тынянов и формальная школа 1920-х годов). В своей теории литературной эволюции Ю. Н. Тынянов предостерегал от попыток сведения картины литературной эволюции к разного рода влияниям писателей и их творчества на последующую литературу: «Есть глубокие психологические и бытовые влияния, которые никак не отражаются в литературном плане (Чаадаев и Пушкин). Есть влияния, которые модифицируют, деформируют литературу, не имея эволюционного значения (Михайловский и Глеб Успенский). Всего же поразительнее факт наличия внешних данных для заключения о влиянии при отсутствии его <...>. Южноамериканские племена создают миф о Прометее без влияния античности. Перед нами факты конвергенции, совпадения» [347, с. 147]. Вместе с тем учёный неоднократно подчёркивал неоправданность имманентного изучения произведения как системы вне широкого контекста, т.е. системы литературы. «Изукая изолированно произведение, мы не можем быть уверенными,

что правильно говорим об его конструкции, о конструкции самого произведения», — отмечал он в той же работе [там же, с. 140]. Говоря о необходимости сличения литературных явлений не только по формам, но и по их *функциям*, Тынянов, по сути, имел в виду те сферы художественной коммуникации, вне которых невозможно объективно оценить содержательные и формальные особенности произведения. С наибольшей очевидностью эта область литературных связей заявляет о себе в тех формах художественных взаимодействий, которые предполагают наличие прямых текстуальных перекличек между литературным источником и заимствующей стороной. Рассмотрим подробнее эти формы творческих контактов и связанные с ними научные подходы.

В иерархии видов художественных взаимодействий смежные позиции занимают *подражание* и *пародирование*. Первое чаще всего обусловлено объективными факторами развития той или иной национальной литературы или литературной школы (например, классицистическое подражание образцам античной культуры или влияние поэтики западноевропейского романтизма на творчество русских поэтов начала XIX века). При более строгой, нежели при заимствовании, ориентации на первоисточник подражание может иметь характер вольного переложения («Подражания Корану» А. С. Пушкина), а может быть максимально приближено к образцу («Подражание Байрону» М. Ю. Лермонтова). И в том и в другом случае подражание может выступать как художественный приём, позволяющий автору реализовать собственный индивидуальный творческий замысел (негативным проявлением нетворческого подражания является *эпигонство*, сущность которого определена выше).

Более сложной формой художественной коммуникации является пародирование как способ художественно-полемического освоения «чужого» текста. Сатирическое или юмористическое пародирование стилистических или тематических особенностей конкретного произведения, автора, жанра или целого литературного направления является формой перевоссоздания оригинала на ином идейно-эстетическом уровне (например, пародии Д. Д. Минаева на лирику А. А. Фета, пародийные мотивы в пушкинском «Руслане и Людмиле», в «Истории одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина). Являясь, на первый взгляд, «вторичным» литературным жанром, ориентированным на литературный первоисточник, а не на внехудожественную реальность, пародия все же несёт в себе ряд важных художественных функций. В уже упомянутой тыняновской концепции литературной борьбы как двигателя художе-

твенного развития пародия является своеобразным «сигналом», свидетельствующим о смене литературных эпох. На позитивную сущность пародийного жанра указывает В. Е. Хализев: «Достойное и высокое призвание пародии — отвергать и осмеивать все исчерпавшее себя и мертвенное в литературе и искусстве, а также в текстах иного рода. К тому же пародийные произведения способны воплощать благое начало непринуждённой весёлости, артистизма и игровой лёгкости» [360, с. 251]. Вместе с тем нельзя не признавать зависимости пародии не только от её объекта, но и от существования «высокой» литературы как данности. Об этом писал Ю. М. Лотман: «Для того чтобы пародия могла быть воспринята во всей своей художественной полноте, необходимо, чтобы в литературе уже существовали и были известны читателю произведения, которые, разрушая эстетику штампа, противопоставляли бы ей структуру большей истинности, более правильно моделирующую действительность. Ибо только наличие в сознании читателя такой — новой — структуры позволяет ему деструктурирующий текст пародии дополнить внетекстовым конструктивным элементом, даёт угол зрения автора на пародируемую систему» [212, с. 228–229]. Таким образом, пародия применительно к проблеме литературных связей выводит читателя не только на пародируемый объект, заставляя по-новому оценить его, но и на широкий литературный контекст, дающий определённые критерии в оценке как качества самой пародии, так и художественных достоинств «предтекста».

Как это явствует из изложенного выше, пародирование и подражание ориентированы (каждое по-своему) на определённый текст-источник, соотнесены с ним по ряду идейно-художественных параметров. Ещё более тесную «контактную» соотнесённость предполагают такие виды художественных взаимодействий, как *реминисценция*, *аллюзия* и *цитация*, которые объединяются общим родовым понятием *цитаты*. Речь идёт об элементах «чужого» текста, включённых в «свой», авторский, текст и призванных «доформировывать», обогащать смыслы этого текста. В любых своих формах цитата апеллирует к читательскому вниманию, пробуждая различные литературные ассоциации (только в этом случае цитата выполняет свою функцию в тексте). Наименее «проявленными» в текстуальном отношении формами цитирования являются *аллюзия* (намёк на историческое событие, бытовой и литературный факт, предположительно известный читателю) и *реминисценция* (не буквальное воспроизведение, нередко невольное, чужих слов или образов, наводящее на воспоминание

о другом произведении (по А. П. Квятковскому [164]). Собственно *цитата* (в лингвистическом смысле) — буквальное или близкое воспроизведение фрагмента одного текста в другом. Вместе с тем, в литературоведении, как уже говорилось выше, под цитатой принято понимать любые переклички, соединяющие между собой различные художественные тексты. С этих позиций следует рассматривать роль цитаты в контексте литературных связей.

К проблеме цитирования в литературе обращались многие исследователи, затрагивающие в своих работах различные аспекты этого явления (среди них Ю. М. Лотман, В. М. Жирмунский, С. Г. Бочаров, А. К. Жолковский, В. А. Западов, З. Г. Минц, И. П. Смирнов, Р. Д. Тименчик, В. Е. Хализев, Г. М. Фридлиндер, Н. Н. Петрунина, И. В. Фоменко, Г. Левинтон, Н. В. Семёнова и др.). Наиболее обширной и потому наиболее основательно изученной областью применения различных видов цитат является поэтический текст. «Лирический текст, как и любой другой, может испытывать на себе влияние предшествовавших ему текстов, вступать в перекличку с соположенными во времени и порождать, в свою очередь, новые отклики», — так представлена проблема цитирования в структуре поэтического текста в исследовании Е. А. Козицкой [168, с. 5]. Если эти отклики не единичны и художественно значимы, то можно говорить о «реминисцентной истории» стихотворения. Таким образом, проявление диалогичности литературы вообще и лирики в частности учёная рассматривает на уровне понятий «текст — другой текст» и «текст — культура как корпус текстов». Касаясь вопроса о модификации и смысловом обогащении текста-источника через цитату, Е. А. Козицкая обозначает следующие важнейшие критерии эффективности цитации:

- референциальность цитаты по отношению к источнику;
- смыслообразующая функция цитаты в новом тексте;
- узнаваемость/неузнаваемость цитаты;
- эксплицированность (подчёркнутая инородность)/имплицированность (завуалированность) цитаты в тексте;
- точность/неточность цитирования;
- сознательность (интенциональность)/бессознательность цитирования.

Среди эксплицированных цитат выделяются «маркированные» реминисценции (наличие сигналов цитирования, например — курсив и ссылка на гамлетовское «слова, слова, слова» в стихотворении А. С. Пушкина «Из Пиндемонти»), а также цитаты-имена, эпиграфы и посвящения. Эксплицированные цитаты зачастую находятся в сильной позиции по отношению к смысловой структу-

ре текста (заглавие, эпиграф, первая строка, конец текста). В свою очередь имплицированные цитаты завуалированы, «спрятаны» в тексте, и их распознавание является необходимым звеном взаимодействия читателя и автора. С распознаванием цитат связана проблема непонимания текста (НП), имеющая как культурно-историческую, так и лингво-семиотическую окраску. В работе Ю. И. Левина, посвящённой типологии непонимания текста [194], проблема узнавания цитаты отнесена к сфере «внешнего» непонимания, т.е. обращения к внешним для данного текста источникам. «Читательские трудности здесь сильно варьируют в зависимости как от степени известности текста-источника, так и от точности и способа подачи: от явных, «закавыченных» цитат до отдалённых реминисценций», — отмечает учёный [там же, с. 585]. Применительно к проблеме цитации им выделены следующие виды градации НП:

- незнание того, что данный фрагмент — цитата;
- незнание источника цитаты (прежде всего — автора);
- незнакомство с цитируемым сочинением, т.е. непонимание связи источника с данным текстом и соответствующих семантических импликаций.

Не распознанная в тексте цитата по сути является «мёртвой» и не выполняет своей идейно-эстетической функции — смыслопорождения и смыслоприращения по отношению к основному тексту. Для успешного распознавания цитаты необходимо иметь представление об уровнях цитирования. Это прежде всего лексический уровень (вершинный в смысловом отношении), а также уровень метрический, строфический, фонический, синтаксический и сюжетно композиционный (последний в системе художественных взаимодействий Ю. Б. Борева дан как репродукция). Пример нелексического уровня цитирования приведён в статье И. В. Фоменко [356]: в стихотворении В. В. Маяковского «Юбилейное», посвящённом Пушкину, автор «цитирует» пушкинский четырехстопный ямб, обнажая собственный приём («Я даже / ямбом подсюсюкнул, / чтоб только / быть / приятней вам»). Таким образом, возможности цитирования далеко выходят за рамки воспроизведения лишь лексического строя текста.

Не менее важны источники цитирования, среди которых следует выделить следующие:

- тексты конкретных произведений (национальных или иноязычных), а также собственные более ранние тексты как источник автоцитирования (достаточно соотнести «Поле Бородина» и «Бородино», «Желанье» и «Узник» М. Ю. Лермонтова);

- тексты священных книг (Библия, Коран, Талмуд и др.);
- творчество конкретного автора как «корпус текстов», отмеченный идейно-художественным единством (например, апелляция к «пушкинскому тексту» в цветаевских «Стихах к Пушкину»);
- типы культуры как «великие стили» (пушкинские «Подражания Корану», лирический цикл С. А. Есенина «Персидские мотивы», «эллинистические» стихи О. Э. Мандельштама и «Письма римскому другу» И. А. Бродского);
- невербальные тексты, произведения других видов искусств (например, описание картины Рафаэля в стихотворении А. С. Пушкина «Мадонна»).

Особо следует выделить случаи авторской отсылки к ложным, несуществующим источникам — т.н. *квазицитаты*, или *псевдоаллюзии* (вспомним «фальсифицированный» эпиграф «из Дантона», предпосланный тексту романа Стендаля «Красное и чёрное», а также упомянутое выше пушкинское стихотворение «Из Пиндемонти», не являющееся переложением текста итальянского поэта).

Рассмотренное выше ещё раз свидетельствует о сложности межтекстовых отношений, о тесном взаимодействии литературных явлений в поле культуры. Об «открытости» художественного текста, его развёрнутости во внетекстовое пространство писал Ю. М. Лотман: «Созданный автором текст оказывается включённым в сложную систему внетекстовых связей, которые своей иерархией нехудожественных и художественных норм разных уровней, обобщённых опытом предшествующего художественного творчества, создают сложный код, позволяющий дешифровать информацию, заключённую в тексте» [210, с. 357]. Основным объектом читательской «дешифровки» является «чужой» текст, способный создавать «смысловое напряжение» (М. М. Бахтин) в пространстве рассматриваемого текста. Проблема «чужого текста», «текста в тексте» давно уже вышла за рамки проблемы цитации, составив основу учения об *интертексте*.

«Всякий текст есть между-текст по отношению к какому-то другому тексту, но эту интертекстуальность не следует понимать так, что у текста есть какое-то происхождение; всякие поиски «источников» и «влияний» соответствуют мифу о филиации произведений, текст же образуется из анонимных, неуловимых и вместе с тем *уже читанных* (курсив автора.— С.З.) цитат — из цитат без кавычек» — это утверждение принадлежит одному из идеологов теории интертекста Р. Барту [17, с. 418]. Вслед за французским филологом Ю. Кристевой Барт ввёл в литературоведческий обиход понятие

текста как «раскавыченной цитаты», рассматривая понятие авторства как «условную» категорию: «При восстановлении в правах интертекста парадоксальным образом отменяется право наследования. Призрак Автора может, конечно, явиться в тексте, в своём тексте, но уже только на правах гостя; автор романа запечатлевается в нём как один из персонажей, фигура, вытканная на ковре <...> он, так сказать, «автор на бумаге» [там же, с. 420]. Таким образом, по Барту, художественный текст не является законченным продуктом, принадлежащим художнику, а являет собой «производство», подключённое к другим текстам, т.е. к области интертекста. Вряд ли возможно принять подобную позицию на методологическом уровне, согласившись с тезисом о беспочвенности авторских притязаний на собственное творение. В этом отношении убедительной представляется позиция С. С. Аверинцева: «Пока идеал литературы остаётся нормативным, авторство есть в некотором роде авторитет — но авторитет, оспаривающий другие, ему подобные, и оспариваемый ими, осознанно пребывающий в состоянии спора, и притом не временного — каким был конфликт пророка и лжепророка в Ветхом Завете, — но длящегося, пока длится бытие культуры» [1, с. 122]. В концепции интертекста именно авторитет авторства подвергается дроблению, растворяется в «мозаике цитат».

Теория интертекста, взятая в её «классическом» звучании, вряд ли может удовлетворить исследователя, следующего, по Аверинцеву, «нормативному идеалу» художественного творчества. Вместе с тем выявление в тексте «языков культуры», способность устанавливать межтекстовые связи безусловно способствуют расширению интерпретационных границ прочтения текста. В этом отношении интертекстуальный анализ продуктивен в той же степени, что и рассмотренные выше формы проявления межтекстовых связей. Различные аспекты интертекстуального изучения художественной литературы представлены в работах Н. А. Кузьминой, Г. А. Левинтона, П. Х. Торопа, Л. Г. Фёдоровой, Н. А. Фатеевой, А. К. Жолковского, И. П. Смирнова и др. При условии признания авторства как организующего и творящего начала можно говорить о слиянии читателя и автора в общей схеме художественной деятельности, в ходе которой выявляются различные проявления и наслоения «чужого» слова в структуре авторского текста, вскрываются разного рода оппозиции в системе «автор/текст» и «текст/произведение». В диссертационном исследовании Е. А. Егорова эти оппозиции представлены совокупностью общего/уникального, явного/неявного, «своего»/«чужого», формулировок/догадок, центробежных/центростремительных эле-

ментов, личностных/внеличностных, авторских/читательских интенций [116, с. 13]. Стереотипы авторского сознания, проявляющиеся в тексте иногда помимо воли художника, выявляются уже после выхода произведения в «большой» мир, мир читателя (при этом следует помнить, что сам писатель также является читателем и именно в качестве такового накапливает в подсознании запас «чужих» текстов, штампов, языковых кодов). В оценке этого явления вновь сошлёмся на Ю. М. Лотмана: «Штампы в искусстве — не ругательство, а определённое явление, которое выявляется как отрицательное лишь в известных исторических и структурных аспектах. Стереотипы (штампы) сознания играют огромную роль в процессе познания и шире — в процессе передачи информации» [210, с. 350]. Применительно к современной постмодернистской литературе, опирающейся на своего рода «игровую» интертекстуальность, распознавание литературных штампов, аллюзий и реминисценций является важнейшим «условием игры» (примером может служить текст поэмы Вен. Ерофеева «Москва — Петушки» и её текстуальное рассмотрение, например, в статье О. А. Маркеловой [224]). Произведения подобного типа невозможно полноценно интерпретировать, не имея в читательском арсенале определённого ключа, «культурного кода», позволяющего «считывать» поток литературных ассоциаций. В этом отношении вполне приемлема позиция Р. Барта: «Мы называем кодами просто ассоциативные поля, сверттекстовую организацию значений, которые навязывают представление об определённой структуре, как мы его понимаем, принадлежит главным образом к сфере культуры; коды — это определённые типы *уже виданного, уже читанного, уже деланного* (курсив автора. — С.З.), код есть конкретная форма этого «уже», конституирующего всякое письмо» [17, с. 455–456]. Созвучное лотмановскому определению текстового кода, приводимому выше, это определение соответствует специфике межтекстового анализа, столь необходимого в равноуровневом рассмотрении литературного материала. Следует ещё раз оговориться, что интертекстуальный анализ не рассматривается нами в качестве универсального «ключа» к постижению внутренних смыслов художественного произведения — речь идёт лишь об уместности и эффективности его «инструментального» подключения при обращении к произведениям с ярко выраженной «реминисцентной историей». Например, в статье Ф. Х. Исаповой [153] приводится разбор стихотворения О. Э. Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса...», содержание и образно-метафорический ряд которого восходят к «Илиаде», «Божественной комедии», второй части «Фауста»,

лирике Ф. И. Тютчева и А. А. Ахматовой, текстам самого Мандельштама. В статье Г. В. Денисовой «Интертекстуальность и семиотика перевода: возможность и способы передачи интекста» рассматривается феномен «третьего интертекстуального пространства», возникающего при переводе насыщенного литературными ассоциациями художественного текста (в качестве примера вновь приводится поэма «Москва — Петушки») на другой язык [104].

Обращение к различным аспектам проблемы интертекстуальности убеждает в том, что определённые тенденции в современном литературоведении совпадают с тенденциями в самой литературе: стремление современных писателей к созданию «метатекста», порождающего комплекс ассоциаций на текстовом и дискурсивном уровне, вызывает необходимость в соответствующей методологии анализа. Способность воспринимать тот или иной художественный текст на интертекстуальном уровне позволяет услышать «мощную стереофонию» (Р. Барт) цитат, отсылок, отзвуков различных культур. При этом важно учитывать то смысловое «приращение», которое происходит в «чужом» тексте при его включении в новое контекстное поле. «Любое интертекстуальное отношение строится на взаимопроникновении текстов разных временных слоёв, и каждый новый слой преобразует старый», — замечает Н. А. Фатеева [354, с. 13]. Наблюдение за указанными процессами в тексте наполняет труд читателя новым содержанием. Говоря о «лабораторном состоянии» современной культуры, О. А. Кривцун замечает: «Современный человек научается схватывать, сопрягать и устанавливать нечто общее между явлениями, прежде казавшимися несопоставимыми и несоединимыми. Сила непосредственного художественного поиска оказывается более реальной, чем любые теоретические предсказания, здесь, как и прежде, можно ожидать, что искусство будет праздновать победу над искусствоведам» [181, с. 422]. В эпоху постмодернизма указанная тенденция вызывает не только исследовательский интерес, но и серьёзные опасения: вольность в обращении с классическим наследием, явная сниженность интертекстуальной «игры» с классикой для многих современных авторов становится некой нормой «диалога с прошлым» (данной проблеме посвящена недавно вышедшая книга В. Б. Катаева «Игра в осколки. Судьбы русской классики в эпоху постмодернизма» [161]).

Завершая рассмотрение проблемы преемственности и традиции в литературном творчестве, следует остановиться на такой форме художественного взаимодействия, как *вариации* (от лат. *variatio* — изменение, разнообразие). На первый взгляд, вариации на тему представляются своего рода творческим повтором,

«перепевающим» знакомую мелодию. Однако характер взаимодействия исходного и «вариативного» текста несомненно сложнее этого стереотипного представления. Вариации зачастую обнаруживают способность не только «обыгрывать» текст первоисточника, но и в определённой степени влиять на восприятие его читателем, создавая качественно новое соотношение двух текстов — традиционного и вариативного. Об этом пишет М. Н. Эпштейн: «Именно потому что установление традиции есть творческий акт, «вариация на тему» не сковывает, а раскрепощает творческие силы поэта, позволяет максимально проявиться той новизне, которая в других случаях неразличимо смешана со старым, каноническим, бессознательно усвоенным» [389, с. 121]. Обладая свойством «через повтор обнажать смысл неповторимого», вариации в полной мере способны проявлять авторскую индивидуальность (в работе М. Н. Эпштейна это продемонстрировано на примере сопоставительного анализа XXII строфы первой главы «Евгения Онегина» и стихотворения О. Э. Мандельштама «Летают валькирии, поют смычки...»). Опираясь на выбранную тему, художник следует образному строю текста-источника, наполняя его новыми смыслами, характеризующими данную творческую личность в конкретный исторический момент. При этом текст-вариация может содержать рассмотренные выше элементы цитирования. Последние присутствуют и в пародии, и в подражании, т.е. по существу во всей иерархической системе художественной коммуникации.

Наряду с сознательными, направленными авторской художественной установкой вариациями следует рассматривать вариации как обращение к общим темам и образам независимо от влияния какого-либо конкретного литературного образца. В этом случае мы говорим о типологически сходных литературных явлениях как вариациях на общие темы и структуры (А. К. Жолковский [126]). Подобные проблемно-тематические схождения дают почву для разнообразных сопоставлений вне конкретных историко-биографических привязок: основанием для сравнительного рассмотрения является наличие типологической близости произведений как следствия объективно сложившихся историко-литературных факторов и обстоятельств. В этом отношении «бессознательные» литературные вариации являются собой широкое интерпретационное поле для проблемно-сопоставительного анализа в школьном изучении литературы.

Подытоживая наши наблюдения, следует сказать о взаимопроницаемости видов художественных взаимодействий. Реализуемые либо на межличностном уровне, либо на уровне видов искусства и даже целой художественной культуры, художественные взаимо-

действия несут в себе функцию движения, активизации общего механизма культурного развития.

Изучение проблемы художественных взаимодействий в современном литературоведении и искусствознании опирается на сочетание сравнительно-исторического и историко-культурного методов исследования. О характере их соотношения говорится в работе Н. И. Гашевой: «Историко-культурный подход идёт от понимания литературы как части духовной культуры. Сравнительно-исторический подход опирается на то же принципиальное представление о культурном процессе как взаимодействии культурных феноменов, однако фокусирует внимание на внелитературных взаимосвязях, на изучении взаимовлияния произведения и литературной традиции» [85, с. 3]. Следуя тезису учёной о закономерности и необходимости сравнительно-сопоставительного анализа художественных явлений, следует выделить ряд критериев эффективности такого анализа:

- онтологический критерий (наличие общей почвы, единого основания для сопоставлений);
- аксиологический (соотношение сходных ценностных ориентаций творческих методов, вызванных «общим состоянием мира»);
- генетический (влияние традиций);
- эстетический (общность пафоса, типа творческой индивидуальности);
- типологический (сходство коренных основ художественного мира).

При этом ни один из названных критериев не существует в чистом виде — они «находятся в полифонической взаимосвязи, обусловленной особенностями сравниваемых объектов и породившей их культуры и истории» [там же, с. 4]. Таким образом, мы можем говорить о том, что литературное произведение оказывается в своеобразном силовом поле художественных взаимовлияний, схождения и отталкивания как на внутривидовом, так и на межвидовом уровне. Освоение понятия о литературном процессе в таком контексте формирует целостность эстетического сознания, вбирающего в себя многообразные пространственно-временные параметры (соотношение культурного прошлого и настоящего, сиюминутного и вечного). «В структуре эстетической жизнедеятельности искусство способно осознавать себя не только языковой формой эстетического сознания, но и порождать у последнего, как у субъективного образования, ощущения самостоятельно развивающейся душевно-духовно-практической целостности», — утверждает

в своей работе эстетик В. М. Видгоф [64, с. 152]. Если принять за основу известный тезис о том, что наука о литературе позволяет последней осознавать самое себя, то эстетическое сознание, проявляющееся как на индивидуальном, так и на надличностном уровне, является результатом такого многоуровневого осмысления. Включенность индивидуального читательского сознания в сложный процесс художественной коммуникации, в поле преемственных связей и взаимообусловленных творческих тенденций является важнейшим объектом рассмотрения в предлагаемом исследовании.

1.3. ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКИЕ СВЯЗИ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Рассмотренные выше формы и уровни художественной коммуникации затрагивают сферу межтекстового пространства, в рамках которого проявляется художественно-дискурсивный характер историко-литературного процесса. Вместе с тем когда речь идёт о писателях-современниках, мы говорим и о контактах «синхронического», историко-биографического уровня, зафиксированных в трудах биографов, мемуарах и свидетельствах частных лиц, а также дневниках и воспоминаниях самих писателей. Ссылаясь на положения уже упомянутой нами работы А. С. Бушмина, посвящённой проблеме преемственности литературного развития, творческие связи между писателями можно представить как *контактные, контрастные и конфликтные* [53]. Применительно к изучению литературы обращение к фактам историко-биографического характера представляет собой исследование важнейших связей между жизнью художника и его творчеством. На программном уровне это нашло своё воплощение в трудах сторонников биографического метода в критике и литературоведении.

Впервые применённый Ш. Сент-Бёвом в его «Литературно-критических портретах» биографический метод утвердил подход к биографии и личности писателя как к важнейшему и определяющему фактору его творчества. Идея личностного рассмотрения генезиса литературного творчества на разных уровнях его понимания была развита в трудах И. Тэна, Г. Брандеса, Р. де Гурмона, П. М. Бицилли, Ю. И. Айхенвальда, А. П. Скафтымова и др. Рассматриваемая на фоне историко-биографических реалий (соотношение социальных и художественных идей у Ш. Сент-Бева, «среда — раса — момент» у И. Тэна, развитие общественных движений у Г. Брандеса и т.д.) творящая личность представала, с одной сто-

роны, как уникальное и самоценное явление, а с другой — как выразитель духа времени, своеобразный «голос эпохи». Говоря об индивидуальном творении художника и уподобляя его драгоценной жемчужине, Ш. Сент-Бев замечал: «Она, эта чистейшая жемчужина, однажды возникнув, навечно утверждается на вершине утёса, возвышаясь над океаном, беспрестанно движущимся и переменчивым <...>. Это отнюдь не означает, что между жемчужиной и породившим её океаном не существовало некогда множества глубоких, таинственных связей» [315, с. 112]. Очень важно, с точки зрения критика, видеть писателя «бесчисленными нитями связанным с действительностью, обеими ногами стоящим на земле, от которой он лишь на некоторое время отрывается, чтобы вновь и вновь возвращаться к ней» [там же, с. 47]. О внимании к личности художника и той «почве», на которой родился и развивался его дар, писал В. Г. Белинский в своей статье «Взгляд на литературу 1847 года»: «Личность поэта не есть что-нибудь безусловное, особо стоящее, вне всяких явлений извне. Поэт прежде всего — человек, потом гражданин своей земли, сын своего времени. Дух народа и времени на него не могут действовать менее, чем на других» [27, с. 362]. Этот сложный комплекс жизненных влияний и воздействий формирует черты личности автора, в свою очередь стимулирующих те или иные направления его творчества. В современном литературоведении элементы биографического метода наряду с концепциями внеиндивидуальной детерминации творческой деятельности художника составляют широкий контекст изучения, без которого невозможно объективное, многоаспектное изучение литературы как художественного явления. Любые попытки абсолютизации какой-либо из сторон процесса литературного творчества ведут к односторонности, сужению взгляда на объективную картину художественного развития.

Применительно к проблеме данного исследования элементы биографического метода являются одним из средств выявления внутрилитературных связей, составляющих рассматриваемую нами область художественной коммуникации. Историко-биографические связи — наиболее открытое и явное «поле взаимодействия» писателей, область не опосредованных, а непосредственных художественных контактов между ними. «Литература служит у нас точкою соединения людей, во всех других отношениях *внутренно* (курсив автора.— С.З.) разъединённых», — отмечал В. Г. Белинский [28, с. 39]. Эта «точка соединения» может фокусировать в себе различные тенденции литературного мира: от творческого сотрудничества до соперничества и литературной борьбы, но в любом слу-

чае биографический контекст рассмотрения будет предполагать «пересечение» писательских позиций и судеб. В книге Г. П. Макогоненко, посвящённой сравнительному рассмотрению творчества А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя, эта позиция заявлена как один из исходных уровней сопоставления: «Биографический метод — рассмотрение отношений двух писателей через призму биографических фактов: знакомство, переписка, встречи, отзывы о произведениях друг друга и т.д. Несомненно, биографический аспект очень важен, и на этом пути сделано много полезного — собраны документы, раскрывающие и близость двух писателей, и расхождения их по ряду серьёзных вопросов» [216, с. 3]. Далеко не исчерпывая возможности равноуровневого сопоставления творчества писателей, историко-биографические параллели позволяют выявить те или иные особенности идейно-эстетической позиции каждого из художников в их соотносительном качестве. «В лице своём каждый — гений, но трудно добиться, чтобы лицо это люди узнали. Да и как его узнать, если не было ещё на земле такого лица. И вот почему критики, если появляется на свете оригинальный писатель, прежде всего стараются найти его родство с каким-нибудь другим, похожим на него писателем. Бывает и удачное сравнение, бывает и совсем хорошее, если критик будет измерять писателей силой изображения чего-нибудь для них общего», — так определяет принцип «самоидентификации» литературного дара М. М. Пришвин в своих дневниках [273, с. 356]. В окружающей действительности писатель заявляет о себе как о художественном явлении не в каком-то литературном «вакууме», а в сфере взаимодействия с творческими установками и притязаниями предшественников и современников. Ю. М. Лотман, характеризуя литературный процесс в России XVIII века, говорил о разного рода способах «вхождения» художника в большую культуру: «Тот, кто не имел зафиксированных в коде культуры полномочий (это могло быть божественное вдохновение, искус, победа на состязании, признание знатоков и т.п., но всегда оно предшествовало праву на творчество), создавал лишь «не-тексты» и с точки зрения данной культуры просто не существовал. Теперь (в XIX веке. — С.З.) право на авторство давалось самоопределением и возможны были случаи разной степени соответствия/ несоответствия автора и описываемого объекта» [208, с. 811–812]. Иллюстрируя эпоху «необходимых полномочий», Ю. М. Лотман приводит в качестве примера известную полемику между Третьяковским, Ломоносовым, Сумароковым и их сторонниками. Постоянные переходы спорящих от литературных вопросов к обсуждению характеров и морального облика оппонентов

свидетельствовали, по мнению учёного, об оспаривании права того или иного автора быть автором (критика личных качеств писателя поднимала вопрос об истинности и достоверности его творений). В последующие эпохи, как уже отмечалось выше, принцип «выравнивания» авторского облика в соответствии с морально-эстетическим качеством его творения уступил место принципу индивидуального творческого волеизъявления часто вопреки сложившейся традиции. В этом случае межавторский диалог переносится по преимуществу в сферу взаимодействия творческих точек зрения, уходит подчёркнуто-личный характер споров и обсуждений. Более того, личность писателя нередко оказывается закрытой для внешних толкований. Например, говоря о творческом и человеческом «я» Фёдора Тютчева, Ю. Н. Тынянов замечал: «Легко, конечно, счесть все его искусство «эманацией его личности» и искать в его биографии разгадки всей его лирики, но здесь-то и встречаются нас знаменитые формулы: «тайна Тютчева» и «великий незнакомец». Таким же, впрочем, «великим незнакомцем» будет любая личность, поставленная во главу угла при разрешении вопроса об искусстве» [346, с. 200]. Ещё более определённо эта точка зрения учёного звучит применительно к характеристике личности А. А. Блока: «Блока мало кто знал. Как человек он остался загадкой для широкого литературного Петрограда, не говоря уже о всей России. Но во всей России *знают* (курсив автора. — С.З.) Блока как человека, твёрдо верят определённости его образа, и если случится кому увидеть хоть раз его портрет, то уже чувствуют, что знают его досконально» [347, с. 224]. Возникновение «биографического мифа», восприятие творческой личности как легенды — либо результат сознательных усилий самого писателя по созданию собственного образа (пример К. Д. Бальмонта или В. В. Маяковского), либо эффект сотворения легенды силами литературных поклонников или соратников (пример взаимоотношений А. А. Блока с кругом младосимволистов). В этой ситуации особенно важными представляются свидетельства о творческих контактах между художниками, характер их взаимоотношений, способствующих «прояснению» творческого облика каждого из них. Говоря о видах творческого взаимодействия художников, следует выделить среди них основные, повторяющиеся в различные литературные эпохи:

- отношения соавторства, равноправный творческий союз;
- взаимоотношения наставничества и ученичества;
- творческое взаимодействие в рамках общего литературного направления или объединения;
- открытое творческое соревнование, соперничество;

- феномен «притяжения — отталкивания» во взаимоотношениях между художниками;
- отношения, имеющие сложный, многосторонний характер, не поддающиеся однозначному толкованию.

Характеризуя первый из предложенных видов творческого взаимодействия между писателями, необходимо заметить, что в отечественной литературе отношения соавторства связывали чаще художников-сатириков. Достаточно вспомнить знаменитого Козьму Пруткува — плод совместного литературного труда братьев Алексея (1821–1908), Владимира (1830–1884) и Александра (1826–1896) Жемчужниковых и их двоюродного брата, поэта А. К. Толстого (1817–1875). Созданные ими «сочинения» К. Пруткува — явление уникальное в русской литературе (достаточно отметить тот факт, что современники не стремились к раскрытию коллективного литературного псевдонима указанных авторов: в печати тех лет К. П. Прутков имел статус «особенного литератора», почти реальной личности). В личностно-биографическом отношении писателей-соавторов объединяло многое: здоровье, талант, неиссякаемый запас жизнерадостности, стремление к сатирическому переосмыслению «казённой» действительности 1840–1850-х годов. В «коллективном озорстве» авторов «сочинений» К. Пруткува проявились черты их своеобразной духовной оппозиции по отношению к нравам и порядкам в обществе. Примечательно, что деление «сочинений» на отдельные авторские произведения (каждому из авторов атрибутируются определённые тексты) не нарушает эффекта «прутковского» текста (об индивидуальном вкладе авторов в общую концепцию сборника «сочинений» К. Пруткува говорится в работах П. Н. Беркова, Б. Я. Бухштаба, Дм. Жукова, Г. В. Поляковой и др.). В этом отношении борьба братьев Жемчужниковых за право исключительного владения именем Пруткува после смерти А. К. Толстого была в определённом отношении импульсом к разрушению, распадению единого «автора» бессмертных «сочинений». Тем не менее в истории русской литературы «сочинения» К. Пруткува остаются ярким примером благотворного слияния талантов, создавшего феномен «единогоголосого» коллективного творчества.

Ещё одним примером успешного творческого союза писателей может служить литературная судьба И. Ильфа (И. А. Файнзилберга) и Е. Петрова (Е. П. Катаев), общая литературная деятельность которых продолжалась 10 лет. Пройдя путь самостоятельного творческого развития, И. Ильф и Е. Петров создали уникальный авторский тандем, породив ту неповторимую манеру повествования,

которая объединила двух писателей в единую авторскую личность (обращает на себя внимание тот факт, что в справочной литературе фамилии и характеристика творчества двух писателей даны в рамках одной словарной статьи). В трудах, посвящённых жизни и творчеству И. Ильфа и Е. Петрова (работы А.З. Вулиса, Б.Е. Галанова, Л.М. Яновской, Я.С. Лурье и др.), отмечается высокая степень литературной «сработанности» двух авторов: те рассказы и фельетоны, которые в период активного сотрудничества были написаны ими порознь, были в стилистическом отношении неотличимы от «общих» текстов. Подобная степень межавторской творческой «интеграции» свидетельствует об особом значении этой формы историко-биографических связей, предполагающей органичное соединение творческих индивидуальностей на общей идейно-эстетической основе. В русской литературе, как уже говорилось выше, подобных примеров немного (к рассмотренным случаям соавторства можно добавить романы «Три страны света» и «Мёртвое озеро», написанные А.Я. Панаевой совместно с Н.А. Некрасовым, а также известные социально-философские и фантастические повести А.Н. и Б.Н. Стругацких). Относительная редкость примеров совместного литературного творчества, с одной стороны, подтверждает известный тезис об индивидуальности творчества как важнейшей его черте, а с другой — свидетельствует о многообразии форм его проявления.

Совсем иначе система межавторских взаимоотношений представлена в контексте «учитель — ученик», заключающем в себе, с одной стороны, опыт наставничества, а с другой — творческое усвоение опыта старших литераторов со стороны начинающего художника. Проиллюстрируем это конкретным примером — историей взаимоотношений между двумя поэтами XIX века — В.А. Жуковского и А.С. Пушкина (различные стороны творческого диалога художников нашли своё отражение в работах В.В. Вересаева, Б.Л. Модзалевского, Б.С. Мейлаха, Б.И. Бурсова, Ю.М. Лотмана, С.Ф. Фомичёва, В.И. Кулешова, Е.М. Маймина и др.). Как известно, начало активного общения двух поэтов относится к 1817–1818 годам, когда юный Пушкин начал своё вхождение в широкий литературный мир. Внимание со стороны знаменитого поэта было особенно дорого начинающему стихотворцу («Жуковский дарит мне свои стихотворения», — запишет Пушкин в своём дневнике). О влиянии творчества «старших» поэтов на Пушкина писал В.Г. Белинский: «Лицейские» стихотворения Пушкина <...> особенно важны ещё и в том отношении, что в них видна историческая связь Пушкина с предшествовавшими ему поэтами; из них видно, что он был сперва счастливым учеником Жуковского и Батюшкова,

прежде чем явился самостоятельным мастером» [26, с. 225]. Необходимо отметить, что период ученичества для большого художника не может быть долгим: известен факт получения Пушкиным в подарок от Жуковского его портрета с надписью «Победителю-ученику от побеждённого учителя...», что ознаменовало новый этап в отношениях между художниками. По этому поводу П. И. Бартенев замечает: «Ни малейшего соперничества никогда не существовало между двумя поэтами, которые одарены были различными, но равно самобытными талантами. Победа заключалась только в том, что общее внимание публики и увлечение любителей словесности перешло от Жуковского к молодому его другу» [18, с. 120]. Превзойдя своего учителя в поэтическом мастерстве, Пушкин оставался почитателем таланта «старшего» романтика. Примечательно, что для Пушкина и Вяземского отношение к поэзии Жуковского являлось своеобразным критерием зрелости любого читателя или критика (об этом — в книге И. М. Семенко [313]). Примеры творческих контактов на почве ученичества и наставничества отражают явление преемственности в развитии литературы, о котором подробно говорилось в предыдущем параграфе. Некоторые писатели (такие, как Л. Н. Толстой и М. Горький) в определённые литературные эпохи явились своего рода «консолидирующими центрами» для начинающих художников, открыв им путь в большую литературу. Вместе с тем, усваивая опыт предшественников и современников, начинающий талант находит свой, неповторимый путь в искусстве, в чём проявляется диалектика развития искусства как такового. Иллюстрируя этот тезис, вновь процитируем отрывок из дневника М. М. Пришвина: «Влияние всех и всего на себя испытываю в огромной степени. Ко всякому влиянию отношусь с благоговением, смирением, почтением <...>. Большая река всё принимает, и большой реке от этого становится ни лучше, ни хуже. У неё своя вода, своё устремление» [273, с. 357].

Следующим из выделенных нами видов историко-биографических контактов являются взаимоотношения в рамках общего литературного направления, творческого объединения. История литературных направлений освещена в трудах учёных, среди которых — работы В. М. Жирмунского, А. Н. Соколова, Б. Г. Реизова, Г. Н. Поспелова, Д. С. Лихачёва, И. Ф. Волкова, А. М. Гуревича, Н. Я. Берковского, Ю. В. Манна, Г. А. Гуковского, Ю. А. Андреева и др. Рассматривая историю зарождения и творческую судьбу различных литературных группировок, исследователи обращаются к историко-биографическому контексту проблемы, позволяющему увидеть данное литературное явление в его внутренней про-

тиворечивости и многообразии. История литературы знает различные проявления межличностных отношений собратьев по литературному «цеху». Отношения эти отражают не только специфику определённого литературного движения, но и общественно-литературную ситуацию в целом. Знаменателен, к примеру, раскол, произошедший в среде писателей-реалистов, сотрудничавших с журналом «Современник», который в 40–60-е годы XIX века являлся символом консолидации прогрессивных литературных сил. Уход И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, Д. В. Григоровича из «Современника», конфликт И. С. Тургенева с Н. А. Добролюбовым — факты биографии писателей и одновременно свидетельство той идейной борьбы, которой сопровождалось развитие революционно-демократических идей в России (истории «Современника» и его авторов посвящены работы В. Б. Евгеньева-Максимова, Б. П. Кузьмина, Н. М. Сикорского, В. Э. Богграда и др.). Влияние большого исторического времени на характер взаимоотношений между писателями эпохи способно обретать драматические формы: вчерашние соратники нередко становятся непримиримыми идейными оппонентами.

Литература XX века явила свои примеры межавторского взаимодействия внутри одного литературного направления или группировки. В этом отношении интересны страницы биографии А. Блока, связанные с его пребыванием в группе младосимволистов (этот период жизни поэта ярко охарактеризован в известной книге Вл. Орлова «Гамаюн. Жизнь Александра Блока» [252]). Конфликт молодого поэта с братьями по перу, вызванный стремлением последних рассматривать личную жизнь художника как объект мистических толкований, также весьма значим с историко-литературной точки зрения. Воспринимая поэта как «сына вечности», символисты в определённой мере отказывали ему в праве на «земную» биографию. В итоге столкновение «верха» и «низа» символистской иерархии бытия привело к обострению взаимоотношений внутри литературного сообщества (стихотворение А. Блока «Все кричали у круглых столов...» нередко рассматривается как своеобразная отповедь Блока тем младосимволистам, которые оценивали факт женитьбы поэта на Л. Д. Менделеевой как явление общемирового порядка).

Столь же сложны и неоднозначны были взаимоотношения поэтов, входящих в другое поэтическое направление начала XX века, именуемое акмеизмом. Объединение «Цех поэтов», возникшее на почве неприятия со стороны ряда художников принципов и традиций символизма, включило в себя яркие поэтические имена

(Н. Гумилёв, А. Ахматова, О. Мандельштам, С. Городецкий и др.). Вместе с тем для некоторых акмеистов это направление стало скорее основой, отправной точкой для индивидуального творческого развития (А. Ахматова и О. Мандельштам вскоре покинут «Цех поэтов», став «внегрупповыми» художниками). Но даже те, кто останется до конца верен избранному направлению, не смогут избежать трений и дискуссий творческого характера. Примером могут служить взаимоотношения между «вождями» акмеизма Н. Гумилёвым и С. Городецким. О конфликтном характере этих отношений пишет А. И. Павловский: «Вначале эти расхождения были незаметными, вроде спора о том, назвать ли группу акмеистами или адамистами, но через некоторое время выяснилось, что Городецкий является, как говорится, большим роялистом, чем сам король. В «ордене» акмеистов он стал играть роль блюстителя акмеистической непорочности, сделавшись кем-то вроде настоятеля, бдительно следящего за всеми прегрешениями против устава и догматов. Его первой жертвой, как ни странно, стал именно Гумилёв, написавший после путешествия в Италию (1912) стихотворение, посвящённое Фра Беато Анджелико» [255, с. 30–31]. Выступив в «Гиперборее» со стихотворением, содержащим осуждение Гумилёва за отход от чистоты акмеистического «учения», Городецкий ещё раз обозначил известную истину: творчество подлинного художника редко укладывается в рамки какого-либо направления, поэтического течения. Этот историко-биографический эпизод важен и для понимания эволюции Гумилёва-художника, зрелое творчество которого свидетельствует о существенном расширении границ художественного видения поэта, о преодолении им методологии собственного поэтического учения (вопросы эволюции творчества поэта рассмотрены в работах Б. М. Эйхенбаума, В. М. Жирмунского, А. Г. Соколова, С. Л. Слободнюка, А. И. Павловского и др.).

Приведённые выше примеры контрастных творческих контактов между художниками приблизили нас к рассмотрению явления литературного соперничества — ещё одной формы историко-биографических взаимодействий. В истории русской литературы XIX века одним из ярких фактов идейно-художественного противостояния явилась полемика между И. С. Тургеневым и Н. Г. Чернышевским (об этом в работах Г. А. Бялого, М. П. Николаева, Н. И. Пруцкова, В. А. Мыслякова, А. Лаврецкого, М. Т. Пинаева). Используя сравнительно-типологический метод исследования, учёные установили наличие в романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?» острой полемической направленности в адрес другого произведения о русском разночинстве — романа И. С. Тургенева

«Отцы и дети». «В последнее время исследователи всё более склоняются к мысли, что в споре автора «Что делать?» с «прославленными писателями» к числу последних следует отнести и Тургенева, что в романе Чернышевского был заключён прямой ответ автору «Отцов и детей», — резюмирует в своей монографии, посвящённой жизни и творчеству Н. Г. Чернышевского, М. Т. Пинаев [263, с. 200]. Сюжет, образная система и сама тональность романа Чернышевского откровенно полемичны по отношению к тургеневскому тексту: речь идёт о двух противоположных концепциях эпохи и роли поколения демократической молодёжи в ней. При этом литературная полемика между двумя писателями во многом отражала и характер их биографических контактов (сотрудничество в одном журнале, затем уже упомянутый выше разрыв Тургенева с редакцией некрасовского «Современника»). Таким образом, разногласия художников на идейном уровне перешли в область литературного творчества.

Не менее яркие проявления литературного соперничества обнаруживаются при обращении к жизни и творчеству писателей 1-й трети XX века — крайне противоречивого и чреватого конфликтами периода развития русской литературы. Например, пристальный интерес биографов вызывала и продолжает вызывать история взаимоотношений В. Маяковского и С. Есенина — двух крупных фигур в отечественной поэзии. Обладая ярким индивидуальным талантом, эти художники самим своим существованием являли оппозицию по отношению друг к другу. Сохранились многочисленные свидетельства публичных споров между двумя поэтами (воспоминания Л. Сейфуллиной, В. Катаева, Н. Вольпин, А. Мариенгофа, Г. Бениславской и др.). «Истинным гигантом полемики был Владимир Маяковский. И — как отрок Давид против Голиафа — начинал противостоять ему, принимая вызов, Сергей Есенин», — так обозначила «расстановку сил» в отношениях между поэтами их современница Н. Д. Вольпин в своей мемуарной прозе [158, с. 380]. Спор между художниками затрагивал целый ряд принципиальных вопросов творчества: речь шла о назначении поэта в новом обществе, о тематике и пафосе поэтического творчества, о том, как «делать стихи». Публичная полемика находила своеобразное преломление в творчестве оппонентов (известна пародийная частушка Есенина о Маяковском, «обокравшем Уитмана», а также стихотворение Маяковского «Сергею Есенину», написанное после трагической смерти «последнего поэта деревни»). Как и в приведённых выше примерах контрастных творческих контактов между писателями, отношения Есенина и Маяковского отразили определённую литературную ситуацию, порождённую эпохой

идеологической борьбы, вызвавшей глубинные культурные сдвиги в России 1-й трети XX века.

Наряду с проявлениями творческого противостояния существует более сложный тип межавторских отношений, обозначенный нами как «притяжение — отталкивание». Своеобразной иллюстрацией таких отношений может служить «дружба — вражда» И. С. Тургенева и Л. Н. Толстого. В воспоминаниях современников (П. В. Анненкова, А. Я. Панаевой, Д. В. Григоровича, М. Н. Толстой, Е. Ардова (Апрелевой), А. Н. Луканиной, Я. П. Полонского и др.) эти отношения предстают весьма противоречивыми и неоднозначными. С одной стороны, ценя талант и человеческие качества друг друга, Тургенев и Лев Толстой тянулись друг к другу, с другой — являлись объектами обоюдного раздражения и нередко открытой неприязни (известен факт ссоры писателей в мае 1861 года, едва не приведшей к дуэли). Примечателен фрагмент письма И. С. Тургенева П. В. Анненкову от 7 (19) июля 1861 года, в котором делается попытка объяснения конфликта между писателями: «Виноват был я, но взрыв был, говоря учёным языком, обусловлен нашей давнишней неприязнью и антипатией наших обеих натур. Я чувствовал, что он меня ненавидел, и не понимал, почему он нет-нет и возвратится ко мне. Я должен был, по-прежнему, держаться в отдалении, попробовал сойтись — и чуть было не сошёлся с ним на барьере» [6, с. 303]. В свою очередь Толстой, отказавшись от поединка, позже будет искать примирения с Тургеневым, и в конечном итоге затянувшийся конфликт будет исчерпан (за несколько лет до кончины Тургенева дружеские отношения между писателями будут восстановлены). Отмеченная в процитированном выше письме Тургенева противоречивость мотивов в отношениях между художниками («он меня ненавидел», «нет-нет и возвратится») свидетельствует о сложном комплексе творческих и человеческих контактов, не сводимых к однозначным характеристикам. Даже в период разрыва отношений Толстой и Тургенев продолжали следить за творческими успехами друг друга, признавая их значимость для русской и мировой культуры. Вместе с тем идейные взгляды художников, как известно, не совпадали по ряду принципиальных позиций, отражая кризисный период предреформенной жизни в России (резкое неприятие тургеневского либерализма со стороны Толстого и критика Тургеневым толстовского морализаторства, стремления сокрушить многие жизненные догмы). Это своеобразное «притяжение — отталкивание» бросалось в глаза современникам, по-разному оценивавшим феномен несовместимости двух несомненно близких друг другу личностей. Оригинальную трак-

товку этого феномена позже даст Д.С. Мережковский. Отмечая удивительную степень проникновения писателей во внутренний мир друг друга, Мережковский писал: «В чрезмерном ясновидении Тургенева заключалась, может быть, главная причина той загадочной, то притягивающей, то отталкивающей силы, которая так чудесно играла ими всю жизнь. Они были как два зеркала, поставленные друг против друга, отражающие, углубляющие друг друга до бесконечности; оба они боялись этой слишком прозрачной и тёмной бесконечности» [230, с. 40].

Во многом схожи были отношения Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского, в чём-то отрицавших друг друга и одновременно испытывавших неослабевающий интерес друг к другу писателей (при жизни они так и не встретились: после смерти Достоевского Толстой искренне сожалел об упущенной возможности прямого общения). Не будучи лично знакомы, оба гения пребывали в постоянном творческом диалоге, демонстрируя различные пути развития художественного мышления, создавая в чём-то противостоящие друг другу, а в чём-то перекликающиеся художественные миры. «Типологически сходные эпохи <...> порождают и типологически равноценных людей», — замечает в работе, посвящённой сопоставительному рассмотрению творчества Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского, Ю.И. Селезнёв [311, с. 409]. Говоря о едином истоке полюсных миров двух художников, учёный делает следующий вывод: «Полярность художественных видений обоих писателей — явление глубоко закономерное и... отрадное, говорящее о бесконечности возможностей постижения действительности и мира в его целом» [там же, с. 418]. В связи с этим необходимо заметить, что разноуровневые формы творческих связей между писателями (ученичество, соперничество, соавторство и т.д.) — проявление многообразия единого процесса художественного освоения мира и человека.

Обобщая наблюдения над выделенными нами типами историко-биографических взаимодействий, заметим, что деление на указанные типы носит условный характер и не исчерпывает многосторонности различных отношений между писателями-современниками. Так, история творческих взаимоотношений между А.С. Пушкиным и Н.В. Гоголем в работах различных исследователей (В.В. Вересаева, В.В. Гиппиуса, С.И. Машинского, И.П. Золотусского, Н.Н. Петруниной, Г.М. Фридендера, Б.В. Томашевского, Г.П. Макогоненко и др.) предстаёт в противоречивой динамике, заключающей в себе рассмотренные выше формы творческих контактов. «Сходясь, Гоголь и Пушкин отталкивались, в сближении самоопределялись, ясней видели

каждый своё назначение», — отмечает И. П. Золотусский [145, с. 214]. Раскрывая сущность отношения Гоголя к «старшему» гению, Золотусский так объясняет «намёки» и «оговорки» в адрес Пушкина в гоголевских текстах: «Всё в них — и близость и далекость, и солидарность и соперничество» [там же, с. 214]. В подобных утверждениях много дискуссионного (с неприятием тезиса о соперничестве Пушкина и Гоголя выступил в своей работе Г. П. Макогоненко [216]), не до конца обоснованного в фактическом отношении (до сих пор не прояснена до конца история с пушкинскими сюжетными подсказками к «Ревизору» и «Мёртвым душам»). Важно то, что характер взаимоотношений между художниками зачастую невозможно представить схематично, выделив какой-либо ведущий мотив. Таким образом, иерархия видов историко-биографических контактов между писателями, как и структура межтекстовых художественных взаимодействий, являет собой сложный, взаимопроникающий комплекс связей, отражающий сложность и взаимовлияние звеньев самого литературного процесса.

Наряду с охарактеризованной нами сферой межперсональных историко-биографических связей в литературоведении и эстетике выделяются надперсональные принципы общности, определяющие т. н. *системы биографий*, в основе которых лежит взаимоориентированность судеб художников в определённые культурно-исторические эпохи (Б. В. Томашевский, Г. О. Винокур, Я. А. Гордин, О. А. Кривцун и др.). О биографии художника как культурно-эстетической проблеме пишет О. А. Кривцун: «Очевидно, на каждом отрезке истории существует то, что можно обозначить как *биографическое сознание эпохи* (курсив автора. — С.З.). Биографическое сознание — это представление о том, какой жизненный путь человека можно считать удавшимся, завершённым, полноценным применительно к разным социальным слоям и профессиям; это определение традиции выстраивания своей судьбы и наиболее желанные для людей модели жизни» [181, с. 371]. Развивая тезис Б. Томашевского о «литературном задании», осуществляемом писателем в сфере личной биографии, О. А. Кривцун выделяет в качестве примеров различные биографические каноны, сформировавшиеся в процессе развития мировой культуры (общность профессионального сознания художников Возрождения, «байронический» эталон судьбы художника в среде писателей-романтиков и т. п.). «Сопоставление этапов жизненного пути художников, обнаруживающих общность своих судеб, свидетельствует о том, что чисто индивидуальные антропологические характеристики могут становиться характеристиками культурно-антрополо-

гическими», — утверждает учёный [там же, с. 373]. Таким образом, воплощённые в индивидуальных судьбах писателей жизненные и творческие противоречия отражают ментальность соответствующей культуры, а также социально-исторические условия, в которых зарождалась и получила своё развитие данная культура. В этом отношении весьма показательна литературная эпоха, получившая в отечественном литературоведении название «серебряного века», и последовавшие вслед за ней послереволюционные годы, отмеченные глубокими культурно-историческими изменениями (истории русской литературы рубежа XIX — XX веков посвящены работы В. В. Агеносова, В. С. Баевского, Н. А. Богомолова, М. Л. Гаспарова, Л. Я. Гинзбург, Л. К. Долгополова, Л. А. Колобаевой, В. Крейда, А. В. Леденева, Л. А. Смирновой, Е. Г. Эткинда и др.). Исходя из охарактеризованного выше историко-биографического принципа, можно выделить некие общности биографий и творческих устремлений художников указанного времени. Среди них — русские поэты-символисты «старшей» и «младшей» формации, объединённые общими жизненно-литературными принципами (предельная «субъективация» творчества, художнический эгоцентризм, миссия «богоделания», тоска по мировой культуре и т.п.). Многие в судьбах поэтов этого направления является общим, характерным для символизма как культурного феномена (это и фаза декадентства, через которую прошли многие художники-символисты, и идея «пересотворения» собственной жизни, создания из неё легенды, созвучной идее творчества). Свой «образ» в жизни и искусстве создавали и представители других поэтических направлений начала века (акмеизм, футуризм, имажинизм).

Не менее существенным «системно-биографическим» фактором явились исторические события, повлекшие за собой резкое размежевание русского общества, его поляризацию. «Откроет ли русская революция широкий и свободный путь для великой всенародной культуры или все благородные ценности остаётся только унести «в катакомбы, в пустыни, в пещеры?» — писал Н. А. Бердяев в статье «Революция и культура» [29, с. 255]. Подобными вопросами задавались в те годы многие, и каждый должен был сделать свой выбор. О судьбах художников рубежа веков, о «расколоте лире» русской культуры писал в своих воспоминаниях Б. К. Зайцев: «...Судьбы загадочны и неуловимы. Пришла война, революция, все разметала, и всех нас порасшвыряло, кого куда: Блок, Ахматова, Горький, Кузмин в России остались и легли в русскую землю, большинство же тогдашних развеялось по краям западным, в том числе и мы

с Ремизовым. Как почти все «наши», поколения нашего, оказались мы в Париже, насельниками Отей, Пасси. Здесь жили, трудились, здесь и умирали. Из моих сверстников и старших меня все тут успокоились. Вокруг — кладбище: русская литература начала века» [128, с. 506–507]. В судьбах писателей названной эпохи сквозит некая общность, «заданность», диктуемая внешними обстоятельствами. Таким образом, *системы биографий* могут складываться как на уровне субъективно-личностного «сотворения» биографий по принципу общего эталона, так и под влиянием объективно-исторических факторов.

Как это явствует из рассмотренного выше материала, историко-биографические аспекты литературных связей являются органической частью системы художественной коммуникации, рассмотренной в данной главе. Опираясь на тезис о взаимовлиянии фактов биографии и фактов искусства, мы можем говорить о связях и закономерностях внутренних механизмов культуры и в частности — литературного творчества. Историко-биографические связи, рассматриваемые в широком контексте литературного развития, являются одной из важнейших его характеристик и представляют широкое поле для исследований.

Анализ проблемы художественной коммуникации в философско-эстетическом и теоретико-литературном аспектах, установление её границ и уровней содержания дали возможность определить основные направления в создании методической модели исследования. Изучение трудов по философии, эстетике, литературоведению как исследовательского, так и обобщающего характера, опора на достижения различных научных школ (мифологической, биографической, культурологической, социологической и др.) позволили сформировать общую картину литературных связей в их иерархической соподчиненности. В качестве классификационного признака мы выделили связи *горизонтальные* и *вертикальные*, первые из которых отражают разноуровневые художественные взаимодействия в пределах одной литературной эпохи, а вторые дают представление о диахронических связях литературного процесса. Выделенные нами уровни актуализации литературных связей (связи художественно-универсального характера, межтекстовые художественные взаимодействия, историко-биографические контакты) проявляются как на «горизонтальном», так и на «вертикальном» уровнях художественной коммуникации. Так, связи на основе художественных универсалий обнаруживают себя в творчестве художников различных эпох и в то же время могут объединять писателей одного времени, воплощающих единые, «вечные» схемы

бытия. Межтекстовые художественные взаимодействия также рассматриваются на двух уровнях (влияние предшествующей литературы на творчество современных авторов либо художественный диалог между представителями одной литературной эпохи). Исключения составляют связи историко-биографического характера, которые реализуются на синхроническом уровне и могут рассматриваться только на «горизонтальной» оси литературного процесса. Таким образом, выделенные уровни литературных связей составляют особую область науки о литературе — сферу художественной коммуникации, охватывающую литературные явления в их взаимосвязи и взаимовлиянии.

ГЛАВА II. ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

2.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Обращение к научно-методическим аспектам проблемы внутрипредметных связей в школьном литературном образовании требует рассмотрения основных положений психологии, дидактики, философии и методологии обучения, касающихся вопросов внутрипредметной систематизации знаний. Среди различных концепций, школ и направлений, определяющих основное содержание указанных наук, особого внимания заслуживают те, что затрагивают проблему связей в обучении как на общеметодологическом, так и на частнопредметном уровне. В этом отношении исходной точкой рассмотрения является ряд положений психологической науки, закладывающих фундамент для развития идеи систематизации внутрипредметных связей в школьном изучении литературы.

Обращаясь к вопросам формирования мыслительных способностей личности, современный психолог и педагог В. Д. Шадриков апеллирует к умению находить аналоги, устанавливать ассоциации, проявлять независимость мышления, быть способным посмотреть с новой стороны на уже известное. «По всей вероятности, эти способности и есть собственно мыслительные», — заключает учёный [373, с. 70]. В связи с данным утверждением следует обратиться к глубинным механизмам психической деятельности человека и прежде всего — к ассоциативно-рефлекторным процессам как важнейшей составляющей мышления.

Важным этапом научного освоения названных процессов явилось создание ассоциативно-рефлекторной теории, разработанной в XIX веке психологами Д. С. Миллем, А. Бэнном, Г. Спенсером и развитой учеными-экспериментаторами В. Вундтом, Г. Эббингаузом, Т. Цигеном и Г. Мюллером (в отечественной психологической науке толчком к развитию ассоциативного направления в психологии послужили труды И. М. Сеченова и И. П. Павлова, раскрывшие динамику функционирования сложных ассоциативных систем). Принадлежа к системе психологических понятий, ассоциация являет собой отражение в сознании связей познаваемых феноменов, когда

представление об одном вызывает рождение мысли о другом. Опираясь на учение Аристотеля, выделявшего ассоциации по смежности, сходству и контрасту, а также на философские учения Р. Декарта, Б. Спинозы, Т. Гоббса, Д. Гартли, Д. Юма, Д. Беркли и др., психологи-ассоцианисты рассматривали ассоциативно-рефлекторные процессы как первооснову человеческого мышления. Немецкий психолог Т. Циген охарактеризовал внутренний механизм мыслительной деятельности следующим образом: «...Все скрытые представления как будто ведут междоусобную борьбу, стараясь проникнуть в сознание. Победа в этой борьбе, а также смена и течение представлений определяется исключительно только интенсивностью, чувственным тоном, сопоставлением и ассоциативной зависимостью самих представлений» [362, с. 458]. Рассматривая явление возникновения ассоциативных рядов как этап онтогенеза мышления, сторонники ассоциативной теории по сути сводили весь комплекс психической деятельности человека к ассоциациям, образование которых виделось им как скрытый процесс «стыковки» объектов памяти и мышления. При этом такие сложные психологические категории, как чувства, мысли и представления, рассматривались как вторичные по отношению к ассоциациям. В трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова эти утверждения подверглись сомнению: образование ассоциаций — не механический процесс, их возникновение имеет определённое смысловое оправдание и опирается на ориентировочную деятельность субъекта. Вместе с тем вопрос о роли и месте ассоциаций в мыслительном процессе по сей день остаётся актуальным в психологической науке. Определяя статус ассоциации как психологического явления, С. Л. Рубинштейн отмечал, что «это вообще не столько «механизм», сколько явление,— конечно, фундаментальное,— которое само требует объяснения и раскрытия его механизмов» [297, с. 156]. Не ставя целью исследование фундаментальных теоретических положений, разработанных в трудах классиков ассоциативной теории, обратимся к проблематике, связанной с аналитико-ассоциативной деятельностью субъекта в процессе обучения.

Применительно к учебной деятельности и проблеме формирования научных понятий главный интерес представляет не исходный, «элементарный» ассоциативный процесс, а высшая мыслительная деятельность, сопровождающаяся возникновением сложных ассоциаций. Один из основоположников ассоциативной психологии английский психолог А. Бэн выделял следующие виды ассоциаций:

- ассоциации по смежности;
- ассоциации по сходству;

- соединение смежности и сходства;
- препятствующие ассоциации (решение головоломок);
- ассоциации контраста;
- построительные (творческие) ассоциации.

Как это явствует из приведённого ряда, высшим видом ассоциаций являются т.н. «построительные», или творческие, ассоциации, способствующие возникновению новых идей в науке, искусстве и т.д. Чем сложнее ассоциативный комплекс, возникающий в человеческом сознании, тем более многогранным, «многоканальным» предстаёт сам процесс мышления, охватывающий различные стороны исследуемого объекта. В этой связи А. Бэн сформулировал т.н. «закон сложной ассоциации», основу которого составило следующее утверждение: «Прежние действия, ощущения, мысли, эмоции воспроизводятся легче, если они ассоциированы по смежности или сходству более, чем с одним предметом или впечатлением, имеющимся в духе в данное время» [54, с. 433]. Следует отметить, что в учебной деятельности уровень сложных ассоциаций оказывается задействован начиная с самых ранних возрастных этапов, когда происходит активное формирование индивидуального облика мыслящей личности. «Адекватное познание бытия, которое всегда находится в процессе становления, изменения, развития, отмирания старого, отживающего, и развития нового, нарождающегося, даёт лишь мышление, которое отражает бытие в его многосторонних связях и опосредованиях, в закономерностях его движимого противоречиями развития, — *диалектическое* (курсив автора. — С.З.) мышление», — писал С.Л. Рубинштейн [298, с. 310]. Однако достигнуть высокого уровня интеллектуальной деятельности обучаемого можно лишь при создании таких учебных ситуаций, когда, по словам психолога П.И. Зинченко, «в деятельности субъекта складываются более или менее благоприятные условия такой динамики нервных процессов (в соответствии с внутренними закономерностями работы мозга), которая и приводит к более или менее успешному образованию ассоциативных связей» [143, с. 154]. Важнейшим условием эффективности указанного мыслительного процесса является его направленность на решение определённой учебной задачи (проблемы), связанной с формированием того или иного научного понятия. В данном случае важна не только динамика возникновения и взаимодействия различных ассоциаций, но и конечный результат умственного действия. В деятельностной теории учения, принципы которой сформулированы в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др., структура целостной деятельности представлена ря-

дом этапов: потребности — мотивы — цели — условия — действия. При отсутствии у учащихся ясного понимания мотивов и целей деятельности возникающие в их сознании ассоциативные связи будут иметь случайный, бессистемный характер. «Очевидно, что текущий умственный процесс регулируется некоторой целью и направлен на её достижение: в памяти хранится «решение» о том, что должно быть достигнуто в результате ментальной деятельности», — пишет современный ученый-психолог Н. Ристо [293, с. 27]. В то же время педагогу не следует стремиться к всеохватному контролю над «правильностью» возникающих у учеников ассоциаций, привязывая их к жёстко очерченной итоговой схеме. Это вряд ли возможно и нецелесообразно: учащиеся имеют право на экспромтные и даже ошибочные суждения и умозаключения. В этой связи вновь сошлёмся на С.Л. Рубинштейна: «Ассоциативный процесс может дать объективно неудовлетворительный результат, неадекватный задаче, но ошибка, осознанная субъектом как таковая, возможна лишь в процессе мышления, при котором субъект более или менее сознательно соотносит результаты мыслительного процесса с объективными данными, из которых он исходит» [298, с. 318]. Как явствует из данного утверждения, элементы случайности не ослабляют, а скорее укрепляют принцип сознательного отношения к обучению.

Не менее важным является вопрос о систематизации и закреплении в памяти полученных знаний. В одной из работ, посвящённых психологии деятельности, В.Д. Шадриков замечает: «Образование ассоциаций, обусловленное прежде всего характером запоминаемого материала, ведущее к повышению продуктивности памяти, относится, как правило, к начальному этапу развёртывания мнемической деятельности, так называемой лабильной фазе памяти» [372, с. 276]. Вместе с тем, по утверждению П.М. Якобсона, «наряду с деятельностью произвольного запоминания у старших школьников наблюдается широкое применение рациональных приёмов произвольного запоминания материала» [395, с. 147]. Таким образом, ассоциативно-рефлекторная мыслительная деятельность в равной степени продуктивна на различных этапах формирования и обогащения памяти учащихся. Однако следует сделать оговорку: при достаточно высокой динамике ассоциативных процессов может возникнуть угроза вытеснения одних ассоциаций другими, что приведёт к бессистемности, хаотичности усвоения учебного материала. Решение данной проблемы опирается на естественные процессы мышления, которые выделял Л.С. Выготский, указывая на связь ассоциативной тенденции с тенденцией персеверативной, суть которой заключается в следующем: «...Всякое представление,

проникшее в сознание, имеет тенденцию укрепиться в этом сознании, задержаться в нём, а если это представление вытесняется другим, связанным с ним, то обнаруживается персеверативная тенденция ворваться в течение ассоциативного процесса и возвратиться к прежним ассоциациям, как только для этого окажется возможность» [76, с. 471–472]. Существование двух указанных тенденций даёт основу для полноценной, продуктивной умственной деятельности учащихся.

Наряду с общими положениями ассоциативно-рефлекторной теории особого внимания заслуживают исследования, посвящённые проблеме управления учебной деятельностью в процессе обучения. В работах Д. Н. Богоявленского, Н. А. Менчинской, Ю. А. Самарина, П. А. Шеварева, Е. Н. Кабановой-Мёллер ассоциативный принцип восприятия и овладения учебным материалом рассматривается как ведущий и составляет основу общей концепции обучения. Согласно этой концепции генерализация учебной деятельности может осуществляться на двух уровнях — внутрисюжетном и межсюжетном. Последний предполагает постепенный переход от частных ассоциаций и их локальных систем ко всё более обобщённым ассоциативным системам. Более ста лет назад об этом писал американский философ и педагог У. Джеймс: «...Главной задачей учителя является создание *полезных ассоциационных систем* (здесь и далее курсив автора. — С.З.) в уме ученика» [106, с. 73]. А чтобы эти системы эффективно функционировали, необходимо «направлять сознательное усилие не столько на то, чтобы *запечатлеть* и *удержать*, сколько на то, чтобы *связать* новое с чем-нибудь уже известным» [там же, с. 115].

В процессе обучения происходит обогащение, удлинение ассоциативных рядов, всё более сложным становится их смысловое наполнение. Этот процесс включает в себя ряд этапов:

- а) восприятие учебного материала;
- б) осмысление на уровне понимания внутренних связей и противоречий;
- в) запоминание и сохранение в памяти;
- г) применение полученных знаний в дальнейшей учебной деятельности.

Речь идёт не просто о «факте ассоциации», понимаемом психологами как взаимосвязь восприятий в памяти, связующим звеном которой является совпадение этих восприятий во времени, а об актуализации этой взаимосвязи в практической учебной деятельности. П. А. Шеварев выделял двучленную структуру зарождения и актуализации ассоциации. Первый член ассоциации связан

с этапом восприятия предмета (факта) и его особенностей, второй — с действием (интеллектуальной операцией), диктуемым особенностями восприятия предмета. «Когда мы наблюдаем, что у человека, имеющего определённую ассоциацию, протекает процесс, являющийся первым членом этой ассоциации, затем процесс, являющийся её вторым членом, мы говорим, что эта ассоциация актуализируется», — утверждает учёный [377, с. 86]. В учебных условиях указанный процесс носит поступательный, активно-творческий характер. «Живость ассоциирования связана с необходимой для любого творчества чертой — готовностью к новым сочетаниям, реконструкцией сложившихся связей», — отмечает в одной из своих работ Н. А. Менчинская [229, с. 60]. Без выявления динамики аналитико-синтетической деятельности учащихся в той или иной учебной ситуации сама эта ситуация останется непроявленной и нереализованной. «Лишь актуализация определённой ассоциации даёт нам основание утверждать, что у данного человека есть эта ассоциация», — утверждает П. А. Шеварев [377, с. 86]. Таким образом, разнообразная «игра ассоциаций», стимулируемая конкретной учебной задачей, создаёт атмосферу творчества, необходимую для успешного решения поставленных учебных целей.

Выявленная психологами специфика ассоциативно-рефлекторной мыслительной деятельности позволяет рассматривать известные нам виды ассоциаций по смежности, сходству и контрасту в русле проблем программированного обучения. В связи с этим заслуживает внимания известная классификация Ю. А. Самарина [307], в которой выделены следующие виды ассоциаций:

- «локальные» («однолинейные») ассоциации, устанавливающие связи между отдельными фактами вне системы;
- «частносистемные» ассоциации, способствующие формированию частного знания об отдельном предмете или явлении;
- «внутрисистемные» («внутрипредметные») ассоциации, обеспечивающие должную динамику и подвижность знаний, умений и навыков учащихся в рамках отдельной учебной дисциплины;
- «межсистемные» («межпредметные») ассоциации, охватывающие разные системы знаний в процессе обучения.

Из приведённой классификации следует, что рассматриваемые нами внутрипредметные (внутрисистемные) ассоциации относятся к категории сложных и находятся в верхней иерархической нише. Ю. А. Самарин также выделяет ряд отношений, которые необходимо учитывать при установлении указанных связей:

- пространственные отношения;

- временные;
- отношения последовательности;
- количественные;
- причинно-следственные.

Выделенный комплекс отношений составляет основу систематизации знаний, усваиваемых учащимися в процессе изучения конкретной учебной дисциплины. При этом ведущими процессами познавательной деятельности являются анализ, синтез, абстракция и обобщение. В педагогической психологии существуют различные точки зрения относительно того, что первично: ассоциация или познавательное действие. По мнению Н. Ф. Талызиной, «ассоциация всегда является лишь результатом тех или иных познавательных действий, их продуктом» [334, с. 240]. Таким образом, оппоненты ассоциативно-рефлекторной теории указывают на недостаточное внимание ассоцианистов к характеристикам действий субъекта познавательного процесса, а также к механизмам усвоения каждого из видов ассоциаций. В задачи исследования не входит углубление в указанную полемику, т.к. объектом нашего рассмотрения является не общая концепция обучения, а та её область, которая связана с проблемой внутрипредметной систематизации знаний. При этом важно констатировать, что без опоры на ассоциативно-рефлекторный принцип восприятия и обобщения учебного материала подобная систематизация вряд ли представляется возможной. В данном случае речь идёт об одном из важнейших «сквозных» принципов изучения учебной дисциплины «Литература», который способствует формированию у учащихся обобщённых знаний и умений, способность к системному, целостному восприятию учебного материала. Ассоциативные связи здесь играют роль своеобразного «средства доставки», синтезируя разновременные и нередко разобщённые знания предметного курса, придавая им целостный характер.

«Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий», — утверждает Д. Б. Эльконин [387, с. 269]. По замечанию А. Н. Леонтьева, формирование научного понятия или системы научных представлений относится к категории «высших обобщений» [199, с. 347]. Применительно к названной категории проблема внутрипредметной систематизации знаний не может быть сведена к эмпирико-индуктивному принципу ассоциативных связей. «Усваивая знания, школьник учится процессу образования понятий, т.е. овладевает умением строить обобщения не по сходным признакам (какой бы мерой общнос-

ти они ни обладали), а на основе выделения существенных связей и отношений», — отмечает Л. И. Божович [40, с. 233]. Таким образом, обобщение может рассматриваться как результат накопления и упорядочения в сознании учащихся «предметных» ассоциаций и их систем, а может являть собой обобщенно-теоретическую основу для обнаружения, сопоставления и классификации конкретных явлений и фактов (пример использования подобного «обратного» познавательного процесса имеется в разделе 1-й главы исследования, посвящённой роли и месту литературных архетипов в установлении историко-литературных связей). В этом отношении несомненную важность для нашего исследования представляет теория содержательного обобщения В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина. В соответствии с данной теорией мышление делится на два типа: рассудочно-эмпирическое и разумно-теоретическое. В теоретическом мышлении, по определению В. В. Давыдова, понятие выступает как «такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводятся идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своём единстве всеобщность, сущность движения материального объекта» [99, с. 63]. В русле теоретического мышления выделяется такое мыслительное действие, как «содержательное обобщение», в процессе которого «обнаруживаются и прослеживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным» [там же, с. 66]. Согласно этой концепции ученик как субъект учебно-познавательного процесса в своей деятельности воспроизводит логику научного познания, двигаясь от абстрактных категорий к конкретным наблюдениям и выводам. Сам процесс учения, таким образом, представляет собой следование пути теоретического познания. В этом случае наиболее эффективной формой постижения существенных признаков изучаемого явления может служить предметная или знаковая модель. Применительно к задачам внутрипредметной систематизации знаний мы можем говорить о теоретическом знании на определённом этапе аналитико-синтетической деятельности учащихся, когда установление внутрисистемных связей требует дедуктивного подхода или когда суммированные наблюдения над конкретным разделом учебного курса могут служить теоретической моделью для рассмотрения других разделов. «Теоретическое мышление имеет своё особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, — это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих *целостную систему*», — утверждает В. В. Давыдов [там же, с. 65]. К области систематизации литературных знаний теоретический принцип не может быть применён в качестве исходного и уни-

версального, т.к. «первоэлементом» литературного анализа является текст произведения, а первичные наблюдения над ним имеют ярко выраженный эмпирический характер. В ходе анализа литературного материала эти наблюдения систематизируются и обобщаются, что даёт возможность учащимся взглянуть на прочитанное с позиции накопленного литературного опыта. «Специфика мышления, формируемого на уроках литературы, заключается в сочетании в нём образных и понятийных обобщений, в постоянном переходе от конкретного образа к понятиям различного уровня и от них опять к эмпирической реальности произведения. Не меньшее значение имеет взаимодействие теоретического и образного, логического и эмоционального элементов. Использование их в постоянном диалектическом единстве позволяет решить вопрос о *системности* и *концептуальности* (курсив наш. — С.З.) изучения школьного историко-литературного курса», — отмечает ученый-методист О. Ю. Богданова [38, с. 14]. С этим утверждением трудно не согласиться: специфика литературы как учебного предмета не допускает «единоначалия», однолинейности в обучении.

На данном этапе изучения проблемы представляется необходимым более конкретно рассмотреть вопрос о соотношении ассоциативно-эмпирических и научно-теоретических обобщений в установлении внутрипредметных литературных связей. Психолог О. И. Никифорова, исследуя проблемы психологии творчества, выделяет категорию образных обобщений [245], что вполне соотносимо с понятием обобщённой ассоциации, принятом в ассоциативно-рефлекторном учении. В «Кратком терминологическом словаре» современного учебника «Литература» для 11-го класса под редакцией В. В. Агеносова помещена статья «Ассоциативность в литературе», в которой это явление рассматривается как «приём композиционного связывания элементов художественного текста (сюжетных эпизодов, предметных деталей, образов персонажей, их мыслей, переживаний и т.п.) на основе их сходства, смежности или контраста» [300, с. 341]. Не менее важным представляется психологический аспект данного явления, также затронутый автором статьи учебника: «Ассоциативность возникает в результате *неожиданного* (курсив наш. — С.З.) соотнесения разнородных явлений, когда автор (и читатель) выявляет между ними неочевидные семантические связи. В отличие от причинно-следственных связей ассоциативность требует от читателя развитой интуиции: он должен без авторской «подсказки» понять внутреннюю логику взаимодействия между явлениями» [там же, с. 341]. В данном случае речь идёт об эмпирическом этапе обобщения первичных читательских наблюдений над внутрен-

ней целостностью художественного текста (это может быть отнесено и к межтекстовым отношениям). Вместе с тем в процессе изучения литературы в школе необходимо, по утверждению О.Ю. Богдановой, «развивать взаимосвязанные компоненты мышления учащихся: конкретно-образные, обобщенно-образные, теоретические и действительные» [38, с. 14]. В школьном литературном образовании компоненты теоретического мышления заложены в системе теоретико-литературных понятий, являющих собой основу для систематизации литературного опыта читателя-ученика (подробнее речь об этом пойдёт в соответствующем разделе исследования).

Таким образом, в литературном образовании, и в частности — в области реализации внутрипредметных связей мы опираемся на диалектическое единство различных способов умственных действий. В этой связи нельзя не затронуть ряд аспектов известной теории поэтапного формирования умственных действий Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. «В действии субъекта различаются две неравные и по-разному важные части — ориентировочная и исполнительная. Ориентировочная часть представляет собой аппарат управления действием как процессом во внешней среде, исполнительная часть — реальное целенаправленное преобразование исходного материала или положения в заданный продукт или состояние», — утверждает П.Я. Гальперин [82, с. 285]. По мнению учёного, внешняя и внутренняя деятельность человека представляет собой некую общность, в основе которой — поэтапный переход от внешних, материальных действий к внутренним, умственным (процесс «интериоризации»). Последовательность обучения представлена через ряд этапов: а) предварительное знакомство с действием; б) материализованное действие; в) этап внешней речи; г) этап внутренней речи; д) этап автоматизированного действия. К рассматриваемой нами проблеме систематизации учебного материала теория интериоризации может быть приложима в определённых аспектах. Первый связан с уже упомянутым процессом движения мыслительной деятельности ученика-читателя от эмпирического постижения художественного текста (своеобразного «материального носителя» искусства слова) к обобщениям и умозаключениям абстрактного характера. В этом отношении учению о поэтапном формировании умственных действий созвучны стадии восприятия художественного произведения, выделяемые О.И. Никифоровой [245]. Первая стадия связана с непосредственным (первичным) восприятием, опирающимся на воображение читателя, вторая — с пониманием идейного содержания произведения (на этой стадии восприятия ведущая роль принадлежит мышле-

нию). Третья стадия отражает влияние художественной литературы на личность читателя (результат восприятия произведений). В методической концепции Т. Ф. Курдюмовой к этим этапам добавлен ещё один, предшествующий знакомству ученика с текстом: подготовка восприятия, предполагающая ориентировку в жанре и общем характере произведения, в месте и времени действия, в объёме произведения [190]. Стадиальность восприятия художественного текста в переключке с этапами формирования умственных действий соответствует выделенным выше уровням аналитико-синтетической деятельности учащихся (от эмпирических ассоциативных связей к осмысленному синтезу и обобщению понятий). Вместе с тем, как уже было указано, познавательный процесс на уроках литературы в целом отличается динамикой и многосторонностью и не может быть сведён к основным этапам интериоризации (в особенности это касается этапа автоматизированного действия). В нашем случае схема поэтапного формирования умственных действий оказывается как бы «разомкнута» (выше говорилось о чередовании конкретно-образного и теоретического уровней мыслительной деятельности на уроках литературы). Сказанное не означает, что процесс обучения литературе и, в частности, установление и развитие внутрипредметных связей периодически упрощается, возвращаясь к эмпирической стадии. «Говоря о ступенях в развитии мышления, необходимо иметь в виду, что высшие ступени, развиваясь, не вытесняют низших, а преобразуют их. Когда развивается теоретическое мышление, то ни сенсомоторное (наглядно-действенное), ни наглядно-образное мышление, конечно, не исчезают, а преобразуются, совершенствуются, сами поднимаются на высшую ступень», — писал С. Л. Рубинштейн [298, с. 371]. То же можно отнести к мыслительным действиям, лежащим в основе процесса систематизации учебного материала, когда локальные связи могут обретать новое звучание при включении их в более широкий обобщающий контекст.

Как это явствует из рассмотренного выше, проблема внутрипредметной систематизации знаний имеет разноаспектное психологическое наполнение и отражает общую динамику и взаимодействие различных категорий мышления в процессе обучения. Опора на аналитико-ассоциативную деятельность учащихся в процессе усвоения и обобщения учебного материала, учёт характера и возможностей теоретического мышления школьника, следование логике поэтапного формирования умственных действий позволяют достичь высокого уровня актуализации внутренних связей учебного предмета и в особенности — на старшей ступени школьного образования, характеризующейся расцветом интеллектуальной деятельности уче-

ника-читателя (раскрытию этих особенностей старшего школьного возраста посвящены работы А. В. Запорожца, И. С. Кона, И. С. Лейтеса, Л. И. Божович, Н. С. Лукина, В. А. Крутецкого, А. В. Петровского, В. А. Кан-Калика и др.). По выражению современного философа В. А. Разумного, «ассоциативность — это целый магический круг, от элементарных сведений до глубочайших теоретических знаний» [288, с. 329]. Придание этому свойству мышления системного характера, обеспечение эффективности его реализации в учебном процессе — одна из важных задач современного (и, в частности,— литературного) образования.

Рассмотренные выше принципы и закономерности умственной деятельности в процессе обучения являют собой доказательство необходимости разработки внутрипредметной системы связей как важнейшего структурно-содержательного компонента общей системы усвоения знаний. Важнейшие теоретические положения, представленные в трудах ученых-психологов, легли в основу различных педагогических концепций и образовательных технологий. Работы по дидактике, философии образования, поиски путей оптимизации процесса обучения и систематизации знаний углубляют и конкретизируют общетеоретические аспекты исследуемой нами проблемы.

Одним из важнейших вопросов, стоящих перед педагогикой школы, был и остаётся вопрос о способах систематизации знаний в процессе обучения. В «Дидактике» М. А. Данилова и Б. П. Есипова эта проблема обозначена в качестве приоритетной: «Приведение знаний в систему не ограничивается связью фактов и понятий, относящихся к одному и тому же предмету, а включает логический порядок, тесную связь, подвижность и гибкость усвоенных фактов и понятий по учебному предмету. Исследованиями доказано, что системность знаний, а следовательно, их подвижность, не могут быть выработаны без тренировки учащихся в сопоставлении одних фактов и понятий с другими, без применения понятий в деятельности» [100, с. 143]. Как это видно из приведённого тезиса, важнейшим действенным средством систематизации знаний является установление существенных связей между явлениями и фактами, в результате чего «диалектика реальных вещей создавала бы диалектику идей в сознании учащихся» [там же, с163]. На важность внутренних связей, лежащих в основе любой системы указывает Л. В. Занков: «Система — это целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и действующих во взаимной связи частей <...> Обязательным признаком системы служит её целостность» [129, с. 86]. Значение системообразующих факто-

ров в построении содержания обучения и в организации учебного процесса трудно переоценить. По утверждению известного ученого-дидакта М.Н. Скаткина, целью содержания обучения в общеобразовательной школе является формирование у учащихся современной картины мира, которая может быть создана на основе «единства аналитического и синтетического рассмотрения действительности» [318, с. 31]. Целостности и внутренней содержательной стройности той картины мира, о которой говорит учёный, невозможно достичь без оптимизации процесса обучения, важным компонентом которой является обозначенный выше принцип связей. В общедидактическом аспекте этот принцип сформулирован в работах Ю.К. Бабанского, видящего одной из главных задач школьного образования выявление в процессе обучения максимально возможных многообразных связей, а затем выделение среди них путём специального анализа устойчивых, существенных, необходимых, т.е. закономерных [10, 11]. Опора на объективные, закономерные связи фактов и явлений как одно из важных условий эффективности усвоения знаний находит своё обоснование и подтверждение в философских и методологических исследованиях. Так, в «Очерках по философии образования» П.Г. Щедровицкого, посвящённых проблемам философской и педагогической антропологии, объём усваиваемых школьником знаний представлен в виде «пакета взаимосвязанных содержаний», освоение которого составляет основу педагогической мыследеятельности [383]. При этом важно, что в процессе учебной работы «ведущими оказываются не столько операции и действия, сколько система связей и отношений, обеспечивающих переход от одних знаковых выражений к другим и включение знаковых систем в процессы мышления и деятельности» [383, с. 54]. Таким образом, проблема содержания образования должна решаться путём правильной организации ситуации коллективной мыследеятельности и коммуникаций. Учащиеся должны овладеть не просто способами действия, но и некой рефлексивной структурой, объединяющей объекты деятельности (мышления) и различные организационно-деятельностные (организационно-мыслительные) схемы. Важным положением образовательной концепции П.Г. Щедровицкого является рассмотрение рефлексивной организации мышления в качестве основы активизации учебного процесса (ранее о важности рефлексии в познании писал Г.П. Щедровицкий: «Наша рефлексия каждый раз выявляет и фиксирует правила нашей конструктивной работы, в частности правила той работы, которая трактуется нами как познание» [382, с. 345–346]). Одним из таких конструктивных правил является

установление связей и отношений между объектами познания, которые, как уже говорилось выше, обеспечивают системный подход в решении познавательных задач. В работах Г. П. Щедровицкого, И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина определены условия успешного исследования той или иной проблемы: определение целостности или связности объекта, исследование связей объекта, вычленение системообразующих связей, структурных характеристик объекта. И. В. Блауберг выделяет следующие виды связей [35]:

- связи взаимодействия (связи свойств и связи объектов);
- связи порождения, или генетические;
- связи преобразования;
- связи строения;
- связи функционирования;
- связи развития;
- связи управления.

Применительно к литературе как учебному предмету существенно важной является первая категория связей, обеспечивающих взаимодействие различных компонентов и уровней знаний в процессе обучения. В современной дидактике существует определённая типология учебных предметов по функции и ведущему компоненту содержания: учебные предметы с функцией «вооружения» учащихся системами научных знаний (физика, химия, биология, история, география и др.), учебные предметы с функцией формирования способов деятельности (иностранный язык, физкультура, трудовое обучение и др.), учебные предметы с функцией формирования отношений (литература, музыка, изобразительное искусство). При этом упор на системность знаний делается в характеристике моделей 1 и 2 типов учебных предметов. Вместе с тем роль структурно-организующих связей в обучении литературе столь же важна, хотя и не может рассматриваться в качестве ведущего структурно-содержательного признака. «В преподавании литературы, как и других школьных предметов, иногда вместо определения понятия применяется метод сравнения», — отмечается в «Логике» А. Д. Гетмановой [88, с. 256]. В свою очередь сравнение служит средством осуществления межпредметных и внутрипредметных связей в изучении различных дисциплин, служит приёмом обобщения и закрепления материала. В монографии М. К. Енисеева «Сравнение и формирование понятий у учащихся» [118] выделены основные дидактические функции сравнения:

- усвоение нового материала на основе сравнения с изученным;
- выделение существенных свойств и особенностей изучаемых предметов и явлений в процессе обучения;

- обобщение материала на основе сравнения;
- расширение, углубление и уточнение ранее изученных понятий.

Говоря о важности сравнения в учебной работе, нельзя не вернуться к проблеме ассоциативно-рефлекторных факторов восприятия и усвоения учебного материала, требующих продуманного, системного подхода к планированию учебной работы. В методической работе Ю. В. Васильева [254], посвящённой вопросам осуществления связей в учебном процессе, высказывается мысль о необходимости соотнесения логики учебного процесса с логикой учебного предмета (учёт системности, взаимосвязанности элементов). Предлагаемые автором сетевые и обобщённые графики межпредметных связей представляют последние как управляемую систему, несущую в себе функции планирования, организации, координации и контроля (аналогичные способы планирования и разработки системы связей применимы и к внутрипредметной сфере реализации учебного материала). Наряду с планированием учебного процесса большое внимание в дидактике уделяется структуре современного урока как основной организационной форме этого процесса. В пособии В. А. Онищука, посвящённом дидактическим проблемам современного урока, в качестве приоритетного направления научных поисков выделяется осуществление межпредметных и внутрипредметных связей [251]. При этом преследуются такие цели и задачи, как «воспроизведение и последующая коррекция опорных для усвоения нового материала знаний и практических навыков и умений», а также «достижение обобщения и систематизации широкого круга знания» [251, с. 67]. С этих позиций рассмотрим вопрос о структурировании внутрипредметных связей с учётом важнейших дидактических принципов.

Проблеме связей как важнейшей составляющей логической структуры учебного материала посвящена работа А. М. Сохора [330]. Автор выделяет определённые ступени формирования этой структуры: «Если на первом этапе отбора учебного материала достаточно определить, какие именно разделы учебного предмета и в какой последовательности изучать, то далее неизбежно встаёт вопрос о связи, которую надлежит установить — в конце концов в сознании учащихся, а первоначально в учебном материале — между отдельными понятиями данного отрезка учебного материала» [330, с. 18]. Таким образом, по утверждению учёного, содержание учебного материала характеризуется наличием определённой системы внутренних связей между понятиями, входящими в данный отрезок учебного материала (речь идёт о некоей локальной структу-

ре учебного материала). Без тщательной проработки связей между компонентами локальной структуры учебного материала знания, полученные учащимися в рамках данного учебного предмета, будут носить формализованный характер.

Разработка этой логико-дидактической проблемы требует совершенствования теории, призванной расширить, углубить эмпирические представления о связях в обучении. Опираясь на известную иерархию связей в логике, следует выделить следующие их разновидности применительно к рассматриваемой нами проблеме:

- необходимые связи (строго логические);
- детерминированные (функциональные, выражающие определённый закон);
- правилосообразные (отвечающие более или менее условным положениям);
- случайные.

Примечательно, что в приведённых выше тезисах А. М. Сохора человеческое мышление не сводится к чисто логическому процессу (учёный говорит об известной идеализации понятий «логическая структура» и «логические отношения»). При этом он чётко разграничивает образование связей как направленный дидактический процесс и спонтанное накапливание условно-рефлекторных связей как явление физиологического порядка. «В дидактике можно оперировать лишь теми связями, которые либо должны быть (рядка автора.— С.3.) установлены в сознании учащихся, либо у же установлены», — замечает исследователь [330, с. 30]. Вместе с тем точное определение даже таких, «запрограммированных» связей не является лёгкой задачей. Подобная задача в каждом конкретном случае решается с учётом данных конкретной науки, частной методики, а также на основе общедидактических установок. Эффективной формой структурирования учебного материала в дидактике является граф — обобщённая графическая модель, включающая в себя вычленение явных и скрытых связей между элементами учебного материала и приведение этих элементов в целостную систему. Опыт подобного моделирования, представленный в современной дидактической науке, даёт конкретное представление о возможностях структурирования связей учебного процесса.

В статье В. М. Монахова и В. Ю. Гуревича, посвящённой проблеме оптимизации объёма и структуры учебного материала, есть ряд положений, принципиально важных для нашего исследования и требующих подробной развёртки [240]. Речь идёт о теоретической модели внутрипредметных связей, последовательно реализуемой авторами и предназначенной для планирования учебной

работы по различным дисциплинам школьного цикла. «В любом учебном материале элементы знаний расположены в определённой последовательности<...> Если элемент знаний А используется в качестве необходимого для изучения элемента знаний В, то будем говорить, что между этими элементами существует связь, которую обозначим так: $A \rightarrow B$. Если А и В изучаются в рамках одного учебного предмета, то $A \rightarrow B$ — внутриспредметная связь, если А и В изучаются в рамках разных учебных предметов, то $A \rightarrow B$ — межпредметная связь — так формулируется исходное условие для построения системной модели, о которой говорилось выше [240, с. 15]. При этом авторы выделяют два вида межпредметных и внутриспредметных связей — связи *логико-содержательные*, вытекающие из логики и содержания учебных предметов, и связи *методические*, элементы которых сопоставляются для иллюстрации, сравнения, проведения аналогии, противопоставления, постановки проблемы. Применительно к внутриспредметным связям авторы статьи предлагают следующую схему рассуждения: «Всякую внутреннюю связь $A_k \rightarrow A_m$ можно рассматривать как пару элементов знаний (A_k, A_m), первый элемент которой используется в изучении второго. Множество таких пар представляет собой систему внутриспредметных связей. Последовательность элементов знаний вместе с системой внутриспредметных связей образует структуру учебного предмета ($A_1, A_2, A_3, \dots, A_n$). Её можно представить наглядно в виде ориентированного бесконечного графа, вершинами которого являются элементы знаний A_1 , а рёбрами — стрелки, соединяющие взаимосвязанные элементы, т.е. внутриспредметные связи. Для этого достаточно записать обозначения элементов знаний в том порядке, в котором они расположены в данной структуре, и первый элемент каждой внутриспредметной связи соединить стрелкой со вторым элементом этой же связи» [там же, с. 19–20].

Предложенная учёными граф-схема $A_1 \xrightarrow{\quad} A_2 \xrightarrow{\quad} A_3 \quad A_4 \xrightarrow{\quad} A_5 \xrightarrow{\quad} A_6 \dots$

даёт возможность увидеть границы возможных изменений расположения каждого элемента знаний в рамках конкретной структуры (можно менять местами не связанные между собой A_2 и A_4 , A_3 и A_5 , но нельзя перемещать элементы, соединённые стрелками, так как первый из них используется в изучении второго). Одновременно с этим предлагается некая «шкала эффективности» внутриспредметных связей. Если элемент А изучается в начале учебного года, а В — в конце, то можно говорить о *низкой* эффективности связи $A \rightarrow B$; если же В изучается непосредственно после изучения А, то это позволяет определить эффективность связи как *высокую*. Таким образом, чем ближе расположены указанные элементы друг к дру-

гу, тем выше эффективность связи между ними. Степень близости между изучаемыми элементами выражает *модуль разности* номеров этих элементов, отражающий длину связи ($[A_1 A_2] = 2 - 1 = 1$; $[A_2 A_6] = 4$ и т.п.). При этом делается существенная оговорка: проблема эффективности внутрипредметных связей не может быть решена последовательным сближением начального и конечного элементов каждой связи, так как уменьшение расстояний между ними приводит к увеличению расстояний между элементами других связей. Авторы предлагают определять эффективность системы внутрипредметных связей с помощью целевой функции F , отражающей общее состояние всех связей и зависящей от них. В этом качестве выступает сумма всех расстояний между взаимосвязанными элементами, т.е. сумма длин всех внутрипредметных связей. Иллюстрацией к данному положению является следующая формула:

$$F = [A_1 A_2] + [A_1 A_4] + [A_2 A_3] + [A_2 A_6] + [A_5 A_6] = \\ = (2-1) + (4-1) + (3-2) + (6-2) + (6-5) = 10$$

На основании полученного результата делается вывод о степени эффективности внутрипредметных связей (чем меньше сумма F , тем выше потенциальная эффективность внутрипредметных связей учебного предмета). При этом выдвигаются два условия: а) начальный элемент любой связи предшествует конечному; б) сумма всех расстояний между связанными элементами минимальна. При большом числе элементов знаний подобная методика требует компьютерной обработки, позволяющей развернуть оптимальную структуру учебного курса. В более широком контексте системный принцип обработки образовательно-предметной информации представлен в современных исследованиях в области информационных технологий. В частности, в исследовании В.В. Черникова речь идёт о теоретической и практической разработке проблемы «интегративного стиля мышления», опирающегося на «системные, информационные, кибернетические и другие интернаучные идеи, понятия, подходы, методы, доминирующие в науке в эпоху НИТ» [366, с. 4]. Интегративное, или системное, мышление, призванное устанавливать объективные имманентные связи между различными областями знаний, включает в себя и такую частную область, как система внутрипредметных связей, входящая в общую структуру учебно-образовательного процесса. На этом этапе рассмотрения проблемы необходимо заметить, что рассмотренные нами методологические, философские и дидактические модели и концепции, связанные с проблемой связей в обучении, не в полном объёме приложимы к специфике изучения литературы как учебного пред-

мета. Литературные знания не подлежат столь жёсткому структурированию, как, например, знания математические или лингвистические (не случайно описанная выше методика В.М. Монахова и В.Ю. Гуревича была опробована на базе конкретных учебных предметов: русского языка (4 класс), геометрии (6 класс), начал математического анализа (9 класс). Как уже констатировалось нами выше, при рассмотрении психологических аспектов исследования, процесс изучения литературы в школе не укладывается в строгие структурно-логические рамки, присущие «точным» дисциплинам и позволяющие выстроить последовательную графическую модель внутрипредметных связей. Правомерно говорить лишь о самой общей, принципиальной логико-содержательной схеме связей, затрагивающей различные уровни взаимодействия предметного материала и опирающейся на законы психологии и дидактики, о которых говорилось выше. Более конкретно эти теоретические принципы проявляются в содержании современных педагогических технологий, направлений и концепций.

На современном этапе развития образовательных концепций и технологий заметна тенденция перехода от чисто ассоциативной статической системы связей причин и следствий к динамически структурированным системам умственных действий. Вместе с тем среди научно-педагогических концепций центральное место по-прежнему занимает ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, в основе которой лежит аналитико-синтетическая деятельность познающего субъекта (о психологических основах ассоциативно-рефлекторной теории говорится в начале данного параграфа). В рамках этой концепции особое внимание уделяется обучению приёмам умственной деятельности — сравнению, обобщению, абстрагированию. Наряду с ассоциативно-рефлекторным принципом усвоения в современной педагогической науке получили распространение развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, суггестивные, нейролингвистические и гештальттехнологии (анализ содержания и структуры различных педагогических технологий представлен в работах Г.К. Селевко, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, В.М. Монахова, В.В. Юдина, И.П. Волкова и др.). Применительно к исследуемой нами проблеме особую важность приобретает «инструментальная» часть образовательных технологий. «Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» — так определяет функциональную сущность педагогических

технологий Г.К. Селевко [310, с. 15]. Учитывая тот факт, что в целом ряде позиций педагогическая технология и частнопредметная методика взаимодополняют друг друга, можно говорить об универсальности проблемы внутривидовых связей для данных областей педагогической науки.

При всём многообразии прогрессивных технологий большинство из них тяготеет к некоей обобщённой структуре, объединяющей различные теории усвоения. Один из вариантов структуры обобщённого алгоритма функционирования (АФ) предложен В. П. Беспалько [31]. Данная структура содержит ряд этапов, отражающих обобщённую модель учебной деятельности:

- 1 этап. Определение исходного уровня качества знаний учащихся.
- 2 этап. Мотивационный (опора на потребность учащихся в знаниях).
- 3 этап. Усвоение общего плана учебной деятельности (обобщённое представление о предстоящей деятельности).
- 4 этап. Собственно учебная деятельность (имеет свою специфику в каждой из концепций).
- 5 этап. Обобщение изученных объектов, явлений и способов действия не в схеме (3 этап), а по существу, с анализом сходства, различия и преемственности, формирование на этой основе целостного образа об изученных явлениях и процессах.
- 6 этап. Определение итогового качества усвоения степени реализации цели обучения и принятие решения о дальнейшей стратегии обучения.

Как это явствует из приведённой структуры, этап обобщения изученного материала предполагает активное включение его в разнообразные связи, что способствует формированию целостного представления о содержании и внутренней структуре предмета изучения. Вместе с тем принцип соотнесённости изучаемых объектов и явлений «технологически» оправдывает себя не только на этапе обобщения, но и в процессе основной учебной деятельности, представленной четвёртым этапом алгоритма функционирования. В этом отношении наиболее близкой к проблематике нашего исследования является педагогическая технология, получившая название «Диалога культур» и базирующаяся на концепции В. С. Библера, в основе которой лежит известное учение М. М. Бахтина о культуре как диалоге. По мысли М. М. Бахтина, диалогические отношения пронизывают всю структуру человеческой деятельности, в том числе и в области культурного пространства. «Высший

архитектонический принцип действительного мира поступка есть конкретное, архитектурно-значимое противопоставление *я и другого*» (курсив автора.— С.З.). Два принципиально различных, не соотнесённых между собой ценностных центра знает жизнь: себя и другого, и вокруг этих центров распределяются и размещаются все конкретные моменты бытия. Один и тот же содержательно тождественный предмет — момент бытия, соотнесённый со мной или соотнесённый с другим, ценностно по-разному выглядит, и весь содержательно-единый мир, соотнесённый со мной и другим, проникнут совершенно иным эмоционально-волевым тоном, по-разному ценностно значим в своём самом живом, самом существенном смысле», — отмечал учёный [262, с. 160]. Столкновение и соотнесение различных творческих индивидуальностей, художественных «точек зрения» является, по Бахтину, основой культурно-исторического процесса, позволяющей устанавливать связи между культурными явлениями и одновременно выявлять неповторимую специфическую сущность каждого из них. В выделенной нами из ряда других образовательной технологии диалог является не только средством обучения, но и важнейшей сущностной характеристикой, определяющей цели и содержание технологии. «В XX веке ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка, или — в пределах самой западной культуры — античное, средневековое, нововременное мышление) стягиваются в одном сознании и мышлении, требуют от человека неоднозначного выбора, но настоящего духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и вечных вопросов бытия», — замечает В.С. Библер [33, с. 64]. При этом возникает ряд проблем, связанных с соотношением целостности культуры и её внутренней гетерогенности, распределенности, что требует усиления связей между её частями — «связей причинно-следственного или иного характера» [там же, с. 58]. Одним из связующих и системообразующих элементов «Диалога культур» является наличие некой сквозной «проблемы-воронки», сосредоточивающей в себе основные вопросы бытия («точки удивления»). Такая проблема вбирает, «втягивает» в себя различные культурно-ценностные пласты в их диалогическом сопряжении (проблеме историко-культурного диалога посвящены работы по философии образования (А.Ф. Мальшевский), методике преподавания литературы (М.В. Черкезова, Г.М. Гогиберидзе и др.). Различные аспекты этой проблемы присутствуют и в других образовательных технологиях и концепциях. Достаточно упомянуть концепцию авторской школы самоопределения А.П. Тубельского [265], в которой важ-

ное место отводится сравнению как «культурной операции», расширяющей возможности успешной работы при кооперировании получаемых знаний. В рамках концепции когнитивного обучения эффективность учебной работы достигается за счёт включения нового материала, связанного с уже имеющимися знаниями и умениями, в общую когнитивную структуру. В технологии развивающего обучения (А. А. Леонтьев) большое внимание уделяется связям, обеспечивающим переход от ситуативного (эмпирического) знания к знанию внеситуативному (теоретическому). Приведённые примеры отражают многообразие поисков современной педагогической науки в области образовательных технологий и в частности — в интересующей нас сфере реализации разноуровневых связей в процессе обучения.

Результаты анализа педагогических аспектов проблемы нашего исследования свидетельствуют о её безусловной теоретической значимости применительно к структуре и содержанию современного образовательного процесса. На данном этапе рассмотрения вопроса о внутрипредметных связях в обучении возникает необходимость его конкретизации в рамках проблематики школьного литературного образования. Частнопредметный уровень осмысления проблемы предполагает обращение как к традициям методической науки, так и к современному состоянию той её области, которая отражает представленные общетеоретические позиции в изучении конкретной учебной дисциплины.

2.2. ВОПРОСЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Проблема связей в обучении на уроках литературы является актуальной для современной методической науки, развивающейся в русле идей «разомкнутости» учебного материала, его диалогичности, поиска оптимальных методов и приёмов обучения. На операционно-деятельностном уровне эти принципы находили своё воплощение в методических системах отечественных ученых-методистов XIX — XX веков. Так, в методической концепции Ф. И. Буслаева важную роль играли межтекстовые сопоставления (например, «образцовый» текст «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина сравнивался с летописными текстами-первоисточниками), хотя последовательно-системной развёртки этот принцип рассмотрения материала в работах учёного не получил. Ранее подобные установки мы находим в трудах Н. Ф. Кошанского, писавшего о необходимости

нахождения «подобий» и «контрастов» при чтении художественных образцов [178]. А. Д. Галахов в своей «Полной русской хрестоматии» 1842 года помещал сочинения разных писателей на одну тему для их «сличения» [79]. В известной статье А. Н. Пыпина «Преподавание словесности в гимназиях» была высказана мысль о необходимости рассмотрения степени подражательности и самобытности русской литературы в её сопоставлении с западноевропейскими образцами [287]. Методическая система В. И. Водовозова, опирающаяся на «реальный» метод обучения предмету, включала в себя разнообразные сопоставительные ряды на идейно-тематической основе, дающие возможность обобщения «вечных» тем литературной классики (сравнение пушкинской «Песни о вещем Олеге» с летописным текстом, басен И. А. Крылова — с народными сказками; сквозное рассмотрение образа «маленького человека» в произведениях Пушкина, Гоголя, Некрасова, Островского и т.п.). Не менее яркие образцы сравнительных разборов представлены в работах В. Я. Стоюнина и В. П. Острогорского (сравнение произведений классических и современных авторов, образно-тематические параллели). В «Пособии для литературных бесед и письменных работ» Ц. П. Балталона многие вопросы и задания для подготовки к сочинениям на литературные темы носили «сквозной», сравнительно-сопоставительный характер и приглашали ученика к раздумью над общими темами русской классики [15]. Рекомендации к сравнительному рассмотрению произведений сходных жанров содержатся в работах В. П. Шереметевского, А. П. Незеленова, П. В. Смирновского и других видных ученых-методистов дореволюционной и «рубежной» эпохи.

В послереволюционный период развития методической науки учёные продолжают уделять внимание сравнению и обобщению литературных фактов и явлений как важному компоненту школьного литературного образования (работы А. Д. Алфёрова, В. В. Данилова, Н. М. Соколова, Б. М. Эйхенбаума, С. А. Смирнова, Н. О. Корста, Н. В. Колокольцева, Н. И. Кудряшева, В. А. Никольского и др.). В методической концепции М. А. Рыбниковой нашли своё развитие приёмы внутритекстового и межтекстового анализа. В читательский опыт ученика вводились такие понятия, как «бродячие сюжеты», «жанровая преемственность» [304, 305]. Развитие сопоставительных умений учащихся Рыбникова считала важнейшим элементом мыслительной деятельности, средством овладения законами диалектического мышления (в частности, учащимся предлагались следующие темы сочинений: «Чацкий и Репетилов — герой и пародия», «Фамусов и Молчалин — значительное и незначительное лицо», «Речь Кабанихи и язык Катерины»

и т.п.). В выдержавшем семь изданий фундаментальном учебнике В.В. Голубкова «Методика преподавания литературы» [92] приём сопоставления занимает прочное место в общей системе анализа художественного произведения. Вместе с тем развёрнутой системы внутрипредметных взаимодействий в изучении литературного материала в методике дореволюционного и советского периода разработано не было, а понятие «внутрипредметные связи» не входило в терминологический ряд дисциплины.

Основное внимание в современной методической науке уделяется межпредметным связям как важнейшему элементу интеграции знаний, взаимопроникновения звеньев учебно-образовательного процесса. Проблеме межпредметных связей применительно к изучению литературы посвящены работы Е.Н. Колокольцева, В.Г. Маранцмана, М.Г. Качурина, А.В. Дановского, А.В. Баранникова, Н.Б. Гордеевой, С.А. Леонова, А.Ф. Лукаш, Н.М. Свириной, И.А. Подругиной, В.Ф. Чертова и др. Вопросы, связанные с различными формами внутрипредметного взаимодействия литературного материала, нашли своё освещение в работах Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, Г.Н. Ионина, З.Я. Рез, Т.Ф. Курдюмовой, Т.Г. Браже, Н.А. Демидовой, И.С. Збарского, Е.А. Маймина, Н.А. Сосниной, Л.В. Шамрей, И.А. Подругиной, Ю.И. Лысого, Л.С. Якушиной, Н.А. Соболева, В.М. Семёновой, Л.А. Крыловой, Е.Д. Жировой, А.К. Киселёва, В.А. Доманского, В.П. Медведева и др. Значительный опыт в области межлитературных связей представлен в методических работах, затрагивающих вопросы взаимодействия русской и зарубежной литературы в школьном курсе (работы К.М. Нартова, И.В. Лекомцевой, В.С. Вахрушева, Н.С. Трапезниковой и др.), а также в исследованиях, посвящённых изучению русской и родной литературы в национальной школе (работы М.В. Черкезовой, Л.В. Тодорова, Р.З. Хайрулина, С.К. Бирюковой, М.Г. Ахметзянова, Л.А. Шеймана, Д.А. Клумбите и др.). Между тем в современной методике преподавания литературы ощутим дефицит специальных работ, посвящённых систематизации и использованию внутрипредметных связей, выявлению их роли в формировании читательской культуры старшеклассников. Показательно, что в смежных гуманитарных дисциплинах вопросам внутрипредметных связей уделяется значительно больше внимания как на практическом, так и на теоретическом уровне.

Серьёзное и глубокое освещение проблема внутрипредметных связей получает в современной методике преподавания русского языка. В работах М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, Н.М. Неусыповой, Э.И. Поляковой, И.А. Орловой, В.Г. Матюшовой и других внут-

рипредметные связи осмысливаются на уровне как содержательной, так и операционной деятельности учащихся, охватывают систему знаний, умений и навыков в изучении учебной дисциплины. В методическом пособии Т. Г. Рамзаевой и М. Р. Львова, посвящённом вопросам преподавания русского языка в начальной школе, даётся следующее обоснование внутрипредметных связей в обучении: «Диалектичность мышления (в широком понимании) характеризуется умением видеть явления в развитии, всесторонне, в совокупности их существенных признаков, с учётом связей с другими явлениями и процессами. Такое качество мышления формируется у учащихся постепенно и, в свою очередь, включает овладение умениями добывать факты в процессе наблюдений, анализировать их и устанавливать связи между отдельными сторонами изучаемых явлений, сравнивать и обобщать» [290, с. 188]. Этот общетеоретический принцип находит свою реализацию в ряде направлений внутрипредметных связей: *социально-мировоззренческом* (связи между разными сторонами языка), *грамматическом* (осознание грамматического строя языка), *лексико-семантическом* (овладение словом как единицей речи), *функционально-стилистическом* (использование языковых единиц в структуре текста), *орфографическом* (орфографические навыки). Т. Г. Рамзаева выделяет связи *внутрипонятийные* (в пределах одной подсистемы языка) и *межпонятийные, двухкомпонентные и многокомпонентные* [289]. «Осознание внутрипредметных связей развивает у учащихся умение видеть изучаемое языковое явление с разных сторон, во взаимодействии его существенных признаков и в единстве с другими явлениями, что и обеспечивает систематичность знаний, их действенность, создаёт основу для комплексного обучения языку», — отмечает учёная [289, с. 3]. Важно отметить, что в исследованиях по методике преподавания русского языка внутрипредметные связи выступают как специальный предмет познания и их усвоение рассматривается как специальная учебная задача.

Существенный интерес для настоящего исследования представляет разработка проблемы внутрипредметных связей в методике преподавания истории (А. Г. Колосков, О. И. Бахтина, Н. И. Ворожейкина, Н. И. Запорожец и др.). В одной из работ, адресованной учителю истории и обществоведения, дана та же теоретико-мировоззренческая установка, что и в рассмотренных выше пособиях по методике преподавания русского языка: «На уроках необходимо создавать такие ситуации, которые бы требовали от учащихся самостоятельно оценивать и анализировать те или иные факты,

процессы, сопоставлять их количественные и качественные характеристики, делать выводы и обобщения, включать изученное ранее в новые связи» [67, с. 4]. Применительно к изучению истории в школе ученые-методисты выделяют различные типы связей: *хронологические* (предшествующие), *перспективные* (предваряющие), *сопутствующие* (синхронные) и *информационные* (фактические, понятийные, теоретические). При этом преследуются цели различного уровня: *образовательные* (целостная система знаний), *воспитательные* (формирование научного мировоззрения), *развивающие* (активизация умственной деятельности учащихся, самостоятельность познавательной деятельности). Вслед за авторами пособий по методике преподавания истории выделим следующие приёмы и средства осуществления внутрипредметных связей на уроках:

- объяснение нового с опорой на ранее изученный материал;
- формирование нового приёма или способа учебной деятельности (составление сложного плана, конспекта, сравнительной характеристики) с учётом его освоения в предшествующем классе;
- припоминание учащимися необходимого материала на основе специальных заданий подготовительного повторения;
- обучение приёмам припоминания и самостоятельного применения ранее усвоенных знаний и умений, в том числе с использованием логических и графических схем, карт и других наглядных пособий;
- постановка вопросов, требующих применения ранее усвоенных знаний и умений (генерализация и интеграция знаний и способов учебной деятельности);
- сопоставление и интеграция однотипного материала;
- создание проблемных ситуаций на межпредметной и междисциплинарной основе, постановка проблемных заданий, требующих переноса и обобщения знаний;
- повторное, преемственное обращение к ранее известному теоретическому положению или понятию;
- систематическое сопоставление однотипных процессов и закономерностей общественного развития;
- объединённое рассмотрение отдельных близких по своему содержанию вопросов;
- система записей, заполнение таблиц, помогающих синтезировать знания;

- проведение бесед с целью включения имеющихся у учащихся знаний в содержание новых знаний для анализа и обобщения изложенного на данном уроке нового материала;
- организация занятий в форме школьной лекции установочного или вводного характера с внесением в неё диалогических элементов, вопросов на актуализацию знаний межпредметного и внутрипредметного плана.

Как это следует из приведённых положений, вопрос об использовании внутрипредметных связей в методиках по смежным дисциплинам осмыслен как на теоретическом, так и на практическом уровнях. В современной методике преподавания литературы этот вопрос пока не получил многостороннего освещения. В работе Ю. И. Лысого «Внутрипредметные связи на уроках литературы» даётся лишь общее обоснование проблемы: «Установление таких связей направлено на формирование у учащихся обобщённых знаний и обобщённых умений, во многом определяющих уровень самостоятельности в восприятии, анализе и итоговой оценке художественного произведения» [213, с. 171]. Делая упор на проблему формирования человековедческих знаний на уроках литературы, учёный затрагивает лишь те связи, которые устанавливаются на основе близости проблематики различных произведений, при этом другие уровни взаимодействия литературного материала остаются за рамками рассмотрения. В этом отношении более развёрнутой и многоаспектной является работа Е. Д. Жировой под тем же названием [125]. Опираясь на принципы сравнительного изучения литературы в литературоведении, Е. Д. Жирова говорит о необходимости более глубокого постижения сущности отдельного факта и его связей с другими, а также о типологических обобщениях идейного, проблемно-тематического, жанрового или стилистического характера. Применительно к средним классам учёная выдвигает жанрово-тематический принцип организации внутрипредметных «вертикалей» (с этих позиций оцениваются программы по литературе под редакцией Г. И. Беленького и А. Г. Кутузова). Применительно к старшим классам выделяется три «контекста», в рамках которых осуществляется внутрипредметное взаимодействие материала. Первый подразумевает рассмотрение конкретного произведения в контексте творчества данного писателя, второй включает в себя литературное направление, к которому принадлежал писатель. Третий и самый широкий контекст — историко-литературный процесс, в русле которого заявляет о себе тот или иной художник. К формам проявлений связей с творчеством предшественников Е. Д. Жирова относит

творческое усвоение, заимствование, подражание, литературную полемику. Ссылаясь на различные программы и работы исследователей, учёная приводит примеры эффективного использования внутрипредметных связей в процессе изучения историко-литературного курса в старших классах (прослеживание судьбы произведения или его героя в читательском восприятии, рассмотрение произведения в «большом времени» или нетрадиционном культурном контексте, наблюдение за развитием «сквозного» типа в литературной классике разных эпох и т.п.). Несомненная ценность указанной работы, не претендующей на всеохватность освещения проблемы, заключается прежде всего в постановке вопроса о классификации видов внутрипредметных связей в изучении литературы.

Попытка осмысления проблемы внутрипредметных связей в изучении литературы на материале национальной школы была предпринята в исследовании Н. М. Агаева [4]. Автор стремился сгруппировать литературный материал, изучаемый в 8–10 классах азербайджанских школ на основе внутрипредметного взаимодействия, достигнув тем самым определённого уровня систематизации материала. Исследователем выделены следующие области реализации внутрипредметных связей:

- связи между отдельными образцами устного народного творчества;
- связи между устной и письменной литературой;
- связи между фактами биографии мастеров слова;
- связи между особенностями творчества двух и более писателей, тематикой их произведений, характерами героев и т.д.

Рекомендации автора к составлению программ, учебников, тематики сочинений для национальной школы представляют существенный вклад в практическую разработку исследуемой нами проблемы. Важным является и то, что автор исследования вводит в сферу внутрипредметного взаимодействия не только литературно-художественный, но и сугубо теоретический материал, говоря о необходимости рассматривать в сопряжении и теоретико-литературные понятия. В конечном итоге актуализация межпредметных и внутрипредметных связей рассматривается исследователем как важный дидактический принцип изучения учебного материала. Вместе с тем в работе Н. М. Агаева не дана развёрнутая классификация внутрипредметных связей, недостаточно разработаны литературоведческие аспекты проблемы (в особенности те направления в литературоведении, которые в 80-е годы ещё не получили достаточного развития в отечественной науке).

Наряду с работами научно-методического характера необходимо отметить исследования, содержащие методологические основы использования внутрипредметных связей в школьном изучении литературы. Прежде всего следует назвать исследование Л. В. Шарей, посвящённое функциональным закономерностям взаимодействия науки и искусства в школьном литературном образовании [374]. Исследователь обращается к проблеме осмысления школьниками феномена литературы через постижение ими образной структуры художественного слова (при этом основной упор делается на выявление художественных обобщений культурологического, философского порядка, а также на включение первичных литературных знаний в другие динамические системы). Развитие ученика как читателя в динамике предполагает тренировку механизма творческого сознания, которое, в свою очередь, включает в себя различные типы образных ассоциаций. Содержащийся в работе важный для нашего исследования тезис о необходимости становления «исторической образной памяти» учащихся, выходит на уровень концептуального осмысления проблемы диахронических литературных связей на духовной, историко-литературной, архетипической, эстетической основе.

В последние годы в методике появился ряд работ, развивающих идею использования различного рода ассоциативных связей в изучении литературы. В монографии С. К. Семиной, посвящённой проблеме интеграции в изучении литературы, среди важнейших принципов отбора содержания учебного материала выделяется *принцип ассоциативных связей и параллелей*. Отмечая закономерность и целесообразность построения курса литературы на хронологической основе, исследователь замечает: «В сознании каждого зрелого человека получаемая им информация синтезируется на основе ассоциативных связей, независимо от хронологических привязок» [312, с. 63]. Вместе с тем учёная отмечает, что использование указанного принципа не отрицает основной подход к рассмотрению произведения, учитывающий контекст эпохи, в которую оно создавалось (схожие позиции заявлены в работе С. А. Леонова [198]). Без сомнения, принцип ассоциативных связей и параллелей должен учитываться и при установлении внутрипредметных связей. В этом отношении интересна ещё одна работа — монография Г. А. Ермаковой, посвящённая проблеме современных подходов к анализу художественного текста на уроках литературы [119]. Выдвигая задачу формирования у учащихся навыков *критического мышления*, механизмы которого могут быть задействованы в трехфазовой модели урока (вызов — осмыс-

ление — размышление), Г. А. Ермакова выделяет художественную ассоциацию как важнейший элемент критико-аналитической деятельности учащихся. На этапе «вызова», т. е. извлечения уже известного для учащихся и выяснения появившихся вопросов, художественные ассоциации способны образовывать «сложнейшую мозаику временных условных связей» [119, с. 251]. Таким образом, ассоциативная деятельность учащихся является эффективным средством вовлечения школьника-читателя в активную творческую деятельность. Важен и тезис о «преображающей» силе ассоциаций: «Некоторые их свойства теряются, некоторые, наоборот, проясняются точнее, и в результате — рождается новое, качественно иное, интегрированное понятие» [там же, с. 253]. Следовательно, принцип ассоциативных связей и параллелей в равной степени актуален и для построения интегративного обучения и для осуществления внутрипредметного взаимодействия учебного материала.

Формирование у учащихся культуры литературных ассоциаций требует включенности читательского сознания в широкий культурный контекст, определяющий динамику т. н. «диалога в культуре». В этом отношении представляют интерес исследования В. А. Доманского и Л. А. Крыловой, посвящённые культурологическим принципам изучения литературы в школе. «Если культура представляет собой всю полноту человеческой деятельности, то искусство является своего рода микрокосмом, отражающим весь культурный универсум. Оно — тексты, знаковая система, коды, символы, архетипы, образы культуры», — замечает В. А. Доманский [110, с. 32]. Говоря об осмыслении творчества русских писателей в «силовом поле культуры», учёный делает упор на «контекстное» изучение литературных явлений, позволяющее преодолеть дробность, мозаичность литературных знаний учащихся. В исследовании Л. А. Крыловой [185] русская литературная классика рассматривается в контексте национальной культуры: автор выделяет доминантные «образы-скрепы» национальной картины мира и духовных ценностей народа («гордость — гордыня», «слава — тщеславие», «правда», «соборность», «странничество» и т. п.). Рассматриваемые автором архетипические образы-скрепы — важнейший элемент взаимодействия и преемственности литературных явлений в рамках отечественной культуры как живого, развивающегося организма. Обращение исследователей к универсальным, архетипическим связям литературного процесса представляет собой важнейшую область для научно-методических изысканий. Последние, в частности, представлены исследованиями в области мифореставрации (методологические аспекты данной проблемы освещены

нами в 1 главе исследования). Работы С. М. Телегина, Е. Г. Чернышевой, В. Н. Пименовой, С. В. Волкова, В. Е. Добровольской и других адресованы учителям и содержат конкретные методические указания по анализу художественного текста с опорой на мифологическую традицию (например, С. М. Телегин отмечает, что в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» идея неразличения человеческого и природного миров воплощается в ряде мифомотивов: уход в лес и слияние с ним, восприятие красоты мира и вера в его спасение под эгидой красоты [336, с. 271]).

Наряду со связями универсального характера в современной методике уделяется внимание различным формам и видам межтекстового художественного взаимодействия литературных явлений. Среди них наиболее разработанной областью является исследование вариативных проблемно-тематических связей между произведениями одного или нескольких авторов (эти связи рассматриваются как на уровне преемственности литературных эпох, так и в пределах одного историко-литературного периода). Интересные образцы сравнительного анализа на проблемно-тематической основе представлены в работах Г. И. Беленького, О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана, Т. Ф. Курдюмовой, Н. А. Демидовой, Т. Г. Браже, М. Г. Качурина, Г. Н. Ионина, И. С. Збарского, Э. А. Красновского, В. Я. Коровиной, Ю. А. Озерова, А. К. Киселёва, Г. М. Семёновой и др. О принципе «установления параллелей» при изучении произведений различных авторов писал в своих «Методологических очерках о методике» Г. А. Гуковский [96]. В современной методической литературе проблемно-сопоставительный принцип изучения литературного материала рассматривается как важнейшее звено целостного постижения историко-литературного курса. Так, в учебнике «Методика преподавания литературы» под редакцией О. Ю. Богдановой предлагаются следующие рекомендации по структурированию обзорных тем в 11 классе: «Особый интерес проявляют учащиеся 11 классов к литературе русского зарубежья, к возвращённой литературе. Потребуется много такта и профессионального мастерства, чтобы по-новому прочесть и понять А. М. Горького, В. В. Маяковского, М. А. Шолохова. В работе многих учителей-словесников с успехом используются новые, недавно опубликованные материалы, сопоставительный анализ («Поднятая целина» М. Шолохова и «Котлован» А. Платонова; образ Мечика у А. Фадеева и образ доктора Живаго у Б. Пастернака и другие)» [234, с. 236]. В качестве одной из форм изучения «сквозного» обзора авторы учебника предлагают урок-композицию, урок-монтаж на тему «Гуманистические идеи русской литературы второй полови-

ны XX в.», включающий доклады учителя и учащихся, выразительное чтение, работу над обобщениями. Вопросам проблемно-сопоставительного рассмотрения литературного материала в выпускном классе, его роли в развитии самостоятельных суждений старшеклассников посвящено кандидатское исследование автора данной работы (в частности, в нём представлены проблемные разработки уроков для 11 класса «Тема интеллигенции и революции в творчестве А. А. Фадеева и Б. Л. Пастернака», «Образ героического поколения в русской автобиографической прозе XX века» (Н. Островский «Как закалялась сталь» и А. Жигулин «Чёрные камни») [138]. Особое внимание со стороны методистов к проблеме изучения «возвращённой» литературы не случайно: литературная ситуация начала 90-х годов качественно изменила взгляд на содержание и структуру историко-литературного курса в старших классах (прежде всего — в выпускном классе). Краткий период «ниспровержения» ранее признанных имён и утверждения новой, «альтернативной» литературы (в том числе литературы русского зарубежья) закончился пересмотром программы по литературе XX века с точки зрения её обогащения и насыщения «задержанными» именами и произведениями. В результате «старая» и «новая» литература оказались в своеобразном проблемном поле, требующем развёртывания многоуровневых проблемно-тематических связей. Именно эта область школьного литературного анализа стала предметом нашего внимания и нашла своё отражение в упомянутом кандидатском исследовании и ряде публикаций [134, 135, 136, 138]. Включение произведений А. Фадеева и Б. Пастернака, Н. Островского и А. Жигулина, А. Блока и М. Волошина, М. Шолохова и С. Антонова в проблемно тематические связи позволило наметить один из путей решения проблемы изучения обновлённого историко-литературного курса в 11 классе.

Не менее важную роль проблемно-сопоставительные связи играют и в традиционном курсе русской литературы XIX века, который по сравнению с курсом выпускного класса не претерпел сколько-нибудь существенных изменений, сохранив традиционно изучаемый перечень авторов и произведений. Соседство в программе таких крупных имён, как Л. Н. Толстой и Ф. М. Достоевский, не обойдённое вниманием в литературоведческой науке, получило своё проблемное осмысление и в методических работах. В этом отношении представляет безусловный интерес статья А. В. Дановского «О проблемно-творческих работах учащихся в связи с изучением монографических тем «Ф. М. Достоевский» и «Л. Н. Толстой» [101]. Раскрывая специфику изучения творчес-

тва русских писателей-классиков в 10 классе, учёный констатирует: «...Среди комплекса учебно-воспитательных целей и задач в проблемно-творческом заострении выдвигается проблема взаимодействия мировоззрения и творчества великих писателей-мыслителей на материале эстетики и поэтики их произведений» [там же, с. 90]. Опираясь на сквозные ключевые вопросы, «сигнальные» положения (тезисы-цитаты из работ критиков и философов), рассуждения учащихся, их доклады, рефераты и сочинения проблемного характера, автор работы делает вывод о важности сопоставления философско-художественных концепций ведущих писателей-реалистов 2-й половины XIX века. В качестве перспективного направления проблемно-творческого изучения схожих по проблематике произведений автором статьи намечено сопоставление содержания повести В. Распутина «Живи и помни» с нравственно-психологической проблематикой «Преступления и наказания» и военно-эпической темой в «Воине и мире». Таким образом, уже изученный и рассмотренный в проблемном сопряжении материал на следующем этапе литературного образования (курс выпускного класса) включается в новые связи, взаимодействуя на уровне преемственности идей, нравственных коллизий, типов сознания героев и автора.

Среди методических работ последних лет присутствуют исследования, посвящённые проблеме «сквозного» рассмотрения ведущих образов и мотивов русской классики. К примеру, в статье А. Б. Галкина «Герой нашего времени»: от Грибоедова до Чехова» мы находим следующую проблемную развёртку вопроса о «герое времени» в русской литературе: «...Указанное литературное явление требует отстранённого, объективного исследовательского анализа, взгляда на проблему извне. И это будет «вертикальный срез» проблемы <...> Но вместе с тем, как мы уже отмечали, «герой нашего времени» индивидуален и уникален у каждого автора. Значит, следует понять, почему художник связывает своё представление о времени именно с данным героем. И это уже «горизонтальный срез» проблемы» [80, с. 20]. Как это явствует из приведённой цитаты, выделенные автором статьи «координаты» рассмотрения универсальной проблемы русской классики прямо соотносятся с положениями Е. Д. Жировой о «контекстном», «срезовом» изучении литературного материала в школе.

Наряду с исследованиями, посвящёнными проблеме преемственности литературных явлений, а также связям проблемно-тематического характера в современной методике появился ряд работ, затрагивающих такую современную область научных изысканий,

как *интертекстуальность*. Если для исследователя литературы проблема «чужого текста» в произведении заключается в выявлении его идейно-эстетической функции, раскрывающей авторский замысел, то для ученика-читателя главная трудность подчас заключается в самом распознавании «интекста» в произведении. Даже определённым образом маркированный «чужой» текст (наличие кавычек, курсива и т.п.) нередко остаётся за пределами внимания ученика, анализирующего произведение. В этом отношении проблема интертекста, взятая не в качестве методологического учения (Р. Барт), а как эффективный компонент анализа и интерпретации художественного текста, не должна оставаться исключительно областью «большой» науки о литературе. В современной методической литературе мы встречаем работы, в которых делаются попытки концептуально осмыслить указанную проблему. С этой точки зрения интерес вызывают разработка факультативного спецкурса для старшеклассников «Интертекстуальные связи произведений А. С. Пушкина и Ф. М. Достоевского», представленная в статье Е. Г. Извековой [147], анализ рассказа И. А. Бунина «Красавица» с привлечением наблюдений над «автоинтертекстом» в работе М. В. Романенковой [294], выявление функций литературной цитаты в поэме Вен. Ерофеева «Москва — Петушки» в статье О. А. Маркеловой [224] и др. Проблема интертекста высвечивает картину поступательности, преемственности литературного развития, обретая всё большую значимость в последние годы. Изучая современную литературную ситуацию, учащиеся сталкиваются с явлением «реминисцентности» новейшей литературы, её ориентированности на «корпус текстов» русской классики. Без способности распознавать цитаты, без знания первоисточников цитат постижение идейно-художественного смысла таких произведений подчас оказывается невозможным. На эту особенность новейшей литературы указывают авторы современных учебников и учебных пособий по литературе. К примеру, в учебнике по русской литературе XX века под редакцией В. В. Агеносова язык и стиль романа А. Битова «Пушкинский дом» охарактеризован так: «Автор не скрывает сознательной ориентации на мир русской классики. Он снабжает произведение системой эпиграфов, даёт «цитатные» названия главам, выстраивает стилизованную родословную героя. Он будто «разыгрывает» роман, потому что у него нет и не может быть стилистической альтернативы: любое представление о жизни условно, детерминировано языком и художественной традицией» [303, с. 488]. Думается, важность учёта интертекстуальных связей в изучении

литературы такова, что сам термин «интертекстуальность» следовало бы разъяснять в терминологических словарях или основных разделах учебников по литературе для старших классов (именно такой подход предпринят в учебнике «Русская литература XX века» для 11 класса (авторы В. А. Чалмаев и С. А. Зинин), прошедшем апробацию в рамках широкомасштабного педагогического эксперимента [363]. Проблема интертекста рассматривается в методике и применительно к деятельности учителя на уроке. В исследовании Н. В. Вершининой «Цитирование художественного текста в объяснительной речи учителя литературы» исследуется интертекстуальная функция цитаты в речи учителя-словесника [61]. Опираясь на опытно-экспериментальный материал, автор работы убедительно доказывает эффективность использования «чужого текста» в учительской речи, обретающей стилистическую двуплановость, особую эмоциональную тональность, риторическую яркость.

Как это явствует из рассмотренного нами материала, область художественных взаимодействий в межтекстовом пространстве литературы представляет широкое поле для научно-методических исследований и учебных разработок.

Не менее обширной областью реализации внутрипредметных связей являются историко-биографические связи, пронизывающие историко-литературный курс и имеющие «надтекстовый» характер. В одной из работ 1920-х годов М. А. Рыбникова констатировала: «Ставя писателей рядом, мы всё время сравниваем их» [306]. При изучении биографии писателя в школе невозможно обойти вниманием «горизонтальные» связи, указывающие на широкий историко-биографический контекст, в котором созрел и набирал силу творческий дар конкретного художника. Ещё в 1960-е годы в методике делался упор на контекстуальное изучение биографии писателя. «Мы предлагаем эпизоды из жизни писателей синхронно. Ощущение синхронности нужно неустанно вырабатывать у учащихся. Этому помогают описания событий, в которых участвовали те, чей творческий путь в школьном изучении разделяет учебное полугодие», — писала в одной из своих работ Т. Ф. Курдюмова [189, с. 22]. «Синхронности» представления о творчестве писателей-современников способствует использование учебных таблиц, а также доклады и сообщения учащихся, содержащие характеристику определённого литературного периода или эпохи. В уже упомянутом учебнике «Методика преподавания литературы» под редакцией О. Ю. Богдановой в разделе об изучении биографии писателя есть следующие рекомендации: «Установить сис-

темные связи между частями изучаемой монографической темы поможет, прежде всего, понимание отношения писателя к событиям времени, к народу, к истории, к подлинной ценности человеческой личности, что нашло глубокое и всестороннее воплощение в его художественных произведениях, в записях, в письмах к современникам» [234, с. 183.]. Добавим к процитированному, что системные связи должны охватывать и соотношение монографических тем между собой, т.е. необходимо учитывать наличие сферы «пересечения» писательских судеб и характер творческих контактов между художниками одной эпохи. Различные аспекты подобных связей представлены в работах Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, Т.Ф. Курдюмовой, В.Г. Маранцмана, И.Е. Каплана, Т.В. Чирковской, Т.Г. Браже и др.

Весьма существенным и значимым аспектом реализации историко-биографических связей является проблемное соотношение материала монографических и обзорных тем. Так, в известной работе А.С. Елеонской мы находим следующее важное наблюдение: «Очень важным моментом обзорной темы является её связь с темами монографическими. Литературные явления, рассматриваемые в обзоре, должны помочь уяснить творчество писателей, которые будут изучаться позже. Только тогда обзорная тема даёт перспективу для работы над персоналиями» [117, с. 8]. Подобная перспектива должна быть развёрнута и в области проявления творческих контактов между писателями. В учебном пособии Т.Г. Браже, адресованном учителям 9-х классов, предлагается при изучении жизни и творчества А.Н. Островского сравнить даты жизни и смерти писателя и его литературных современников: «Обнаружится, что Островский только на два года моложе Некрасова и Достоевского, на пять лет моложе Тургенева и только на три года старше Л. Толстого, т.е. практически они люди не только одного времени, но и приблизительно одного возраста» [45, с. 67–68]. Предлагаемый приём «игры в даты» оказывается весьма эффективен для создания в сознании учащихся живой картины эпохи в звучании человеческих судеб и творений художников. В статье А.Ф. Сергейчевой, посвящённой изучению биографии Л.Н. Толстого в школе, в предлагаемом автором материале для заочной экскурсии представлены следующие темы: «Л.Н. Толстой и И.С. Тургенев», «Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский», «Л.Н. Толстой и М.Е. Салтыков-Щедрин», «И.Е. Репин у Толстого», «А.П. Чехов в Ясной Поляне» [316]. Вместе с тем в методике недостаёт специальных исследований, посвящённых проблемам историко-биографических связей в школьном курсе литературы.

Наряду со структурно-содержательными аспектами внутрипредметных связей в методической науке рассматривается сфера операционная, связанная с характером мыслительных операций, с аналитическими умениями и навыками учащихся. Речь идёт о приёме сопоставления, без использования которого невозможно осуществление ни внутрипредметных, ни межпредметных связей в обучении. Яркие образцы сопоставления в школьном литературном анализе содержатся в работах ведущих ученых-методистов — Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, Т.Ф. Курдюмовой, М.Г. Качурина, Н.А. Демидовой, Г.Н. Ионина, Е.Н. Колокольцева, Т.Г. Браже, Л.В. Тодорова, В.Ф. Чертова, И.С. Збарского, С.А. Леонова, А.В. Дановского, Г.С. Меркина, И.А. Подругиной и др. Теоретическим основам сопоставительного анализа в изучении литературы посвящены работы Н.М. Кязимова, Н.А. Соболева, А.К. Киселёва, Г.М. Семёновой, Ю.И. Лысого, Н.И. Прокофьева, Н.А. Сосниной, а также ряд работ автора данного исследования. «Сравнение — как логическая операция — это умение общего порядка, но оно очень важно и для решения задач литературного образования. Умение сравнивать те или иные элементы литературного произведения стимулирует развитие воображения учащихся, их ассоциативного мышления», — отмечает Н.А. Соснина [329, с. 43]. В современных психолого-педагогических и методических исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы сравнения в обучении. В работе М.К. Енисеева выделены функции приёма сравнения: а) усвоение нового материала на основе сравнения с изученным; б) выделение существенных свойств и особенностей изучаемых предметов и явлений в процессе обучения; в) обобщение материала на основе сравнения; г) расширение, углубление и уточнение ранее изученных понятий [118]. Н.А. Соболев выделяет принципы сопоставительного анализа применительно к школьному изучению литературы: а) целенаправленность анализа; б) сопоставимость предметов и явлений; в) рассмотрение и сходства и различия между ними; г) соблюдение единого основания для сравнения; д) выделение существенных признаков; е) логическая последовательность; ж) параллельное изложение материала; з) наличие обобщений, выводов [325]. Указанные принципы и функции приёма сопоставления составляют основу реализации внутрипредметных связей на операционно-деятельностном уровне.

Наиболее важной характеристикой сопоставительного анализа в изучении литературы является его видовая классификация, представленная в работах Н.А. Кязимова, Н.А. Соболева, А.К. Ки-

селёва, а также в нашем кандидатском исследовании [191, 325, 165, 138]. Разработанная нами классификация позволяет на уровне конкретного методического приёма представить основные механизмы реализации внутрипредметных связей, опирающиеся на различные виды сопоставлений:

1. Внутритекстовые сопоставления:

- сравнение образов героев;
- сопоставление элементов композиции произведения (эпизоды, сцены, части, описания и т.п.);
- соотношение эпиграфа и идейного звучания произведения;
- стилистические сопоставления.

2. Межтекстовые сопоставления:

- сопоставление произведений одного или разных авторов по жанровым, проблемно-тематическим и иным признакам;
- черновые и окончательный варианты текста произведения или его составных частей;
- художественный образ и его мемуарный прототип;
- сопоставление разножанровых вариантов воплощения одного авторского сюжета;
- сравнение произведения и его пародийного переложения.

3. Интерпретационные сопоставления:

- различные критические интерпретации одного произведения;
- сравнение читательских оценок произведения и его персонажей;
- историко-функциональные аспекты прочтения произведения;
- сопоставление биографий писателей применительно к проблеме творческих связей;
- сравнение живописных, графических, музыкальных и др. интерпретаций литературного произведения.

Приведённая классификация позволяет рассматривать приём сопоставления в его приложении к художественному тексту, отображая различные уровни внутрипредметных связей и способы их практической, «инструментальной» реализации. Определение важнейших направлений сопоставительного анализа применительно к конкретному предмету позволяет изучать материал на углублённом уровне, способствует более эффективному погружению в содержание и структуру учебного материала. Не случайно сторонники «теории погружения» в современной методике выделяют приём сравнения как «культурную операцию», говоря о необходимости создания «универсального алгоритма сравнения», позволяющего эффективно решать задачи кооперирования в обучении («Погружение — методика будущего» / Под ред. А. П. Тубельского [265]).

Навыки сопоставительно-аналитической работы являются необходимой составной частью т.н. *литературной компетенции* старшеклассников, определяющей их возможности в сфере профилизации литературного образования (данной области преподавания предмета посвящено докторское исследование Л. И. Петриевой [261]). Умение старшеклассников систематизировать, сопоставлять и обобщать литературный материал, т.е. выступать в роли исследователей, литературоведов нередко выдвигается на первый план в методической науке (работы М. Г. Качурина и Г. Н. Ионина [162, 151, 152]).

О важности задачи формирования сопоставительно-аналитических умений учащихся свидетельствует включение в итоговый государственный контроль по литературе контекстных заданий, предполагающих различные уровни сравнения – образный, сюжетно-композиционный, проблемно-тематический. Эти задания требуют от экзаменуемого включения исходного текста в различные литературные связи, т.е. стимулируют обращение к широкому спектру имен и произведений. Не менее продуктивны сопоставительные темы итогового сочинения в 11 классе, которые акцентируют внимание учащихся на соотношении различных духовно-нравственных категорий, нашедших свое отражение в литературе.

Рассмотрение вопроса об актуализации внутрипредметных связей как методической проблемы, обращение к различным направлениям в методической науке, включая классические труды известных учёных, позволили сделать вывод о том, что для методики преподавания литературы опора на различные внутрипредметные взаимодействия является необходимым звеном в системе работы над литературным материалом. Вместе с тем для современной методики в большей степени характерны «центробежные», интеграционные тенденции, нежели тяготение к систематизации внутрипредметных взаимодействий. Актуализация внутрипредметных связей в методике носит по преимуществу деятельностно-операционный характер (использование различных видов сопоставлений в школьном анализе), что подтверждает необходимость их классификационной и программно-методической разработки. Учёт и систематизация обширного опыта, накопленного методической наукой, в сочетании с формированием теоретической и учебно-экспериментальной модели исследования позволяют рассматривать комплекс внутрипредметных связей как важную область методики, по праву претендующую на определённый структурно-содержательный статус в иерархии данной научной дисциплины.

ГЛАВА III. ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

3.1. ОПЫТ КЛАССИФИКАЦИИ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО КУРСА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Вопрос о классификации внутрипредметных связей в методике преподавания литературы является актуальным и во многом закономерным. Как уже было отмечено в предыдущей главе исследования, в современной методической науке нет устоявшегося определения и классификации данного вида связей (традиционно основное внимание уделялось связям межпредметного уровня). Некоторые аспекты указанной проблемы нашли свое отражение в проанализированных нами выше работах Е. Д. Жировой, Ю. И. Лысого, Н. М. Агаева, Л. В. Шамрей, а также в ряде наших работ. Не ставя перед собой задачи дать развернутую классификацию внутрипредметных связей в изучении литературы, исследователи выделяли лишь основные направления актуализации связей и способы их осуществления. Между тем без многоуровневых классификационных характеристик проблема внутрипредметных связей оказывается лишена необходимого теоретического обоснования, а само использование этих связей в изучении литературы по-прежнему будет носить спонтанный, произвольно-ассоциативный характер. Необходимость классификации уровней и видов внутрипредметных связей определяется также потребностью в различении структурно-содержательных, художественно-коммуникационных, операционно-деятельностных и других аспектов их реализации, в преодолении размытости, смешения различных уровней проблемы. При этом необходимо отметить, что предлагаемая ниже классификация соотнесена прежде всего со структурой и содержанием школьного курса на историко-литературной основе, что не исключает возможности ее применения к курсу основной школы. Речь идет об этапе литературного образования, который предполагает наиболее определенную, типовую структуру курса и может рассматриваться как относительно устойчивая сфера реализации внутрипредметных связей. Применительно к средним классам мы можем говорить об определенном накоплении опыта целостного

постижения литературного процесса и его внутренней динамике и взаимосвязях. В старших классах учащиеся достигают того возрастного читательского уровня, который позволяет говорить о возможностях системного усвоения литературного материала в широком обобщающем плане. На этом этапе литературного развития школьников сфера внутрипредметных связей достигает наиболее высокого уровня актуализации, что явствует из обзора программ и учебников для старших классов (см. предыдущий раздел данной главы). Названные факторы позволяют говорить о необходимости развернутой видовой классификации внутрипредметных связей школьного курса на историко-литературной основе. Представленная ниже классификация в равной степени соотносится с содержанием и структурой изучения курса в классах гуманитарного и негуманитарного профиля (некоторые различия в объеме и терминологическом сопровождении материала отражены в опыт-но-экспериментальной модели исследования).

I. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

- Связи историко-литературного курса 10–11 классов с курсом основной школы;
- Связи между курсами 10 и 11 классов в рамках общего курса полной школы;
- Структурно-содержательные связи между разделами курса (обзорные и монографические главы).

II. ИСТОРИКО-ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ

- «Вертикальные» (диахронические) связи историко-литературного процесса (преемственность литературных явлений разных эпох);
- «Горизонтальные» (синхронические) литературные связи;
- «Перспективные» связи (формирование новых традиций).

III. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ УРОВЕНЬ

- Внутрилитературные связи («диалог в культуре»);
- Межлитературные связи («диалог культур»).

IV. ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ

1. Художественно-универсальные связи

- Архетипические связи между литературными явлениями;
- Связи на основе мифологем и мифомотивов;
- Топосы, традиционные сюжеты и мотивы как виды универсальных литературных связей;
- Стилиевые и жанровые каноны как универсальный связующий фактор развития литературы;

- Универсальные эстетические категории («дионисийское» и «аполлоновское» начала в художественном творчестве, «пластичность» и «живописность» в литературе и искусстве).

2. Межтекстовые художественные взаимодействия (интертекст)

- Заимствование и влияние в художественном творчестве;
- Подражание, пародирование;
- Вариации;
- Использование реминисценций, аллюзий и цитат.

3. Историко-биографические связи

- Соавторство;
- Наставничество и ученичество;
- Творческое взаимодействие в рамках литературного объединения;
- Творческое соперничество;
- «Притяжение — отталкивание»;
- «Системы биографий».

V. ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ УРОВЕНЬ

- Установление аналогий, поиск ассоциаций;
- Сопоставление по сходству и различию;
- Синтез, обобщение.

VI. УЧЕБНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ

- Учебно-ситуативные (эпизодические) связи;
- Тематические (межурочные) связи;
- Систематические (внутрикурсовые) связи;
- Методологические (межкурсовые) связи.

Предлагаемая нами многоуровневая классификация ВПС позволяет осмыслить рассматриваемую проблему в общеметодологическом, психолого-дидактическом, литературоведческом и учебно-методическом аспектах. Как это явствует из теоретической части нашего исследования, учебно-методическим «ядром» актуализации внутрипредметных связей является центральная часть классификации, представленная связями *художественно-коммуникационного уровня*. Именно этот уровень связей сознательно реализуется учащимися, постигающими внутреннюю логику и динамику историко-литературного процесса в разные эпохи. В свою очередь разработанная нами классификация послужила основой для разработки программы литературного курса для старших классов с представленной в ней специальной рубрикой «Внутрипредметные связи».

В целях обеспечения последовательного, систематического изложения материала разработанный нами программный курс постро-

ен на историко-литературной основе, что предполагает следование хронологии литературного процесса. Выбор писательских имён и произведений обусловлен их значимостью для отечественной и мировой культуры, масштабностью их дарований, что соответствует требованиям ныне действующего общеобразовательного содержательного минимума по предмету и проекта государственного стандарта по литературе для базовой и профильной школы.

Структура предлагаемой программы отражает принцип поступательности в развитии литературы и в частности – преемственности литературных явлений, различного рода художественных взаимодействий (этот исследуемый нами аспект изучения курса представлен рубрикой «Внутрипредметные связи»). Не менее важным и значимым является культуроведческий аспект рассмотрения литературных явлений (соответствующий материал содержится в рубрике «Межпредметные связи»). Оптимальное соотношение обзорных и монографических тем позволяет на разных уровнях рассмотреть наиболее значительные явления того или иного историко-литературного периода. В программе широко освещён литературный процесс второй половины XIX века (творчество А. Н. Островского, И. А. Гончарова, И. С. Тургенева, Н. А. Некрасова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и др.). Литература первой половины XIX века представлена в начале курса обзором творчества ведущих русских классиков, углубляющим и расширяющим курс 9-го класса.

Существенно переосмыслена историко-литературная канва курса литературы XX века, отражающая различные пласты литературы столетия (реализм и модернизм, «эмигрантские» и «советские» авторы и т.д.), по возможности полно представлена рассеянная по миру и расколота в недрах собственной отчизны великая русская литература.

В обзорные темы программы включены произведения, которые могут быть выделены для обзорного и ознакомительного рассмотрения в рамках темы. Монографические разделы содержат как обязательный, «активный» перечень произведений, рассматриваемых текстуально, так и «пассивный» список для самостоятельного чтения, материал которого может быть включён в индивидуальное сообщение, ученический доклад или реферат. В целом объём литературного материала для текстуального изучения рассчитан на его содержательную коррекцию в зависимости от профиля обучения (общеобразовательный и гуманитарный уровень). Двухуровневый подход к изучению курса придаёт программе многоцелевой, вариативный характер, даёт простор для творческой инициативы учителя.

Содержательная сторона программы отражает необходимость рассмотрения всех основных потоков литературы XIX — XX веков как высокого патриотического и гуманистического единства. Аннотации к разделам программы призваны сориентировать учителя в проблематике изучаемых произведений, выделить то главное, что составляет их идейно-эстетическую значимость. Выделенные в отдельную рубрику опорные теоретические понятия отражают наиболее существенные черты поэтики конкретного автора.

Изложенные выше позиции позволяют утверждать, что включённая в программную структурно-содержательную канву система внутриспредметных связей является частью общей концепции курса, отражая идею целостности и внутренней взаимосвязанности историко-литературного процесса. Данные соображения диктуют необходимость представления программы в её полном структурно-содержательном объёме, что позволяет увидеть систему связей в контексте общего построения историко-литературного курса в старших классах.

3.2. ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО КУРСА 10–11 КЛАССОВ

В предыдущих главах монографии проблема внутриспредметных связей рассматривалась на теоретико-методологическом уровне (речь шла о психолого-дидактических, литературоведческих, научно-методических аспектах проблемы внутриспредметного взаимодействия учебного материала). Анализ существующих научных подходов к проблеме ВПС школьного курса на историко-литературной основе был бы неполным без рассмотрения программно-методического корпуса предмета. Современные авторские программы по литературе являют собой различные варианты концепции курса, причём максимальный «разброс» произведений и тем приходится в основном на средние классы (основную школу), тогда как программа 10–11 классов в различных авторских версиях относительно однородна по содержанию. Это объясняется общностью задач, стоящих перед авторами-составителями программ — дать учащимся наиболее полное представление о литературном процессе XIX — XX веков, раскрывая своеобразие каждого из этапов развития отечественной литературы и знакомя с наиболее значительными произведениями выдающихся писателей-классиков. Для решения названных задач необходима чёткая, выверенная структура курса с опорой на историко-литературный принцип организации матери-

ала. И в этом авторы программ также едины: курс на историко-литературной основе соответствует уровню восприятия и мышления читателя-старшеклассника, готовит его к дальнейшему (вузовскому) этапу образования. В этой связи вполне естественным является вопрос о системных связях курса, строящегося с учётом принципа поступательного развития литературного процесса.

Успешное решение проблем программного обеспечения литературного курса в старших классах невозможно без учёта «горизонтальных» и «вертикальных» связей учебного материала, о которых шла речь в первой главе исследования. При формировании программно-методической структуры курса, необходимо учитывать следующие аспекты актуализации внутрипредметных связей:

- преемственные связи по отношению к курсу основной школы (5–9 классы), учитывающие «вертикальную» структуру изучения творчества того или иного писателя;
- связи между историко-литературными «концентрами» 9-го и 10–11 классов, отражающие специфику взаимосвязей между двумя ступенями литературного образования (основная и полная школа);
- последовательные хронологические связи курса с учётом различных периодов творчества конкретных писателей;
- комплексные проблемно-тематические и хронологические связи между обзорными и монографическими темами курса;
- «межперсональные» связи историко-биографического характера, определяющие последовательность расположения монографических разделов;
- «вертикальные» и «горизонтальные» связи межтекстового уровня, обеспечивающие возможность «контекстного» рассмотрения литературных явлений (заимствования, реминисценции, пародии, вариации т.п.);
- связи на основе жанровых традиций, общности художественного метода, философско-мировоззренческих формул (историко-генетические аспекты);
- культурологические связи, предполагающие рассмотрение отечественной литературы в контексте мировой.

Вне учёта указанного комплекса связей программа историко-литературного курса будет во многом иметь непродуманную, спонтанную структуру, являя собой простой список произведений и авторов, лишённый общей целостной концепции. Вместе с тем усиление какой-либо составляющей данного комплекса в программе будет задавать определённую методологическую направленность авторской концепции курса, что позволит говорить о ведущем структурном принципе программы.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XIX ВЕКА

Историко-литературный курс 10 класс

ИЗ ЛИТЕРАТУРЫ 1-й ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

(вариативная часть: возможно перенесение в программу 9 класса)

Александр Сергеевич Пушкин

Стихотворения «Воспоминания в Царском Селе», «Вольность», «Деревня», «К Чаадаеву», «К морю», «Пророк», «...Вновь я посетил...», «Брожу ли я вдоль улиц шумных...», «Осень» и др. (по выбору учителя). Поэма «Медный всадник».

Образно-тематическое богатство и художественное совершенство пушкинской лирики. Обращение к «вечным» вопросам человеческого бытия в стихотворениях Пушкина (сущность поэтического творчества, свобода художника, тайны природы и др.). Эстетическое и морально-этическое значение пушкинской поэзии.

Историческая и «частная» темы в поэме А. С. Пушкина «Медный всадник». Конфликт между интересами личности и государства в пушкинской «петербургской повести». Образ стихии и его роль в авторской концепции истории.

Опорные понятия. Философская лирика. Поэма как лиро-эпический жанр.

Внутрипредметные связи. Одические мотивы «петровской» темы в творчестве М. В. Ломоносова и А. С. Пушкина. Традиции романтической лирики В. А. Жуковского и К. Н. Батюшкова в пушкинской поэзии.

Межпредметные связи. Историческая основа сюжета поэмы «Медный всадник».

Михаил Юрьевич Лермонтов

Стихотворения «Поэт» («Отделкой золотой блистает мой кинжал...»), «Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...»), «Я не унижусь пред тобою...», «Выхожу один я на дорогу...», «Родина», «Пророк» и др. (по выбору учителя). Поэма «Демон».

Глубина философской проблематики и драматизм звучания лирики М. Ю. Лермонтова. Мотивы одиночества, неразделённой любви, не востребованности высокого поэтического дара в лермонтовской поэзии. Глубина и проникновенность духовной и патриотической лирики поэта.

Особенности богоборческой темы в поэме Лермонтова «Демон». Романтический колорит поэмы, её образно-эмоциональная насыщенность. Переключки основных мотивов «Демона» с лирикой поэта.

Опорные понятия. Духовная лирика. Романтическая поэма.

Внутрипредметные связи. Образ поэта-пророка в лирике М. Ю. Лермонтова и А. С. Пушкина. Традиции русского романтизма в лермонтовской поэзии.

Межпредметные связи. Живопись и рисунки М. Ю. Лермонтова. Музыкальные интерпретации стихотворений Лермонтова (А. С. Даргомыжский, М. А. Балакирев, А. Рубинштейн и др.).

Николай Васильевич Гоголь

Повести «*Невский проспект*», «*Нос*».

Реальное и фантастическое в «Петербургских повестях» Н. В. Гоголя. Тема одиночества и затерянности «маленького человека» в большом городе. Ирония и гротеск как приёмы авторского осмысления абсурдности существования человека в пошлом мире. Соединение трагического и комического в судьбе гоголевских героев.

Опорные понятия. Ирония. Гротеск. Фантасмагория.

Внутрипредметные связи. Тема Петербурга в творчестве А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя.

Межпредметные связи. Иллюстрации художников к повестям Гоголя (Н. Альтман, В. Зелинский, Кукрыниксы и др.).

ЛИТЕРАТУРА 2-й ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Введение

Социально-политическая ситуация в России 2-й половины XIX века. «Крестьянский вопрос» как определяющий фактор идейного противостояния в обществе. Разногласия между либеральным и революционно-демократическим крылом русского общества, их отражение в литературе и журналистике 1850–1860-х годов. Демократические тенденции в развитии русской культуры, её обращенность к реалиям современной жизни. Развитие реалистических традиций в прозе И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и др. «Некрасовское» и «лирическое» направления в поэзии, условность их размежевания. Расцвет русского национального театра (драматургия А. Н. Островского и А. П. Чехова). Новые типы героев и различные концепции обновления российской жизни (проза Н. Г. Чернышевского, Ф. М. Достоевского, Н. С. Лескова и др.). Вклад русской литературы 2-й половины XIX века в развитие отечественной и мировой культуры.

Александр Николаевич Островский

Пьесы «Свои люди — сочтёмся!», «Гроза».

Быт и нравы замоскворецкого купечества в пьесе «Свои люди — сочтёмся!». Конфликт между «старшими» и «младшими», властными и подневольными как основа социально-психологической проблематики комедии. Большов, Подхалюзин и Тишка — три стадии накопления «первоначального капитала». Речь героев и её характерологическая функция.

Изображение «затерянного мира» города Калинова в драме «Гроза». Катерина и Кабаниха как два нравственных полюса народной жизни. Трагедия совести и её разрешение в пьесе. Роль второстепенных и внесценических персонажей в «Грозе». Многозначность названия пьесы, символика деталей и специфика жанра. «Гроза» в русской критике (Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, А. А. Григорьев).

Опорные понятия. Семейно-бытовая коллизия. Речевой жест.

Внутрипредметные связи. Традиции отечественной драматургии в творчестве А. Н. Островского (пьесы Д. И. Фонвизина, А. С. Грибоедова, Н. В. Гоголя).

Межпредметные связи. А. Н. Островский и русский театр. Сценические интерпретации пьес Островского.

Для самостоятельного чтения: пьесы «Бесприданница», «Волки и овцы».

Иван Александрович Гончаров

Роман «Обломов».

Быт и бытие Ильи Ильича Обломова. Внутренняя противоречивость природы героя, её соотнесённость с другими характерами (Андрей Штольц, Ольга Ильинская и др.). Любовная история как этап внутреннего самоопределения героя. Образ Захара и его роль в характеристике «обломовщины». Идеино-копозиционное значение главы «Сон Обломова». Роль детали в раскрытии психологии персонажей романа. Отражение в судьбе Обломова глубинных сдвигов русской жизни. Роман «Обломов» в русской критике (Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, А. В. Дружинин).

Опорные понятия. Образная типизация. Символика детали.

Внутрипредметные связи. И. С. Тургенев и Л. Н. Толстой о романе «Обломов». Онегин и Печорин как литературные предшественники Обломова.

Межпредметные связи. Музыкальные темы в романе. К/ф «Несколько дней из жизни И. И. Обломова» (реж. Н. Михалков).

Для самостоятельного чтения: роман «Обыкновенная история».

Иван Сергеевич Тургенев

Рассказы «Хорь и Калиныч», «Певцы» (из «Записок охотника»). Роман «Отцы и дети». Стихотворения в прозе «Порог», «Памяти Ю. П. Вревской», «Два богача» и др. (по выбору учителя).

Яркость и многообразие народных типов в рассказах цикла «Записки охотника». Отражение различных начал русской жизни в образе Хоря и Калиныча. Внутренняя красота и духовная мощь русского человека как центральная тема рассказа «Певцы».

Отражение в романе «Отцы и дети» проблематики эпохи. Противостояние двух поколений русской интеллигенции как главный «нерв» тургеневского повествования. Нигилизм Базарова, его социальные и нравственно-философские истоки. Базаров и Аркадий. Черты «увядающей аристократии» в образах братьев Кирсановых. Любовная линия в романе и её место в общей проблематике произведения. Философские итоги романа, смысл его названия. Русская критика о романе и его герое (статьи Д. И. Писарева, Н. Н. Страхова, М. А. Антоновича).

Стихотворения в прозе и их место в творчестве писателя. Художественная выразительность, лаконизм и философская насыщенность тургеневских миниатюр. Отражение русского национального самосознания в тематике и образах стихотворений.

Опорные понятия. Социально-психологический роман. Принцип «тайной психологии» в изображении внутреннего мира героев.

Внутрипредметные связи. И. С. Тургенев и группа «Современника». Литературные реминисценции в романе «Отцы и дети».

Межпредметные связи. Историческая основа романа «Отцы и дети» («говорящие» даты в романе). Музыкальные темы в романе. Песенная тематика рассказа «Певцы».

Для самостоятельного чтения: романы «Рудин», «Дворянское гнездо».

Николай Гаврилович Чернышевский

Роман «Что делать?» (обзор).

«Что делать?» Н. Г. Чернышевского как полемический отклик на роман И. С. Тургенева «Отцы и дети». «Новые люди» и теория «разумного эгоизма» как важнейшие составляющие авторской концепции переустройства России. Глава «Четвёртый сон Веры Павловны» в контексте общего звучания произведения. Образное и сюжетное своеобразие «идеологического» романа Чернышевского.

Опорные понятия. Ложная интрига. Литературная утопия.

Внутрипредметные связи. Н. Г. Чернышевский и писатели демократического лагеря. Традиционный сюжет «rendez-vous» и его трансформация в романе «Что делать?».

Межпредметные связи. Диссертация Н. Г. Чернышевского «Эстетические отношения искусства к действительности» и поэтика романа «Что делать?».

Николай Алексеевич Некрасов

Стихотворения «В дороге», «Блажен незлобивый поэт...», «Поэт и Гражданин», «Русскому писателю», «О погоде», «Пророк», «Элегия (А. Н. Еракову)», «О Муза! я у двери гроба...» и др. (по выбору учителя). Поэма «Кому на Руси жить хорошо».

«Муза мести и печали» как поэтическая эмблема Некрасова-лирика. Судьбы простых людей и общенациональная идея в лирике Некрасова разных лет. «Лирический эпос» как форма объективного изображения народной жизни в творчестве поэта. Гражданские мотивы в некрасовской лирике.

Отражение в поэме «Кому на Руси жить хорошо» коренных сдвигов в русской жизни. Мотив правдоискательства и сказочно-мифологические приёмы построения сюжета поэмы. Представители помещицкой Руси в поэме (образы Оболта-Оболдуева, князя Утятина и др.). Стихия народной жизни и её яркие представители (Яким Нагой, Ермил Гирин, дед Савелий и др.). Тема женской доли и образ Матрёны Корчагиной в поэме. Роль вставных сюжетов в некрасовском повествовании (легенды, притчи, рассказы и т.п.). Проблема счастья и её решение в поэме Некрасова. Образ Гриши Добросклонова и его идейно-композиционное звучание.

Опорные понятия. Народность художественного творчества. Демократизация поэтического языка.

Внутрипредметные связи. Образ пророка в лирике А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова. Связь поэмы «Кому на Руси жить хорошо» с фольклорной традицией.

Межпредметные связи. Некрасовские мотивы в живописи И. Крамского, В. Иванова, И. Репина, Н. Касаткина и др. Жанр песни в лирике Некрасова.

Для самостоятельного чтения: поэмы «Саша», «Дедушка».

Фёдор Иванович Тютчев

Стихотворения «Не то, что мните вы, природа...», «Silentium!», «Цицерон», «Умом Россию не понять...», «Я встретил вас — и всё былое...», «Певучесть есть в морских волнах...», «Ещё земли печален вид...», «Полдень» и др. (по выбору учителя).

«Мыслящая поэзия» Ф. И. Тютчева, её философская глубина и образная насыщенность. Развитие традиций русской романтической лирики в творчестве поэта. Природа, человек, Вселенная как главные объекты художественного постижения в тютчевской лирике. Тема трагического противостояния человеческого «я» и стихийных сил природы. Тема величия России, её судьбоносной роли в мировой истории. Драматизм звучания любовной лирики поэта.

Опорные понятия. Интеллектуальная лирика. Лирический фрагмент.

Внутрипредметные связи. Роль архаизмов в тютчевской лирике. Пушкинские мотивы и образы в лирике Ф. И. Тютчева.

Межпредметные связи. Пантеизм как основа тютчевской философии природы. Песни и романсы русских композиторов на стихи Тютчева (С. И. Танеев, С. С. Рахманинов и др.).

Афанасий Афанасьевич Фет

Стихотворения «Шёпот, робкое дыханье...», «Заря прощается с землёю...», «Я пришёл к тебе с приветом...», «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали...», «Это утро, радость эта...», «Учись у них — у дуба, у берёзы...», «Одним толчком согнать ладью живую...» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Эмоциональная глубина и образно-стилистическое богатство лирики А. Фета. «Культ мгновенья» в творчестве поэта, стремление художника к передаче сиюминутного настроения внутри и вовне человека. Яркость и «осязаемость» пейзажа, гармоничность слияния человека и природы. Красота и поэтичность любовного чувства в интимной лирике Фета. Музыкально-мелодический принцип организации стиха и роль звукописи в лирике поэта. Служение гармонии и красоте окружающего мира как творческая задача Фета-художника.

Опорные понятия. Мелодика стиха. Лирический образ-переживание.

Внутрипредметные связи. Традиции русской романтической поэзии в лирике Фета. А. Фет и поэты радикально-демократического лагеря (стихотворные пародии Д. Минаева).

Межпредметные связи. П. И. Чайковский о музыкальности лирики А. Фета.

Николай Семёнович Лесков

Повесть «Очарованный странник».

Стремление Н. Лескова к созданию «монографий» народных типов. Образ Ивана Флягина и национальный колорит повести.

«Очарованность» героя, его богатырство, духовная восприимчивость и стремление к подвигам. Соединение святости и греховности, наивности и душевной глубины в русском национальном характере. Сказовый характер повествования, стилистическая и языковая яркость «Очарованного странника».

Опорные понятия. Литературный сказ. Жанр путешествия.

Внутрипредметные связи. Былинные мотивы в образе Флягина. Тема богатырства в повести Лескова и поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души».

Межпредметные связи. Язык и стиль лесковского сказа.

Для самостоятельного чтения: повести «*Тупейный художник*», «*Запечатлённый ангел*», «*Леди Макбет Мценского уезда*».

Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин

Сказки «*Медведь на воеводстве*», «*Богатырь*», «*Дикий помещик*», «*Премудрый пискарь*».

«Сказки для детей изрядного возраста» как вершинный жанр в творчестве Щедрина-сатирика. Сатирическое осмысление проблем государственной власти, помещичьих нравов, народного сознания в сказках Салтыкова-Щедрина. Развенчание обывательской психологии, рабского начала в человеке («Премудрый пискарь»). Приёмы сатирического воссоздания действительности в щедринских сказках (фольклорная стилизация, гипербола, гротеск, эзопов язык и т.п.). Соотношение авторского идеала и действительности в сатире Салтыкова-Щедрина.

Опорные понятия. Сатирическая литературная сказка. Гротеск. Авторская ирония.

Внутрипредметные связи. Фольклорные мотивы в сказках Салтыкова-Щедрина. Традиции Д. И. Фонвизина и Н. В. Гоголя в щедринской сатире.

Межпредметные связи. Произведения Салтыкова-Щедрина в иллюстрациях художников (Кукрыниксы, В. Карасев, М. Башилов и др.).

Для самостоятельного чтения: роман-хроника «*История одного города*», сказки «*Орел-мещенат*», «*Вяленая вобла*», «*Либерал*».

Алексей Константинович Толстой

Стихотворения «*Средь шумного бала, случайно...*», «*Слеза дрожит в твоём ревнивом взоре...*», «*Когда природа вся трепещет и сияет...*», «*Прозрачных облаков спокойное движенье...*», «*Государь ты наш батюшка...*», «*История государства Российского от Гостомысла до Тимашева*» и др. (по выбору учителя).

Исповедальность и лирическая проникновенность поэзии А.К. Толстого. Романтический колорит интимной лирики поэта, отражение в ней идеальных устремлений художника. Радость слияния человека с природой как основной мотив «пейзажной» лирики поэта. Жанрово-тематическое богатство творчества А.К. Толстого: многообразие лирических мотивов, обращение к историческому песенному фольклору и политической сатире.

Опорные понятия. Лирика позднего романтизма. Историческая песня.

Внутрипредметные связи. А.К. Толстой и братья Жемчужниковы. Сатирические приёмы в творчестве А.К. Толстого и М.Е. Салтыкова-Щедрина.

Межпредметные связи. Исторические сюжеты и фигуры в произведениях А.К. Толстого. Романы П.И. Чайковского на стихи А.К. Толстого.

Для самостоятельного чтения: роман *«Князь Серебряный»*.

Лев Николаевич Толстой

Роман *«Война и мир»*.

Жанрово-тематическое своеобразие толстовского романа-эпопеи: масштабность изображения исторических событий, многогеройность, переплетение различных сюжетных линий и т.п. Художественно-философское осмысление сущности войны в романе. Патриотизм скромных тружеников войны и псевдопатриотизм «военных трутней». Критическое изображение высшего света в романе, противопоставление мертвенности светских отношений «диалектики души» любимых героев автора. Этапы духовного самосовершенствования Андрея Болконского и Пьера Безухова, сложность и противоречивость жизненного пути героев.

«Мысль семейная» и её развитие в романе: семьи Болконских и Ростовых и семьи-имитации (Берги, Друбецкие, Курагины и т.п.). Черты нравственного идеала автора в образах Наташи Ростовой и Марьи Болконской.

«Мысль народная» как идейно-художественная основа толстовского эпоса. Противопоставление образов Кутузова и Наполеона в свете авторской концепции личности в истории. Феномен «общей жизни» и образ «дубины народной войны» в романе. Тихон Щербатый и Платон Каратаев как два типа народно-патриотического сознания. Значение романа-эпопеи Толстого для развития русской реалистической литературы.

Опорные понятия. Роман-эпопея. «Диалектика души». Историко-философская концепция.

Внутрипредметные связи. Л. Н. Толстой и И. С. Тургенев. Стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино» и его переосмысление в романе Л. Толстого. Образ Наполеона и тема «бонапартизма» в произведениях русских классиков.

Межпредметные связи. Исторические источники романа «Война и мир». Живописные портреты Л. Толстого (И. Н. Крамской, Н. Н. Ге, И. Е. Репин, М. В. Нестеров), иллюстрации к роману «Война и мир» (М. Башилов, Л. Пастернак, П. Боклевский, В. Серов, Д. Шмаринов).

Для самостоятельного чтения: цикл «Севастопольские рассказы», повесть «Казачьи», роман «Анна Каренина».

Фёдор Михайлович Достоевский

Роман «Преступление и наказание».

Эпоха кризиса в «зеркале» идеологического романа Ф. М. Достоевского. Образ Петербурга и средства его воссоздания в романе. Мир «униженных и оскорблённых» и бунт личности против жестоких законов социума. Образ Раскольникова и тема «гордого человека» в романе. Теория Раскольникова и идейные «двойники» героя (Лужин, Свидригайлов и др.). Принцип полифонии в решении философской проблематики романа. Раскольников и «вечная Сонечка». Сны героя как средство его внутреннего самораскрытия. Нравственно-философский смысл преступления и наказания Родиона Раскольникова. Роль эпилога в раскрытии авторской позиции в романе.

Опорные понятия. Идеологический роман и герой-идея. Полифония (многоголосие). Герои-«двойники».

Внутрипредметные связи. Творческая полемика Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Сквозные мотивы и образы русской классики в романе Достоевского (евангельские мотивы, образ Петербурга, тема «маленького человека», проблема индивидуализма и др.).

Межпредметные связи. Особенности языка прозы Достоевского. Роман «Преступление и наказание» в театре и кино (постановки Ю. Завадского, Ю. Любимова, К. Гинкаса, Л. Кулиджанова, А. Сокурова и др.).

Для самостоятельного чтения: романы «Идиот», «Братья Карамазовы».

Антон Павлович Чехов

Рассказы «Крыжовник», «Человек в футляре», «Студент», «Ионыч» и др. (по выбору учителя). Пьеса «Вишнёвый сад».

Разведение понятий «быт» и «бытие» в прозе А. П. Чехова. Образы «футлярных» людей в чеховских рассказах и проблема «самостояния» человека в мире жестокости и пошлости. Лаконизм, выразительность художественной детали, глубина психологического анализа как отличительные черты чеховской прозы.

Новаторство Чехова-драматурга. Соотношение внешнего и «внутреннего» сюжетов в комедии «Вишнёвый сад». Лирическое и драматическое начала в пьесе. Фигуры героев-«недотёп» и символический образ сада в комедии. Роль второстепенных и внесценических персонажей в чеховской пьесе. Функция ремарок, звука и цвета в «Вишнёвом саде». Сложность и неоднозначность авторской позиции в произведении.

Опорные понятия. «Бессюжетное» действие. Лирическая комедия. Символическая деталь.

Внутрипредметные связи. А. П. Чехов и Л. Толстой. Тема «маленького человека» в русской классике и произведениях Чехова.

Межпредметные связи. Сценические интерпретации комедии «Вишнёвый сад» (постановки К. С. Станиславского, Ю. И. Пименова, В. Я. Левенталя, А. Эфроса, А. Трушкина и др.).

Для самостоятельного чтения: пьесы «Дядя Ваня», «Три сестры».

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА

Историко-литературный курс 11 класс

Введение

Сложность и самобытность русской литературы XX века, отражение в ней драматических коллизий отечественной истории. Единство и целостность гуманистических традиций русской культуры на фоне трагедии «расколотов лиры» (разделение на советскую и эмигрантскую литературу). «Русская точка зрения» как глубинная основа внутреннего развития классики XX века, рождения «людей-эпох», переживших своё время.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА НАЧАЛА XX ВЕКА

«Ностальгия по неизвестному» как отражение общего духовного климата в России на рубеже веков. Разноречивость тенденций в культуре «нового времени»: от апокалиптических ожиданий и пророчеств до радостного приятия грядущего. Реалистические традиции и модернистские искания в литературе и искусстве. Достижения русского реализма в творчестве Л. Н. Толстого и А. П. Чехова рубежа веков.

ПИСАТЕЛИ-РЕАЛИСТЫ НАЧАЛА XX ВЕКА

Иван Алексеевич Бунин

Стихотворения *«Вечер»*, *«Сумерки»*, *«Слово»*, *«Седое небо надо мной...»*, *«Христос воскрес! Опять с зарёю...»* и др. (по выбору учителя).

Живописность, напевность, философская и психологическая насыщенность бунинской лирики. Органическая связь поэта с жизнью природы, точность и лаконизм детали.

Рассказы *«Антоновские яблоки»*, *«Господин из Сан-Франциско»*, *«Лёгкое дыхание»*, *«Чистый понедельник»*.

Бунинская поэтика «остывших» усадеб и лирических воспоминаний. Тема «закатной» цивилизации и образ «нового человека со старым сердцем». Мотивы ускользающей красоты, преодоления суетного в стихии вечности. Тема России, её духовных тайн и нерушимых ценностей.

Опорные понятия. Лирическая проза. Приёмы словесной живописи.

Внутрипредметные связи. Бунин и М. Горький. Л. Н. Толстой о творчестве Бунина. Влияние реализма И. С. Тургенева и А. П. Чехова на бунинскую прозу.

Межпредметные связи. «Лирические» пейзажи М. В. Нестерова. Романсы С. В. Рахманинова на стихи Бунина.

Для самостоятельного чтения: повести «Деревня», «Суходол», рассказы «Косцы», «Книга», «Чаша жизни».

Максим Горький

Рассказы «Макар Чудра», «Старуха Изергиль», «Челкаш» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Воспевание красоты и духовной мощи свободного человека в горьковских рассказах-легендах. Необычность героя-рассказчика и персонажей легенд. Романтическая ирония автора в рассказах «босаяцкого» цикла. Челкаш и Гаврила как два нравственных полюса «низовой» жизни России.

Повесть «*Фома Гордеев*».

Протест героя-одиночки против «бескрылого» существования, «пустыря в душе». Противопоставление могучей красоты Волги алчной идеологии маякиных. Призыв к раскрепощению человеческой души как главная черта горьковского «нового реализма».

Пьеса «*На дне*».

Философско-этическая проблематика пьесы о людях «дна». Спор героев о правде и мечте как образно-тематический стержень пьесы. Принцип многоголосия в разрешении основного конфликта драмы. Сложность и неоднозначность авторской позиции.

Опорные понятия. Романтизированная проза. Принцип полилога и полифонии в драме.

Внутрипредметные связи. Традиции романтизма в раннем творчестве М. Горького. Горький и писатели объединения «Среды». И. Анненский о драматургии Горького («Книги отражений»).

Межпредметные связи. М. Горький и МХТ. Сценические интерпретации пьесы «На дне».

Для самостоятельного чтения: рассказы «*Мальва*», «*Проводник*», «*Бывшие люди*», «*Ледоход*».

Александр Иванович Куприн

Повести «*Олеся*», «*Поодинок*».

Внутренняя цельность и красота «природного» человека в повести «Олеся». Любовная драма героини, её духовное превос-

ходство над «образованным» рассказчиком. Мастерство Куприна в изображении природы. Этнографический колорит повести.

Мир армейских отношений как отражение духовного кризиса общества («Поединок»). Трагизм нравственного противостояния героя и среды. Развенчание «правды» Назанского и Шуручки Ивановой. Символичность названия повести.

Рассказ *«Гранатовый браслет»*.

Нравственно-философский смысл истории о «невозможной» любви. Своеобразие «музыкальной» организации повествования. Роль детали в психологической обрисовке характеров и ситуаций.

Опорные понятия. Очерковая проза. Символическая деталь.

Внутрипредметные связи. Толстовские мотивы в повести А. И. Куприна «Олеся». Повесть «Поединок» и мотив дуэли в русской классике.

Межпредметные связи. Л. В. Бетховен. Соната 2 (ор.2.№ 2) Largo Appassionato (к рассказу «Гранатовый браслет»).

Для самостоятельного чтения: повесть *«Молох»*, рассказы *«Allez!»*, *«Гамбринус»*, *«Штабс-капитан Рыбников»*.

Леонид Николаевич Андреев

Повести *«Иуда Искариот»*, *«Жизнь Василия Фивейского»*.

«Бездны» человеческой души как главный объект изображения в творчестве Л. Андреева. Переосмысление евангельских сюжетов в философской прозе писателя. Устремлённость героев Андреева к «вечным» вопросам человеческого бытия. Своеобразие андреевского стиля, выразительность и экспрессивность художественной детали.

Опорные понятия. Неореализм. Евангельский мотив.

Внутрипредметные связи. М. Горький и А. Блок о творчестве Л. Андреева. Традиции житийной литературы в «Жизни Василия Фивейского».

Межпредметные связи. Творческие связи Л. Андреева и И. Е. Репина. Рисунки Л. Андреева.

Для самостоятельного чтения: рассказы *«Вор»*, *«Первый гонорар»*, *«Ангелочек»*, *«Стена»*.

«СЕРЕБРЯНЫЙ ВЕК» РУССКОЙ ПОЭЗИИ

Истоки, сущность и хронологические границы «русского культурного ренессанса». Художественные открытия поэтов «нового времени»: поиски новых форм, способов лирического самовыражения, утверждение особого статуса художника в обществе. Основные направления в русской поэзии начала XX века (символизм, акмеизм, футуризм).

Предсимволистские тенденции в русской поэзии (творчество С. Надсона, К. Фофанова, К. Случевского и др.). Манифесты, поэтические самоопределения, творческие дебюты поэтов-символистов. Образный мир символизма, принципы символизации, приёмы художественной выразительности. Старшее поколение символистов (Д. Мережковский, З. Гиппиус, В. Брюсов, К. Бальмонт и др.) и «младосимволисты» (А. Блок, А. Белый, С. Соловьёв, Вяч.Иванов и др.).

Валерий Яковлевич Брюсов

Стихотворения «Каменщик», «Дедал и Икар», «Юному поэту», «Кинжал», «Грядущие гунны» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Брюсов как «идеолог» русского символизма. Стилистическая строгость, образно-тематическое единство лирики Брюсова. Феномен «обрусения» античных мифов в художественной системе поэта. Отражение в творчестве художника «разрушительной свободы» революции.

Константин Дмитриевич Бальмонт

Стихотворения «Я мечтою ловил уходящие тени...», «Чёлн томленья», «Придорожные травы», «Сонеты солнца» и др. (по выбору учителя и учащихся).

«Солнечность» и «моцартианство» поэзии Бальмонта, её созвучность романтическим настроениям эпохи. Благозвучие, музыкальность, богатство цветовой гаммы в лирике поэта. Звучащий русский язык как «главный герой» стихотворений Бальмонта.

Иннокентий Фёдорович Анненский

Стихотворения «Среди миров», «Маки», «Старая шарманка», «Смычок и струны», «Стальная цикада», «Старые эстонки» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Поэзия Анненского как необходимое звено между символизмом и акмеизмом. Внутренний драматизм и исповедальность лирики Анненского. Жанр «трилистника» в художественной системе поэта. Глубина лирического самоанализа и чуткость к «шуму повседневности» в поэзии Анненского.

КО ВСЕЙ ТЕМЕ «СИМВОЛИЗМ И РУССКИЕ ПОЭТЫ-СИМВОЛИСТЫ»:

Опорные понятия. Звукообраз. Принцип символизации в поэзии. Музыкальность стиха.

Внутрипредметные связи. Традиции романтизма в лирике поэтов-символистов. Поэтические открытия А. Фета, их значение для русского символизма.

Межпредметные связи. Символизм в русской живописи (В. Э. Борисов-Мусатов, М. А. Врубель, К. С. Петров-Водкин и др.). Символизм в музыке (А. Н. Скрябин).

Александр Александрович Блок

Стихотворения *«Вхожу я в тёмные храмы...»*, *«Незнакомка»*, *«О доблестях, о подвигах, о славе...»*, *«На железной дороге»*, *«О, я хочу безумно жить...»*, *«Россия»*, *«На поле Куликовом»*, *«Скифы»* и др. (по выбору учителя и учащихся).

Романтический образ «влюблённой души» в «Стихах о Прекрасной Даме». Столкновение идеальных верований художника со «страшным миром» в процессе «вочеловечения» поэтического дара. Стихи поэта о России как трагическое предупреждение об эпохе «неслыханных перемен». Особенности образного языка Блока, роль символов в передаче авторского мироощущения.

Поэма *«Двенадцать»*.

Образ «мирового пожара в крови» как отражение «музыки стихий» в поэме. Фигуры апостолов новой жизни и различные трактовки числовой символики поэмы. Образ Христа и христианские мотивы в произведении. Споры по поводу финала *«Двенадцати»*.

Опорные понятия. Циклизация лирики. Реминисценция, аллюзия.

Внутрипредметные связи. Черты философии и поэтики В. Соловьева в лирике А. Блока. Творческие связи А. Блока и А. Белого.

Межпредметные связи. Лирика А. Блока и живопись М. Врубеля. Блок и Ю. Анненков — первый иллюстратор поэмы *«Двенадцать»*.

Для самостоятельного чтения: стихотворения *«Девушка пела в церковном хоре...»*, *«Фабрика»*, *«В ресторане»*, *«Коршун»*, цикл *«Кармен»*, поэма *«Соловьиный сад»*.

ПРЕОДОЛЕВШИЕ СИМВОЛИЗМ

Истоки и последствия кризиса символизма в 1910-е годы. Манифесты акмеизма и футуризма. Эгофутуризм (И. Северянин) и кубофутуризм (группа «будетлян»). Творчество В. Хлебникова и его «программное» значение для поэтов-кубофутуристов. Вклад Н. Клюева и «новокрестьянских поэтов» в образно-стилистическое богатство русской поэзии XX века. Взаимовлияние символизма и реализма.

Николай Степанович Гумилёв

Стихотворения «Слово», «Жираф», «Кенгуру», «Волшебная скрипка», «Заблудившийся трамвай», «Шестое чувство» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Герой-маска в ранней поэзии Гумилёва. «Муза дальних странствий» как поэтическая эмблема гумилевского неоромантизма. Экзотический колорит «лирического эпоса» Гумилёва. Тема истории и судьбы, творчества и творца в поздней лирике поэта.

Опорные понятия. Неоромантизм в поэзии. Лирический герой-маска.

Внутрипредметные связи. Полемика Н. Гумилёва и А. Блока о сущности поэзии. Пушкинские реминисценции в лирике Гумилёва («Заблудившийся трамвай»).

Межпредметные связи. Лирика Н. Гумилёва и живопись П. Гогена. Рисунки Н. Гумилёва.

Для самостоятельного чтения: стихотворения «Как конквистадор в панцире железном...», «Восьмистишие», «Память», «Рабочий», рассказ «Скрипка Страдивариуса».

Анна Андреевна Ахматова

Стихотворения «Сжала руки под тёмной вуалью...», «Я научилась просто, мудро жить...», «Молитва», «Когда в тоске самоубийства...», «Высокомерьем дух твой помрачен...», «Мужество» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Психологическая глубина и яркость любовной лирики Ахматовой. Тема творчества и размышления о месте художника в «большой» истории. Раздумья о судьбах России в исповедальной лирике Ахматовой. Гражданский пафос стихотворений военного времени.

Поэма «Реквием».

Монументальность, трагическая мощь ахматовского «Реквиема». Единство «личной» темы и образа страдающего народа. Библейские мотивы и их идейно-образная функция в поэме. Тема исторической памяти и образ «бесслёзного» памятника в финале поэмы.

Опорные понятия. Исповедальность лирического произведения. Микроцикл.

Внутрипредметные связи. А. Ахматова и Н. Гумилев. Творческий диалог А. Ахматовой и М. Цветаевой. Стихи А. Ахматовой о Пушкине.

Межпредметные связи. Образ А. Ахматовой в живописи (К. Петров-Водкин, Ю. Анненков, А. Модильяни, Н. Альтман и др.). «Реквием» А. Ахматовой и Requiem В. А. Моцарта.

Для самостоятельного чтения: «Сероглазый король», «Приморский сонет», «Родная земля», «Поэма без героя».

Марина Ивановна Цветаева

Стихотворения «Попытка ревности», «Мне нравится, что вы больны не мной...», «Молитва», «Тоска по родине! Давно...», «Куст», «Рассвет на рельсах», «Роландов Рог» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Уникальность поэтического голоса М. Цветаевой, её поэтического темперамента. Поэзия Цветаевой как лирический дневник эпохи. Исповедальность, внутренняя самоотдача, максимальное напряжение духовных сил как отличительные черты цветаевской лирики. Тема Родины, «собрание» России в произведениях разных лет. Поэт и мир в творческой концепции Цветаевой, образно-стилистическое своеобразие её поэзии.

Опорные понятия. Поэтический темперамент. «Дискретность» (прерывистость) стиха.

Внутрипредметные связи. Пушкинская тема в творчестве М. Цветаевой. Посвящение поэтам-современникам в цветаевской лирике («Стихи к Блоку», «Стихи к Ахматовой», «Маяковскому» и др.).

Межпредметные связи. Поэзия и музыка в творческой судьбе М. Цветаевой (автобиографический очерк «Мать и музыка»).

Для самостоятельного чтения: «Поэма Гюры», циклы «Пригвождена», «Стихи к Блоку», «Ученик».

А. АВЕРЧЕНКО И ГРУППА «САТИРИКОНА»

Развитие традиций отечественной сатиры в творчестве А. Аверченко, Н. Тэффи, Саши Чёрного, Дон-Аминадо. Темы и мотивы новеллистики Аверченко дореволюционного и эмигрантского периода («Дюжина ножей в спину революции»). Мастерство писателя в выборе приёмов комического.

ОКтябрьская революция и литературный процесс 1920-х годов

Октябрьская революция в восприятии художников различных направлений. Литература и публицистика послереволюционных лет как живой документ эпохи («Апокалипсис нашего времени» В. В. Розанова, «Окаянные дни» И. А. Бунина, «Несвоевременные мысли» А. М. Горького, «Молитва о России» И. Эренбурга, «Плачи» А. М. Ремизова, «Голый год» Б. Пильняка и др.).

Литературные группировки, возникшие после Октября 1917 года (Пролеткульт, «Кузница», ЛЕФ, конструктивизм, имажинизм, «Перевал», «Серапионовы братья» и др.).

Возникновение «гнезд рассеяния» эмигрантской части «расколотой лиры» (отъезд за границу И. Бунина, И. Шмелёва, А. Ремизова, Г. Иванова, Б. Зайцева, М. Цветаевой, А. Аверченко и др.).

Тема Родины и революции в произведениях писателей «новой волны» («Чапаев» Д. Фурманова, «Разгром» А. Фадеева, «Конармия» И. Бабеля, «Донские рассказы» М. Шолохова, «Сорок первый» Б. Лавренёва и др.).

Развитие жанра антиутопии в романах Е. Замятина «Мы» и А. Платонова «Чевенгур». Развенчание идеи «социального рая на земле», утверждение ценности человеческой «единицы».

Юмористическая проза 1920-х годов. Стилистическая яркость и сатирическая заострённость новеллистического сказа М. Зощенко (рассказы 1920-х годов). Сатира с философским подтекстом в романах И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой телёнок».

Владимир Владимирович Маяковский

Стихотворения «*А вы могли бы?*», «*Ночь*», «*Наша!*», «*Послушайте!*», «*Скрипка и немножко нервно*», «*О дряни*», «*Прозаседавшиеся*», «*Разговор с фининспектором о поэзии*» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Тема поэта и толпы в ранней лирике Маяковского. Город как «цивилизация одиночества» в лирике поэта. Тема «художник и революция», её образное воплощение в лирике поэта. Отражение «гримас» нового быта в сатирических произведениях. Специфика традиционной темы поэта и поэзии в лирике Маяковского. Новаторство поэта в области художественной формы.

Поэмы «*Облако в штанах*», «*Про это*», «*Во весь голос*» (вступление).

Бунтарский пафос «Облака в штанах»: четыре «долой!» как сюжетно-композиционная основа поэмы. Соединение любовной темы с социально-философской проблематикой эпохи. Влюблённый поэт в «безлюбом» мире, несовместимость понятий «любовь» и «быт» («Про это»). Поэма «Во весь голос» как попытка диалога с потомками, лирическая исповедь поэта-гражданина.

Опорные понятия. Образная гиперболизация. Декламационный стих. Поэтические неологизмы.

Внутрипредметные связи. Библейские мотивы в поэзии В. Маяковского. Цикл стихов М. Цветаевой, посвящённый В. Маяковскому. Литературные пародии на лирику Маяковского (А. Архангельский, М. Вольпин и др.).

Межпредметные связи. Поэзия В. Маяковского и творчество художников-кубистов (К. Малевич, М. Ларионов, И. Машков и др.). Маяковский и театр.

Для самостоятельного чтения: стихотворения «*Ода революции*», «*Левый марш*», «*Приказ по армии искусств*», «*Письмо Татьяне Яковлевой*», поэмы «*Люблю*», «*Хорошо!*», пьесы «*Клоп*», «*Баня*».

Сергей Александрович Есенин

Стихотворения «*Песнь о собаке*», «*Чую радуницу божью...*», «*Над тёмной прядью перелесиц...*», «*В том краю, где жёлтая крапива...*», «*Сорокоуст*», «*Собаке Качалова*», «*Шаганэ ты моя, Шаганэ...*», «*Русь советская*» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Природа родного края и образ Руси в лирике Есенина. Религиозные мотивы в ранней лирике поэта. Трагическое противостояние города и деревни в лирике 20-х годов. Любовная тема в поэзии Есенина. Богатство поэтической речи, народно-песенное начало, философичность как основные черты есенинской поэтики.

Поэмы «*Пугачёв*», «*Анна Снегина*».

Поэзия «русского бунта» и драма мятежной души в драматической поэме «*Пугачёв*». Созвучность проблематики поэмы революционной эпохе.

Соотношение лирического и эпического начала в поэме «*Анна Снегина*», её нравственно-философская проблематика. Мотив сбережения молодости и души как главная тема «позднего» Есенина.

Опорные понятия. Имажинизм как поэтическое течение. Лиро-эпическая поэма.

Внутрипредметные связи. С. Есенин и А. Блок. Творческая полемика С. Есенина и В. Маяковского. Пушкинские традиции в лирике Есенина.

Межпредметные связи. С. Есенин в музыке (лирические циклы и романсы Г. Свиридова, З. Левиной, В. Липатова, В. Веселова и др.).

Для самостоятельного чтения: стихотворения «*Письмо к матери*», «*Июния*», «*Кобыльи корабли*», «*Отговорила роща золотая...*», «*Цветы*», поэмы «*Чёрный человек*», «*Страна негодяев*».

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС 1930-х – НАЧАЛА 1940-х годов

Духовная атмосфера десятилетия и её отражение в литературе и искусстве. Сложное единство оптимизма и горечи, идеализма и страха, возвышения человека труда и бюрократизации власти.

Рождение новой песенно-лирической ситуации. Героини стихотворений П. Васильева и М. Исаковского (символический образ

России-Родины). Лирика Б. Корнилова, Дм. Кедрина, М. Светлова, А. Жарова и др.

Литература на стройке: произведения 30-х годов о людях труда («Энергия» Ф. Gladкова, «Соть» Л. Леонова, «Гидроцентраль» М. Шагинян, «Время, вперёд!» В. Катаева, «Люди из захолустья» А. Малышкина и др.).

Человеческий и творческий подвиг Н. Островского. Уникальность и полемическая заострённость образа Павла Корчагина в романе «Как закалялась сталь».

Тема коллективизации в литературе. Трагическая судьба Н. Клюева и поэтов «крестьянской купницы». Поэма А. Твардовского «Страна Муравия» и роман М. Шолохова «Поднятая целина».

Первый съезд Союза писателей СССР и его общественно-историческое значение.

Эмигрантская «ветвь» русской литературы в 1930-е годы. Ностальгический реализм И. Бунина, Б. Зайцева, И. Шмелёва. «Парижская нота» русской поэзии 1930-х годов. Лирика Г. Иванова, Б. Поплавского, Н. Оцупа, Д. Кнута, Л. Червинской и др.

Алексей Николаевич Толстой

Рассказ «*День Петра*», роман «*Пётр Первый*».

Попытки художественно осмыслить личность царя-реформатора в ранней прозе А. Толстого («*День Петра*»). Углубление образа Петра в «романном» освоении темы. Основные этапы становления исторической личности, черты национального характера в образе Петра. Образы сподвижников царя и противников петровских преобразований. Проблемы народа и власти, личности и истории в художественной концепции автора. Жанровое, композиционное и стилистико-языковое своеобразие романа.

Опорные понятия. Историко-биографическое повествование. Собирательный образ эпохи.

Внутрипредметные связи. «Петровская» тема в произведениях М. В. Ломоносова, А. С. Пушкина, А. К. Толстого, А. А. Блока).

Межпредметные связи. Исторические источники романа «*Пётр Первый*» (труды Н. Устрялого, С. Соловьёва и др.).

Для самостоятельного чтения: трилогия «*Хождение по мукам*».

Михаил Александрович Шолохов

Роман-эпопея «*Тихий Дон*».

Историческая широта и масштабность шолоховского эпоса. «Донские рассказы» как пролог «Тихого дона». Картины жизни донского казачества в романе. Изображение революции и гражд-

данской войны как общенародной трагедии. Идея дома и святости семейного очага в романе. Роль и значение женских образов в художественной системе романа. Сложность, противоречивость пути «казачьего Гамлета» Григория Мелехова, отражение в нём традиций народного правдоискательства. Художественно-стилистическое своеобразие «Тихого Дона». Исторически-конкретное и вневременное в проблематике шолоховского романа-эпопеи.

Опорные понятия. Хронотоп романа-эпопеи. Гуманистическая концепция истории в литературе.

Внутрипредметные связи. Продолжение традиций толстовского эпоса в «Тихом Доне» («мысль народная» и «мысль семейная»). Шолоховский эпос в контексте произведений о гражданской войне (А. Фадеев, И. Бабель, М. Булгаков).

Межпредметные связи. Исторические источники романа «Тихий Дон» (труды В. Владимировой, А. Френкеля, М. Корчина и др.). «Тихий Дон» в иллюстрациях художников (С. Корольков, О. Верейский, Ю. Ребров) и киноверсиях (к/ф реж. И. Правова и О. Преображенской (1931), С. Герасимова (1958)).

Для самостоятельного чтения: рассказы «Лазоревая степь», «Шибалково семя», «Родинка».

Михаил Афанасьевич Булгаков

Романы «Белая гвардия», «Мастер и Маргарита» (по выбору учителя и учащихся).

Многослойность исторического пространства в «Белой гвардии». Проблема нравственного самоопределения личности в эпоху Смуты. Дом Турбиных как островок любви и добра в бурном море Истории. Сатирическое изображение политических временщиков, приспособленцев, обывателей (гетман, Тальберг, Лисович). Трагедия русской интеллигенции как основной пафос романа.

«Мастер и Маргарита» как «роман-лабиринт» со сложной философской проблематикой. Взаимодействие трёх повествовательных пластов в образно-композиционной системе романа. Нравственно-философское звучание «ершалаимских» глав. Сатирическая «дьяволиада» Булгакова в романе. Неразрывность связи любви и творчества в проблематике «Мастера и Маргариты». Путь Ивана Бездомного в обретении Родины.

Опорные понятия. «Исторический пейзаж». Карнавальский смех. Очерк нравов.

Внутрипредметные связи. Евангельские мотивы в прозе М. Булгакова. Традиции мировой литературы в «Мастере и Маргарите» (И. В. Гёте, Э. Т. А. Гофман, Н. В. Гоголь).

Межпредметные связи. М. Булгаков и театр. Сценические и киноинтерпретации произведений Булгакова. Музыкальные реминисценции в булгаковской прозе.

Для самостоятельного чтения: рассказ «Красная королева», пьесы «Бег», «Дни Турбиных».

Борис Леонидович Пастернак

Стихотворения «Февраль. Достать чернил и плакать!..», «Снег идёт», «Плачущий сад», «В больнице», «Зимняя ночь», «Гамлет», «Гефсиманский сад» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Единство человеческой души и стихии мира в лирике Пастернака. Неразрывность связи человека и природы, их взаимотворчество. Любовь и поэзия, жизнь и смерть в философской концепции Пастернака. Трагизм гамлетовского противостояния художника и эпохи в позднем творчестве поэта. Метафорическое богатство и образная яркость лирики Пастернака.

Роман «Доктор Живаго».

Черты нового лирико-религиозного повествования в романе Пастернака. Фигура Юрия Живаго и проблема интеллигенции и революции в романе. Нравственные искания героя, его отношение к революционной доктрине «переделки жизни». «Стихотворения Юрия Живаго» как финальный лирический аккорд повествования.

Опорные понятия. Метафорический ряд. Лирико-религиозная проза.

Внутрипредметные связи. Б. Пастернак и поэзия русского футуризма. Евангельская и «шекспировская» темы в лирике и прозе поэта. Б. Пастернак и В. Маяковский.

Межпредметные связи. Рисунки Л. О. Пастернака. Музыкальные образы Ф. Шопена в лирике Б. Пастернака.

Для самостоятельного чтения: циклы «Сестра моя — жизнь», «Когда разгуляется», поэма «Девятьсот пятый год».

Андрей Платонович Платонов

Рассказы «Возвращение», «Июльская гроза», «Фро», повести «Сокровенный человек», «Котлован» (по выбору учителя и учащихся).

Оригинальность, самобытность художественного мира Платонова. Тип платоновского героя — мечтателя, романтика, правдоискателя. «Детскость» стиля и языка писателя, тема детства в прозе Платонова. Соотношение «задумчивого» авторского героя с революционной доктриной «всеобщего счастья». Смысл трагического

финала повести «Котлован», философская многозначность её названия. Роль «ключевых» слов-понятий в художественной системе писателя.

Опорные понятия. Индивидуализированный стиль писателя. Литературная антиутопия.

Внутрипредметные связи. Жанр антиутопии в творчестве А. Платонова и Е. Замятина. Шариков Платонова и Шариков Булгакова («Сокровенный человек» — «Собачье сердце»).

Межпредметные связи. Проза А. Платонова и живопись П. Филонова.

Для самостоятельного чтения: рассказы «Родина электричества», «Старый механик», повесть «Джан».

Владимир Владимирович Набоков

Роман «Машенька».

Драматизм эмигрантского небытия героев «Машеньки». Образ Ганина и тип «героя компромисса». Своеобразие сюжетно-временной организации повествования. Черты чеховских «недотёп» в обывателях пансиона фрау Дорн. Словесная пластика Набокова в раскрытии внутренней жизни героев и описании «вещного» быта. Горько-ироническое звучание финала романа.

Опорные понятия. Элитарная проза. Литературное двуязычие.

Внутрипредметные связи. Пушкинские реминисценции в романе «Машенька». В. Набоков и И. Бунин.

Межпредметные связи. Литературное «двуязычие» в творчестве В. Набокова. Размышления писателя о художественном значении русского языка.

Для самостоятельного чтения: рассказ «Облако, озеро, башня», роман «Защита Лужина».

ЛИТЕРАТУРА ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Отражение летописи военных лет в произведениях русских писателей. Публицистика времён войны (А. Толстой, И. Эренбург, Л. Леонов, О. Берггольц, Ю. Гроссман и др.).

Лирика военных лет. Песенная поэзия В. И. Лебедева-Кумача, М. В. Исаковского, Л. Ошанина, Е. Долматовского, А. Суркова, А. Фатьянова.

Жанр поэмы в литературной летописи войны («Зоя» М. Алигер, «Сын» П. Антокольского, «Двадцать восемь» М. Светлова и др.).

Поэма А. Твардовского «Василий Тёркин» как вершинное произведение времён войны. Прославление подвига народа и русского солдата в «Книге про бойца».

Проза о войне 1941–1947 гг. «Дни и ночи» К. Симонова, «Звезда» Э. Казакевича, «Спутники» В. Пановой, «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого, «В окопах Сталинграда» В. Некрасова и др.

Александр Трифонович Твардовский

Стихотворения «*Вся суть в одном-единственном завете...*», «*Я убит подо Ржевом*», «*О сущем*», «*Дробится рваный цоколь монумента...*», «*Памяти матери*», «*Я сам дознаюсь, доищусь...*», «*В чём хочешь человечество вини...*» и др. (по выбору учителя и учащихся).

Доверительность и теплота лирической интонации Твардовского. Любовь к «правде сущей» как основной мотив «лирического эпоса» художника. Память войны, тема нравственных испытаний на дорогах истории в произведениях разных лет. Философская проблематика поздней лирики поэта.

Поэма «*По праву памяти*»

«По праву памяти» как поэма-исповедь, поэма-завещание. Тема прошлого, настоящего и будущего в свете исторической памяти, уроков пережитого. Гражданственность и нравственная высота позиции автора.

Опорные понятия. Лирико-патриотический пафос. Лирический эпос.

Внутрипредметные связи. И. А. Бунин о поэме «Василий Теркин». Некрасовские традиции в лирике А. Твардовского.

Межпредметные связи. Литературная деятельность Твардовского в журнале «Новый мир»: документы, свидетельства, воспоминания.

Для самостоятельного чтения: стихотворения «*Жестокая память*», «*Как после мартовских метелей...*», «*Полночь в моё городское окно...*», поэмы «*Дом у дороги*», «*За далью — даль*».

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС 1950–1980-х годов

Осмысление Великой Победы 1945 года в 40–50-е годы XX века. Поэзия Ю. Друниной, М. Дудина, М. Луконина, С. Орлова, А. Межирова.

Особенность эмиграции «второй волны». Творчество И. Елагина, Н. Моршена, И. Чиннова, Г. Владимова и др.

Проза советских писателей, выходящая за рамки нормативов «социалистического реализма» (повести К. Паустовского, роман Л. Леонова «Русский лес», очерки «Районные будни» В. Овечкина и др.).

«Оттепель» 1953–1964 годов — рождение нового типа литературного движения. Новый характер взаимосвязей писателя и общества в произведениях В. Дудинцева, В. Тендрякова, В. Розова, В. Аксёнова, А. Солженицына и др.

Поэтическая «оттепель»: «громкая» (эстрадная) и «тихая» лирика. Своеобразие поэзии Е. Евтушенко, Р. Рождественского, А. Вознесенского, Б. Ахмадулиной, Н. Рубцова, Ю. Кузнецова и др.

«Окопный реализм» писателей-фронтовиков 60–70-х годов. Проза Ю. Бондарева, К. Воробьёва, А. Ананьева, В. Кондратьева, Б. Васильева, Е. Носова, В. Астафьева.

«Деревенская проза» 50–80-х годов. Произведения С. Залыгина, Б. Можяева, В. Солоухина, Ю. Казакова, В. Белова и др. Рождение «мифо-фольклорного реализма» (повести В. Распутина «Последний срок», «Прощание с Матёрой» и др.).

Нравственно-философская проблематика пьес А. Вампилова, прозы В. Астафьева, Ю. Трифонова, В. Маканина, Ю. Домбровского, В. Крупина.

Историческая романистика 60–80-х годов. Романы В. Пикуля, Д. Балашова, В. Чивилихина. «Лагерная» тема в произведениях В. Шаламова, Е. Гинзбург, О. Волкова, А. Жигулина.

Авторская песня как песенный монотеатр 70–80-х годов. Поэзия Ю. Визбора, А. Галича, Б. Окуджавы, В. Высоцкого, А. Башлачева.

Николай Алексеевич Заболоцкий

Стихотворения *«Гроза идёт»*, *«Можжевёловый куст»*, *«Не позволяй душе лениться!»*, *«Лебедь в зоопарке»*, *«Некрасивая девочка»*, *«Я воспитан природой суровой...»* и др. (по выбору учителя и учащихся).

Н. Заболоцкий и поэзия обэриутов. «Вечные» вопросы о сущности красоты и единства природы и человека в лирике поэта. Жанр совета, размышления-предписания в художественной концепции Заболоцкого. Интонационно-ритмическое и образное своеобразие лирики Заболоцкого.

Опорные понятия. Поэзия ОБЭРИУ. Натурфилософская лирика.

Внутрипредметные связи. Опыт переложения «Слова о полку Игореве» в творчестве Н. Заболоцкого. Влияние поэзии Ф. И. Тютчева, А. Блока, Б. Пастернака на лирику Заболоцкого.

Межпредметные связи. Лирика Н. Заболоцкого и живопись Б. Кустодиева, П. Филонова, М. Шагала, П. Пикассо.

Для самостоятельного чтения: сборник «*Столбцы*», поэма «*Торжество земледелия*».

Василий Макарович Шукшин

Рассказы «*Одни*», «*Чудик*», «*Миль пардон, мадам*», «*Срезал*».

Колоритность и яркость шукшинских героев-«чудиков». Народ и «публика» как два нравственно-общественных полюса в прозе Шукшина. Сочетание внешней занимательности сюжета и глубины психологического анализа в рассказах писателя. Тема города и деревни, точность бытописания в шукшинской прозе.

Опорные понятия. Герой-«чудик». Пародийность художественного языка.

Внутрипредметные связи. Творчество В. Шукшина и произведения «деревенской прозы» (В. Распутин, В. Белов, Ф. Абрамов, Б. Можжев и др.).

Межпредметные связи. Кинодраматургия В. Шукшина (к/ф «*Живёт такой парень*», «*Странные люди*», «*Калина красная*» и др.).

Для самостоятельного чтения: рассказ «*Выбираю деревню на жительство*», повесть-сказка «*До третьих петухов*», киноповесть «*Калина красная*».

Александр Исаевич Солженицын

Повесть «*Один день Ивана Денисовича*», рассказ «*Матренин двор*».

Отражение «лагерных университетов» писателя в «Одном дне...». «Лагерь с точки зрения мужика, очень народная вещь» (А. Твардовский). Яркость и точность авторского бытописания, многообразие человеческих типов в повести. Детскость души Ивана Денисовича, черты праведничества в характере героя. Смещение языковых пластов в стилистике повести.

Продолжение темы народного праведничества в рассказе «*Матренин двор*». Черты «нутряной России» в облике Матрёны. Противопоставление исконной Руси России чиновной, официальной. Символичность финала рассказа и его названия.

Опорные понятия. Двуединство героя и автора в эпосе. Тип героя-праведника.

Внутрипредметные связи. Тема народного праведничества в творчестве А. Солженицына и его литературных предшественников (Ф. М. Достоевский, Н. С. Лесков, И. С. Тургенев и др.).

Межпредметные связи. Нравственно-философская позиция Солженицына-историка. Язык «внутряной России» в прозе писателя.

Для самостоятельного чтения: рассказ «*Захар Калита*», цикл «*Крохотки*», «*Архипелаг ГУЛАГ*» (фрагменты).

РУССКАЯ ПРОЗА И ПОЭЗИЯ 1980–1990-х годов

Внутренняя противоречивость и драматизм современной культурно-исторической ситуации (экспансия «массовой» и «элитарной» литературы, «смена» нравственных критериев и т.п.).

Проза с реалистической доминантой. Глубокий психологизм, интерес к человеческой душе в её лучших проявлениях в прозе Б. Екимова, Е. Носова, Ю. Бондарева, П. Проскурина, Ю. Полякова и др. Новейшая проза Л. Петрушевской, С. Каледина, В. Аксёнова, А. Проханова. «Людочка» В. Астафьева и «Нежданно-негаданно» В. Распутина как рассказы-предостережения, «пробы» из мутного потока времени. «Болевые точки» современной жизни в прозе В. Маканина, Л. Улицкой, Т. Толстой, В. Токаревой и др. Противоречивость, многосоставность романа В. Астафьева «Прокляты и убиты».

Эволюция прозы и поэзии с модернистской и постмодернистской доминантой. Многообразие течений и школ «новейшей» словесности («другая литература», «андеграунд», «артистическая проза», «соц-арт», «новая волна» и т.п.).

Поэма в прозе «Москва – Петушки» Вен.Ерофеева как воссоздание «новой реальности», выпадение из исторического времени. «Виртуальность» и «фантазийность» прозы В. Пелевина, её «игровой» характер.

Ироническая поэзия 80–90-х годов (И. Губерман, Дм. Пригов, Т. Кибиров и др.).

Поэзия и судьба И. Бродского. Воссоздание «громдного мира зрения» в творчестве поэта, соотношение опыта реальной жизни с культурой разных эпох.

ГЛАВА IV. АКТУАЛИЗАЦИЯ ВНУТРИПРЕДМЕТНОЙ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 10–11 КЛАССАХ

4.1 УРОКИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ

В предыдущих главах нами были рассмотрены основные виды литературных связей как иерархизированной системы: от наиболее общих, универсальных форм художественной коммуникации к формам межличностным, индивидуальным, представленным связями историко-биографического характера. Применительно к структуре школьного историко-литературного курса указанная иерархия предстаёт как бы в «перевернутом» виде, отражая специфику монографических и обзорных разделов курса. Традиционная компоновка монографической темы предполагает в первую очередь знакомство с личностью художника, основными вехами его творческого пути, историей создания наиболее значительных произведений. Следующий этап изучения предполагает обращение к тексту рассматриваемых произведений, занимая основное структурно-содержательное пространство монографической темы. Наконец, на обобщающем этапе работы изученный материал получает своё итоговое осмысление. Структура уроков обзорного типа также подчиняется некоей общей модели, допускающей, как и монографическая тема, варианты индивидуального планирования. Обзор, как правило, открывает характеристика исторической эпохи, в контексте которой рассматриваются основные тенденции русской культурной жизни и в частности — специфика развития литературного процесса в пересечении писательских имён и произведений. Взаимоотношения между писателями, их принадлежность к определённым течениям в общественной и литературной жизни, отражение исторического времени в произведениях выдающихся мастеров слова — всё это в совокупности составляет понятие «литературная эпоха», столь важное для историко-литературного курса. Учитывая указанную специфику организации учебного материала и одновременно систематизируя материал опытно-экспериментальной работы, мы выделили первую группу уроков, актуализирующих историко-биографические связи на различных этапах изучения монографических и обзорных разделов курса 10–11 классов.

ТЕМА 1. ПУШКИН И ЖУКОВСКИЙ:
ДИАЛОГ ПОКОЛЕНИЙ (10 КЛАСС)

Предлагаемый урок базируется на историко-биографическом материале в сопряжении с литературными фактами, являющими область художественного взаимодействия двух поэтов. Место урока в структуре историко-литературного курса определяется задачами повторительно-обобщающего блока программы «Из литературы 1-й половины XIX века» (см. экспериментальную программу в гл. 3.2. данного исследования). Основные цели урока сводятся к следующему проблемному комплексу:

- установление историко-литературных связей с материалом курса 9-го класса (творчество В. А. Жуковского и А. С. Пушкина) и обеспечение преемственности основных ступеней литературного образования;
- закрепление ранее изученного материала на новом, углублённом уровне его понимания (обращение к пушкинской поэтике как эволюционирующему явлению, вобравшему в себя опыт литературных предшественников и современников);
- расширение представления о литературном наставничестве и литературном ученичестве как особой форме творческого взаимодействия между художниками;
- формирование представления о литературном процессе как динамическом взаимодействии творческих индивидуальностей, стилей, методов в их взаимовлиянии и отталкивании.

Целевые установки урока определили отбор учебного материала и форму проведения занятия, предполагающую не только информативные, но и проблемно-дискуссионные смысловые блоки. Ниже приводим сценарную разработку хода урока с учётом опыта его проведения и необходимыми комментариями.

ХОД УРОКА

Издrevле сладостный союз
Поэтов меж собой связует:
Они жрецы единых муз;
Единый пламень их волнует;
Друг другу чужды по судьбе,
Они родня по вдохновенью...

А. С. Пушкин «К Языкову» (1824)

I. *Обсуждение в классе смысла эпиграфа к уроку.*

Вопросы для проблемного осмысления темы.

1. Что объединяет и что роднит поэтов и писателей, принадлежащих к одному времени?
2. Каков, по вашему мнению, «баланс» соотношения творческого «я» и литературного «многоголосия» эпохи? Возможно ли, с вашей точки зрения, явление поэта «вне школ и традиций»?
3. Тожественны ли для вас понятия «профессиональный круг» и «родство по вдохновению»? Что вкладывает Пушкин в определение «сладостный союз» применительно к поэтам?

Ответы учащихся экспериментальных классов в ряде случаев несли в себе полемический заряд. Так, отвечая на первый вопрос, десятиклассники в большинстве своём указывали на невозможность для художника не быть «сыном своего времени», не состоять в диалоге с собратьями по перу. Одновременно с этим прозвучали сомнения в том, что принадлежность писателя к тому или другому литературному сообществу положительно сказывается на его творчестве. Рядом учащихся было высказано мнение о том, что подлинный талант не должен «тиражироваться», «разменивать себя» в разного рода литературных объединениях и школах. Тем не менее признавалось, что художник не может творить в вакууме, вне профессионального окружения и традиций. Говоря о дружбе между писателями, учащиеся отметили важность «расстановки сил» в соотношении талантов, их влияния друг на друга. С этих позиций учащимся было предложено рассмотреть творческие взаимоотношения между А. С. Пушкиным и В. А. Жуковским.

II. *Обозначение важнейших вех творческого диалога Пушкина и Жуковского (сообщения учащихся).*

1. Знакомство Жуковского с Пушкиным в середине 1815 года в Царском Селе. Отзвук этого события в письме Жуковского князю Вяземскому: «Я сделал ещё одно приятное знакомство! С нашим молодым чудотворцем Пушкиным. Я был у него на минуту в Царском Селе. Милое, живое творенье! Он мне обрадовался и крепко прижал руку мою к сердцу. Это надежда нашей словесности». К этому моменту Пушкиным уже было написано стихотворение «Воспоминания в Царском Селе», последняя строфа которого была адресована Жуковскому как автору «Певца во стане русских воинов»:

О скальд России вдохновенный,
 Воспевший ратных грозный строй,
 В кругу товарищей, с душой воспламенённой,
 Греми на арфе золотой!

2. 27 ноября 1815 года Жуковский дарит Пушкину первый том своих стихотворений.
3. В 1817 году в августовской книжке «Вестника Европы» помещён портрет В. А. Жуковского, вызвавший поэтический отклик у Пушкина (стихотворение «К портрету Жуковского»). В сентябре того же года Пушкин впервые присутствует на заседании литературного общества «Арзамас» и читает обязательную вступительную речь в стихах. Юный поэт получает «арзамасское» имя Сверчок (сам Жуковский носил имя Светлана).
4. В связи с завершением «Руслана и Людмилы» Жуковский 26 марта 1820 года дарит ему свой портрет с надписью: «Победителю-ученику от побеждённого учителя». В середине апреля того же года Пушкин даёт объяснения генерал-губернатору Петербурга графу М. А. Милорадовичу по поводу стихотворений политического содержания. Ввиду угрозы ссылки поэта в Соловецкий монастырь Жуковский добивается у властей перевода Пушкина на юг, ставший местом его ссылки.
5. В 1826 году Пушкин через Жуковского пытается выяснить отношение к нему нового царя и хлопочет о возвращении из «Михайловского заточения».
6. В октябре 1826 года Жуковский возвращается из литературного заграничного путешествия и вновь принимает участие в литературных и личных делах Пушкина, в частности — участвует в редактировании трагедии «Борис Годунов» и хлопочет о разрешении на издание книги (1829).
7. Отклик Пушкина и Жуковского на события польского восстания в 1831 году — помещение стихотворений в одной брошюре под названием «На взятие Варшавы».
8. В ноябре 1836 года Жуковский с друзьями Пушкина предотвращают первую дуэль поэта с Ж. Дантесом.
9. В числе близких Пушкину лиц Жуковский находится в квартире умирающего поэта, а после его смерти принимает все меры для сохранения литературного наследия Пушкина, а особенно — его «предосудительных» произведений, которые могли быть уничтожены властями.

Обозначением и комментированием узловых моментов «пересечения» двух великих биографий заканчивается «хроникальная» часть урока. Записанный учащимися в ходе сообщения материал служит историко-литературной основой для беседы о феномене «литературного дружества» между представителями двух поколений «золотого века» русской поэзии.

III. Жуковский и Пушкин как два различных типа творческой личности.

На этом этапе выступают два заранее подготовленных ученика, один из которых знакомит аудиторию с характерными чертами личности Жуковского-поэта, а другой обобщает то, что известно о Пушкине, с привлечением материала, изученного в предшествующих классах. Выступления двух «биографов» позволяют составить следующую сравнительную картину:

- *Возраст поэтов.* Существует разница в возрасте как фактор «ролевых» отношений: на момент знакомства Жуковский имел большой житейский и литературный опыт, тогда как Пушкин только ещё начинал постигать законы большого света и высокого искусства.
- *Особенности темперамента.* Пушкинская импульсивность, порывистость резко контрастировала с уравновешенностью Жуковского, его любовью к порядку и размеренности во всех делах. Это также являлось внутренним основанием для определённой «схемы» дружеских отношений. По замечанию П. А. Вяземского, Пушкин «по влечению и сознательно подчинялся нравственному и моральному авторитету» Карамзина и Жуковского, видя в них не «совместников», а «наставников».
- *Перипетии личной судьбы.* Основную часть жизни Жуковский прожил «бедетным» человеком (драматическая история любви к М. А. Протасовой, поздний брак с Елизаветой Рейтерн, давший двух детей). Это в определённой степени явилось импульсом к своеобразному «отцовству» Жуковского по отношению к Пушкину, не изведавшему в свою очередь близости с отцом и открытому для диалога со старшим.

Подытоживая сравнение, «биографы» приводят типичные высказывания двух поэтов друг о друге, определяющие их взаимный «статус»:

Жуковский (о Пушкине): «милое, живое творенье», «Сверчок моего сердца», «надежда нашей словесности».

Пушкин (о Жуковском): «ангел-хранитель», «пестун и хранитель музы ветреной моей» («Руслан и Людмила»).

На данном этапе работы учитель предлагает ученикам «биографам» документальные подтверждения указанным «ролевым» отношениям поэтов. Применительно к Жуковскому таким подтверждением служат выдержки из его писем к Пушкину:

- «Ты создан попасть в боги — вперёд» (июнь 1824);

- «Согласись, милый друг, обратить на здоровье своё то внимание, которого требуют от тебя твои друзья и твоя будущая прекрасная слава» (апрель 1825);
- «Всего благоразумнее для тебя остаться покойно в деревне, не напоминать о себе и писать» (1826);
- «Хотя ты и рассердил и даже обидел меня, но меня всё к тебе тянет...» (ноябрь 1836).

Вопрос к классу «*Что является общим в тоне этих посланий?*» выявляет несомненное «право» Жуковского на наставления и даже упрёки в адрес «младшего парнасского брата». В свою очередь Пушкин допускал это в отношениях с Жуковским, хотя, как известно, не любил поучений и вмешательств в свою личную жизнь.

В обращениях Пушкина к Жуковскому слышна интонация почтения, глубокого уважения к старшему другу; иногда — надежда на помощь с его стороны:

- «Милый, прибегаю к тебе <...> Не говорю тебе о том, что терпят за меня брат и сестра — ещё раз спаси меня» (октябрь 1824);
- «Мне жаль, милый, почтенный друг, что наделал эту всю тревогу...» (ноябрь 1824);
- «Отче, в руке твои передаю дух мой» (август 1825);
- «Никто более тебя не имел права сказать: глас лиры — глас народа» (январь 1826).

Суммируя впечатления, учитель, опираясь на оценки и замечания учащихся, предлагает подумать о том, одинаковы ли взаимоотношения «учитель — ученик» в жизненной и творческой сферах. Можно ли отождествлять последние? Для решения этих вопросов учитель прибегает к помощи учащихся-«литературоведов», получивших задания по сопоставительному анализу художественных текстов.

IV. Диалог художников.

Учитель акцентирует внимание класса на том, что, характеризуя творческий диалог Пушкина и Жуковского, нельзя оставить без внимания самое главное — сферу художественного взаимодействия между поэтами. В этой сфере соотношение «учитель — ученик» обретает более сложный психологический рисунок. С одной стороны, влияние Жуковского на Пушкина очевидно прослеживается и здесь. «Никто не имел и не будет иметь слога, равного в *могуществе* и разнообразии слогу его [Жуковского]», — писал Пушкин П. А. Вяземскому летом 1825 года. «Можно сказать положительно, что такое сближение действовало мо-

гущественно на Пушкина и окрыляло его талант», — замечает известный биограф Пушкина П. И. Бартенев. С другой стороны, процесс творческого обогащения был взаимным, что подтверждают учащиеся-«биографы», приводя историко-литературные факты и сопоставляя их.

Биограф Пушкина: «Жуковский <...> когда приходилось ему исправлять стихи свои, уже перебелённые, чтобы не марать рукописи, наклеивал на исправленном месте полосу бумаги с новыми стихами. Сам он редко читал вслух свои произведения и обыкновенно поручал это другим. Раз кто-то из чтецов, которому прежние стихи нравились лучше новых, сорвал бумажку и прочёл по-старому. В эту самую минуту Пушкин посреди общей тишины с ловкостью пролезает под стол, достаёт бумажку и, кладя её в карман, преважно говорит: «Что Жуковский бросает, то нам ещё пригодится» (из книги П. И. Бартенева).

Биограф Жуковского: Известно, что Жуковский проверял реакцией Пушкина качество своих стихов: если Пушкин забывал какой-либо стих из ранее прочитанных ему Жуковским, то тот его исправлял или совсем вычёркивал.

Биограф Пушкина: Пушкин определял качество того или иного литературного критика или читателя его отношением к поэзии Жуковского. В письме Кюхельбекеру он упрекает друга в недостаточно уважительном отношении к Жуковскому: «Не понимаю, что у тебя за охота пародировать Жуковского: это простительно Цертелеву, а не тебе».

Таким образом, каждый из поэтов являлся неоспоримым авторитетом для другого. Могло ли это не сказаться на творчестве поэта «преемника Жуковского» — Пушкина?

1-й литературовед: Современник обоих поэтов Н. А. Марневич вспоминал: «Мы не примечали тогда, что Пушкин смахивал то на приёмы Батюшкова, то на приёмы Жуковского». Покажем это на примере конкретных текстов (далее — обращение к классу с просьбой назвать произведения Пушкина, которые образно и лексически перекликаются с Жуковским):

Да сонной пташки содроганье,
Да лёгкий шум плеснувших вод
Смущали вечера молчанье.

В. А. Жуковский

«Подробный отчёт о луне»

И внял я неба содроганье,
И горний ангелов полёт,
И гад морских подводный ход...

А. С. Пушкин «Пророк»

Другие параллели: «Любовь мелькнула предо мною» (В. А. Жуковский «В. А. Перовскому») — «Передо мной явилась ты» (А. С. Пушкин)

кин «К***»); «Весь мир в мою теснился грудь...» (В. А. Жуковский «Мечты») — «Душа стесняется лирическим волнением» (А. С. Пушкин «Осень»).

2-й литературовед: Показательным фактом является прямое употребление Пушкиным образа «гений чистой красоты» в послании «К***», заимствованного из «Лалы Рук» Жуковского (факт, известный учащимся из курса 9-го класса). Пример использования «чужого текста» при жизни автора отображает степень сближенности двух художников. Центральное понятие для обоих — душа, способность художника передать тончайшие нюансы духовной жизни через образ-переживание. «Жуковский имел решительное влияние на дух нашей словесности», — писал Пушкин К. Ф. Рылееву в январе 1825 года. Духовное начало сблизило поэтов, сделало их единомышленниками («Им было весело разделять друг с другом каждую мысль», — вспоминал П. А. Плетнёв). В свою очередь это отразилось на тематике их произведений (дружба, любовь, природа, вдохновение художника и т.п.).

1-й литературовед: Внутреннее родство, духовная общность не исключала своего рода поэтического соревнования. В 1831 году были написаны две сказки: «Сказка о царе Салтане» Пушкина и «Сказка о царе Берендее» Жуковского. П. В. Анненков признал Пушкина «победителем» («яркий колорит народности» у Пушкина и «германская легенда» у Жуковского). Известна пушкинская пародия на стихотворение Жуковского «Тленность» — «Послушай, дедушка, мне каждый раз...», вызвавшая добродушный весёлый отклик Жуковского. Всё это только теснее сплачивало «соперников».

Биограф Пушкина: Сближали поэтов и их отношения с властью, в которых проявилась нравственная высота учителя и ученика. Известно, что на вопрос Николая I о том, что делал бы Пушкин, если бы в декабре был на Сенатской площади, тот ответил: «Стал бы в ряды мятежников».

Биограф Жуковского: Аналогичное признание звучит в дневнике Жуковского (после объяснений с Николаем I): «И разве могу, не утратив собственного к себе уважения и вашего, жертвовать связями всей моей жизни». Примечательно и письмо Жуковского к А. Х. Бенкендорфу, написанное после трагической смерти Пушкина: «Государь хотел своим особенным покровительством остепенить Пушкина и в то же время дать его гению полное развитие, а Вы из сего покровительства сделали надзор».

Биограф Пушкина: После смерти Пушкина его бумаги были опечатаны, но стараниями Жуковского тексты пушкинских произ-

ведений перешли в его ведение для подготовки их к печати (царь распорядился издать наиболее полное собрание сочинений поэта). При этом Жуковский произвёл правку текста ряда произведений («Медный всадник», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и др.).

Биограф Жуковского: Жуковского не раз упрекали за «порчу» пушкинских текстов, но для последних это была единственная форма спасения. «Винить его [Жуковского] невозможно, когда знаешь, что иначе стихотворение могло бы погибнуть; что бумаги Пушкина, вслед за его кончиною, немедленно были опечатаны чиновником III отделения», — пишет П. И. Бартнев по поводу стихотворения «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...».

V. Обобщение проблематики урока.

Вопрос к классу: *Что значит быть литературным наставником? Литературным учеником? Что вы вкладываете в это понятие?* (После свободного обсуждения в классе учащимся предлагается написать небольшое эссе по предложенному вопросу с опорой на материал урока).

ТЕМА 2. ЛЕВ ТОЛСТОЙ И ДОСТОЕВСКИЙ: ДАЛЁКИЕ И БЛИЗКИЕ (10 КЛАСС)

В рамках данной темы рассматриваются историко-биографические факты, отражающие творческий диалог двух великих русских писателей, а также сравниваются важнейшие элементы поэтики художников, представляющих два различных направления в развитии русской реалистической прозы. Тема «Достоевский и Лев Толстой» изучается на обобщающем уроке, после рассмотрения творчества этих писателей в рамках соответствующих монографических тем. Проблематика, заявленная в формулировке темы, определяет цели и задачи урока:

- установление историко-литературных связей внутри курса «Русская литература 2-й половины XIX века», включающего изучение творчества Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого;
- соотнесение творческих установок и художественных принципов двух писателей-современников, являющихся «знаковыми» фигурами литературной эпохи;
- обращение к феномену «притяжение — отталкивание» двух творческих индивидуальностей, художников-философов;
- дальнейшее формирование представлений учащихся о литературном процессе как внутренне противоречивом развива-

ющемся культурном явлении, отражающем духовный облик нации.

В организационно-методическом отношении урок предполагает совместную работу учителя и учащихся, включающую рассказ учителя, сообщения учеников, проблемное обсуждение дискуссионных вопросов, работу с портретом писателя, запись основных содержательных положений урока, включая необходимые цитаты. Ниже приводится апробированная структурно-содержательная модель урока-семинара по данной теме.

ХОД УРОКА

Л. Толстой и Достоевский близки и противоположны друг другу, как две главные, самые могучие ветви одного дерева, расходящиеся в противоположные стороны своими вершинами, сросшиеся в одном стволе своими основаниями.

Д. С. Мережковский «Л. Толстой и Достоевский»

I. *Комментирование цитаты* из книги Д. Мережковского, предпосланной изучению темы. Беседа по проблемным вопросам:

1. Как вы понимаете диалектику «притяжения — отталкивания» в отношениях между людьми? Как она проявляется в сфере творчества? Чем показательна в этом отношении параллель Достоевский — Толстой?
2. О каком «общем» стволе, роднящем творчество обоих художников, говорит Д. Мережковский? Ознакомьтесь с продолжением мысли писателя-критика и прокомментируйте его: «Углубляясь и в Льва Толстого, и в Достоевского, мы доходим до общего их основания — до Пушкина. Луч пушкинского белого света они преломили и разложили на цвета радуги. Но не должно забывать, что за их разнообразием и противоположностью скрывается единство белого света». Размышляя об «общем основании» творчества разных писателей, раскройте понятие «литературная школа» применительно к творчеству Л. Толстого и Достоевского.
3. В каких формах может протекать творческий диалог художников при отсутствии личного знакомства?

Обсуждая предложенные вопросы, учащиеся отмечали важность диалектического подхода к понятиям «творческая индивидуальность» и «литературная общность» применительно к рассматриваемой параллели Толстой — Достоевский. Говоря о масштабности дарования двух художников и о пушкинских корнях, питающих

их творчество, учащиеся подчёркивали роль Пушкина в формировании «русской картины мира» в отечественной литературе, отмечая, что этой же задаче подчинили своё творчество Достоевский и Толстой (на этом этапе обсуждения был привлечён материал раздела «А. С. Пушкин», открывающего обзор «Из русской литературы 1-й половины XIX века» в начале курса). Учащимися отмечалась «странность» того факта, что два великих писателя лично не были знакомы (примечательно, что сами художники сетовали на несправедливость жизненных обстоятельств, помешавших им завязать личное общение). В связи с этим были выделены те формы «заочного общения», которые могли служить средством ведения творческого диалога писателей-современников: беседы и письма к общим знакомым, отзывы друг о друге и оценки конкретных произведений, «знаковые» поступки, выявляющие внутреннюю позицию каждого из писателей. Обсудив общие, установочные принципы рассмотрения темы, учащиеся обратились к конкретному историко-биографическому и историко-литературному материалу.

II. Выявление особенностей творческого метода Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского (беседа с учащимися).

На этом этапе учащимся было предложено сопоставить общие принципы творчества каждого из художников, перенести их на поэтику произведений, изученных в рамках монографических разделов. Исходным пунктом обсуждения стало сопоставление двух высказываний:

Л. Н. Толстой: «Цель художника не в том, чтобы неоспоримо разрешить вопрос, а в том, чтобы заставить любить жизнь в бесчисленных, никогда не истощимых всех её проявлениях».

Ф. М. Достоевский: «У меня особенный взгляд на действительность, и то, что большинство называет почти фантастическим и исключительным, то для меня иногда составляет самую сущность действительного. Обыденность явлений и казённый взгляд на них, по-моему, не есть ещё реализм, а даже напротив».

Сравнивая два писательских взгляда на цели творчества, учащиеся затрагивали такие важнейшие понятия, как «художественная задача», «ведущая творческая идея». В качестве «направляющего» тезиса к сопоставлению учащимся было предложено ознакомиться с высказыванием критика и философа В.В. Розанова, писавшего о стремлении Л. Толстого изображать жизнь «в её завершившихся формах» и о героях Достоевского, «не принадлежащих ни к какой категории, встревоженных и ищущих, разрушающих и со-

зидающих». Опираясь на уже изученные романы «Война и мир» Л. Толстого и «Преступление и наказание» Достоевского, учителя и учащиеся выделяли следующие уровни сравнения поэтики двух авторов:

- *сюжетно-содержательный уровень* (сосредоточенность Достоевского на узловых моментах бытия и толстовский «роман-река», отражающий всеобщее течение жизни; невозможность кратко пересказать содержание «Войны и мира» и ёмкость, «сгущённость» проблематики «Преступления и наказания»);
- *геройный уровень* («герой-идея» у Достоевского (М. М. Бахтин) и эволюционирующая личность у Толстого; многогеройность «Войны и мира» и сосредоточенность на центральном герое в «Преступлении и наказании»);
- *психологический уровень* («диалектика души» как внутренняя её гармонизация у Толстого и поединки двух противоборствующих начал, «pro et contra» внутри человеческой личности);
- *стилистический уровень* («нервное», прерывистое письмо Достоевского и эпическая неторопливость, «поступательность» толстовского эпоса);
- *религиозно-философский уровень* (бессознательность, стихийность мировых процессов в изображении Л. Толстого и традиции русского православия в «почвеннических» воззрениях Достоевского).

Краткий сравнительный экскурс в поэтику двух великих художников подготовил вопрос об отношении Толстого и Достоевского к творчеству друг друга. Учащимся было предложено «домыслить» возможные варианты этих взаимоотношений: нетерпимость, вражда, равнодушие, лояльность, заинтересованность и т.п. Чаще других предположений звучала мысль о возможной взаимной нетерпимости Толстого и Достоевского (в частности, это объяснялось темпераментом Толстого и болезненной эмоциональностью Достоевского). Прогнозирующая часть беседы завершилась обращением к историко-биографическому материалу, характеризующему позицию каждого из писателей:

Л. Н. Толстой: «...Поставить на памятник в поучение потомству нельзя человека, который весь борьба»; «Достоевский — человек с заминкой».

Ф. М. Достоевский: «Толстой... есть один из тех русских умов, которые видят ясно лишь то, что стоит прямо перед глазами, а потому и прут в эту точку...»

Учащимся было предложено ответить на вопрос: *В чём смысл упреков одного писателя в адрес другого?* Достоевский упрекает

Толстого в однолинейности, «суженности» отображения жизни («В «Войне и мире» огромная часть русского строя жизни осталась вовсе без наблюдений»), тогда как Толстой не одобряет «заминку» Достоевского, его тяготение к изображению парадоксального, необъяснимого в жизни человека. Таким образом, в ходе рассуждения была выявлена «точка отталкивания» двух художников, в свою очередь определяющая своеобразие их творческого метода.

III. *Обсуждение проблемы «притяжения — отталкивания»* как формы творческого диалога писателей (беседа, сообщения учащихся).

На данном этапе занятия были заслушаны сообщения учеников. Первое из них было посвящено истории несостоявшегося знакомства Толстого и Достоевского. В марте 1878 года оба писателя присутствовали на лекции В. Соловьёва в Соляном Городке, но лишь позже узнали об упущенной возможности познакомиться друг с другом. Узнав от Н. Н. Страхова о его общении с Толстым в этот день, Достоевский сетовал: «Я бы хоть посмотрел на него!» — «Да вы по портретам его знаете», — заметил Страхов. «Что портреты, разве они передают человека? То ли дело увидеть лично. Иногда одного взгляда довольно, чтобы запечатлеть человека в сердце на всю свою жизнь. Никогда не прошу вам, Николай Николаевич, что вы мне его не указали!» (Из воспоминаний А. Г. Достоевской.) В свою очередь беседуя с вдовой Достоевского, Толстой заметил: «Я всегда жалею, что никогда не встречался с вашим мужем» (в ходе сообщения классу демонстрировались портреты Л. Толстого работы И. Крамского, Н. Ге, И. Репина, Н. Ярошенко, а также портреты Достоевского работы К. Трутовского и В. Перова).

Второе сообщение касалось истории письма Н. Н. Страхова Л. Толстому от 28 ноября 1883 года о личности покойного Достоевского. Письмо содержало резко негативные оценки, порочащие память писателя, и вызвало негодование А. Г. Достоевской и людей, хорошо знавших Достоевского. Сам Толстой отреагировал на письмо язвительно-сдержанно, упрекнув его автора в попытке отождествить личность писателя с образами его антигероев. Говоря о способности художника к перевоплощению, «проживанию» чужой жизни, Толстой отмечал: «Чем глубже зачерпнуть, тем общее всем, знакомее и роднее». Толстовская отповедь Страхову защищала не только Достоевского-художника, но и сами принципы художественного творчества. В этом отношении оба писателя при жизни испытывали подлинное тяготение друг к другу. Известны высказывания Достоевского о Толстом: «необыкновенной высоты худож-

ник», «такие люди, как автор «Анны Карениной», — суть учителя общества, наши учителя, а мы лишь ученики их». В своём отзыве о «Детстве» и «Отрочестве» Толстого Достоевский отмечал: «Чрезвычайно серьёзный психологический этюд над детской душой, удивительно написанный». Весьма показательна реакция Толстого на смерть Достоевского: «Я никогда не видел этого человека и никогда не имел прямых отношений с ним, и вдруг, когда он умер, я понял, что он был самый близкий, дорогой, нужный мне человек... опора какая-то отскочила от меня. Я растерялся, а потом стало ясно, как он мне был дорог, и я плакал и теперь плачу». На этом этапе беседы было подчёркнуто явление родственности талантов, их взаимного притяжения. «Достоевский был для меня дорогой человек, и, может быть, единственный, которого я мог бы спросить о многом и который бы мне на многое мог ответить!» — говорил Л. Толстой (в этом потенциальном, хотя и неосуществлённом диалоге заключена особенность общекультурного пространства, питающего художников и формирующего поле опосредованного творческого диалога между ними). Ещё одно высказывание Толстого уточняет, дополняет общую «точку видения» мира художниками: «Достоевский всегда представлялся мне человеком, в котором было много истинно христианского чувства» (несмотря на существенные расхождения в области религии, сама эта область роднила писателей-философов).

Наличие «смежных полей» в области художественно-мировоззренческой не могло не повлиять на творчество обоих писателей. Для обсуждения учащимся были предложены факты, свидетельствующие не только о взаимоуважении, но и о взаимовлиянии художников друг на друга. Внимательно прочитав все тома «Войны и мира», Достоевский задумался о создании «Жития великого грешника» — масштабного эпического произведения. В свою очередь Толстой, покинув Ясную Поляну и отправившись в свой последний путь, взял с собой роман «Братья Карамазовы».

IV. *Итоговое обобщение по теме.*

На заключительном этапе урока учащимся было предложено поразмышлять над проблемой творческого взаимодействия писателей различной идейно-художественной направленности. Возвращаясь к смыслу эпитафии, предваряющей урок, учащиеся отмечали важность единого культурного древа, питающего творчество отдельных художников, а также наличия общего художественного пространства, общей истории, дающей богатый материал для схождений и полемических «отталкиваний» между писателями-сооте-

чественниками. На этом фоне нельзя не выделить ещё одно важное обстоятельство: масштабность дарований гениев эпохи определяет принципы «компенсации», взаимодополнения в отражении ими действительности. Произведения Л. Толстого и Достоевского — составляющие единой русской картины мира, сложившейся в эпоху коренного переустройства жизни нации. В таких романах, как «Война и мир», «Преступление и наказание», раскрыты глубинные механизмы формирования духовного облика человека и общества, намечены перспективы движения народа в истории. Такая общность обуславливает диалогичность развития талантов, их многоголосие и одновременно внутреннее единство.

В заключение учащимся были предложены темы для самостоятельных исследований и рефератов: «Христианские мотивы в произведениях Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого», «Образ Наполеона и проблема «бонапартизма» в осмыслении Толстого и Достоевского», «Петербургская тема в романах «Война и мир» и «Преступление и наказание», «Проблема «идеального» женского образа в романах Л. Толстого и Достоевского».

ТЕМА 3. ЕСЕНИН И МАЯКОВСКИЙ: ИСТОРИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ ДУЭЛИ (11 КЛАСС)

Урок по данной теме затрагивает историю литературной полемики 20-х годов XX века — периода размежевания литературных сил, обусловленного драматизмом «переходной» эпохи и её революционными потрясениями и строительством «нового мира». В творчестве С. Есенина и В. Маяковского нашли своё выражение важнейшие тенденции поэзии нового времени: традиционное, «почвенническое» направление и модернистские поиски «языка современности» в искусстве. После изучения творчества обоих поэтов старшеклассникам предлагается небольшой историко-биографический экскурс, позволяющий увидеть те противоречия, которые привели двух художников к литературному соперничеству и которые по-своему отразили динамику развития литературного процесса 1920-х годов. Структура и содержание занятия соответствовали следующим целям и задачам:

- углубление представлений учащихся о литературной эпохе в рамках курса «Русская литература XX века» в 11 классе;
- формирование восприятия литературного процесса как внутренне противоречивого поступательного движения, включающего синтез противоположных начал, противостоящих друг другу творческих точек зрения;

- развитие понятия о *литературной борьбе*, затрагиваемого в более ранних классах (полемика В.Г. Белинского и Н.В. Гоголя, идейное размежевание писателей 2-й половины XIX века и т.п.);
- уяснение сущности творческой полемики как необходимого условия развития литературы, стимулирующего процесс внутреннего самоопределения художника.

Следуя указанным задачам, мы опирались на такие формы и виды работ, как работа с мемуарными источниками, историко-биографическими фактами, анализ поэтических текстов с элементами интерпретации, чтение и комментарий автобиографической художественной прозы. Урок строился в форме беседы и предполагал совместную работу учителя и учащихся.

ХОД УРОКА

I. Чтение отрывка из книги В. Катаева «Алмазный мой венец».

...Королевич <...> загнал меня в угол и вдруг неожиданно стал просить помирить его с Командором.

— Послушай, друг,— говорил он умоляющим, нежным, почти ребячьим голосом.—Ну что тебе стоит? Ты же с ним хорошо знаком. Он тебе печатает в своём «Лефе». Подлецы нас поссорили. А я его, богом клянусь, люблю и считаю знаменитым русским поэтом, и, если хочешь знать, он меня тоже любит, только не хочет признаваться там у себя, в Водопьяном переулке, стесняется своих футуристов, лефов, или, как их там — комфутов, пропади они пропадом <...> Пойми, какая это будет силища: я и он! Да у нас вся русская поэзия окажется в шапке».

После знакомства с фрагментом книги В. Катаева последовал учительский комментарий (небольшой рассказ о книге и её авторе) и были поставлены следующие вопросы:

1. Кто выступает в воспоминаниях автора под маской Королевича и Командора? В чём ассоциативный смысл этих прозвищ, делающих повествование более интимным, сокровенным для автора?
2. В чём видит Королевич-Есенин причины конфликта между ним и Маяковским? Что, по мнению поэта, стоит выше идейных разногласий и творческих платформ?
3. Плодотворно ли, с вашей точки зрения, литературное соперничество и в каких формах оно должно осуществляться?

Отвечая на вопросы, одиннадцатиклассники отмечали «разность» двух поэтов — Есенина и Маяковского, полярность их идейных и художественных установок. Осмысливая рассказан-

ное В. Катаевым, учащиеся говорили об условности литературного соперничества, вспоминая высказывания Дм. Мережковского о Л. Толстом и Достоевском, являющихся могучими ветвями единого культурного дерева (об этом — см. урок «Лев Толстой и Достоевский: далёкие и близкие»). Ученики высказывали мнение о том, что литературная полемика неизбежна и даже необходима, особенно в периоды поисков новых путей в искусстве, но она не должна приводить к «зачеркиванию» оппонента, выходу за рамки сугубо творческого диалога. В этом отношении диалог двух крупнейших поэтов XX века представляет значительный интерес — с этим были согласны все участники беседы.

II. *Знакомство с историко-биографическими фактами*, отражающими историю «поэтической дуэли» С. Есенина и В. Маяковского (рассказ учителя с обсуждением материала в классе).

Из воспоминаний Ю. Анненкова: Маяковский и Есенин выступали на одном поэтическом вечере в Московском клубе художников и поэтов. Обвинив Есенина в поэтическом ребячестве, Маяковский читает своё известное стихотворение «Военно-морская любовь» («По волнам играя носится / С миноносцем миноносца»), демонстрируя виртуозную игру слов. В ответ Есенин читает свою «Песнь о собаке», вызывая подлинный триумф в зале.

Из воспоминаний М. Ройзмана: 4 ноября 1920 года в Большом зале консерватории состоялся суд над имажинистами (председательствовал В.Я. Брюсов). Последние ответили состоявшимся две недели спустя в Политехническом музее «Судом имажинистов над литературой». В ходе обсуждения выступил Маяковский, сравнивший имажинистов с детьми, убившими свою мать — русскую поэзию. Сразу же последовала резкая отповедь Есенина: «Сколько бы ни куражился Маяковский, близок час гибели его газетных стихов. Таков поэтический закон судьбы агитез!» Маяковский выкрикнул с места: «А каков закон судьбы ваших «кобылез»?»

Публичная полемика между двумя поэтами чередовалась с высказываниями в печати и устными отзывами в адрес друг друга. Будучи обвинён Маяковским в игре «ребячьей рифмой», Есенин парирует: «У него [Маяковского] ведь почти нет рифмы с русским лицом. Это — помесь негра с малоросской (гипербола — теперь была, лилась струя — Австрия)». Побывав в Америке и увидев воочию достижения индустриального прогресса, Есенин пишет: «Мать честная! До чего бездарны поэмы Маяковского об Америке! Разве можно выразить эту железную и гранитную мощь словами?.. Ми-

лые, глупые российские доморощенные урбанисты и электрофикаторы в поэзии! Ваши «кузницы» и ваши «лефы» — как Тула перед Берлином или Парижем».

Опираясь на ранее изученный учащимися материал, учитель предложил им вспомнить произведения Есенина и Маяковского, в которых нашло своё выражение идейно-творческое противостояние двух поэтов:

Мне мил стихов российских жар.
Есть Маяковский, есть и кроме.
Но он, их главный штабс-маляр,
Поёт о пробках в Моссельпроме.

С. Есенин «На Кавказе»

Ну Есенин,
мужиковствующих свора.
Смех!
Коровую
в перчатках лаечных.
Раз послушаешь...
но ведь это из хора
Балалаечник!

В. Маяковский «Юбилейное»

На этом этапе работы учащимся было предложено выделить в приведённых отрывках ключевые понятия — образы, заключающие в себе «негатив» оппонента, главный недостаток критикуемого. Образ балалайки применительно к Есенину — указание на «отсталость», «примитивизм» есенинской лирики, её принадлежность к «хору» новокрестьянской поэзии. В свою очередь Есенин указывает на социальную ангажированность творчества Маяковского, вынужденного «петь о пробках», т.е., по позднему признанию самого поэта, «наступать на горло собственной песне». Таким образом, антагонизм во взглядах обоих поэтов на искусство определённым образом питал их творчество, рождая полемические строки.

Внимание учащихся было обращено и на то, что эта полемика продолжалась и после трагического ухода Есенина из жизни. Стихотворение Маяковского «Сергею Есенину» — своеобразная попытка договорить о главном уже за пределами земной жизни («Вы ушли, как говорится, в мир иной...»). В статье «Как делать стихи?» Маяковский так и определил сверхзадачу этого стихотворения: «Обдуманно парализовать действие последних есенинских стихов, сделать есенинский конец неинтересным, выставить вместо лёгкой красоты смерти другую красоту...» После чтения стихотворения, ранее изученного в разделе по творчеству Маяковского, учащимся было предложено вспомнить о том, что противопоставляет автор «есенинской грусти» (для Маяковского красота заключается в «делании жизни», приближении того будущего, которое разрешит на-

болевшие вопросы современности). Перефразирование известных есенинских строк в финале стихотворения звучит как вызов «этой» жизни, подвластной только сильным натурам. В связи с этим учащимся было дано задание найти «следы» есенинской темы в позднем творчестве Маяковского. Так, в «завещательном» вступлении к поэме «Во весь голос» автор вновь прибегает к полемическому противопоставлению: «Я к вам приду/ в коммунистическое далеко / не так,/ как песенно-есенинский провитязь». Поэту-песеннику здесь противопоставлен поэт-трибун, «обречённый» быть вечно современным и востребованным. Вместе с тем (и это было подчёркнуто учащимися), Маяковский явился столь же трагической фигурой в поэзии XX века, как и Есенин. В одном из поздних своих выступлений Маяковский так высказался об ушедшем «последнем поэте деревни»: «Есенин не был мирной фигуркой при жизни, и нам безразлично, почти приятно, что он не был таковым». Таковым не был и Маяковский.

III. *Обобщение историко-биографического материала.*

На данном этапе изучения темы учащимся было предложено суммировать основные позиции, по которым проходила линия «поэтической конфронтации» Маяковского и Есенина. В ходе обсуждения были выявлены следующие важнейшие составляющие диалога-спора поэтов:

- *выбор тематики* (воспевание «Руси уходящей» в есенинской поэзии и прославление нового, социалистического отечества у Маяковского);
- *отношение к революции* (обретение статуса «поэта революции» Маяковским и «крестьянский уклон» Есенина в осмыслении революционной эпохи);
- *принадлежность к различным литературным группировкам* (есенинский «орден имажинистов» и «Леф» Маяковского);
- *отношение к литературной традиции* («классичность» Есенина, его ориентированность на пушкинскую традицию и «самость» Маяковского, демонстративно отвергавшего возможность любых влияний на свою поэзию);
- *определение цели литературного творчества* (теория «социального заказа», сформулированная Маяковским в различных произведениях, и верность вечным ценностям Руси в есенинском творчестве);
- *особенности поэтического ритма языка* (тонический «ударный» стих Маяковского, его публицистичность и плакатность);

следование классическим размерам и лирическая образность в творчестве Есенина);

- *специфика лирического героя* (образ «агитатора, горлана, главаря» в поэзии Маяковского и драматический облик поэта-странника в лирике Есенина).

Обозначив полярность идейно-творческих установок двух поэтов, учитель и учащиеся обратились к теме общности творческих судеб Есенина и Маяковского, выявляя факторы сближения в творческой биографии художников. Учащимся был предложен для обсуждения следующий фактический материал:

- Выступая поэтическим противником Маяковского, Есенин неоднократно выражал желание «помириться» со своим оппонентом, давая высокую оценку его таланту (см. воспоминание В. Катаева, приведённое выше);
- Маяковский приглашает Есенина в «Леф», но тот соглашается войти в объединение только вместе с другими имажинистами. Судьба Есенина постоянно оказывается в поле зрения Маяковского («Есенин уехал в Америку и ещё куда-то и вернулся с явной тягой к новому»);
- Оба поэта неприязненно относились к буржуазному быту, пошлomu «материальному прогрессу» (достаточно сравнить их отзывы об Америке), но в собственной стране Маяковский и Есенин имели статус «попутчиков», не вписывающихся в лонно пролетарской культуры (позиция РАПП);
- Творчеству обоих поэтов присущи мотивы богоборчества, бунтарства на фоне «будней мира» (поэмы Есенина «Инония» и Маяковского «Облако в штанах»), а также патриотическая тематика, в рамках которой подчас происходит сближение стилистики двух авторов (известные строки Есенина «Мать моя родина, / Я большевик», по утверждению Маяковского, «не могли не нравиться»). В набросках к поэме «Страна негодяев» Есенин ещё ближе к стилю Маяковского:

Если хочешь здесь душу вырвать,
То сочтут: или глуп или пьян.
Вот она — мировая биржа!
Вот они — подлецы всех стран!

Маяковский знал наизусть стихи многих современных ему поэтов и часто намеренно переделывал и окарикатуривал их строки. Стихи Есенина он читал редко и никогда не пародировал их. Движение к есенинскому дару проступает даже в резко полемическом стихотворении «Сергею Есенину»:

Вы ж
такое
загибать умели,
Что другой
на свете
не умел.

На основании предложенного материала учащимся был задан обобщающий вопрос: *Чего же больше во взаимоотношениях двух поэтов — вражды или взаимного интереса и уважения? Чем отличается литературное соперничество от бытовой вражды или классового противостояния?* Отвечая на вопрос, учащиеся замечали, что ни узко групповые интересы, ни полемический настрой художников не заслоняют главного — диалога двух поэтических систем, порождённых единой историко-культурной почвой и сформировавшихся в переломное историческое время. Явление литературного соперничества охватывает не только творчество конкретных писателей, но и отражает определённую *литературную ситуацию*, складывающуюся под влиянием вышеуказанных факторов. Таким образом, межличностный полемический диалог интересен не только в историко-биографическом отношении, но и важен для характеристики литературной эпохи, вбирающей в себя основные тенденции «большой» истории.

Итогом изученной темы явилась предложенная учащимся творческая работа (по выбору учеников): написание рефератов на тему «Есенин и Маяковский об Америке», «Мотивы поздней лирики С. Есенина и В. Маяковского», «Борьба литературных группировок: имажинисты и «Леф».

Наряду с темами, рассчитанными на изучение в рамках специально отведённого урочного времени, система историко-биографических связей предполагает разного рода тематические включения в материал обзорных и монографических разделов курса. Система подобных «подтем» опирается на работу учителя (учебная лекция, комментарий) и учащихся (краткие сообщения, участие в обсуждении проблемного материала). В соответствии с созданной автором исследования программой для 10–11 классов эти подтемы составляют следующий проблемно-тематический ряд:

10 КЛАСС

1. *А. С. Пушкин и Н. В. Гоголь: диалог художников.* (Сложность взаимоотношений двух гениев русской литературы. «Пушкинская

тема» в творчестве Гоголя. Роль Пушкина в истории создания комедии «Ревизор» и поэмы «Мёртвые души». Отзыв Пушкина на содержание первого тома «Мёртвых душ».)

К теме «Из русской литературы 1-й половины XIX века».

2. *И. С. Тургенев и Н. Г. Чернышевский: спор о «новых людях».* (Сотрудничество Тургенева и Чернышевского в «Современнике», идейное противостояние художников. Полемическая переписка романов «Отцы и дети» и «Что делать?». Раскол в «Современнике» и окончательное размежевание либеральных писателей и представителей революционно-демократического лагеря.)

К обзору «Литература 2-й половины XIX века».

3. *Н. А. Некрасов и писатели его круга.* (Журнальная деятельность Некрасова, его связи с писателями-либералами и революционерами-демократами. Идейные разногласия между Некрасовым и Тургеневым. Некрасовское стихотворное послание М. Е. Салтыкову-Щедрину. Некрасов и Н. Г. Чернышевский.)

К обзору «Литература 2-й половины XIX века».

4. *Ф. И. Тютчев и Л. Н. Толстой: грани родства.* (Кровные родственные связи Тютчева и Л. Толстого, их взаимный интерес к творчеству друг друга. Выступление Тютчева в защиту «Войны и мира» (стихотворение «Когда дряхлеющие силы...»). Пометы Толстого в собрании сочинений Тютчева 1886 года.)

К теме «Ф. И. Тютчев».

5. *А. А. Фет и Л. Н. Толстой: художники-мыслители.* (Дружба А. Фета и Л. Толстого, творческие контакты между писателями. Л. Толстой о «лирической дерзости» Фета, о яркости ряда шедевров поэта. Психологические формулы «ум ума» и «ум сердца», под сказанные Л. Толстому Фетом [разработка характеров в «Войне и мире»].)

К теме «А. А. Фет» (или «Л. Н. Толстой»).

6. *И. С. Тургенев и Л. Н. Толстой: сближение антагонистов.* (Феномен «притяжения — отталкивания» в отношениях Тургенева и Л. Толстого. История ссоры между писателями в воспоминаниях А. А. Фета. Творческое взаимодействие художников: отзывы, высказывания, оценки.)

К темам «И. С. Тургенев» и «Л. Н. Толстой».

7. *Л. Н. Толстой и Н. С. Лесков: духовная встреча.* (Сближение Лескова и Л. Толстого в 1880-е годы, идейная близость писателей. Чер-

ты «народного христианства» в произведениях Толстого и Лескова. Полемика Лескова с лидерами-толстовцами и его слово в защиту Толстого (ответ К. Н. Леонтьеву). Чтение Толстым лесковских рукописей.)

К теме «Н. С. Лесков».

8. *А. К. Толстой и братья Жемчужниковы: единение талантов.* (Творческий союз братьев-писателей. «Сочинения Козьмы Пруtkова» как плод сотворчества художников-сатириков. Соавторство как форма внутрилитературных связей.)

К теме «А. К. Толстой».

11 КЛАСС

9. *А. П. Чехов и М. Горький: диалог на переломе веков.* (Личные встречи и переписка между Чеховым и М. Горьким. Развитие чеховского творческого наследия в прозе и драматургии Горького. Утверждение «нужды в героическом» как горьковский вызов эпохе «безвременья» в произведениях Чехова.)

К теме «М. Горький».

10. *А. Блок и поэты-младосимволисты.* (Общность идейных и личностных установок поэтов-символистов, их программные манифесты. Столкновение «групповых» интересов и индивидуальной творческой личности во взаимоотношениях А. Блока с соратниками-младосимволистами.)

К темам «Символизм и русские поэты-символисты» и «А. А. Блок».

11. *Н. Гумилёв и А. Ахматова: Он и Она в русской поэзии.* (История личных и творческих взаимоотношений Гумилёва и Ахматовой; движение от акмеизма к поэтическому самоопределению. Стихотворные взаимопосвящения Гумилёва и Ахматовой. Отражение трагической судьбы мужа и сына в поэме Ахматовой «Реквием».)

К темам «Н. С. Гумилёв» и «А. А. Ахматова».

12. *А. Ахматова и М. Цветаева: два голоса одной эпохи.* (Черты «творческого соревнования» во взаимоотношениях двух поэтов, полемичность в раскрытии ими «пушкинской» темы. Петербург Ахматовой и цветаевская Москва как творческие «территории» поэтов. Роль стихотворных посвящений в диалоге Ахматовой и Цветаевой.)

К темам «А. А. Ахматова» и «М. И. Цветаева».

13. В. Маяковский и М. Цветаева: «поэт с историей» и «поэт без истории». (Родственность поэтических темпераментов Маяковского и М. Цветаевой. Парижские встречи поэтов. Цикл стихов М. Цветаевой, посвящённых Маяковскому.)

К темам «В.В. Маяковский» и «М.И. Цветаева».

14. С. Есенин и А. Блок: благословение Поэта. (Знакомство Есенина с Блоком в Петрограде и рекомендательное письмо Блока С. Городецкому. Встречи и переписка двух поэтов, влияние блоковского «скифства» на поэзию Есенина.)

К теме «С.А. Есенин».

15. В. Маяковский и Б. Пастернак: поэт революции и революция в поэте. («Футуристический» период творчества Маяковского и Пастернака: близость позиций и поиск личного пути. Творческая полемика поэтов во взгляде на революцию и личность. Революционные поэмы Маяковского и Пастернака.)

К теме «Б.Л. Пастернак».

16. А.Т. Твардовский и А.И. Солженицын: скрещение судеб. (История публикации повести А. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» в «Новом мире». Поддержка А. Твардовского, его определение главного идейного «стержня» повести — «лагерь глазами мужика». Поминальное слово А. Солженицына о Твардовском.)

К темам «А.Т. Твардовский» и «А.И. Солженицын».

Представленный проблемно-тематический ряд допускает вариативную развёртку каждой из подтем в самостоятельную тему для изучения (по аналогии с темами «Пушкин и Жуковский», «Л. Толстой и Достоевский», «Есенин и Маяковский») в зависимости от профиля обучения и количества учебных часов. Подобная вариативность придаёт системе историко-биографических связей необходимую подвижность и делает литературный курс в старших классах не набором «персональных» монографических тем, а сложным, противоречивым многоголосым единством, заключающим в себе диалектику исторического движения нации. Этой задаче отвечает и материал обзорных уроков, освещающих различные периоды развития отечественной литературы. Характеризуя ту или иную литературную эпоху, необходимо выделять определённые «системы биографий» — биографические общности, складывающиеся в силу общих групповых писательских установок или под влиянием внешних исторических обстоятельств. Эта задача, так же как и включение указанных выше подтем, выполнялась в ходе

реализации экспериментальной программы обучения. Отработка материала велась по нескольким обзорным темам: «Литература 2-й половины XIX века» (идейные воззрения и судьбы писателей революционно-демократического лагеря), «Символизм и русские поэты-символисты» («сотворение» романтической биографии поэтами-символистами), «Русская эмигрантская литература 20-х годов XX века» (исторические судьбы русской эмиграции в послереволюционный период). В качестве обобщения и итогового контроля за усвоением материала учащимся предлагались обобщающие вопросы для обсуждения в конце курса 10 и 11 классов:

1. В чём сближались и в чём расходились между собой писатели данного историко-литературного периода?
2. В чём суть литературной полемики в писательской среде в этот период?
3. Что роднит судьбы художников конкретной эпохи?
4. Можете ли вы привести примеры различных форм творческого диалога между писателями-современниками?
5. Какова, с вашей точки зрения, мера «индивидуального» и «общего» в творчестве художника определённой эпохи?
6. В какой степени ему необходимо взаимодействие с собратьями по перу?

Отвечая на предложенные вопросы, старшеклассники показали высокий уровень осведомлённости в историко-биографических литературных связях, обусловленный систематической работой в данном направлении в рамках курса. Говоря о необходимости творческого диалога как неперемennого условия развития литературы, учащиеся подтвердили необходимость последовательного изучения историко-биографической канвы курса на основе внутрипредметных связей.

4.2. УРОКИ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖТЕКСТОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Вторая группа экспериментальных уроков обращена к межтекстовым литературным связям, расширяющим представление о межавторском диалоге. Очевидность историко-биографических контактов дополняется не столь очевидными, опосредованными формами творческого взаимодействия, характеризующего внутреннее единство литературного процесса. В отличие от уроков первого типа, затрагивающих историко-биографические аспек-

ты литературных связей, уроки межтекстового анализа требуют от учащихся большей исследовательской инициативы, прививая навыки внимательного, бережного прочтения художественного текста. Сфера межавторских взаимоотношений в межтекстовом пространстве представлена опосредованно, «спрятана» в тексте и требует детального сопоставления с необходимыми обобщениями на различных этапах анализа. В ходе изучения историко-литературного курса старшеклассники сталкиваются с различными формами межтекстовых художественных взаимодействий — от отдалённого подражания до прямого цитирования и литературной пародии. Акцентируя внимание учащегося на разного рода текстовых схождениях и переключках, учитель формирует многомерное, «панорамное» видение историко-литературного процесса в пересечении его «вертикальных» и «горизонтальных» связей.

Серия экспериментальных уроков, модели которых представлены ниже, опирается на различные виды художественных взаимодействий, выделяемые в литературоведении и эстетике и входящие в круг теоретико-литературных понятий школьного курса литературы.

ТЕМА 1. ОТ ПОДРАЖАНИЯ К САМОВЫРАЖЕНИЮ (М. Ю. ЛЕРМОНТОВ И Д. Г. БАЙРОН) — 10 КЛАСС

Предлагаемый урок направлен на формирование у учащихся представления о *литературном влиянии*, подражании литературному образцу как форме реализации преемственных связей в литературе. Главной составляющей методической структуры занятия является сопоставительный межтекстовый анализ, охватывающий различные уровни лирического текста. Важную часть урока составляет необходимый историко-биографический комментарий, позволяющий рассматривать межтекстовые соотношения в широком контексте творчества двух художников. В жанровом отношении речь идёт об уроке семинарского типа, предполагающем предварительное знакомство учащегося с текстом произведений и первичное наблюдение над разного рода схождениями и переключками на образно-тематическом и лексико-стилистическом уровнях (предварительный анализ стихотворений учащиеся производят самостоятельно, получив соответствующее задание к семинару). Данное занятие входит в тематический раздел «Из русской литературы 1-й половины XIX века» («Творчество М. Ю. Лермонтова»), открывающий курс литературы в 10 классе.

I. «Байронизм» в русской поэзии начала XIX века. (Лекция учителя с элементами проблемного обсуждения.)

В начале урока учитель напоминает учащимся о том, что имя Д. Г. Байрона уже известно им из курса 9 класса. Влияние поэзии Байрона на творчество А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и других русских поэтов явилось одним из важнейших факторов развития русского романтизма. В ходе обсуждения учитель и учащиеся выявляют черты *байронизма*, ставшего своеобразной философией жизни для многих молодых людей в России и Европе:

- «мировая скорбь», разочарование в «ложных» идеалах человечества;
- восприятие «низкой» действительности сквозь призму иронии;
- утверждение идеала мятежной личности, реализующей себя в борьбе с окружающим миропорядком;
- противопоставление гармонии природного мира жестокости цивилизации;
- философия одиночества как формы существования для художника-романтика и его героев;
- трагизм романтической любви, вступающей в противоборство с силами повседневности.

Знакомство юного Лермонтова с поэзией Байрона состоялось благодаря переводам В. А. Жуковского, И. И. Козлова и других русских поэтов, способствовавших утверждению среди русской читательской публики «моды» на байроническую поэзию. Начиная с 1830 года Лермонтов знакомится с наследием английского поэта в оригинале. В лермонтовском творчестве разных лет можно встретить как непосредственные переводы произведений Байрона («Прости» (1830), «Баллада» (1830), «Душа моя мрачна...» (1836), так и стихотворные подражания («Подражание Байрону»: «Не смейся, друг, над жертвою страстей...» (1831), «К Л.» (1831), «Видение» (1831) и др.). Влияние Байрона отчётливо присутствует в лермонтовских поэмах «Хаджи Абрек», «Боярин Орша», «Сашка», «Сказка для детей», «Демон» и др. В центре рассмотрения на занятии оказывается подражательная лирика Лермонтова, на примере которой выявляются черты преемственности как условия развития литературы.

На следующем этапе занятия учащимся предлагается сопоставить два стихотворения — одно из них принадлежит Байрону, а другое является лермонтовским подражанием первому («Стансы

женщине при отъезде из Англии» Д. Г. Байрона (в переводе Э. Линецкой) и «К Л.» М. Ю. Лермонтова). Первое стихотворение посвящено Мери Чаворт, в которую был в юности влюблён Байрон; адресат лермонтовского стихотворения — Н. Ф. Иванова (буква «Л» предположительно обозначает «любовь» или «любимая»).

Установив факты из истории создания стихотворений (сообщения учащихся), десятиклассники приступают к межтекстовому сопоставлению. Вначале учащимся предлагается высказать самые общие, первичные впечатления (высказанные в ходе беседы наблюдения резюмируются учителем и выписываются на доске). Эти общие наблюдения сводятся к следующему:

- оба стихотворения принадлежат к любовной лирике, но имеют разные жанровые определения: *стансы* представляют собой замкнутые строфы, заключающие в себе законченную мысль. А лермонтовское стихотворение относится к жанру любовного *послания* — обращения к конкретному адресату с просьбой, пожеланием, увещанием и т.п.;
- текст байроновских «Стансов...» более чем в три раза превышает объём лермонтовского стихотворения;
- в лермонтовском «Подражании...» нет буквальных построчных совпадений с текстом оригинала.

От первоначальных, внешних наблюдений учащиеся переходят к текстуальному анализу произведений, в процессе которого устанавливают характер связей между исходным и «подражательным» текстами. Прежде чем обратиться к детальному сопоставлению, учащиеся уточняют жанровые признаки стихотворного подражания (*подражание* — лиро-эпический жанр в поэзии XVIII и 1-й половины XIX века, представляющий собой стихотворение, навеянное творчеством какого-либо поэта или стилизованное в духе поэзии данного автора (по А. П. Квятковскому) [164]. Обращение к жанровому определению призвано ещё раз напомнить учащимся, что при сопоставлении двух предложенных стихотворений важны не буквальные текстовые совпадения, а общий проблемно-тематический и образно-стилистический строй двух произведений.

II. Сопоставительный анализ стихотворений.

На первом этапе анализа учащимся предлагается выделить основные *темы и мотивы*, объединяющие два стихотворения. В ходе обсуждения возникает следующий мотивный ряд:

- Тема «исключительной», романтической любви, пронизывающей все чувства и мысли лирического героя, ставшей лейтмотивом его судьбы;

- Мотив разлуки, странничества романтического героя, его «плавания» по волнам жизненного моря;
- Тема памяти, хранящей незабываемый облик возлюбленной и пробуждающей в усталой душе героя живые воспоминания о минувшем;
- Мотив разочарования в настоящем и неверия в возможное счастье в будущем, неспособность героя найти забвение в новых увлечениях и жизненных коллизиях;
- Мотив отторженности лирического «я» от светской толпы, внутренний разрыв героя и общества, порождающий потребность в самоисповеди.

Обращение к тексту произведений позволяет сделать вывод о том, что указанные темы и мотивы по-разному распределяются в общем сюжетном строе каждого из стихотворений. Для сравнения берутся первые строфы «Стансов...» и «К Л.»:

Всё кончено — и вот моя
Трепещет на волнах ладья.
Крепчая, ветер снасти рвёт,
И громко свищет и ревёт.
Пора... Так, видно, рок сулил,
Затем, что я её любил.
«Стансы...»

У ног других не забывал
Я взор твоих очей;
Любя других, я лишь страдал
Любовью прежних дней, —
Так память, демон-властелин,
Всё будит старину,
И я твержу один, один:
Люблю, люблю одну!

«К Л.»

Стихотворение Байрона открывает тема расставания, отплытия героя к чужим берегам по воле рока, отождествляемого с любовью. Начало лермонтовского стихотворения соответствует десятой строфе «Стансов...» Байрона («Хотел я в новый плен попасть,/ Изведать новой страсти власть...»), т.е., с композиционной точки зрения, текст оригинала и подражания не совпадают. Тем самым подтверждается необязательность буквального подражания оригиналу: важны лишь общая направленность, основные образы и пафос исходного произведения, вдохновившие другого автора на подражание.

Продолжая сюжетно-композиционное сопоставление стихотворений, учащиеся устанавливают соответствия между последующими их строфами. Вторая строфа у Лермонтова тематически воспроизводит начальную строфу «Стансов...» («Корабль умчит меня от ней/ В безвестную страну...»). Заключительное лермонтовское восьмистишие содержательно соответствует девятой строфе у Бай-

рона: здесь звучит «светская» тема, обнажающая пропасть между героем и праздной толпой:

Но кто она, любовь моя,
От праздной черни скрою я...

Байрон

И не узнает шумный свет,
Кто нежно так любим...

Лермонтов

Подытоживая свои наблюдения, учащиеся отвечают на вопрос: *Влияет ли подобная композиционная «асимметрия» на образно-тематический строй лермонтовского стихотворного подражания? Не ослабляют ли эти изменения «байроновского» звучания текста?* Возвращаясь к определению жанра стихотворного подражания, учащиеся вновь отмечают необязательность буквального межтекстового совпадения «эталонного» и подражательного произведений: важен общий мотив и образно-эмоциональный строй оригинала, творчески воспроизведённый «вторым» автором. В связи с этим возникает вопрос о содержании «недостающих» байроновских строф в стихотворении Лермонтова. Речь идёт о шестой, седьмой, восьмой и отчасти одиннадцатой строфах, развивающих тему трагического одиночества героя и, по сути, являющихся формой «наращивания» одного мотива («У самых жалких бедняков / На свете есть заветный кров...», «Когда средь полунощной тьмы / Скорбим над тем, чем стали мы...», «Хотелось мне, пускаясь в путь, / В глаза любимые взглянуть...» и т.п.). Наблюдения над текстом обоих произведений позволили увидеть, что в лермонтовском стихотворении этот мотив как бы «сгущён», сконцентрирован в трёх развёрнутых строфах лирической исповеди. На этом этапе анализа делается следующий важный вывод-наблюдение: стихотворное подражание может воспроизводить ведущий мотив в более сжатой форме, создавая эффект усиления, концентрированного воплощения поэтики «эталонного» автора. Таким образом, произведение-подражание как бы извлекает главное, некую «сердцевину» исходного литературного материала, оттеняя и укрупняя его достоинства. В этом заключается важнейший смысл литературной преемственности как закрепления и «наращивания» предшествующего художественного опыта.

После рассмотрения композиционно-содержательных особенностей стихотворений учащиеся переходят к наблюдениям над образно-стилистическими средствами воплощения их общей темы. В ходе обсуждения на доске фиксируются основные образные параллели:

«...и вот моя/Трепещет на волнах ладья»
«...солнцем стал мне этот взор»
«Я новый дом сыскать хочу»
«Найти покой хотя б на миг»

«Кругом чужой, враждебный свет»
«Мой скорбный пламень не остыл»

Байрон

«Корабль умчит меня от ней...»
«взор твоих очей»
«С тех пор влекут меня мечты»
«И где бы я ни стал искать
Былую тишину»
«И не забудет шумный свет»
«Так память, демон-властелин,
Всё будит старину».

Лермонтов

В процессе сопоставительной работы отмечается, что при всей близости образов и их эмоционального наполнения нельзя говорить об их «дублировании» в стихотворении-подражании. Лермонтовские образы более лаконичны, ёмки и представляют собой «свёрнутые» романтические формулы, которые у Байрона даны в своей полной образно-сюжетной развёртке. То же самое наблюдается в сравнении повторяющихся, рефренных частей двух стихотворений.

В байроновских «Стансах...» мотив верности единственной возлюбленной словесно варьируется от строфы к строфе, подчиняясь конкретному содержанию каждого станса («затем что я её любил» — «но я люблю, как встарь любил» — «а я одну тебя любил» — «хотя, как встарь, её любил» и т.п.). В отличие от Байрона, Лермонтов прибегает к неизменному рефрену («Люблю, люблю одну!»), внутреннее звучание которого в эмоциональном отношении наращивается, многократно усиливается от строфы к строфе (учащимся предлагается раскрыть характер звучания рефрена в каждой из трёх строф стихотворения).

Рассматривая образный ряд стихотворений, учащиеся обращают внимание и на характер обрисовки лирического героя. В данном отношении лермонтовский герой более конкретен, обозначен как поэт («Принадлежишь другому ты, / Забыт певец тобой...»), тогда как герой Байрона предстаёт как лицо неопределённое, очерченное в самом общем плане (о принадлежности героя к поэтическому поприщу можно говорить, лишь имея в виду историю создания стихотворения и его адресат). При этом оба стихотворения автобиографичны, написаны «к случаю» и несут в себе ярко выраженную индивидуально-психологическую окраску. На данном этапе анализа учащиеся приходят к ещё одному важному выводу: подражательный характер произведения не исключает его индивидуально-личностного авторского «наполнения» (подражание зачастую является лишь формой выражения собственного эмоционально-чувственного опыта).

На заключительном этапе сопоставления учащиеся обращаются к элементам формы обоих произведений, оценивая качество стиха и поэтическое мастерство каждого из художников. Байроновские стансы представляют собой секстины со смежной рифмовкой строк (*аа бб вв*), мужской рифмой и фиксированным размером (четырёхстопный ямб). Отмечается, что монотонность рифмовки придаёт стихотворению характер заклинания: герой как бы застывает в одном состоянии, терзаемый душевной скорбью:

У самых жалких бедняков
На свете есть заветный кров,
Где ждёт их дружба и любовь,
Где в них вселят надежду вновь,
А я — я никому не мил,
Затем что лишь её любил.

В лермонтовском подражании неизменной остаётся лишь мужская рифма, тогда как все остальные элементы стихотворной формы отличаются от стихотворения Байрона. Так, смежному типу рифмовки у Байрона соответствует перекрёстная рифма у Лермонтова (*аб аб вг вг*), а вместо одиннадцати секстин мы встречаем три восьмистишия с неизменным рефреном в конце. Не следуя байроновской соразмерности строк, Лермонтов чередует строки различной длины (четырёхстопный и трехстопный ямб):

И где бы я ни стал искать
Былую тишину,
Всё сердце будет мне шептать:
Люблю, люблю одну!

Рассуждая о роли строки-рефрена в лермонтовском стихотворении, учащиеся отмечали, что она, по сути, берёт на себя функцию «скрепления» текста единым стержневым мотивом (как уже отмечалось выше, у Байрона рефрен варьируется, видоизменяется, зато неизменной остаётся однотипная рифма). Таким образом, уйдя от некоторой монотонности, «слитости» байроновского стиха, Лермонтов сохраняет целостность звучания общей темы и не утрачивает того драматизма, которым пронизаны «Стансы женщине...».

На обобщающем этапе занятия делаются выводы о специфике литературного подражания и в частности — о творческом подходе к освоению первоисточника. Подражание не исключает сотворчества, а напротив — требует напряжения творческих сил для проникновения во внутренний строй другого авторского «я», «присвоения» творческой «точки зрения» избранного для подражания автора, и, на-

конец, отображение поэтики оригинала с привнесением в неё собственного художественного опыта. Конкретный пример литературного подражания как сотворчества явился иллюстрацией к общим законам литературного развития, основанным на преемственности и внутреннем взаимодействии художественных «точек зрения».

В качестве дополнительного обобщающего задания учащимся предлагается выполнить самостоятельный анализ связей текста-оригинала с текстом-подражанием (материал по выбору учащихся). Всем желающим предлагается также написать подражание конкретному автору с учётом законов жанра (творческое задание с апелляцией к литературным способностям учащихся).

ТЕМА 2. ЛИТЕРАТУРА В ЗЕРКАЛЕ ПАРОДИИ

(А. ФЕТ И Д. МИНАЕВ) – 10 КЛАСС

Обращение к данной теме позволяет учителю решить сразу две учебные задачи: ввести учащихся в атмосферу идейной борьбы 60-х годов XIX века и дать представление об идейно-эстетической функции пародирования как одной из форм литературной полемики. Сопоставление литературного оригинала и пародийного текста опирается на широкий историко-литературный контекст, раскрывающий мотивировку рождения пародийного отклика на рассматриваемое произведение. Вместе с тем главным объектом рассмотрения на уроке являются межтекстовые отношения, выявляющие характер взаимодействия исходного текста с его пародийным переложением. Наиболее эффективными формами работы на уроке данного типа являются сообщения учащихся, комментарий учителя, выразительное чтение поэтического текста, межтекстовый сопоставительный анализ с сопутствующим обобщением результатов. Структурно-содержательная модель урока включает в себя следующие этапы совместной деятельности учителя и учащихся.

ХОД УРОКА

I. *Характеристика литературной ситуации 60-х годов XIX века.*

Краткий экскурс в историю литературы обусловлен необходимостью выделения сущности борьбы с «чистым искусством» в России до- и пореформенных лет. На этом этапе занятия заслушивается сообщение ученика о противостоянии «гражданской поэзии» и «чистой» лирики в указанный период (сообщение имеет во многом характер повторения и закрепления материала соответствующего обзора и конкретизирует обстоятельства, связанные с кри-

тикой поэзии А. Фета). Главным содержательным компонентом сообщения являются события начала 60-х годов, породившие сатирические отклики на поэзию Фета.

В начале 60-х годов Фет наряду с поэтической деятельностью неоднократно выступает как помещик-публицист («Записки о вольнонаёмном труде», «Из деревни»), защищающий интересы дворян-землевладельцев. Очерки Фета, опубликованные в «Русском вестнике», вызвали мощную реакцию протеста со стороны писателей и критиков демократического лагеря. В итоге сама поэзия Фета стала рассматриваться писателями-демократами как составляющая его помещичьей философии. «...Мир, поэтическому воспроизведению которого посвятил себя г. Фет, довольно тесен, однообразен и ограничен», — писал М. Е. Салтыков-Щедрин. Критик Д. И. Писарев заверял читательскую публику в том, что сочинения Фета «продадут пудами для оклеивания комнат под обои и для завёртывания сальных свечей, мещерского сыра и копчёной рыбы». «Г. Фет унижится таким образом до того, что в первый раз станет приносить своими произведениями некоторую долю практической пользы», — резюмировал критик. Своеобразным апогеем радикальной критики в адрес Фета явились стихотворные пародии Д. Д. Минаева, являвшегося в 60-е годы постоянным сотрудником трёх журналов — «Современника», «Русского слова» и «Искры», занимавших леворадикальные позиции. Реакция поэта-радикала на появление в печати статей и очерков Фета была однозначной: «Он [Фет] принадлежит к особой плеяде писателей и певцов, воспевавших сладость крепостного состояния в России... Прежде в нём этого не подозревали и видели в нём просто объективного поэта, поющего без всякой предвзятой идеи». Примечательно, что ни Минаев, ни Писарев, ни Чернышевский или Добролюбов не отказывали Фету в таланте (по мнению Чернышевского, Фет — «хороший поэт», который «пишет пустяки»). Для представителей демократического лагеря талант, не служащий общественной идее, заслуживал двойной критики. И именно пародия стала действенной формой осуждения «безыдейного» поэта. Так, в 1863 году в «Русском слове» появляются пародийные циклы Д. Минаева «Лирические песни с гражданским отливом» и «Лирические песни без гражданского отлива». В стихотворных пародиях Минаева без труда угадываются признанные фетовские шедевры — «Шёпот, робкое дыханье...», «Тихая, звёздная ночь...», «Не отходи от меня...» и др. При этом автор пародий использует разнообразные приёмы сатирического переложения текста оригинала, что создаёт своеобразный диалог между поэтом-лириком и поэтом-сатириком.

Опираясь на материал приведённого выше историко-литературного экскурса, учащиеся переходят к основной части занятия, предполагающей детальную работу с художественным текстом.

II. *Сопоставительный анализ стихотворения А. Фета «Шёпот, робкое дыханье...» и пародии Д. Минаева «Холод, грязные селенья...».*

Стихотворение «Шёпот, робкое дыханье...» не случайно было выбрано Д. Минаевым для пародирования: эти фетовские строки были широко известны в читательских кругах. Написанное в 1850 году, это стихотворение вызвало восторженный отклик «сурового» Салтыкова-Щедрина: «Бесспорно, в любой литературе редко можно найти стихотворение, которое своей благоуханной свежестью обольщало бы читателя в такой степени, как следующее стихотворение Фета» (далее приводился текст). Лирический шедевр Фета породил ряд музыкальных интерпретаций — М. А. Балакирева, Полины Виардо, Н. К. Метнера, Н. А. Римского-Корсакова. И именно он стал объектом пародии в годы строй идейной полемики в русском обществе. В одном из своих фельетонов Д. Минаев подвергает резкой критике «охранительную» позицию Фета по отношению к помещицкой России, иронизируя над иной, «нелирической» грустью поэта по поводу ущемления прав поместного дворянства: «Перед нами является новый Фет — Фет обиженный, Фет взволнованный, Фет оскорблённый. Он не поёт уже теперь: «Шёпот, робкое дыханье, трели соловья», но у него вырываются другие, мрачные песни». Стихотворная пародия Минаева, по сути, воспроизвела конкретную проблематику очерков Фета о пореформенных отношениях между помещиками и крестьянами.

На данном этапе рассмотрения темы учащимся предлагается прочитать вслух стихотворение Фета и пародию Минаева (тексты обоих стихотворений выписаны на доске):

Шёпот, робкое дыханье
Трели соловья,
Серебро и колыханье
Сонного ручья,

Свет ночной, ночные тени,
Тени без конца,
Ряд волшебных изменений
Милого лица,

В дымных тучках пурпур розы,
Отблеск янтаря
И лобзания, и слезы,
И заря, заря!..

(1850)

Холод, грязные селенья,
Луки и туман,
Крепостное разрушенье,
Говор поселян.

От дворовых нет поклона,
Шапки набекрень,
И работника Семена
Плутовство и лень.

На полях чужие гуси,
Дерзость гусенят, —
Посрамленье, гибель Руси
И разврат, разврат!..

(1863)

Чтение стихотворений учитель предваряет соответствующими рекомендациями, обращая внимание учащихся на особенности интонации и расстановку смысловых акцентов (волнующий лиризм фетовского стихотворения и саркастическое обыгрывание поэтики Фета в минаевской пародии). После необходимого эмоционального «включения» в тему следует анализ двух произведений, соотносящий «первичный» текст и текст пародийный, выполняющий новую литературную задачу. При сопоставлении двух текстов выделяются следующие формы пародийного переложения произведения-оригинала:

- строгое следование структуре стиха оригинала, особенностям его строфики и синтаксиса при полностью изменённом содержании;
- намеренно контрастное, сниженное содержание пародийного текста по отношению к поэтическому строю оригинала;
- подмена лирических мотивов социальной тематикой, делающей текст пародии злободневным, направленным на осмысление «больных» вопросов современного общества;
- включение в пародийный текст сатирически переосмысленной проблематики очерков Фета о быте и нравах пореформенной Руси.

Последнее положение требует определённого комментария со стороны учителя (возможно краткое индивидуальное сообщение ученика). Строки о «работнике Семёне» апеллируют к главе «Равенство перед законом» из цикла Фета «Из деревни», в которой приводится история с нерадивым работником Семёном, после увольнения которого автор с трудом смог взыскать с него полученный им задаток. Упоминание о «чужих гусях» относит читателя к другой главе упомянутого цикла — «Гуси с гусенятами», в которой рассматривается вопрос о потравах и ответственности крестьян за материальный ущерб, нанесённый помещику-землевладельцу. Таким образом, злободневный характер пародии делает её произведением, «заземлённым» на конкретной социально-исторической проблематике и, как следствие, ставшим фактом истории литературы. Вместе с тем обращение к пародии Минаева позволяет актуализировать вопросы, связанные с жизнью и творчеством А. Фета, и в частности — проблему соотношения между Фетом-лириком и Фетом-помещиком. В связи с этим на уроке необходимо сделать важный вывод: именно совмещение двух разных сторон личности Фета и создаёт тот пародийный эффект, к которому стремится Д. Минаев. Таким образом, одним из способов стихотворного пародирования является «наполнение» определённой формы новым содержанием, создающим качественно

иное звучание темы оригинала. Сущность подобной пародии заключается в сатирическом обнажении идейной позиции автора исходного текста, представлении её как абсурдной, идущей вразрез с художественной стороной его творчества.

В рамках данной темы рассматривается ещё один способ стихотворного пародирования, предполагающий сниженное обыгрывание именно художественных особенностей поэтики оригинала. «Муза г. Фета задалась грациозной работой подбирать звучные, мелодические слова, которые, будучи подобраны вместе, производят эффект своей музыкальностью. Весь процесс её творчества состоит в том, что она ловит картинные выражения и из них лепит одну общую мозаику, вовсе не беспокоясь о том, будет ли смысл в целом произведении», — писал Д. Минаев в своём отзыве о двухтомном издании «Сочинений» А. Фета 1863 года. С целью развенчания «красивых слов» Фета-лирика Минаев создаёт ряд пародийных стихотворений, одно из них — «Чудная картина!..» — является своеобразным синтезом поэтики Фета и включает в себя детали целого ряда стихотворений. На этом этапе занятия заслушивается индивидуальное сообщение ученика, содержащее текстологическую развёртку использованных в пародии элементов «чужого» текста. При этом используется подготовленный докладчиком плакат-схема, отражающий межтекстовые отношения между оригиналом и пародией:

| | |
|-----------------------|--|
| Чудная картина! | Чудная картина. |
| Грёзы всюду лхнут: | Как ты мне родна... (<i>«Чудная картина...»</i>) |
| Грезит кустик тмина, | И грезит пруд, и дремлет тополь сонный... |
| Грезит сонный пруд, | (<i>«Знакомке с юга»</i>) |
| Грезит георгина, | Вчера — уж солнце рдело низко — |
| Даже, как поэт, | Средь георгин я шёл твоих... (<i>«Георгины»</i>) |
| Грезит у камина | Видений пёстрых вереница |
| Афанасий Фет. | Влечёт, усталый теща взгляд.. (<i>«У камина»</i>) |
| Грезит он, что в руки | Мне снился сон, что сплю я непробудно, |
| Звук поймал,— и вот | Что умер я и в грёзы погружён.. (<i>«Грёзы»</i>) |
| Он верхом на звуке | Уноси моё сердце в звенящую даль, |
| В воздухе плывёт, | Где как месяц за рощей печаль... (<i>«Певище»</i>) |
| Птицы ж щебетали: | A. Фет |
| «Спой-ка нам куплет | |
| О «звенящей дали», | |
| Афанасий Фет». | |
| Д. Минаев, 1863 | |

Анализируя представленную текстологическую работу, учащиеся по просьбе преподавателя выявляют авторские приёмы пародирования, создающие в стихотворении Минаева «смеховой» эффект:

- эффект «узнавания», вызывающий соответствующую эмоциональную реакцию у читателя (определённый набор «знаковых» цитат, образов и мотивов, рассчитанный на мгновенное узнавание);
- сознательное нагнетание ведущего мотива (анафорическое тиражирование глагола «грезит», создающее эффект оторванности поэта от «грешной земли», искусственности его поэзии);
- неожиданность ввода в пародийный строй образа поэта («Грезит у камина/ Афанасий Фет»), переводящего «лирическое» содержание строфы в прозаическую плоскость;
- соединение реального образа поэта с творимым им поэтическим миром («Он верхом на звуке/ В воздухе плывёт...»), вызывающее комический эффект;
- лишение пародируемого автора статуса художника, ироническое переосмысление сущности его творчества («грезит, как поэт...»).

Выявив те элементы пародии, которые делают её таковой, десятиклассники обращаются к целевым установкам автора (при этом учитывается изначальная установка на прочтение учащимися всего цикла «фетовских» пародий Минаева). В ходе рассуждений выявляется главная цель автора — отрицание идейно-эстетических принципов пародируемого поэта в их сопряжении с общественной позицией художника. Не отказывая Фету в таланте, автор пародий отказывает ему в правильности распоряжения своим талантом. Критика в форме пародии отличается тем, что борьба идёт на «территории» пародируемого писателя с использованием элементов его художественной системы. В итоге автор пародии создаёт некое «общее» пространство текста, в котором сталкиваются подчас чуждые друг другу элементы. Акцентируя внимание учащихся на этих важнейших чертах пародийного жанра, учитель подводит их к следующему выводу: пародия служит своеобразным средством осмысления значимости литературного явления конкретной эпохи, отражая саму литературную эпоху в столкновении различных позиций писателей-современников. При этом попытки со стороны пародирующего автора оспаривать художественную ценность оригинала, в свою очередь, подвергаются корректировке временем (в данном случае «претензии» Минаева к Фету очевидно носят узко-злободневный характер и питаются определёнными «тактическими» групповыми задачами). *«Так почему необходимо об-*

ращаться к пародиям «той эпохи», если время убедительно ставило все необходимые акценты?» — с таким вопросом учитель обращается к классу на заключительном этапе занятия. Замечания и выводы учащихся корректируются и суммируются в некий тезисный ряд:

- существование различных пародий в истории литературы является историко-литературным фактом и даёт представление о внутренней динамике литературного процесса;
- текст пародии опирается на наиболее существенные «приметы» поэтики оригинала и тем самым либо «укрупняет» их, закрепляет в памяти культуры, либо навсегда дискредитирует (в том случае, если речь идёт о низкохудожественных или эпигонских произведениях);
- пародия относится к «живым» сатирическим жанрам литературы; она предполагает использование характерных приёмов комического (окарикатуривание, утрировка, «сдвиги значений», ироническое переложение и т.п.) и представляет интерес с точки зрения развития жанра в различные литературные эпохи.

На заключительном этапе беседы становится очевидно, что пародию нельзя рассматривать как некий «низкий», «вторичный» жанр, находящийся на периферии истории большой литературы. В зеркале пародии литература осмысливает саму себя, выявляя различные качества авторов и их произведений, получивших известность и признание либо претендующих на определённую роль в литературе. Чем противоречивее историческая эпоха, тем острее литературная борьба, ярким выражением которой является пародия в её лучших образцах. Примечательно, что пародии писались не только сатириками как «профессионалами жанра», но и художниками, не ориентированными на собственно сатирическое творчество (известны, например, пародии на лирику А. А. Фета, написанные Н. А. Некрасовым, И. С. Тургеневым, И. И. Панаевым, А. Н. Апухтиным, Козьмой Прутковым по разным поводам и отразившие типичные черты литературной полемики тех лет. Обильную пищу для наблюдений за развитием пародийного жанра даёт литература XX века (в качестве «опережающего» материала учитель рекомендует учащимся обратиться к книге «Литературная пародия: Антология сатиры и юмора России XX века. Т. 9. М.: Эксмо-Пресс, 2000»).

Для самостоятельной отработки материала занятия учащимся предлагаются следующие задания:

- а) Самостоятельно проанализируйте одну из пародий, входящих в «фетовский» цикл Д. Минаева и не рассмотренных на занятии.

- б) Индивидуальное задание: написать пародию на произведение одного из современных авторов с учётом требований к пародийному жанру.
- в) С привлечением справочной литературы уточнить значение понятий «пародия», «пародировать» и «пародийность» применительно к литературному творчеству.

ТЕМА 3. ЛИТЕРАТУРНЫЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ» (10 КЛАСС)

Обращение к проблеме реминисцентности литературного текста — важная часть общей работы по формированию у учащихся навыков «контекстного» чтения, способности определять роль межтекстовых отношений на уровне авторских намёков и ассоциаций, вводящих читателя в широкое культурное текстовое пространство. Применительно к тургеневским «Отцам и детям» указанный контекст имеет особое значение, т.к. речь идёт об особой «культурной ситуации» 50–60-х годов XIX века, порождённой определёнными социально-историческими условиями. В этом отношении «литературность» или «антилитературность» героев романа имеет ярко выраженную общественно-идеологическую направленность. Целью предлагаемого урока-семинара является обращение к реминисцентному строю тургеневского текста с выходом на проблематику и идейное содержание романа. Наиболее эффективными формами работы на уроке являются различные виды комментария, проблемно-сопоставительный анализ, работа со справочным материалом, итоговые обобщения. Указанная тема может рассматриваться отдельно либо составлять часть задания, посвящённого проблеме базаровского нигилизма.

ХОД УРОКА

Урок открывается обсуждением фрагмента из третьей главы романа, задающего некую «литературную ситуацию» и выполняющего роль эпиграфа ко всему занятию:

...А впрочем я согласен с Пушкиным —
помнишь в Евгении Онегине:

Как грустно мне твоё явленье,
Весна, весна, пора любви!
Какое...

— Аркадий! — раздался из тарантаса голос Базарова, — пришли мне спичку, нечем трубку раскурить.

I. Обсуждение эпиграфа к уроку.

Обращаясь к ставшему хрестоматийным эпизоду романа, учитель задаёт определённую установку к обсуждению проблемы бытования «большой» литературы на страницах «Отцов и детей». Прямая цитация строк из пушкинского «Евгения Онегина» создаёт ситуацию «вхождения» текста в текст и приковывает внимание читателя. В этом маленьком эпизоде приходят в столкновение две воли, два намерения — желание Николая Петровича Кирсанова поделиться впечатлением от свежей, набирающей силу весны и прозаическая реплика-просьба Базарова, прерывающая цитату и уничтожающая порождённую ею эмоциональную ноту («Аркадий... начал было слушать его (Николая Петровича. — С.З.) не без некоторого изумления, но и не без сочувствия...»). С помощью учителя учащиеся восстанавливают те строки, которые не успел прочитать Николай Петрович: «Какое томное волнение / в моей душе, в моей крови!» Примечательно, что презирующий всякий «романтизм» Базаров прерывает чтение на самом «нужном» месте, не дослушав тех строк, которые вызвали бы его очевидное раздражение. За этой микроситуацией кроется серьёзное противостояние двух культур — старой, дворянской, и вновь возникшей, революционно-демократической. В их споре важное место занимает литература, также ставшая ареной идейной борьбы для современников Тургенева. Пребывая в «общем поле» культуры, герои «Отцов и детей» по-разному относятся к этой объединяющей их «почве»: одни пользуются её плодами, другие высказывают сомнения в её полезности для общества. На этом фоне прямая пушкинская цитата из третьей главы романа является средством обозначения «культурной ситуации», в которой будет развиваться действие. В последующих главах Тургенев прибегает не к прямой цитации, а к литературным реминисценциям, то есть к указаниям, намёкам на известные литературные факты, имена и произведения. Использование их как своеобразных идейно-смысловых опор в движении «вслед за автором» даёт возможность более глубокого проникновения в авторский замысел.

II. Постановка проблемы и подготовка к анализу.

Давая учащимся установку на работу с текстом тургеневского романа, учитель говорит о важности различного рода упоминаний, отсылок к другим литературным текстам в пределах данного текстового пространства. Предварительно группа учащихся получила задание по составлению развёрнутого комментария к различным литературным реминисценциям в «Отцах и детях» (материал распре-

делялся по частям, и каждый «комментатор» специализировался на определённых фрагментах текста романа). С этой установкой учащиеся вновь обращаются к главам романа, выявляя источники литературных отсылок и переключек и обсуждая их роль и место в проблематике романа.

III. Анализ литературных реминисценций в романе «Отцы и дети».

На данном этапе урока работа класса осуществляется по следующей схеме: а) выступление учащегося с комментарием к конкретной части романа, содержащей реминисцентный текст; б) обращение учащегося к проблематике фрагмента или главы с целью выявления роли авторского обращения к литературным переключкам и аналогам; в) обобщение наблюдений учителем и учащимися. С опорой на указанные формы работы на уроке актуализируется следующий художественный материал:

Глава 5. Разговор Павла Петровича и Аркадия о нигилизме. Реплика Павла Петровича: «Мы, люди старого века, мы полагаем, что без принципов <...> принятых, как ты говоришь, на веру, шаг ступить,дохнуть нельзя. Vous avez change tout cela, дай вам Бог здоровья и генеральский чин, а мы только любоваться будем...» — частично воспроизводит слова Фамусова, обращённые к Скалозубу в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»: «...дай Бог здоровье вам и генеральский чин».

Вопросы к классу: *Как характеризует братьев Кирсановых — представителей определённого поколения — обращение к строкам А. С. Грибоедова и А. С. Пушкина? Что роднит проблематику романа Тургенева с основными коллизиями грибоедовской комедии?*

Отвечая на вопросы, учащиеся замечают, что «литературность» братьев Кирсановых, присутствие в их памяти крылатых строк Пушкина и Грибоедова характеризуют их как людей, принадлежащих к «либеральному» поколению 1-й половины XIX века и несущих в себе черты культуры тех лет. Опора на литературные авторитеты как отличительная черта речи «отцов» резко контрастирует с нигилистическими установками «сыновей», не принимающих на веру ни одного «хрестоматийного» высказывания. В этом отношении базаровские афоризмы являются порождением мысли самого героя, в чём отчётливо проявляется его «самоломаность». В этой связи учитель ещё раз напоминает учащимся о важности речевых характеристик героев, о необходимости внимательного отношения к различным источникам их высказываний.

Глава 6. Разговор Павла Петровича с Базаровым об успехах немцев в области естественных наук: «Что касается до меня,— заговорил он (Кирсанов.— С.З.), не без некоторого усилия,— я немцев, грешный человек, не жалую. О русских немцах я уже не упоминаю: известно, что это за птицы. Но и немецкие немцы мне не по нутру. Ещё прежние туда-сюда; тогда у них были — ну, там Шиллер, что ли, *Гетте* (курсив и написание автора.— С.З.)... Брат вот им особенно благоприятствует... А теперь пошли все какие-то химики да материалисты.— Порядочный химик в двадцать раз полезнее всякого поэта,— перебил Базаров».

Один из учащихся комментирует цитату, раскрывая «знаковость» имён Ф. Шиллера и И. В. Гёте для мировой культуры. Упоминание этих имён в реплике Павла Петровича, с одной стороны, ещё одно свидетельство начитанности героя, но с другой — повод для размышления о важности тургеневской детали. Старший Кирсанов называет имена двух писателей, принадлежащих к направлению «Буря и Натиск», и это симптоматично по отношению к ситуации разговора: упоминая вскользь о двух мятежных гениях, Павел Петрович стремится принизить значение нынешних «возмутителей спокойствия», «химиков и материалистов», что вызывает резкую отповедь Базарова. В отличие от собеседника, отозвавшегося о немецких классиках как о милой сердцу брата архаике, Базаров вовсе перечёркивает их «нужность» для современного мира, переводя своё отношение на поэзию как таковую. Таким образом, великие имена «разыгрываются» в диалоге-споре героев, обнажая позиции персонажей (стоит отметить и выделенную курсивом в тексте романа «неправильность» в произнесении имени Гёте Павлом Петровичем).

Наблюдения над «микроситуацией» романного действия призваны убедить учащихся в необходимости фиксировать в тексте литературные реминисценции, обращая особое внимание на маркированный текст (в данном случае — авторский курсив) и его функцию в поэтике романа.

Глава 8. Эпизод посещения Павлом Петровичем комнаты Фенечки. «Прошло минут пять; в соседней комнате слышался шелест и шёпот. Павел Петрович взял с комода замавленную книгу, разрозненный том *Стрельцов* Масальского, перевернул несколько страниц... Дверь открылась, и вошла Фенечка с Митей на руках».

Комментарий: Четырехтомный исторический роман К. П. Масальского «Стрельцы» вышел в свет в 1832 году и представлял собой развлекательную книгу, неглубокую по содержанию,

но занимательную в плане сюжетной интриги (в романе отражены события из эпохи царевны Софьи Алексеевны). Следуя образцам романистики В. Скотта, Масальский украсил историческую канву повествования (заговор Софьи против Петра) романтической любовной коллизией и различными поворотами приключенческого сюжета.

В продолжение комментария учитель ставит перед классом вопросы: *Какова обстановка Фенечкиной комнаты? «Вписывается» ли в эту обстановку упомянутый том «Стрельцов»? Что скрыто за жестом Павла Петровича, «перевернувшего несколько страниц» замасленной книги?*

В ходе беседы учащиеся набрасывают «портрет» Фенечкиного жилища: кованный сундук с круглой крышкой, тёмный образ Николая Чудотворца, банки с надписью «кружовник», портрет Ермолова с нависшим над ним башмачком для булавок, короткохвостый чиж в клетке под потолком... Детали полукрестьянского-полумещанского быта дополняются лежащей на комодке книгой — развлекательным «чтивом» на историческом материале. В данном случае на смену «большой» литературе приходит сниженное «включение» литературной детали, подчёркивающей сущность некоего «срединного» быта, не затронутого социальными битвами. Проникновение в этот мир «изысканного» Павла Петровича несколько конфузно и отмечено чертами внутреннего раздвоения, порождаемого двусмысленностью положения героя в доме брата. Подсознательное, «запретное» влечение Павла Петровича к будущей жене брата, нечто вроде скрытой зависти к его счастью — всё это явлено через тургеневскую «тайную психологию» в маленьком эпизоде романа. В свете сказанного разрозненный том историко-приключенческого романа порождает ассоциацию с «пролистанной» светской историей Павла Петровича, ныне повторяющейся на заведомо сниженном, бытовом уровне.

Работа над предложенным эпизодом продолжает тему «литература и жизнь» применительно к тургеневскому тексту и приглашает учащихся к дальнейшему прочтению «реминисцентной» канвы романа.

Глава 10. Рассказ Николая Петровича, беседующего с братом: «Сегодня я сижу да читаю Пушкина... Помнится, Цыгане мне попались... Вдруг Аркадий подходит ко мне и молча, с таким ласковым сожалением на лице, тихонько, как у ребёнка, отнял у меня книгу и положил передо мной другую, немецкую... улыбнулся и ушёл, и Пушкина унёс».

Данный фрагмент развивает «пушкинскую» тему в романе, являющуюся отражением идейного противостояния «отцов» и «детей». «Старенький романтик» Николай Петрович, читающий «Цыган» (а именно таковым он представляется «нигилисту» Базарову), — своего рода реликт для молодых радикалов. Вместе с тем как и в эпизоде с упоминанием Гёте и Шиллера, явление на страницах романа пушкинских «Цыган» не случайно: эта реминисценция несёт в себе двойной подтекст. С одной стороны, «Цыганы» характеризуют романтический период пушкинского творчества, давший самые «беспользные», с точки зрения революционеров-демократов, произведения. С другой стороны, именно в этой поэме явлен образ героя-индивидуалиста, «гордого человека», попирающего законы толпы. Таким образом, тема мятежного противостояния личности и среды развивается в романе в двух плоскостях — книжно-романтической и реальной.

Обращение к подобным литературным деталям в романе убеждает учащихся в том, что межтекстовое взаимодействие возникает даже в том случае, если упомянуто лишь название произведения, вызывающее соответствующие литературные ассоциации.

Глава 13. Эпизод посещения Базаровым и Аркадием дома Кукшиной. В классе зачитывается фрагмент со слов «Молодые люди вошли...» до слов «Ситников вскочил вслед за ними». Описание встречи с Евдоксией Кукшиной «наполнено» репликами героини, включающими пёстрое многообразие известных имён учёных, философов, писателей и т.п. «Вы, говорят, опять стали хвалить Жорж Санда. Отсталая женщина и больше ничего! Как возможно сравнить её с Эмерсоном!»

В комментарии учащегося отмечается этот «антиромантический» выпад хозяйки дома, направленный против выдающейся писательницы Жорж Санд (Авроры Дюдеван), представлявшей критическое направление в романтизме (идеи раскрепощения личности, отрицание фальши буржуазной морали). Знаменитой француженке, которая «и не слыхивала об эмбриологии», Кукшина противопоставляет американского философа и поэта Р. У. Эмерсона, проповедавшего идеи морального самоусовершенствования человека в его сближении с природой. Учитель обращает внимание класса на различие в позициях Базарова и Кукшиной: если базаровские «художественные» антипатии базируются на твёрдых идейных установках героя, то критические выпады Кукшиной выглядят как пустая светская болтовня, лишённая глубины осмысления поднимаемых вопросов. В следующей реплике Кукшиной

вновь фигурирует романтическая деталь: «Я сама именем управляю, и, представьте, у меня староста Ерофей — удивительный тип, точно Патфайндер Купера: что-то такое в нём непосредственное!» Случайность и нелепость сравнения деревенского старосты со Следопытом, героем приключенческих романов Д. Ф. Купера — ещё одна снижающая деталь, окарикурирующая встречу «нигилистов» и подающая в невыгодном свете самого Базарова, согласившегося навестить Кукшину ради обеда с шампанским. В довершение «знаменательной» встречи хозяйка исполняет романс Сеймур-Шиффа «Ночь в Гранаде» на слова К. А. Тарновского, сопровождаемый «пантомимой» Ситникова.

«Случайность» литературных отсылов в рассмотренном эпизоде является важным средством характеристики персонажа, выявляющим его внутреннее, духовное наполнение — к этому выводу приходят учащиеся, суммируя свои наблюдения над эпизодом.

Главы 17, 23. Авторское рассуждение об отношении Базарова к любви: «Базаров был великий охотник до женщин и до женской красоты, но любовь в смысле идеальном, или, как он выражался, романтическом, называл белибердой, непростительной дурью, считал рыцарские чувства чем-то вроде уродства или болезни и не однажды выражал своё удивление, почему не посадили в жёлтый дом Тоггенбурга со всеми миннезингерами и трубадурами?» Из комментария к цитате следует, что статус пациентов «жёлтого дома» в базаровской обрисовке получают герой романтической баллады Ф. Шиллера, а также средневековые немецкие и провансальские поэты, воспевавшие рыцарские обычаи и возводившие в культ служение даме сердца. По иронии судьбы сам Базаров в чем-то повторит путь героя баллады, ставшего мучеником «запретной» любви. Позже, в 23 главе, Базаров иронически поздравит себя «с формальным поступлением в селадоны». *Селадон* — герой пасторального романа Оноре д'Юрфе «Астрейя». Слово «селадон» стало нарицательным для обозначения сентиментального влюблённого или назойливого ухаживателя. В лицейском стихотворении А. С. Пушкина «К Наталье» есть строки: «Из Катонов я в отставку, / И теперь я — Селадон!» Таким образом, базаровская самоирония в оценке собственной роли в истории с Одинцовой опирается на литературную традицию (тургеневский «нигилист» — вовсе не невежественный «гонитель» литературы, а вполне начитанный, образованный человек). Выводы о «литературности» Базарова, к которым приходят учащиеся на данном этапе работы, дополняются наблюдениями над ещё одной главой романа.

Глава 25. Эпизод последнего приезда Базарова в Никольское. Слова Базарова, обращённые к Аркадию: «А теперь, я думаю, не проститься ли нам? С тех пор как я здесь, я препакостно себя чувствую, точно начитался писем Гоголя к калужской губернаторше».

Обозначая своё внутреннее состояние, вызванное поражением в любви, Базаров прибегает к характерному сравнению, переводящему интимные переживания героя в широкий социально-философский план. Из ученического комментария учащиеся узнают о том, что в 40-е годы Гоголь вёл активную переписку с калужской губернаторшей А. О. Смирновой. Писатель делился с нею своими впечатлениями о загранице и просил сообщать ему различные наблюдения над жизнью российской глубинки. В т.н. «большом» письме от 6 июля 1846 года Гоголь поделился с А. О. Смирновой своими взглядами на нравственное переустройство общества, его духовное возрождение на основе веры и добра (позже это письмо вошло в «Выбранные места из переписки с друзьями»). В базаровском пренебрежительном отзыве о гоголевских письмах слышны отголоски знаменитой полемики между Гоголем и Белинским, обозначившей расстановку сил в русском обществе 40-х годов XIX века. Продолжение общественной полемики в 50—60-е годы и составляет главный «нерв» тургеневского романа. Обращаясь к общей проблематике «Отцов и детей», учащиеся отмечают, что финал романа возвращает мятежного героя к тем духовным ценностям, которые он ранее категорически отвергал: торжествует та вечная природа, духовной ипостасью которой является художественное творчество, большая литература, «рассыпанная» по страницам романа в виде частных упоминаний, намёков, реминисценций.

Творческая исследовательская работа, составляющая основу данного занятия, позволяет учащимся оценить масштабы межтекстовых связей и возможностей в пределах одного прозаического произведения. Анализ литературных реминисценций в «Отцах и детях» может быть рассредоточен по всему циклу уроков, отведённых на изучение романа, сопровождая рассмотрение различных глав и эпизодов. Выше был представлен «концентрированный» вариант подобного анализа, дающий возможность целенаправленного углубления в указанную проблематику. Сочетание частного литературного комментария с выходом на обобщение узловых проблем романа способствует совершенствованию аналитических навыков старшеклассников, формирует умение обобщать частные наблюдения над художественным текстом, актуализируя межтекстовые связи.

ТЕМА 4. РОЛЬ «ЧУЖОГО» ТЕКСТА
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
СТРУКТУРЕ ДРАМЫ М. ГОРЬКОГО
«НА ДНЕ» (11 КЛАСС)

В основе проблематики данного урока лежит понятие об интертекстуальности, рассмотренное в предыдущем разделе на уровне реминисценций, литературных отсылок к «внешним» текстам. В рамках предлагаемого урока по пьесе М. Горького межтекстовые связи рассматриваются на уровне прямой цитации, создающей феномен «текста в тексте». Как это явствует из различных примеров школьного анализа литературных произведений, «чужой» текст может играть роль «подсказки» в уяснении идейного смысла основного текста (достаточно вспомнить звучание эпитафии из Библии к поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри» или фразу из «Фауста», предпосланную роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»). Функция эпитафии придаёт «чужому» тексту «сильную» позицию, стягивая к нему идейно-смысловые уровни текста основного. Столь же значимым оказывается явление «интекста» в узловых эпизодах (сценах) произведения, когда он может служить своеобразным «проводником» авторского замысла. Межтекстовый анализ подобного типа требует сопоставления, по сути, двух различных авторских художественных задач, вступающих во взаимодействие по воле «заимствующего» автора. Задача учащихся — осознать неслучайность такого заимствования, раскрыть глубинные связи двух подчас разножанровых и разнохарактерных текстов и, наконец, поднявшись по «ступенькам смыслов», прийти к пониманию авторской позиции. Основными формами работы на уроке остаются комментарий к тексту, сопоставительный анализ, проблемное обсуждение, работа над обобщающими вопросами. Включение анализа «чужого» текста предполагается на заключительном этапе изучения драмы «На дне» при обсуждении её главного философского вопроса: что важнее, истина или сострадание? Далее представлена поэтапная развёртка хода занятия.

ХОД УРОКА

Актуализация «чужого» текста на обобщающем этапе изучения произведения. После анализа последней сцены горьковской пьесы учитель предлагает посвятить очередной урок обсуждению её философской проблематики с выходом на главную авторскую идею. При этом внимание учеников обращается на один из фрагментов 11 акта пьесы (текст выписан на доске):

Актёр (*останавливается, не затворяя двери, на пороге и, придерживаясь руками за косяки, кричит*). Старик, эй! Ты где? Я — вспомнил... слушай. (*Шатаясь, делает два шага вперёд и, принимая позу, читает.*)

Господа! Если к правде святой
Мир дорогу найти не умеет, —
Честь безумцу, который навеет
Человечеству сон золотой!

Натasha является сзади Актёра в двери.

Актёр. Старик!..

Если б завтра земли нашей путь
Осветить наше солнце забыло,
Завтра ж целый бы мир осветила
Мысль безумца какого-нибудь...

Натasha (*смеётся*). Чучело! Нализлся...

Дальнейшее обсуждение базируется на проблемном блоке вопросов и заданий, которые учитель адресует классу:

- а) В какой момент действия пьесы Актёр вспоминает и читает строфы из стихотворения П.-Ж.Беранже «Безумцы»? Кому адресована эта декламация?
- б) В чём философский смысл процитированных строк? Что символизирует у Беранже образ безумца? С кем из персонажей горьковской пьесы он ассоциируется? Как варьируется тема безумия в драме М. Горького?
- в) Ознакомьтесь с полным текстом стихотворения «Безумцы». В каком контексте звучат процитированные горьковским героем строфы? В какой контекст включает их Горький в своей пьесе?
- г) Какую роль играет «чужой» текст в структуре художественного произведения? Можно ли считать его в полном смысле «чужим» применительно к «заимствующему» тексту?

Отвечая на начальный вопрос, учащиеся указывают на адресат процитированных Актёром строк: они адресованы Луке, который ранее, выслушав жалобы Актёра на «отравленную алкоголем» память, заметил: «Да уж чего хорошего, коли любимое забыл? В любимом — вся душа...» Речь идёт о стихотворении, «куплетами» из которого Актёр хочет поделиться с добрым стариком, откликнувшимся на его беду («Стихи — понимаешь?... Это — смешно... А иногда — грустно!..»). Услышав из уст Луки: «Человек — всё может... лишь бы захотел», — Актёр называет его «чудаком», а спустя некоторое время врывается в ночлежку с криком «я вспомнил...».

Возникает образная параллель: «чудак» Лука, внушающий ночлежникам веру в духовные возможности человека, и романтический Безумец из стихотворения Беранже, указывающий людям путь к истине. Учитель и учащиеся обращают внимание на то, что параллель эта условная, не буквальная: слишком далеки друг от друга «беспаспортный» старик Лука и вдохновенный Безумец, выводящий человечество из духовного затмения. Значительно важнее разговор о Человеке в общефилософском ключе, в который так или иначе втянуты все основные персонажи пьесы. «По сту лет... а может, и больше — для лучшего человека живут!» — так определяет Лука движение человечества к идеалу, внутреннему совершенству. Ненавязчивые проповеди Луки дают возможность отчаявшимся обитателям «дна» в минуту просветления ощутить себя малой частью этого «лучшего» человека. Разбуженная странником великая иллюзия дала свои плоды, прозвучав в известном монологе Сатина о гордом звании Человека (созвучие этих слов строкам из «Безумцев» очевидно). На данном этапе обсуждения проблемы учитель предлагает классу задуматься над мотивом безумия, связанным с философским спором о Человеке и во многом определяющим исход этого спора.

Тема духовного затмения, дезориентации личности в условиях «дна» возникает в самом начале пьесы. Передразнивая Актёра, Сатин преобразует его «организм, отравленный алкоголем», в «органон» — в переводе с греческого — «орган знания», «разумность». Возникает явная ассоциация с нравственно-психологическим климатом ночлежного мира: у большинства его обитателей повреждён именно «орган знания», разумное начало личности. В этом отношении «безумными» являются Барон, живущий в «карете прошлого», Актёр, забывающий любимые стихи и гордящийся «отравленным организмом», Бубнов, объявляющий людей на Земле «лишними» и т.д. Это род безумия «низкого», низводящего человека на дно жизни и лишаящего его высокого призвания («Все хотят порядка, да разума нехватка», — замечает Бубнов в ответ на реплику Луки об отсутствии «порядка и чистоты» в жизни). «Эхе-хе... господа люди! И что с вами будет?» — сокрушается Лука, и эта реплика вновь напоминает строки: «Господа! Если к правде святой...» В этой связи возникает тема иного, «высокого» безумия как некоей идеальной формулы человеческого бытия. Эта формула частично присутствует в реплике Наташи: «Вот, думаю, завтра... придет кто-то, кто-нибудь... особенный... Или — случится что-нибудь... тоже — небывалое...» — «Есть — люди, а есть — иные — и человеки...» — вторит ей Лука.

На этом этапе беседы учитель предлагает классу обратиться к началу горьковской поэмы «Человек», написанной за несколько лет до появления пьесы «На дне»:

...В часы усталости духа, — когда память оживляет тени прошлого и от них на сердце веет холодом, когда мысль, как бесстрастное солнце осени, освещает грозный хаос настоящего и зловеще кружится над хаосом дня, бессильная подняться выше, лететь вперёд, — в тяжёлые часы усталости духа я вызываю перед собой величественный образ Человека.

Человек! Точно солнце, рождается в груди моей, и в ярком свете его медленно шествует — вперёд! И выше! — трагически прекрасный Человек!

Я вижу его гордое чело и смелые, глубокие глаза, а в них — лучи бесстрашной Мысли, той величавой силы, которая в моменты утомленья — творит богов, в эпохи бодрости — их низвергает.

Опираясь на ещё один горьковский текст, учащиеся отмечают его тесную связь с уже упомянутым монологом Сатина, а строки из Беранже в связи с приведённым фрагментом и вовсе перестают восприниматься как «чужой» текст в художественной структуре пьесы. Аппелируя к предшествующему литературному материалу, учитель просит учащихся вспомнить, в чём заключалась сущность идеи богостроительства, занимавшей Горького в период написания пьесы «На дне» и повлиявшей на формирование в творчестве писателя особого типа героя, стоящего над толпой и призванного разрешить «проклятые» вопросы человечества. Своеобразная «революционная религия» Горького, опирающаяся на позицию философа А. А. Богданова, звала человека к сотворению «нового бога», к строительству справедливого мира, в котором каждый станет частью объединённого коллективного разума. Эта утопия «нового времени» тесно смыкалась с социалистической идеей, обретая политическую окраску.

Включение в обсуждение краткого биографического и историко-философского комментария расширяет границы видения учащимися проблематики горьковской пьесы, по-новому высвечивая тему «безумного» искателя истины. На этом этапе работы учитель вновь предлагает обратиться к тексту стихотворения Беранже, ознакомившись с ним в полном объёме и определив место цитируемых в горьковской пьесе строф в контексте целого. Песня Беранже «Безумцы» в переводе В. Курочкина — страстный монолог автора, адресованный обществу, не ценящему своих спасителей — людей идеи,

готовых на жертву во имя человечества (в стихотворении упомянуты французские социалисты-утописты Сен-Симон, Фурье и Анфантен). Во второй строфе стихотворения звучит мысль о вечной востребованности «высокого» человека для земных свершений:

Ждёт идея, как чистая дева,
Кто возложит невесте венец.
«Прячься», — робко ей шепчет мудрец,
А глупцы завывают от гнева,

Но безумец-жених к ней грядёт
И в полночи, духом свободный,
Сочетанья их плод первородный
Человечеству счастье даёт.

Таким образом, слова Сатина о лжи как «религии рабов и хозяев» и правде — «боге свободного человека» обретают в контексте «чужого» стихотворения особый смысл, отражая позицию автора пьесы. Речь идёт о высшей правде, которая «не по недугу» слабому человеку, но по силам подвижнику-революционеру в широком смысле понимания этого образа:

В Новый мир по безвестным дорогам
Плыл безумец навстречу мечте,
И безумец висел на кресте,
И безумца мы назвали богом!

Если б только земли нашей путь
Осветить наше солнце забыло, —
Завтра целый бы мир осветила
Мысль безумца какого-нибудь!

На этом этапе беседы учитель предлагает обсудить явление «чужого» текста в произведении на общем идейно-философском уровне. Совпадение пафоса горьковской пьесы и стихотворения «народного песенника» Пьера Жана Беранже отражает связь культур и времён в мировой истории и одновременно свидетельствует о неизменности «вечных» вопросов, стоящих перед обществом и человеком. В горьковской драме эти вопросы обретают особую остроту на фоне тяжелейшего кризиса, вовлекающего личность в бездну отчаяния, крайнего индивидуализма и безверия. В этих условиях, когда самоубийство становится единственной формой протеста для слабого, авторским эталоном выступает внесюжетный персонаж — герой «чужого» произведения, «замещающий» полноценного героя-протагониста в пьесе.

Итогом работы на уроке становится самостоятельное задание, предлагаемое учителем для индивидуальной исследовательской работы, представленной следующими направлениями:

- а) Роль шекспировского текста в пьесе М. Горького «На дне»: комментарий и анализ.
- б) Идеино-художественная функция цитат из стихотворений П. Ж. Беранже «Обжоры» и «Старый бродяга» (акт 4, реплики Актёра: «Обжирайтесь, мрачные умы»; «Яма эта... будет мне могилой»): анализ с привлечением художественных текстов.

Предложенные учащимся задания предполагают дальнейшую детализацию межтекстовых взаимодействий в рамках пьесы, углубление представления о функции интертекста в художественном произведении. Помимо представленных выше учебных моделей при изучении историко-литературного курса в старших классах осуществляется работа по межтекстовому анализу на уровне отдельных компонентов урока (учебных ситуаций). Как и при моделировании историко-биографических связей, данная работа может носить вариативный характер (некоторые из обозначенных ниже учебных моделей могут быть развёрнуты до объёма автономной учебной темы). В рамках историко-литературного курса выделяются следующие направления межтекстового анализа:

10 КЛАСС

1. Два «Памятника» — две эпохи («Памятник» Г. Р. Державина и «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» А. С. Пушкина).
2. Роль литературных имён и названий в повести Н. В. Гоголя «Невский проспект».
3. Место и роль песен в художественной структуре «Грозы» А. Н. Островского.
4. Традиционный сюжет «rendez-vous» и его трансформация в романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?».
5. Связь поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» с традициями русского фольклора.
6. Пушкинские образы и мотивы в лирике Ф. И. Тютчева и А. А. Фета.
7. Повесть Н. С. Лескова «Очарованный странник» и русские былины: тематика и стиль.
8. Роль фольклорной стилизации в сатирических сказках М. Е. Салтыкова-Щедрина.
9. Связь поэзии А. К. Толстого с историческим песенным фольклором.

10. Стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино» и его художественное переосмысление в романе Л. Н. Толстого «Война и мир».
11. Теория «разумного эгоизма» и её пародийное переложение в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».
12. Литературные реминисценции в комедии А. П. Чехова «Вишнёвый сад».

11 КЛАСС

13. Рассказ И. А. Бунина «Чистый понедельник» в контексте русской классики.
14. Традиции романтической литературы в ранней прозе М. Горького.
15. Влияние лирики А. А. Фета на творчество русских поэтов-символистов.
16. Поэтические реминисценции в лирике А. А. Блока.
17. Традиции русской классики в поэме А. А. Ахматовой «Реквием».
18. Творчество В. В. Маяковского в зеркале литературной пародии.
19. Пушкинские традиции в лирике С. А. Есенина.
20. Традиции толстовского эпоса в романе-эпопее М. А. Шолохова «Тихий Дон».
21. Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в контексте мировой литературы.
22. Евангельская и шекспировская темы в лирике Б. Л. Пастернака.
23. Пушкинские реминисценции в романе В. В. Набокова «Машенька».
24. Роль фольклорной традиции в поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин».
25. Влияние поэзии Ф. И. Тютчева, А. А. Блока, Б. Л. Пастернака на лирику Н. А. Заболоцкого.
26. Творчество В. М. Шукшина и произведения «деревенской прозы».
27. Тема народного праведничества в творчестве А. И. Солженицына и его литературных предшественников (И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, Н. С. Лесков).
28. Проблема реминисцентности поэзии и прозы второй половины XX века (творчество И. Бродского, Т. Кибирова, Д. Пригова, А. Башлачева, Вен.Ерофеева, В. Маканина и др.).

Указанная тематика распределяется между основными разделами курса на историко-литературной основе, актуализируя проблему преемственных связей между литературными явлениями. На заключительном этапе изучения курса учащимся выпускного класса предлагаются итоговые вопросы, позволяющие обобщить изученный литературный материал и затрагивающие, в том числе, межтекстовые связи историко-литературного процесса:

- а) Какие образы, сюжеты, детали свидетельствуют о преемственности между литературой XIX и XX столетий?
- б) Была ли литература русского модернизма «беспочвенным» явлением? Имела ли она корни в отечественной культуре? Имеет ли их современный постмодернизм?
- в) Приведите примеры использования «чужого» текста в произведениях писателей XIX — XX веков. Чему служат различные реминисценции в художественной системе автора? Охарактеризуйте с этих позиций современную литературную ситуацию.

Включение в общую канву курса межтекстовых сопоставлений, актуализирующих различные виды художественных взаимодействий, оказывает позитивное влияние на внутреннее развитие читателя-старшеклассника. Формирование и закрепление навыков межтекстового анализа позволяет учащимся видеть «текст в тексте», выявлять его функции, воспринимая историко-литературный процесс в его внутреннем единстве и взаимодействии различных творческих «точек зрения» и традиций. Овладение указанным навыком — необходимое условие развития квалифицированного читателя, воспринимающего литературные произведения в широком контексте отечественной и мировой классики, умеющего пользоваться общими «кодами» культуры в изучении и оценке всего разнообразия её проявлений применительно к литературе как искусству слова.

4.3. УРОКИ ОБОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ УНИВЕРСАЛИЙ

Литературные связи художественно-универсального характера проявляются на обобщённом, «надтекстовом» уровне, объединяя произведения разных авторов и эпох. «Вертикальная» структура подобных связей предполагает рассмотрение литературного материала в широком историческом контексте, охватывающем все основные периоды развития отечественной культуры. Применительно к курсу литературы в старших классах установление универсальных связей может носить частный характер (рассмотрение в пределах конкретной темы), а может охватывать достаточно объёмный учебный материал (обобщение по курсу на заключительном этапе обучения в выпускном классе). Специфика данной работы связана прежде всего с формированием понятийно-терминологической базы, позволяющей учащимся анализировать проблематику

произведений на уровне общности художественных универсалий. В терминологический аппарат старшекласника вводятся такие понятия, как *архетип* (или *первообраз*), *мифологема*, «вечный» *мотив*, «бродячий» *сюжет*, *топос*. Входя в круг новейших понятий, эти термины не должны перегружать читательский лексикон старшеклассников, служа лишь своеобразным ключом к широкому сопоставлению литературных явлений, необходимому на важнейших, узловых этапах изучения историко-литературного курса. Среди различных аспектов сопоставления наиболее важным для данной работы является проблемно-тематический сопоставительный анализ, затрагивающий наиболее общие, проблемные переключки между различными текстами, авторы которых обращались к сходным философским моделям бытия. Не требуя детального межтекстового сличения, проблемно-тематический анализ предполагает обобщённое, концептуальное осмысление литературного материала, формируя широкое, объёмное видение историко-культурного процесса, вбирающего в себя различные творческие «точки зрения» на сходные жизненные явления. В этом отношении уроки данного цикла несут на себе важную методологическую нагрузку, являясь определённым формирующим звеном в структуре и содержании курса 10–11 классов.

ТЕМА 1. ЭВОЛЮЦИЯ АРХЕТИПА «ОТЦЫ И ДЕТИ» В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Тема предлагаемого обобщающего урока-панорамы актуализирует известную бинарную оппозицию «отцы и дети» в её разновременном звучании. Проблематика занятия ориентирована на проблемную развёртку многосоставного литературного материала, изученного в рамках историко-литературного курса (литература русского Средневековья, русская литература XVIII — XX веков). Материал урока тесно связан с исторической спецификой, характером конкретной эпохи, отражённой в произведении и определяющей особенности звучания выбранной архетипической формулы. Урок-панорама предполагает «многоголосную» форму обсуждения проблемы: учащиеся получают индивидуальные задания с установкой на анализ конкретного произведения по указанной проблематике. «Ведущим» на уроке является учитель, объединяющий отдельные выступления учащихся в общую проблемную канву и стимулирующий выводы и обобщения в ходе выступлений.

I. *Вступительное слово учителя.*

Во вступительном слове учитель напоминает учащимся о необходимости видеть литературу «в целом», быть культурным читателем, умеющим сопоставлять литературные явления и факты в их временной динамике и взаимодействии. Писатели различных эпох, вдохнувшие один «воздух бытия», не могли не отразить в своём творчестве те вечные категории жизни, которые оставались общими для людей на протяжении истории человечества. В этом отношении так называемые *архетипы*, то есть прообразы, первичные схемы бытия, находили своё различное идейно-образное «наполнение» в творчестве художников. Учитель разъясняет смысл и сущность архетипических образов «отец» и «сын», базируясь на учении К. Г. Юнга (см. соответствующий комментарий в главе 1.1 данного исследования), а затем предлагает рассмотреть звучание этой образной оппозиции в русской литературе разных эпох, обращая внимание на характер соотношения «отцовства» и «сыновьего начала» в авторской концепции жизни. Содержание сообщений кратко фиксируется в тетрадях учащихся и тезисно обозначается на доске.

II. *Сообщения учащихся по теме занятия.*

Запланированные выступления учащихся следуют в порядке, предусмотренном «хронологией» темы, и отражают основные тенденции отечественной литературы в решении заявленной проблемы. Ниже представлен тезисный план, отображающий проблематику сообщений:

1. Соотношение отцов и детей как гармоническое единство в «Поучении» Владимира Мономаха. Духовная преемственность между поколениями, верность нравственным установкам в русле христианских традиций («что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь — как отец мой»).
2. Развитие темы благотворного влияния нравственных устоев старших на молодое поколение в пушкинской «Капитанской дочке». Опыт отца, становящийся надёжным духовным компасом для юного преемника (сущность наказа, данного сыну Андреем Петровичем Гриневым: «Береги платье снову, а честь смолоду»).
3. Противопоставление подлинно духовному опыту опыта бесплодного, приводящего к моральному оскудению. Пример па-

губной наследственной философии в сказке М. Е. Салтыкова-Щедрина «Премудрый пискарь» («Смотри, сынок, — говорил старый пискарь, умирая, — коли хочешь жизнью жуировать, так гляди в оба!»). Бесплодность подобного родительского «наказа», лишающего молодую душу высоких порывов, удерживающего её в русле «благонамеренности». Переключка щедринской сатиры с проблематикой комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» (пример молчалинской «формулы успеха»: «Мне завещал отец: / Во-первых, угождать всем людям без изъятья...»). Крайнее проявление духовного оскудения в наставлении, данном Чичиковым-старшим сыну в поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души» («При расставании слёз не было пролито из родительских глаз; дана была полтина меди на расход и лакомства и, что гораздо важнее, умное наставление: «Смотри же, Павлуша, учись, не дури и не повесничай <...> Не угощай и не потчевай никого, а веди себя лучше так, чтобы тебя угощали, а больше всего береги и копи копейку...»). Обесценивание, нравственная «перевернутость» понятия «мудрость» в приведённых примерах (разрушение архетипического значения сыновьего начала как зарождения индивидуального, самостоятельного сознания).

4. Конфликтность взаимоотношений «отцов» и «детей» в сфере социально-исторического противостояния «века нынешнего» с «веком минувшим». Острота коллизии грибоедовского «Горя от ума»: отказ Чацкого жить и действовать, «на старших глядя». Пафос романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», отражающий диалектику исторической смены поколений («Как посмотришь эдак сбоку на глухую жизнь, какую ведут здесь «отцы», кажется: чего лучше? Ешь, пей и зная, что поступаешь самым правильным, самым разумным манером. Ан, нет: тоска одолеет»). Развитие базаровской «формулы отрицания» в литературе XX века. «Расчеловечивание» архетипа в «бунтарской» лирике В. В. Маяковского. Стихотворение «Той стороне» как своеобразная программа революции в семейных взаимоотношениях:

А мы —
не Корнеля с каким-то Расином —
отца, —
предложи на старьё меняться, —
мы
и его
обольём керосином

и в улицы пустим —
для иллюминаций...

5. Тема распада естественных связей между людьми в условиях «классовой борьбы». Коллизия рассказа М. А. Шолохова «Родинка» из цикла «Донские рассказы» как яркое воплощение бесчеловечности Гражданской войны, вносящей «науку ненависти» в семейные отношения. Поэма А. Т. Твардовского «По праву памяти» как трагический документ эпохи государственного террора:

А мы, кичась неверьем в Бога,
Во имя собственных святынь
Той жертвы требовали строго:
Отринь отца и мать отринь.

6. Мотив преодоления трагедии разрушения Очага и Дома в годы революционных и военных испытаний. Финал шолоховского «Тихого Дона», поднимающий тему человеческого родства на трагическую высоту: «Что ж, вот и сбылось то небольшое, о чём бессонными ночами мечтал Григорий. Он стоял у ворот родного дома, держал на руках сына... Это было всё, что осталось у него в жизни, что пока ещё роднило его с землёй и со всем этим огромным, сияющим под холодным солнцем миром». Развитие темы возвращения к исконным человеческим привязанностям в шолоховском рассказе «Судьба человека» (усыновление Андреем Соколовым мальчика-сироты): «Два осиротевших человека, две песчинки, заброшенные в чужие края военным ураганом невиданной силы... Что-то ждёт их впереди? И хотелось бы думать, что этот русский человек, человек несгибаемой воли, выдюжит и около отцовского плеча вырастет тот, который, повзрослев, сможет всё вытерпеть, всё преодолеть на своём пути, если к этому позовёт его родина».

III. *Обобщение по теме занятия.*

Обобщая тематику прозвучавших сообщений, учащиеся отмечают богатство оттенков, которыми наполняется «прообраз», архетипическая модель человеческого бытия в зависимости от конкретного дара художника и особенностей исторической эпохи. Та или иная «формула бытия» может укрепляться в высоких человеческих проявлениях или, наоборот, «расшатываться» и даже распадаться под влиянием разрушительных тенденций «общей жизни».

Представленная на уроке литературная панорама развития одной из важнейших сфер человеческого бытия даёт возможность учащимся бросить ретроспективный взгляд на русскую классику в контексте «вечных» проблем, выявив их преемственность и актуальность. На заключительном этапе урока учащимся предлагается перспективное задание: написание реферата или тезисного плана по проблематике, сходной с предложенной на уроке (тема по индивидуальному выбору учащихся).

ТЕМА 2. МИФОЛОГЕМА «ЛЕС» И ЕЁ ЗВУЧАНИЕ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КЛАССИКЕ (11 КЛАСС)

Данная тема отрабатывается на уроке семинарского типа, актуализирующем знание учащимися историко-литературного курса и стимулирующем умения старшеклассников в области самостоятельного анализа художественного текста. Основываясь на методе мифореставрации (см. гл. 1.1. данного исследования), этот анализ призван вскрыть мифологический подтекст произведения с выходом на общую связь между литературными явлениями и фактами. Вместе с тем рассмотрение и раскрытие мифологической символики не является самоцелью подобного анализа: мифологическое прочтение образа служит лишь дополнительным материалом для интерпретации произведения в целом, раскрытия идейно-философской концепции автора. Оставляя за рамками рассмотрения понятие «авторский миф» (эта категория поэтики относится в большей степени к проблеме индивидуального авторского сознания), мы обращаемся к общим мифомотивам, которые явились порождением *коллективного* сознания и в этом отношении явили собой обобщённый опыт человечества. Подобные мифологемы, или мифомотивы, входят в читательский опыт ученика начиная с программы начальных классов (сказки, былины, пословицы и поговорки). В старших классах изучаются произведения, в которых элементы мифологического сознания уходят в подтекст и требуют дополнительных интерпретационных усилий со стороны читателя-ученика. При условии эффективной мифореставрационной работы происходит своеобразное воссоединение прежнего читательского опыта (начальные и средние классы) и вновь приобретённого в русле изучения историко-литературного курса. Из всего многообразия мифомотивов выбирают-

ся наиболее характерные, «сквозные», объединяющие произведения разных авторов и эпох общей философской проблематикой. В частности, мифологема «лес» занимает в отечественной классике заметное место и несёт в себе определённую идейно-художественную функцию. В рамках изучения историко-литературного курса на завершающем этапе школьного литературного образования рассмотрение указанной мифологемы может быть включено в анализ конкретного произведения или предложено для урока, обобщающего ранее изученный материал. Обобщающее занятие проводится в форме лекции учителя с элементами проблемного обсуждения материала. Ниже представлена тезисная модель лекционного занятия с включением проблемных вопросов для учащихся.

ХОД УРОКА

I. *Введение в проблематику занятия.*

Учитель обращается к предшествующему литературному опыту учащихся, актуализируя понятия «миф», «мифологический образ» (отражение в мифе важнейших, порой не до конца осознанных явлений природного или социального характера; ассоциативность, конкретно-чувственное начало мифологического сознания, его коллективность). Выявив исходные характеристики мифологического творчества, учитель выделяет особую фазу в истории мифа – период осознания индивидуального авторства, когда миф становится слагаемым творческого процесса и выполняет определённую художественную задачу. В этой связи учащимся предлагается обратиться к образу леса в русской классике, несущему в себе элементы мифологического сознания (лес как некое *таинство природного мира*, среда обитания таинственных и подчас враждебных человеку сил, некий барьер между желаниями людей и их воплощением и т.п.). Определив общее звучание мифологемы, учитель обращается к конкретному литературному материалу, предлагая учащимся осмыслить роль и значение этого образа в художественном тексте.

II. *Лекция учителя с включением проблемного обсуждения.*

Опираясь на различные оттенки выбранного для анализа мифомотива, учитель выбирает первый из них: лес как воплощение страха человека перед неизведанным, его столкновения с непознанной природой.

Татьяна в лес; медведь за нею;
Снег рыхлый по колено ей;
То длинный сук её за шею
Зацепит вдруг, то из ушей
Златые серьги вырвет силой;
То в хрупком снеге с ножки милой
Увязнет мокрый башмачок;
То выронит она платок;
Поднять ей некогда; боится,
Медведя слышит за собой...

А. С. Пушкин «Евгений Онегин»

Напрасно в бешенстве порой
Я рвал отчаянной рукой
Терновник, спутанный плющом:
Всё лес был, вечный лес кругом,
Страшней и гуще каждый час;
И миллионом чёрных глаз
Смотрела ночи темнота
Сквозь ветви каждого куста...

М. Ю. Лермонтов «Мцыри»

«У ног моих тянулась узкая долина; прямо, напротив, крутой стеной возвышался частый осинник. Я остановился и в недоумении оглянулся... «Эге! — подумал я,— да это я совсем не туда попал: я слишком забрал вправо»,— и, сам дивясь своей ошибке, проворно спустился с холма. Меня тотчас охватила неприятная, неподвижная сырость, точно я вошёл в погреб; густая, высокая трава на дне долины, вся мокрая, белела ровной скатертью; ходить по ней было как-то жутко. Я поскорей выкарабкался на другую сторону и пошёл, забирая влево, вдоль осинника. Летучие мыши уже носились над его заснувшими верхушками, таинственно кружась и дрожа на смутно-ясном небе...»

И. С. Тургенев «Бежит луг»

Предложив учащимся процитированные фрагменты, учитель обращается к классу с вопросом о том, что их объединяет. Сон пушкинской Татьяны, исповедь Мцыри и записки тургеневского охотника при всём их жанрово-стилистическом различии пронизаны неким общим настроением — «первобытным» трепетом героев перед вечным таинством природы (именно это приближает чувства героев к мифологическому сознанию). В связи с этим отмечается близость указанных героев к первоначальному миру природы, способность чутко воспринимать «сигналы» этого мира. Природа для них существует в двух ипостасях: как нечто присвоенное, родное и как тёмная, непознанная сила, проявляющая себя в особых жизненных ситуациях (таковы пророческий тревожный сон Татьяны, романтический побег Мцыри или ночное блуждание уставшего охотника). Эта двойственность отношения человека к природе явлена через подсознательные реакции героев на психологически сходные ситуации. Следование героев через «лес» неизвестности,

неопределённость угрозы, исходящей от ночной природы, — ещё один оттенок смысла рассматриваемой мифологемы.

Подытожив наблюдения над wybranными фрагментами, учитель обращается к другому варианту образного прочтения мифологемы «лес» в произведениях русских классиков.

«Базаров лёг поздно, и всю ночь его мучили беспорядочные сны... Одинцова кружилась перед ним, она же была его мать, за ней ходила кошечка с чёрными усиками и эта кошечка была Фенечка; а Павел Петрович представлялся ему большим лесом, с которым он всё-таки должен был драться».

И. С. Тургенев «Отцы и дети»

К окну прикинув головой,
Я поджидал с тоскою нежной,
Чтоб ты явилась — и с тобой
Помчаться по равнине снежной.
Но в блеск сокрылась ты лесов,
Под листья яркие банана,
За серебро пустынных мхов
И пыль жемчужную фонтана.

А. А. Фет «У окна»

Сегодня шла Ты одиноко,
Я не видал Твоих чудес.
Там, за горой Твоей высокой,
Зубчатый простирался лес.
И этот лес, сомкнутый тесно,
И эти горные пути
Мешали слиться с неизвестным,
Твоей лазурью процвести.

А. А. Блок «Сегодня шла

Ты одиноко...»

В приведённых художественных текстах образ леса предстаёт как некая непреодолимая преграда, являющаяся частью сна героя (Тургенев), при «дорисовке» морозных узоров на стекле (Фет) или символическом осмыслении соотношения идеала и действительности (Блок). Учащиеся отмечают условность, философскую обобщённость этого «сквозного» образа, восходящего к мифологическим представлениям древних о лесе как о «среднем мире», расположенном между небом и водой (в античной мифологии непроходимый девственный лес окружал входы в аид — царство мёртвых). Лес как некая граница между «верхним» и «нижним» миром являет преграду для человека, стремящегося к преодолению очерченного для него круга бытия. Объединив три предложенных текста единой мифологемой, учащиеся получают возможность взглянуть на конкретные литературные факты сквозь призму общих представлений о бытии, сформированных опытом человечества.

Следующая часть проблемной лекции посвящена ещё одной смысловой грани рассматриваемой мифологемы. В мифологии различных народов лес связан прежде всего с животным (или зоо-

морфным) миром, в котором обитают силы, враждебные человеку. В преломлении к миру социальных отношений образ леса служит своеобразной метафорой, отражающей реалии исторического времени. Именно в таком значении образ леса фигурирует в произведениях с ярко выраженной социальной тематикой. Для иллюстрации учитель приводит два художественных фрагмента:

«Ни разу лес не изменил той физиономии, которая ему приличествовала. И днём и ночью он гремел миллионами голосов, из которых одни представляли агонизирующий вопль, другие — победный клик, и наружные формы, и звуки, и светотени, и состав населения — всё представлялось неизменным, как бы застывшим. Словом сказать, это был порядок, до такой степени установившийся и прочный, что при виде его даже самому лютому, рьяному воеводе не могла прийти в голову мысль о каких-либо увенчательных злодействах...»

М.Е. Салтыков-Щедрин «Медведь на воеводстве»

Несчастливцев.<...> Люди, люди! Порождение крокодилов! Ваши слёзы — вода! Ваши сердца — твёрдый булат! Поцелуи — кинжалы в грудь! Львы и леопарды питают детей своих, хищные враны заботятся о птенцах, а она, она!.. Это ли любовь за любовь? О, если б я мог быть гиеною! О, если б я мог остервенить против этого адского поколения всех кровожадных обитателей лесов!»

А.Н. Островский «Лес»

Оба предложенных фрагмента объединены метафорой «лес русской жизни», несущей ярко выраженную социальную окраску. Учитель предлагает учащимся самостоятельно раскрыть смысл этой метафоры (падение общественных нравов, разгул хищнических инстинктов, «дремучий» характер законов, униженное положение социальных «низов» и т.п.). Мифологическое «царство зверей» как чуждая человеку среда обитания под пером писателя обращается в модель человеческого общества, принявшего звериные законы и движимого низменными инстинктами. На этом фоне разворачиваются соответствующие коллизии, определяющие проблематику указанных произведений (проблема народа и власти в сатирической сказке Щедрина, разрушение семейного уклада в пореформенную эпоху в комедии А.Н. Островского). Мифологический подтекст усиливает звучание социальной темы, выводя его в общеподлинный философский контекст.

III. *Обобщение проблематики занятия.*

Подводя итоги прочитанного и обсуждённого на уроке, учитель говорит о важности обращения к общим законам художественного отображения жизни, позволяющим видеть целостную картину развития культуры. Мифологическое наполнение того или иного художественного образа делает его универсальным, общим для писателей различных эпох и художественных дарований. Несущая в себе определённый смысл и образно-эмоциональное содержание мифологема нередко указывает на связь данного произведения с культурной традицией, национальной почвой. Мифологические образы обретают свою «вторую жизнь» в качестве авторских мифов (примеры подобного мифотворчества мы находим в романе И. А. Гончарова «Обломов», «Истории одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина, в романах Ч. Айтматова «И дольше века длится день...» и А. Кима «Отец-лес» и многих других произведениях классической и современной литературы).

В заключение учитель предлагает учащимся выполнить индивидуальное домашнее задание (по выбору ученика), в основе которого — самостоятельный анализ одного из мифологических образов в конкретно выбранном произведении русской литературы. В качестве обобщающей работы по теме данного занятия учитель предлагает классу самостоятельно проанализировать рассказ М. Горького «Проводник», опираясь на следующую систему вопросов:

1. Что представляет собой экспозиционная часть рассказа? Как взаимодействуют в ней предметно-образный ряд («горячий песок» берега ленивой Оки) и содержание «интеллектуальной беседы» героя-повествователя с доктором Полкановым?
2. Какие детали доминируют в облике проводника — «знающего старика» Петра? Что бросается в глаза в его поведении, манере держаться, ответных репликах в диалоге с «господами»?
3. Найдите первое описание леса в рассказе. Как ведёт себя Пётр, войдя в лес? Почему его спутники ощущают неуместность «самых умных слов» здесь, в лесу?
4. Почему слово «проводник», вынесенное в заглавие рассказа, в повествовании заменено на более пафосное — «путеводитель»? В чём заключается ироничность этого определения?
5. Перечитайте рассказ Петра о последствиях истории с барской обезьяной. Каковы мотивы ложного «путеводительства» Петра?

6. Каково отношение проводника к «ласковым господам»? Случайна ли перекличка сюжетов с обезьяной и учёным из Москвы в его рассказе? В чём смысл финальной реплики героя?
7. Как в «Проводнике» сочетаются черты бытового анекдота и притчи? Проведите параллели между горьковским рассказом и произведениями русской классики, затрагивающими тему «леса русской жизни», поиска выхода из её трагических тупиков («Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Лес» А. Н. Островского, сатирические сказки М. Е. Салтыкова-Щедрина и др.).

ТЕМА 3. МОТИВ ПРЕСТУПЛЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ КЛАССИКИ (11 КЛАСС)

Обращение к «вечным» мотивам русской классики позволяет раскрыть ещё одну важнейшую область литературных связей, составляющих своеобразную образно-тематическую «вертикаль». Переходя из произведения в произведение, тот или иной мотив обогащается новыми смысловыми оттенками, усиливающими его звучание. Развивая навыки мотивного анализа, старшеклассники обретают способность к выявлению и прослеживанию бытования «сквозных» мотивов в литературе. Следуя принципу литературной преемственности, учитель предлагает для сравнительного рассмотрения те произведения, в которых конкретный мотив обретает сюжетно-образную динамику, «обрастая» новыми культурно-историческими деталями. В этом отношении мотив преступления в русской классике, восходящий к изначальным моральным представлениям человеческого сообщества, представляет несомненный интерес для ученика-читателя. Определив круг основных произведений, предназначенных для мотивного анализа, учитель распределяет литературный материал между учащимися, предлагая им выбрать тему для индивидуального доклада по конкретному автору. Таким образом, урок-семинар по указанной теме строится как цикл индивидуальных сообщений, связанных «сквозной» тематикой и развивающих главную тему занятия. Применительно к мотиву преступления рассматривается одна из устойчивых форм его развития — мотив «эскалации зла», выращивания частного деяния индивидуума до масштабов социального бедствия. Ниже представлена тезисная развёртка содержания и проблематики ученических докладов в их хронологической последовательности.

Доклад 1. Тяжесть шапки Мономаха. (Мотив преступления в трагедии А. С. Пушкина «Борис Годунов».)

Убийство невинного царевича Дмитрия как исходная первопричина падения дома Годуновых. «Затмение» народной совести, выразившееся в поддержке цареубийцы в качестве претендента на трон. Образ летописца Пимена и его близость авторской позиции («Прогневали мы Бога, согрешили: / Владыкою себе цареубийцу / Мы нарекли»). Беды, пришедшие на Русь, как следствие преступного искажения нравственного закона; наступление «смутного» времени. Искушение индивидуального, «семейного» греха Борисом и его детьми. Просветление народной совести в финале трагедии: безмолвие толпы, пробуждение в народе внутреннего сопротивления формуле «цель оправдывает средства». Христианское звучание основной нравственной коллизии «Бориса Годунова». Преступление и возмездие за него как две грани проблемы нравственного выбора человека как субъекта истории.

Доклад 2. От Наполеона к «наполеонизму». (Мотив преступления в романе Л. Н. Толстого «Война и мир».)

Важность звучания «наполеоновской» темы в романе Л. Толстого. Обсуждение в салоне А. П. Шерер деяния «антихриста» Бонапарта, отдавшего приказ о расстреле герцога Энгиенского. Путь к власти через преступление как пролог к будущим историческим потрясениям (эпизод осмотра Наполеоном поля сражения под Аустерлицем). Выращивание «наполеоновской» идеи за пределы одной исторической личности: галерея «наполеонов» в романе (образы Долохова, Бориса Друбецкого, Анатоля Курагина, графа Ростопчина и др.). Крушение наполеоновского нашествия в свете толстовской формулы «нет величия там, где нет простоты, добра и правды». Эгоцентризм, гордыня как питательная почва для преступления, способного вырасти из «малого» в «историческое».

Доклад 3. Сон о «моровой язве». (Мотив преступления в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».)

Проблемно-тематическая переключка знаменитых романов Достоевского и Толстого (тема «наполеонизма»). Философская направленность «психологического отчёта одного преступления». Теория Раскольникова как модель общественного устройства с «правом сильного», разрешающего «кровь по совести». Принцип эскалации преступления, ставящий героя на грань саморазрушения. Путь Раскольникова к покаянию: от признания личной несостоятельности в преступлении до осознания истинных масштабов

«теоретического» заблуждения. Свидригайлов и Лужин как идейные «двойники» Раскольникова, исповедующие «приглашение к преступлению». «Вечная» Сонечка как нравственный оппонент Раскольникова и его идеи. Сон о «трихинах», увиденный героем на каторге (видение «моровой язвы» социальных доктрин, ведущих человечество к самораспаду и самоуничтожению).

Доклад 4. Шествие без креста. (Мотив преступления в поэме А. Блока «Двенадцать».)

Осмысление «вечных» вопросов человечества в первой поэме о революции. Двойственность авторского пафоса: упоение «музыкальной» революционной стихии и тревога за «нового» человека, несущего в мир идею «мирового пожара в крови». История любви и преступления как основа сюжетного движения поэмы. Убийство Катьки и тема самосуда как формы «революционного возмездия». Покаяние Петьки, перерастающее в жажду отмщения миру «буржуев», следование законам «классовой ненависти». Рефрен «Эх, эх, без креста!» как лейтмотив державного шествия двенадцати «апостолов» нового мира. Фигура Христа как символ искупления новой «крови по совести», предупреждения о грядущих исторических потрясениях («...И идут без имени святого / Все двенадцать — вдаль. / Ко всему готовы, / Ничего не жаль...»).

Обобщающая часть занятия.

Цикл ученических докладов завершает обобщающая часть урока, включающая в себя свободную дискуссию по теме занятия. Учитель предлагает учащимся вспомнить и назвать героев других произведений русской классики, связанных с темой преступления и его нравственных последствий для личности и общества. В этот ряд могут быть включены такие произведения, как повести А. С. Пушкина «Пиковая дама» и «Капитанская дочка», поэма М. Ю. Лермонтова «Песня... про купца Калашникова», повесть Н. В. Гоголя «Страшная месть», рассказы Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда», М. Горького «Старуха Изергиль», Л. Н. Андреева «Предстояла кража», И. А. Бунина «Петлистые уши», повесть В. П. Астафьева «Печальный детектив», повесть В. Г. Распутина «Живи и помни» и др. Произведения различных жанров и эпох объединяет тема ответственности человека за содеянное им в свете нравственных ценностей, выработанных человечеством. Тема греха и возмездия, преступления и наказания нередко составляет ведущий мотив, исходный авторский посыл, заставляющий читателя погрузиться во внешние и внутренние противоречия, толкающие героя на преступление

и определяющие тяжесть его последствий. При этом для художника-гуманиста важнейшей является мысль о неизбежном вырастании большого зла из «частных» злодеяний. Герои произведений, включающих в себя указанную проблематику, зачастую оказываются перед нравственным выбором и, делая заведомо губительный для себя шаг, провоцируют дальнейшее нарастание трагических событий. Таков, например, Кирибеевич из лермонтовской «Песни...», любящий женщину «для себя» и обрекающий семью Калашникова на тяжкие испытания; таков и Андрей Гуськов из повести В. Распутина, не выдержавший испытания войной и ставший подлинным виновником гибели жены Настены. В каждом конкретном случае общий исходный мотив получает своеобразное художественное решение, но в конечном счёте подводит читателя к важнейшему нравственному итогу, объединяющему авторские точки зрения, во многом сводящиеся к формуле Достоевского из его знаменитой речи о Пушкине: «Смирись, гордый человек!» Сделанные на уроке наблюдения позволяют охватить огромный разновременный массив русской классики в решении ею одного из главнейших нравственных вопросов человеческой истории.

В качестве самостоятельного задания по итогам занятия учитель предлагает учащимся написать небольшое эссе по указанной проблематике, включив в него собственные размышления о преступлении и наказании.

ТЕМА 4. СЮЖЕТ О ВОЗВРАЩЕНИИ БЛУДНОГО СЫНА В РУССКОЙ КЛАССИКЕ (11 КЛАСС)

Явление т.н. «бродячих», «традиционных» сюжетов — ещё одно проявление законов преемственности литературного процесса, заслуживающее внимания со стороны ученика-читателя. Одним из наиболее распространённых источников обобщённых сюжетных моделей для писателя являются библейские сюжеты в их точном или инверсированном воспроизведении. Таков, например, сюжет евангельской притчи о блудном сыне, покинувшем дом ради удовольствий этого мира и с раскаянием вернувшегося под отчий кров. «Следы» этого сюжета отчётливо просматриваются в различных произведениях русских писателей, воспроизводящих данную сюжетную схему на конкретном жизненном материале. «Сюжетность» мышления самого школьника-читателя в значительной мере способствует успешной аналитической работе на обобщающем занятии. Как и в предыдущих моделях, в данной разработ-

ке учитываются два варианта реализации учебного материала: он может быть рассредоточен по разделам школьного литературного курса и иметь «сквозной», «пунктирный» характер, либо даваться в концентрированном виде на завершающем этапе литературного образования. Последний вариант изучения темы позволяет обобщить наблюдения над проблематикой историко-литературного курса в её связи с библейскими образами и мотивами. Урок строится как семинарское занятие: задания распределяются по группам учащихся, анализирующим разные произведения и выступающим со своеобразным отчётом по предложенной теме. Ниже представлены блоки проблемных вопросов к анализу выбранных для рассмотрения произведений.

Задания к повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель» (цикл «Повести Белкина»).

1. Какие картинки украшали «смирненную, но опрятную обитель» скромного станционного смотрителя? Какое «зерно сюжета» содержится в этом описании?
2. В какие тона окрашена история «побега» Дуни с гусаром Минским? Как воспринял её старик-смотритель?
3. В ходе сюжета Самсон Вырин отправляется в Петербург на поиски дочери («Авось,— думал смотритель,— приведу я домой заблудшую овечку мою»). В чём вы видите инверсию (т.е. видоизменение, перестановку элементов) традиционного сюжета о блудном сыне?
4. Евангельский сюжет о блудном сыне завершается благополучным исходом — восстановлением разрушенных связей, примирением и раскаянием. Почему пушкинский сюжет лишён этой счастливой развязки? Как отнёсся к истории смотрителя и его дочери герой-повествователь?

Задания к роману И. С. Тургенева «Отцы и дети».

1. Каковы мотивы ухода, отрыва Евгения Базарова от родительского дома? Почему герой тяготится семейным кругом? Связано ли отношение Базарова к родителям с его нигилистическими убеждениями?
2. Что определяет сущность базаровского бытия вне семейного очага? Что сближает и что отдаляет Базарова и Аркадия? Что восхищает младшего Кирсанова в его суровом друге и что настораживает?
3. Как автор описывает первый визит Базарова и Аркадия к Базаровым-старшим? С чём связано нежелание Евгения задержаться в родительском доме?

4. Какие обстоятельства побуждают Базарова вновь навестить родительский дом? Что меняется в его отношении к старикам и в чём он остаётся прежним?
5. Что заставляет читателя по-новому взглянуть на Базарова при описании последних дней его жизни в период смертельной болезни? Какие детали и аналогии указывают на близость финальных сцен романа сюжету о блудном сыне? В чём трагизм романного воплощения сюжета притчи в «Отцах и детях»?

Задания к комедии А. П. Чехова «Вишнёвый сад».

1. Каким настроением окрашена сцена приезда Раневской и Гаева в родное имение? Какие детали подчёркивают «детскость» этой сцены?
2. Что мешает нынешним владельцам вишнёвого сада стать полноценными его хозяевами? В чём несостоятельность Раневской и Гаева в сравнении с их родителями? Почему клятвам героев о сохранении вишнёвого сада не суждено сбыться?
3. Какими событиями сопровождается отъезд Раневской из имения? Что разрушает намеченный в начале действия традиционный «сюжет о возвращении»?
4. Что указывает на принадлежность чеховской пьесы к комедийному жанру? Чего в ней больше: грустного или смешного? В чём проявляется грустная ирония автора, прибегающего к традиционному сюжету о блудном сыне?

Задания по литературе XX века.

Встречаются ли в русской литературе XX века авторские переделки традиционного сюжета о возвращении блудного сына? Какие изменения претерпевает эта традиционная сюжетная схема в конкретных произведениях? С этих позиций рассмотрите следующие произведения отечественной классики XX века:

1. Роман-эпопея М. А. Шолохова «Тихий Дон» (скитания Григория Мелехова и его возвращение в родной хутор);
2. Стихотворения С. А. Есенина «Не вернусь я в отчий дом...», «Возвращение на родину», «Письмо деду»;
3. Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (линия Иванушки Бездомного-Поньрёва);
4. Рассказ В. М. Шукшина «Выбираю деревню на жительство».

В процессе обсуждения предложенного учителем материала старшекласники выявляют важнейшие признаки проявления «сюжетного языка» культуры в его преломлении к произведениям, изученным в рамках школьного историко-литературного курса. Работа в данном направлении независимо от избранного учителем

«концентрированного» или «рассредоточенного» варианта рассмотрения материала требует от учащихся мобилизации исследовательских способностей и нацеливает их на «масштабное» видение курса. Исследование такого рода не является самоцелью, а даёт возможность шире взглянуть на «корпус» произведений русской классики, представленный в программе.

Помимо рассмотренных видов художественных универсалий на уроках в старших классах возможно обращение к такой универсальной категории, как топос. При этом наиболее целесообразным видится «сквозной» принцип изучения, не требующий проведения специального урока обобщающего типа. К примеру, наблюдение за топосом «метель» в русской литературе может быть осуществлено в процессе изучения таких произведений, как повести А. С. Пушкина «Метель» и «Капитанская дочка», «Шинель» и «Ночь перед Рождеством» Н. В. Гоголя, поэма А. А. Блока «Двенадцать», роман М. А. Булгакова «Белая гвардия», стихотворения С. А. Есенина «Поёт зима — аукает...», «Снежная замять дробится и колется...», «Клён ты мой опавший, клён заледенелый...». Выделяя особенности «русского ландшафта» и одновременно выявляя обобщенно-символический смысл «метельной» темы в указанных произведениях, учитель и учащиеся отмечают её сюжетную функцию (сюжетные перипетии пушкинских и гоголевских повестей), на которую наслаиваются различные мотивы (метель, вьюга как провозвестник бурных перемен в жизни героев и в самой истории, символ возмездия и даже голос музыкально организованной стихии).

В целом работа с художественными универсалиями на уроках в старших классах должна иметь вариативный характер и координироваться с целями и задачами курса, его конкретного программного содержания, а также в соответствии со спецификой и составом класса (общеобразовательный и гуманитарный уровни обучения). Общая развёртка материала историко-литературного курса с опорой на художественно-универсальные связи представляет собой следующий проблемно-тематический ряд (в список включены и произведения, ранее изученные в школьном курсе литературы):

1. Архетип «двойник» («тень») и его развитие в русской классике («Горе от ума» А. С. Грибоедова, «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Нос» Н. В. Гоголя, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Обломов» И. А. Гончарова, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Чёрный человек» С. А. Есенина, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова).

2. Архетипическое противопоставление «космос — хаос» в русской литературе (по произведениям А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Ф. И. Тютчева, А. А. Блока, С. А. Есенина, В. В. Маяковского, М. А. Булгакова и др.).
3. Образ Дома, очага-пристанища в его архетипическом звучании («Обломов» И. А. Гончарова, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Вишнёвый сад» А. П. Чехова, «Белая гвардия» М. А. Булгакова, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, «Прощание с Матёрой» В. Г. Распутина и др.).
4. Архетип «свет — тьма» в произведениях русских писателей-классиков (А. С. Пушкин «Медный всадник», М. Ю. Лермонтов «Мцыри», Н. В. Гоголь «Ночь перед Рождеством», И. С. Тургенев «Бежин луг», Ф. И. Тютчев «День и ночь», М. Горький «На дне», И. А. Бунин «Господин из Сан-Франциско», А. А. Блок «Двенадцать», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита» и др.).
5. Мифологема «гроза» в русской классике (А. С. Пушкин «Туча», М. Ю. Лермонтов «Гроза», А. Н. Островский «Гроза», Ф. И. Тютчев «Весенняя гроза», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», М. А. Шолохов «Тихий Дон»).
6. Образы солнца и луны в произведениях русской классики (лирика А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, К. Д. Бальмонта, А. А. Блока, С. А. Есенина, В. В. Маяковского, А. А. Ахматовой, М. И. Цветаевой, Б. Л. Пастернака, произведения И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, И. А. Бунина, М. А. Булгакова, М. А. Шолохова и др.).
7. «Звёздная» тема в произведениях писателей-классиков (лирика и проза XIX — XX вв.).
8. Мифологема «ночь» в русской поэзии и прозе XIX — XX вв.
9. Мотив дороги в произведениях русской классики (А. С. Пушкин «Капитанская дочка», М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», Н. В. Гоголь «Мёртвые души», Н. А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо», С. А. Есенин «Анна Снегина», А. Т. Твардовский «Василий Тёркин»).
10. Евангельские мотивы в произведениях русской литературы XIX — XX вв. (на материале историко-литературного курса).
11. Мотив сна в русской лирике и прозе XIX — XX вв. (на материале историко-литературного курса).
12. Вольнолюбивые мотивы в произведениях русских писателей XIX — XX вв. (на материале историко-литературного курса).
13. Героические мотивы в произведениях русской классики XIX — XX вв. (на материале историко-литературного курса).

14. Мотив странничества и образ героя-странника в русской литературе XIX — XX вв. («Горе от ума» А. С. Грибоедова, «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Мёртвые души» Н. В. Гоголя, «Кому на Руси жить хорошо» Н. А. Некрасова, «Очарованный странник» Н. С. Лескова, «На дне» М. Горького, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, стихотворения Н. М. Рубцова).
15. Роль библейских сюжетов в художественной структуре произведений русской классики XIX — XX вв. (на материале историко-литературного курса).
16. «Странствующие» сказочно-легендарные сюжеты в произведениях русской литературы XIX — XX вв. («Кому на Руси жить хорошо» Н. А. Некрасова, «Очарованный странник» Н. С. Лескова, сказки М. Е. Салтыкова-Щедрина, «Старуха Изергиль» М. Горького, «До третьих петухов» В. Шукшина и др.).
17. Топос «степь» в произведениях русских писателей XIX — XX вв. («Тарас Бульба» Н. В. Гоголя, «Степь» А. П. Чехова, стихотворения С. А. Есенина, «Тихий Дон» и «Донские рассказы» М. А. Шолохова).

Предложенные направления работы применительно к курсу литературы в 10–11 классах позволяют обобщить материал, изученный в общей школе, связав его с материалом историко-литературного курса на уровне общих, надтекстовых художественных элементов. Связи художественно-универсального уровня дают возможность взглянуть на литературные явления с онтологической точки зрения, сформировать представление о литературе как составной части общего культурно-исторического развития нации и всего человечества. В этом сочетании индивидуально-творческого, общенационального и всечеловеческого начал в движении литературного процесса явлено то культурное пространство, без учёта которого история литературы предстанет суммой рядоположенных литературных фактов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретические аспекты проведённого исследования, а также результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствовали о правомерности и научно-методической целесообразности выделения системы внутрипредметных связей школьного курса литературы в отдельную область методической науки наряду с разделом о межпредметных связях в изучении дисциплины. Опыт многоаспектного анализа избранной проблемы позволил осмыслить её литературоведческое, психолого-педагогическое, философско-эстетическое и научно-методическое звучание, обосновать её актуальность для современной теории и практики школьного изучения литературы.

Вопросы внутрипредметной систематизации знаний в педагогике и психологии, проблема художественной коммуникации в литературоведении и эстетике, поиск путей целостного изучения школьного курса литературы в методике составили основу теоретического осмысления роли и места внутрипредметных связей в системе школьного литературного образования. Важнейшее методологическое значение для данного исследования имело выделение и видовая характеристика основных уровней актуализации внутрипредметных связей: историко-биографического, межтекстового и художественно-универсального. На основе теоретически выверенной иерархии «вертикальных» и «горизонтальных» связей историко-литературного процесса была создана и научно обоснована методическая концепция исследования, ориентированная на изучение историко-литературного курса в 10–11 классах с использованием разноуровневых внутрипредметных связей. Выбор учебно-хронологических рамок исследования (старшая школа) был продиктован возможностью системного включения данного вида связей в целостную структуру курса, отражающего преемственность и диалогичность литературного процесса. Наличие в старшей школе двухуровневой системы подготовки учащихся по предмету (классы гуманитарного и негуманитарного профиля) дало возможность сопоставления результатов опытно-экспериментальной работы в зависимости от специфики школы и класса.

Анализ современных методических работ, посвящённых проблеме целостного изучения школьного историко-литературного курса, а также вопросам внутрипредметного взаимодействия учебно-

го материала, свидетельствовал о недостаточной разработанности вопроса о ВПС, отсутствии видовой классификации внутрипредметных связей в изучении литературы. Разработанная на базе исследования классификация ВПС отразила различные уровни их актуализации с выделением конкретных видов связей (структурно-содержательный, историко-хронологический, историко-культурный, художественно-коммуникационный, операционно-деятельностный и учебно-организационный уровни).

Аналитический обзор современных программ и учебников по литературе для старших классов выявил недостаточную степень концептуальной проработанности ВПС в программно-методическом обеспечении школьного курса на историко-литературной основе, что, в свою очередь, вызвало необходимость создания экспериментальной программы курса с включением в неё системы разноуровневых внутрипредметных связей (историко-биографических, межтекстовых и художественно-универсальных).

Итоги теоретического исследования и опытно-экспериментальной проверки результативности системного использования внутрипредметных связей в изучении школьного историко-литературного курса позволили сделать выводы как на частнопредметном, так и на общеметодологическом уровне. Школьное литературное образование на современном этапе его развития невозможно рассматривать вне общей образовательной ситуации, характеризующейся поисками новых решений в области стандартизации учебных дисциплин, профилизации школы, совершенствования системы итогового контроля знаний и умений учащихся на завершающем этапе школьного образования. На фоне этих пока ещё далёких от своего окончательного решения проблем со всей остротой встаёт вопрос об укреплении структурно-содержательного корпуса предмета «Литература», определении критериев литературной компетентности учащихся, а также требований к знанию основ дисциплины на базовом и профильном уровнях. Применительно к указанным проблемам особое значение обретают вопросы изучения курса литературы в старших классах (именно на этом этапе литературного образования формируется целостное представление о литературном процессе, его внутренних связях и закономерностях). Без умения видеть конкретное литературное явление в широком историко-литературном контексте, в многообразии его перекличек с другими творческими «точками зрения», в текстовых схождениях с произведениями литературных предшественников и современников нельзя говорить о полноценном знании предмета. В этом отношении значение научно обоснованной

и структурно организованной системы внутрипредметных связей курса трудно переоценить: именно она способна обеспечить последовательное внутрипредметное взаимодействие учебного материала на основе принципов преемственности и диалогичности историко-литературного процесса. В сочетании с системой межпредметных связей курса внутрипредметные связи являют собой своеобразный творческий инструментарий квалифицированного читателя, позволяющий ему ориентироваться в общем «тексте» отечественной и мировой культуры.

В эпоху «информационного бума», когда сверхзадачей цивилизации объявляется поиск новых способов хранения и «сворачивания» объёмной информации и когда в читательский обиход современного человека внедряется система «дайджестов», переложений и пересказов художественных текстов, для гуманитарного образования со всей важностью и остротой встаёт проблема поиска альтернатив идее «минимизации» объёма гуманитарных дисциплин, и в частности — школьного курса литературы. Такой альтернативой может стать оптимизация внутренних связей предмета, способствующих более совершённой усвоению и запоминанию литературных фактов и явлений благодаря механизму разноуровневого ассоциативного «сцепления» учебного материала. В противовес неприемлемой для человека культуры «адаптации» или сокращению числа «великих текстов» отечественной классики необходимо искать формы и средства наиболее объёмного её постижения не за счёт расширения программного списка, приводящего к эффекту центробежного «распыления» знаний, а с помощью системы внутрипредметного взаимодействия литературного материала, дающей противоположный, «центростремительный» эффект «стягивания» литературных знаний в некую целостную систему, подчинённую общим законам культурно-исторического развития.

В свете сказанного выше возникает вопрос о перспективах дальнейшего исследования в области внутрипредметных связей школьного литературного курса. Опыт экспериментальной работы позволил определить круг проблем, решение которых потребует специальных научных изысканий. Прежде всего это проблема итогового контроля знаний и умений учащихся на завершающем этапе школьного литературного образования. Проблема актуализации внутрипредметных связей при подготовке к выпускному сочинению, исследование эффективности взаимодействия литературного материала в структуре единого государственного экзамена по литературе, рассмотрение возможности включения соответствующих параметров владения материалом в критерии оценки экзамене-

национной работы — все эти вопросы требуют научного анализа и практического решения. К перспективным направлениям работы также может быть отнесена классификационная конкретизация отдельных видов внутрипредметных связей применительно к тем или иным формам учебной работы на уроках литературы в средних и старших классах. Различные компоненты системы внутрипредметного взаимодействия литературного материала в старших классах, разработанной и экспериментально проверенной в данном диссертационном исследовании, могут быть использованы и системно разработаны в рамках курса основной школы, что позволит отработать конкретные виды связей на многообразном литературном материале, предшествующем изучению курса на историко-литературной основе.

Сказанное выше позволяет утверждать, что итогом проведённого исследования является теоретическое осмысление и практическое освоение той области школьного изучения литературы, которая наряду с областью межпредметных связей призвана играть существенную роль в совершенствовании научно-методической базы современного литературного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверинцев С. С.* Авторство и авторитет // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. — М.: Наследие, 1994.
2. *Аверинцев С. С.* Архетипы // Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2 т. Т. 1. А-К. — М.: Советская энциклопедия, 1991.
3. *Аверинцев С. С.* Поэтика ранневизантийской литературы. — М.: Наука, 1977.
4. *Агаев Неби Масиула оглы.* Использование внутрипредметных связей на уроках литературы и его влияние на оптимизацию процесса обучения (на материале 8–10 классов национальных школ Азербайджанской ССР): Автореферат дис. канд. пед. наук. — Баку, 1987.
5. *Андреев Ю. А.* В поисках закономерности: О современном литературном развитии. — Л.: Советский писатель, Ленинградское отд-е, 1978.
6. *Анненков П. В.* Шесть лет переписки с И. С. Тургеневым. 1856–1862 // И. С. Тургенев в воспоминаниях современников: В 2 т. Т. 1. — М.: Художественная литература, 1983.
7. *Анненков Ю.* Дневник моих встреч. — Репринт. изд. — М.: Советский композитор.
8. *Афанасьев А. Н.* Происхождение мифа, метод и средства его изучения // Афанасьев А. Н. Живая вода и вещее слово. — М.: Советская Россия, 1988.
9. *Ахметзянов М. Г.* Изучение литературных взаимосвязей в татарской школе. — Казань: Татарское книжное изд-во, 1979.
10. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. — М.: Педагогика, 1977.
11. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982.
12. *Баевский В. С.* История русской литературы XX века. — М.: Языки русской культуры, 1999.
13. *Баллер Э. А.* Преемственность в развитии культуры — М.: Наука, 1962.
14. *Баллер Э. А.* Преемственность в развитии литературы. — М.: Наука, 1969.
15. *Балтalon Ц. П.* Пособие для литературных бесед и письменных работ. — 10-е изд. — М., 1914.
16. *Баранников А. В.* Осуществление принципа преемственности при изучении советской литературы в 4–7 и старших классах средней школы: Автореферат дис. канд. пед. наук. — М., 1984.

17. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М.: Прогресс: Универс, 1994.
18. *Бартез П.И.* О Пушкине: Страницы жизни поэта. Воспоминания современников. — М.: Советская Россия, 1992.
19. *Басовская Е.Н.* Русская литература. Вторая половина XIX века: Учебник для 10 кл. старшей школы. — М.: Олимп: ООО Изд-во АСТ, 1998.
20. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. — 4-е изд. — М.: Советская Россия, 1979.
21. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. — М.: Художественная литература, 1975.
22. *Бахтин М.М.* Проблема текста: Опыт философского анализа // Вопросы литературы. 1976. № 10.
23. *Бахтин М.М.* Работы 20-х годов. — Киев, 1994.
24. *Беленький Г.И.* Интеграция?: Об уроках словесности // Литература в школе. 1998. № 8.
25. *Беленький Г.И.* Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе. — М.: Просвещение, 1990.
26. *Белинский В.Г.* 4-я статья о Пушкине // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 9 т. Т. 6. — М.: Художественная литература, 1981.
27. *Белинский В.Г.* Взгляд на русскую литературу 1847 года // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 9 т. Т. 8. — М.: Художественная литература, 1982.
28. *Белинский В.Г.* Мысли и заметки о русской литературе // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 9 т. Т. 8. — М.: Художественная литература, 1982.
29. *Бердяев Н.А.* Революция и культура // Бердяев Н.А. О русских классиках. — М.: Высшая школа, 1993.
30. *Берков П.Н.* Козьма Прутков, директор Пробринной Палатки и поэт. — Л., 1933.
31. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Институт профессионального образования, 1995.
32. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
33. *Библер В.С.* Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С. Библиера. — Кемерово: Алеф: Гуманитарный Центр, 1993.
34. *Бирюкова С.К.* Словарь культуроведческой лексики русской классики: По литературным произведениям школьной программы. — М.: ИНПО, 1999.
35. *Блауберг И.В.* Проблема целостности и системный подход. — М.: Эдиториал УРСС, 1997.
36. *Богданова О.Ю.* Бунин в школе: Книга для учителя. — М.: Дрофа, 2003.

37. *Богданова О.Ю.* Проблемы и перспективы изучения поэтики художественного произведения на уроках литературы // Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. О.Ю. Богданова. — М.: МПГУ им. В. И. Ленина, 1997.
38. *Богданова О.Ю.* Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: Пособие к спецкурсу. — М.: МГПИ, 1979.
39. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психологическое усвоение знаний в школе. — М., 1959.
40. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
41. *Борев Ю.Б.* Эстетика. — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1988.
42. *Борев Ю.Б.* Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. — М.: ООО «Изд-во Астрель», 2003.
43. *Бочаров С.Г.* О художественных мирах. — М.: Советская Россия, 1985.
44. *Бочаров С.Г.* Поэтика Пушкина: Очерки. — М.: Наука, 1974.
45. *Браже Т.Г.* Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1986.
46. *Буданова Н.Ф.* Достоевский и Тургенев: Творческий диалог. — Л., 1987.
47. *Бурсов Б.И.* Судьба Пушкина. — Л.: Советский писатель, 1986.
48. *Буслаев Ф.И.* Исторические очерки русской народной словесности и искусства. Т. 1–2. — СПб., 1881.
49. *Буслаев Ф.И.* О литературе: Исследования. Статьи. — М.: Художественная литература, 1990.
50. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка // Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. — М.: Просвещение, 1992.
51. *Бухштаб Б.Я.* Русские поэты: Тютчев. Фет. Козьма Прутков. Добролюбов. — Л.: Художественная литература, 1970.
52. *Бушмин А.С.* Методологические вопросы литературоведческих исследований. — Л.: Наука, 1969.
53. *Бушмин А.С.* Преемственность в развитии литературы. — Л.: Наука, 1975.
54. *Бэн А.* Психология // Основные направления психологии в классных трудах. Ассоциативная психология. — М.: ООО Изд-во АСТ-ЛТД, 1998.
55. *Бялый Г.А.* Две школы психологического реализма: Тургенев и Достоевский // Бялый Г.А. Русский реализм конца XIX века. — Л., 1973.
56. В мире литературы. 10 класс: Учебник для общеобразовательных учебных заведений / Под ред. А. Г. Кутузова. — М.: Дрофа, 2000.

57. В мире литературы. 11 класс: Учебник для общеобразовательных учебных учреждений / Под общ. ред. А. Г. Кутузова. — М.: Дрофа, 2002.
58. *Вахрушев В. С.* Уроки мировой литературы в школе: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1993.
59. *Вересаев В. В.* Гоголь в жизни: Систематический свод подлинных свидетельств современников. — М.: Московский рабочий, 1990.
60. *Вересаев В. В.* Загадочный Пушкин / Сост. и коммент. Ю. Фохт-Бабускина. — М.: Республика, 1996.
61. *Вершинина Н. В.* Цитирование художественного текста в объяснительной речи учителя литературы: Автореферат дис. канд. пед. наук. — М., 2002.
62. *Веселовский А. Н.* Историческая поэтика. — М.: Высшая школа, 1989.
63. «Вечные сюжеты» русской литературы: «Блудный сын» и другие: Сборник научных трудов / Отв. ред. Е. К. Ромодановская, В. И. Тюпа. — Новосибирск: Институт филологии, 1996.
64. *Видгоф В. М.* Целостность эстетического сознания: деятельностный подход. — Томск: ТГУ, 1992.
65. *Винокур Г. О.* Биография и культура. — М.: Русские словари, 1997.
66. Внутрпредметные и межпредметные связи в начальном обучении: Межвузовский сборник научных трудов. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1981.
67. Внутрпредметные и межпредметные связи в обучении истории / Бахтина О. И., Ворожейкина Н. И., Запорожец Н. У. и др. — М.: Просвещение, 1990.
68. *Водовозов В. И.* Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1986.
69. *Волков И. П.* Цель одна — дорог много: Проектирование процессов обучения. — М.: Просвещение, 1990.
70. *Волков И. Ф.* Творческие методы и художественные системы. — М.: Искусство, 1978.
71. *Волкова Е. В.* Произведение искусства — предмет эстетического анализа. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1976.
72. Вопросы методологии и поэтики: Сборник статей / ред. Поспелов Г. Н. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1983.
73. *Воронова И. Б.* Универсалии художественного ономастикона // V региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. — Волгоград: Перемена, 2001.
74. Воспоминания о серебряном веке: Сборник / Сост., авт. предисл. и коммент. В. Крейд. — М.: Республика, 1993.
75. *Вулис А. З.* И. Ильф, Е. Петров: Очерк творчества. — М.: Художественная литература, 1960.

76. *Выготский Л. С.* Мышление и его развитие в детском возрасте // Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж, 1996.
77. *Высочина Е. И.* Образ, бережно хранимый: Жизнь Пушкина в памяти поколений. — М.: Просвещение, 1989.
78. *Галанов Б.* Илья Ильф и Евгений Петров: Жизнь. Творчество. — М.: Советский писатель, 1961.
79. *Галахов А. Д.* Полная русская хрестоматия, или Образцы красноречия и поэзии, заимствованные из лучших отечественных писателей: В 2 ч. Ч. 1. — М., 1843.
80. *Галкин А. Б.* «Герой нашего времени»: от Грибоедова до Чехова // Темы русской классики: Учебное пособие. — М.: Прометей, 2000.
81. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. — М., 1976.
82. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
83. *Гаспаров Б. М.* Литературные лейтмотивы: Очерки русской литературы XX века. — М.: Наука, 1994.
84. *Гачев Г. Д.* Национальные образы мира — Космо-Психо-Логос. — М.: Прогресс — культура, 1995.
85. *Гашева Н. Н.* Опыт изучения художественных взаимодействий в творчестве: Учеб. пособие по спецкурсу. — Красноярск: КГУ, 1996.
86. *Гегель Г. В. Ф.* Эстетика: В 4 т. Т. 1. — М.: Искусство, 1968.
87. *Гей Н. К.* Художественность литературы: Поэтика, стиль. — М.: Наука, 1975.
88. *Гетманова А. Д.* Логика: Учебник для студ. пед. вузов. — М.: Высшая школа, 1986.
89. *Гинзбург Л.* О старом и новом: Статьи и очерки. — Л.: Советский писатель. Ленинградское отделение, 1982.
90. *Гогберидзе Г. М.* Диалог культур в системе литературного образования. — М.: Наука, 2003.
91. *Голосовкер Я. Э.* Логика мифа. — М.: Наука, 1987.
92. *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы. — 7-е изд. — М.: Учпедгиз, 1962.
93. *Горди Я.* Индивидуальная судьба и система биографий // Известия АН СССР. 1987. № 6. (Серия литературы и языка).
94. *Грехнев В. А.* Словесный образ и литературное произведение. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1997.
95. *Громов М. П.* Чехов. — М.: Молодая Гвардия, 1993. (Жизнь замечательных людей.)
96. *Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. — М.; Л.: Просвещение, 1966.

97. *Гулыга А. В.* Принципы эстетики. — М.: Политиздат, 1987.
98. *Гулыга А. В.* Миф как философская проблема // Античная культура и современная наука. — М.: Наука, 1985.
99. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.
100. *Данилов М. А., Есинов Б. П.* Дидактика. — М.: АПН, 1997.
101. *Дановский А. В.* О проблемно-творческих работах учащихся в связи с изучением монографических тем «Ф. М. Достоевский» и «Л. Н. Толстой» // Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. О. Ю. Богданова. — М.: МПГУ им. В. И. Ленина, 1997.
102. *Дановский А. В.* Системно-функциональный подход к формированию теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях: Диссертация докт. пед. наук. — М.: 1993.
103. *Демидова Н. А.* Роман А. Н. Толстого «Пётр Первый» в школьном изучении: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1971.
104. *Денисова Г.* Интертекстуальность и семиотика перевода: возможности и способы передачи интекста // Текст. Интертекст. Культура: Материалы международной научной конференции. — М.: Азбуковник, 2001.
105. *Джанджакова Е. В.* Авторские ремарки как средство разрешения оппозиции между «своим» и «чужим» при цитировании // Текст. Интертекст. Культура: Материалы международной научной конференции. — М.: Азбуковник, 2001.
106. *Джеймс У.* Беседы с учителями о психологии. — М.: Совершенство, 1998.
107. Дидактика современной школы / Под ред В. А. Онищука. — Киев: Радянська школа, 1987.
108. *Добровольская В.* Картина мира в мифологических представлениях // Литература: Приложение к газете «Первое сентября». 1997. № 11.
109. *Долгополов Л.* На рубеже веков. О русской литературе конца XIX — начала XX в. — Л.: Советский писатель. Ленинградское отд-е, 1985.
110. *Доманский В. А.* Культурологические основы изучения литературы в школе. — Томск: Томский государственный университет, 2000.
111. *Доманский Ю. В.* Архетипические мотивы в русской прозе XIX века: Автореферат канд. филол. наук. — Тверь: ТГУ, 1998.
112. *Доманский Ю. В.* Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте. — Тверь: ТГУ, 2001.
113. *Достоевская А. Г.* Воспоминания. — М.: Правда, 1987.
114. *Достоевский Ф. М.* Об искусстве. — М.: Искусство, 1973.
115. *Евгеньев-Максимов В. Е.* «Современник» при Чернышевском и Добролюбова. — Л.: Гослитиздат, 1936.
116. *Егоров Е. А.* Поэтика слова в системе «текст/произведение»: Автореферат дис. канд. филол. наук. — Самара, 2000.

117. *Елеонская А. С.* Обзорные темы // Преподавание литературы в старших классах. — М.: Просвещение, 1964.
118. *Енисеев М. К.* Сравнение и формирование понятий у учащихся. — Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1975.
119. *Ермакова Г. А.* Постижение тайны Слова: цели преподавания литературы и пути их достижения. — Чебоксары: ЧРИО, 2001.
120. *Ершов Л. Ф.* История русской советской литературы. — 2-е изд. — М.: Высшая школа, 1988.
121. *Есаулов И. А.* Мистика в русской литературе советского периода (Блок, Горький, Есенин, Пастернак). — Тверь: ТГУ, 2002.
122. *Есин А. Б.* Принципы и приёмы анализа литературного произведения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников. — М.: Флинта: Наука, 1998.
123. *Жирмунский В. М.* Преодолевшие символизм. — М.: Автограф, 1998.
124. *Жирмунский В. М.* Сравнительное литературоведение. Восток и Запад: Избранные труды. — Л.: Наука, 1979.
125. *Жирова Е. Д.* Внутрипредметные связи на уроках литературы // Преподавание литературы по новым программам. — Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1997.
126. *Жолковский А. К.* Блуждающие сны. Из истории русского модернизма: Сборник статей. — М.: Советский писатель, 1992.
127. *Загвязинский В. И.* Педагогическое предвидение. — М.: Знание, 1987.
128. *Зайцев Б. К.* О Ремизове — к десятилетию кончины // Зайцев Б. К. Голубая звезда: Повести и рассказы. — М.: Московский рабочий, 1989.
129. *Занков Л. В.* Дидактика и жизнь. — М.: Просвещение, 1968.
130. *Запорожец А. В.* Психология. — М.: Просвещение, 1965.
131. *Збарский И. С.* Системное руководство чтением и формированием читательской самостоятельности учащихся средних школ: Теоретические основы и практикум: Диссертация в форме научного доклада доктора педагогических наук. — М.: НИИ СИМО РАО, 1993.
132. *Зельцер Л. З.* Выразительность литературного произведения: Автореферат дис. докт. филол. наук. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1994.
133. *Зинин С. А.* Виды художественных взаимодействий и их актуализация в школьном изучении литературы // Актуальные проблемы образования: Наука и просвещение / Под общ. ред. Л. И. Петриевой. — Ульяновск: УлГУ, 2001.
134. *Зинин С. А.* Волшебная скрипка мастера: Образ художника в поэзии и прозе Николая Гумилёва // Литература в школе. 2002. № 3.
135. *Зинин С. А.* Грустный смех Аркадия Аверченко // Литература в школе. 2001. № 1.

136. *Зинин С.А.* Использование сопоставительного анализа в работе над поэтикой художественного произведения в старших классах // Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. О.Ю. Богданова. — М.: Московский педагогический государственный университет, 1997.
137. *Зинин С.А.* Историко-биографические связи в системе школьного изучения литературы // Проблемы филологического образования в средней и высшей школе: X Голубковские чтения / Под общ. ред. О.Ю. Богдановой. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2002.
138. *Зинин С.А.* Внутрипредметные связи в изучении курса литературы в старших классах: Дис. докт. пед. наук. — М.: 1993.
139. *Зинин С.А.* Роль внутрипредметных связей в изучении историко-литературного курса в старших классах // Филологический журнал: Межвузовский сборник научных статей. — Южно-Сахалинск, 1999. Вып. 8.
140. *Зинин С.А.* Роль художественных универсалий в школьном изучении литературы // Гуманитарное образование в высшей и средней школе: проблемы и перспективы: Материалы конференции. — Уссурийск: УГПИ, 2001.
141. *Зинин С.А.* Русская литература XX века. 11 класс: Поурочное планирование. — М.: ТИД «Русское слово — РС», 2002.
142. *Зинин С.А.* Программа по литературе для 5–11 классов общеобразовательной школы. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2018 (в соавт. с Г.С. Меркиным, В.А. Чалмаевым).
143. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
144. *Зись А.Я.* Искусство и эстетика. — М.: Искусство, 1974.
145. *Золотуский И.П.* Гоголь. — М.: Молодая Гвардия, 1979. (Жизнь замечательных людей.)
146. *Золотухин Г.А.* В.Г. Короленко, А.И. Куприн. Опыт сопоставительного анализа // Совершенствование содержания методов обучения в вузе и школе. Ч. II. — Пенза, 1995.
147. *Извекова Е.Г.* Интертекстуальные связи А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского: Факультативный спецкурс // Проблемы литературного образования в современной школе и пути их решения: Тезисы докладов Всероссийской конференции 18–24 мая 1998. — М., 1998.
148. Изучение литературы в вечерней школе: Методическое пособие для учителя / Под ред. Т.Г. Браже. — М.: Просвещение, 1977.
149. Изучение развития учащихся учителем / Под ред. М.В. Зверевой. — М.: НИИОП АПН СССР, 1984.
150. Интертекстуальные связи в художественном тексте: Сборник научных трудов. — СПб, 1993.

151. *Ионин Г.Н.* Опыт поисков специфических методов преподавания литературы — история вопроса, итоги, перспективы // Основные итоги становления предметных методик в XX веке и перспективы их развития / Под ред. И. М. Титовой. — СПб.: Культ-Инфор-Пресс, 2002.
152. *Ионин Г.Н.* Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. — Л.: ЛГПИ, 1986.
153. *Исрапова Ф.Х.* Конструкции «текст в тексте» и «текст о тексте» в свете теории поэтической авторефлексивности // Текст. Интертекст. Культура: Материалы международной научной конференции. — М.: Азбуковник, 2001.
154. История мировой художественной культуры. Ч. 1. Мифология: Методические разработки к курсу / Сост. Н. М. Мышьянова. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
155. *Кабанова-Мёллер Е.Н.* Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М.: Просвещение, 1968.
156. *Каган М.С.* Начала эстетики. — М.: Искусство, 1964.
157. *Каган М.С.* Философия культуры. — СПб.: Петрополис, 1996.
158. Как жил Есенин: Мемуарная проза. — Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 1991.
159. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987.
160. *Карасев Л.В.* Онтологический взгляд на русскую литературу. — М.: РГГУ, 1995.
161. *Катаев В.Б.* Игра в осколки: Судьбы русской классики в эпоху постмодернизма. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2002.
162. *Качурин М.Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. — М.: Просвещение, 1988.
163. *Качурин М.Г.* Русская литература: Учебник для 10 класса школ с углублённым изучением литературы, гимназий и лицеев. — 2-е изд. — М.: Просвещение: Московский учебник, 1998.
164. *Квятковский А.П.* Школьный поэтический словарь. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2000.
165. *Киселёв А.К.* Сопоставление как приём активизации эмоционального восприятия и интеллектуальной деятельности старшеклассников в литературном образовании: Автореферат дис. канд. пед. наук. — М.: 1989.
166. *Клумбите Д.А.* Русская литература в системе литературного образования с литовским языком обучения: Автореферат дис. докт. пед. наук. — Шауляй, 1988.
167. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. — М.: Ин-т психологии РАН, 1997.
168. *Козицкая Е.А.* Цитата в структуре поэтического текста: Автореферат канд. филол. наук — Тверь, 1998.

169. *Козубовская Г. П.* Проблема мифологизма в русской поэзии конца XIX — начала XX веков: Монография ГГПУ. — Самара; Барнаул, 1995.
170. *Козьмин Б. П.* Русская журналистика 70-х и 80-х годов XIX века. — М.: Высшая партийная школа, 1948.
171. *Колобаева Л. А.* Русский символизм. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1990.
172. *Колокольцев Е. Н.* Искусство на уроках литературы. — Киев: Радянська школа, 1991.
173. Комплекты тем сочинений для проведения письменного экзамена по литературе за курс средней (полной) школы в 2002–2003 учебном году / Отв. ред. Л. Е. Курнешова. — М.: Центр «Школьная книга», 2003.
174. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста. — М.: Просвещение, 1979.
175. *Коровин В. И.* Русская литература XIX века. 10 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. Ч. 1. — М.: Просвещение, 2001.
176. *Коровина В. Я.* Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе: Диссертация докт. пед. наук. — М.: 1994.
177. *Корст Н. О.* Очерки по методике анализа художественных произведений. — М.: Просвещение, 1963.
178. *Кошанский Н. Ф.* Общая риторика. — 4-е изд. — СПб., 1986.
179. *Красновский Э. А.* Руководство учебной деятельностью школьников на уроках литературы // Совершенствование преподавания литературы в школе / Под ред. Г. И. Беленького. — М.: Просвещение, 1986.
180. *Кривицун О. А.* Биография художника как культурно-историческая проблема // Человек. 1997. № 4–5.
181. *Кривицун О. А.* Эстетика. — М.: Аспект Пресс, 1998.
182. *Кристева Ю.* Бахтин, слово, диалог, роман // Вестник МГУ. Филология. 1995. № 1.
183. *Кристева Ю.* К семиологии параграмм // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. — М.: Издательская группа «Прогресс», 2000.
184. *Крутецкий В. А., Лукин М. С.* Психология подростка. — М.: Просвещение, 1965.
185. *Крылова Л. А.* Культурологический аспект преподавания литературы в школе: Автореферат дис. докт. пед. наук. — М., 2001.
186. *Кудряшев Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. — М.: Педагогика, 1981.
187. *Кузьмина Н. А.* Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. — Екатеринбург: Уральский университет, 1999.

188. *Кулешов В. И.* Пушкин: Жизнь и творчество. — М.: Скифы, 1994.
189. *Курдюмова Т. Ф.* Изучение биографии писателя // Преподавание литературы в старших классах. — М.: Просвещение, 1964.
190. *Курдюмова Т. Ф.* Проблема восприятия художественного текста на уроках литературы // Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе. — М.: МГПИ им. Ленина, 1984.
191. *Кязимов Н. М.* Теория и практика работы над сравнением в школе: Автореферат дис. докт. пед. наук. — Тбилиси, 1968.
192. *Лаврецкий А. Л.* Эстетические взгляды русских писателей: Сборник статей. — М.: Художественная литература, 1963.
193. *Лебедев Ю. В.* Русская литература XIX века. 10 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. / Под ред. Г. Н. Ионина. — 2-е изд. — М.: Мнемозина, 2001.
194. *Левин Ю. И.* О типологии непонимания текста // Ю. Л. Левин. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. — М.: Языки русской культуры, 1998.
195. *Левинтон Г. А.* К проблеме литературной цитации // Материалы 26-й научной студенческой конференции. Литературоведение. Лингвистика. — Тарту, 1971.
196. *Левин-Стросс К.* Структура и форма: Размышления об одной работе Владимира Проппа // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. — М.: Издательская группа «Прогресс», 2000.
197. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971.
198. *Леонов С. А.* Интегрированный урок литературы: Книга для учителей и учащихся. — М.: МПГУ, 1999.
199. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1983.
200. *Лессинг Г. Э.* Лаокоон, или о границах живописи и поэзии. — М.: ГИХЛ, 1957.
201. Литература и мифы // Мифы народов мира: Энциклопедия: В 2 т. Т. 2. — М.: Советская энциклопедия, 1992.
202. Литература. 10 класс: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2002.
203. Литература 11 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. — М.: Классикс Стиль, 2002.
204. *Лифшиц М. А.* Мифология древняя и современная. — М.: Искусство, 1980.
205. *Лихачёв Д. С.* Поэтика древнерусской литературы. — М.: Наука, 1979.

206. *Лихачёв Д. С.* Развитие русской литературы X — XVIII веков: эпохи и стили. — Л.: Наука. Ленинградское отд-е, 1973.
207. *Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура. — М.: Политиздат, 1991.
208. *Лотман Ю. М.* Литературная биография в историко-культурном аспекте // Лотман Ю. М. О русской литературе. — СПб.: Искусство, 1997.
209. *Лотман Ю. М.* Пушкин. — СПб.: Искусство, 1995.
210. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1970.
211. *Лотман Ю. М.* Сюжетное пространство русского романа XIX столетия // Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. — М.: Просвещение, 1988.
212. *Лотман Ю. М.* Текстовые и внетекстовые структуры // Ю. М. Лотман и татруско-московская семиотическая школа. Ч. I. Гл. III. — М.: Гнозис, 1994.
213. *Лысый Ю. И.* Внутрипредметные связи на уроках литературы // Проблемы преподавания литературы в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. Т. Ф. Курдюмовой. — М.: Просвещение, 1985.
214. *Маймин Е. А.* Опыты литературного анализа: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1972.
215. *Маймин Е. А.* Пушкин: Жизнь и творчество. — М.: Наука, 1982.
216. *Макогоненко Г. П.* Гоголь и Пушкин. — Л.: Советский писатель, 1985.
217. *Максимов Д. Е.* Русские поэты начала века. — Л.: Советский писатель, 1986.
218. *Мальшевский А. Ф.* Философия образования: Человек в предлагаемых обстоятельствах культуры. Детство. — СПб.: Иван Фёдоров, 2001.
219. *Мандельштам О. Э.* О поэзии // Мандельштам О. Э. Слово и культура: Статьи. — М.: Советский писатель, 1987.
220. *Мани Т.* Собр. соч.: В 10 т. Т. 9. — М.: Художественная литература, 1960.
221. *Мани Ю. В.* Русская литература XIX века. Эпоха романтизма: Учеб. пособие. — М.: Аспект Пресс, 2001.
222. *Мараницман В. Г.* Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. — Л.: ЛГПИ, 1974.
223. *Мараницман В. Г.* Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. — М.: Просвещение, 1986.
224. *Маркелова О. А.* Функция литературной цитаты в структуре поэмы Венедикта Ерофеева «Москва — Петушки» // Русская словесность. 2001. № 5.
225. *Машинский С. И.* «Мёртвые души» Гоголя. — М.: Художественная литература, 1978.

226. *Мейлах Б. С.* Жизнь Александра Пушкина. — Л.: Художественная литература, 1974.
227. *Мелетинский Е. М.* О литературных архетипах. — М., РГГУ, 1994.
228. *Мельникова М. С.* Роман И. Шмелёва «Лето Господне»: к вопросу трансформации мифа о вечном возвращении // Традиции в русской литературе: Межвузовский сборник научных трудов. — Н. Новгород: НГПУ, 2002.
229. *Менчинская Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка / Под ред. Е. Д. Божович. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
230. *Мережковский Д. С.* Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. — М.: Республика, 1995.
231. *Меркин Г. С.* Проблема сотворчества на уроке и во внеклассной работе по литературе: Автореферат дис. докт. пед. наук. — М.: 1995.
232. Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. — М.: Просвещение, 1985.
233. Методика преподавания литературы: Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 021700 — Филология. — М.: Флинта: Наука, 1999.
234. Методика преподавания литературы: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой. — М.: Академия, 1999.
235. Методология анализа литературного произведения / Отв. ред. Ю. Б. Борев. — М.: Наука, 1989.
236. *Мещеряков В. П.* Генерализация ассоциаций // Державинские чтения. Психология. Педагогика. Социальная работа / Отв. ред. М. Н. Старов. — Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 1998.
237. *Михайлов А.* Точка пули в конце: Жизнь Маяковского. — М.: Планета, 1993.
238. *Модзалевский Б. Л.* Пушкин и его современники: Избранные труды (1898–1928). — СПб., 1999.
239. *Монахов В. М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. — Волгоград: Перемена, 1995.
240. *Монахов В. М., Гуревич В. Ю.* Оптимизация объёма и структуры учебного материала // Советская педагогика. 1981. № 12.
241. *Мысляков В. А.* Чернышевский и Тургенев. («Отцы и дети» глазами Чернышевского) // Чернышевский Н. Г. Эстетика, литература, критика. — Л.: Наука, Ленинградское отд-е, 1979.
242. *Нартов К. М., Лекомцева И. В.* Взаимосвязи отечественной и зарубежной литературы в школьном курсе. — 2 изд. — М.: Флинта: Наука, 2003.
243. *Нартов К. М.* Зарубежная классика и литературное образование школьников // Советская педагогика. 1986. № 11.

244. *Незеленов А. И.* О преподавании русской словесности. — СПб., 1880.
245. *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы. — М.: Книга, 1972.
246. *Николаев М. П.* Н. Г. Чернышевский. — 2-е изд., перераб. и доп. — Л.: Учпедгиз, 1959.
247. *Ницше Ф.* Рождение трагедии из духа музыки: Предисловие к Рихарду Вагнеру // Ницше Ф. Соч.: В 2 т. Т. 1. — М.: Мысль, 1990.
248. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999.
249. *Нямцу А. Е.* Закономерности переосмысления традиционных сюжетов в литературе: Сюжет о Фаусте в русской советской драматургии: Автореферат дис. канд. филол. наук. — Киев, 1985.
250. *Обернихина Г. А., Биккулова И. А.* Преподавание литературы XX века в 11 классе: Методические рекомендации. — М.: АПК и ПРО, 2000.
251. *Онищук В. А.* Урок в современной школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1981.
252. *Орлов Вл.* Гамаюн: Жизнь Александра Блока // Орлов Вл. Избранные работы: В 2 т. Т. 2 — Л.: Художественная литература, 1982.
253. *Острогорский В. П.* Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1985.
254. Осуществление связей в учебном процессе / Сост. Ю. В. Васильев. — М.: Учебно-методический кабинет Исполкома Московского городского совета, 1972.
255. *Павловский А. И.* Николай Гумилёв: Лицо и маски // Н. С. Гумилёв. Стихотворения и поэмы. — 2-е изд. — СПб.: Академический проект, 2000.
256. *Павловский А. И.* Память и судьба: Стихи и очерки. — Л.: Советский писатель, Ленинградское отд-е, 1982.
257. *Панченко А. М.* Историческая поэтика. Итоги и перспективы изучения. — М., 1986.
258. *Панченко А. М.* О русской истории и культуре. — СПб.: Азбука, 2000.
259. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
260. *Перцов В. О.* Маяковский: Жизнь и творчество: В 2 т. Т. 2. — М.: Наука, 1972.
261. *Петриева Л. И.* Специфика изучения произведений русской классической литературы в старших классах гуманитарного профиля: Диссертация докт. пед. наук. — М., 2000.
262. *Пешков И. В.* Бахтин М. М.: от философии поступка к риторике поступка. — М.: Лабиринт, 1996.

263. *Пицаев М.Т.* Н.Г. Чернышевский: Художественное творчество. — М.: Просвещение, 1984.
264. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учебных заведений профтехобразования. — 2-е изд. — М.: Высшая школа, 1984.
265. Погружение — методика будущего / Отв. ред. и состав. А.П. Тубельский. — М.: Парсифаль, 1999.
266. *Подругина И.А.* Системность как методологический принцип типологии анализа эпических произведений в старших классах // Проблемы теории и практики современного литературного образования. Вып. 2. — М.: МПГУ, 1998.
267. *Подругина И.А.* Типология школьного анализа эпических произведений в старших классах: Диссертация докт. пед. наук. — М., 2000.
268. *Поспелов Г.Н.* Литературный процесс // Литературный процесс / Под ред. Г.Н. Поспелова. — М.: МГУ им. И.В. Ломоносова, 1981.
269. *Поспелов Г.Н.* Теория литературы. — М.: Высшая школа, 1978.
270. *Потебня А.А.* Слово и миф / Сост. А.Л. Топорков. — М.: Правда, 1989.
271. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. — М.: Искусство, 1976.
272. Примерная основная общеобразовательная программа по литературе. минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4587/роор_ooo_reestr_2015_01.d.
273. *Пришвин М.* Записи о творчестве // Контекст-74. — М.: Наука, 1975.
274. Программа по литературе для старшей школы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — СПб.: Специальная литература, 1998
275. Программно-методические материалы. Литература (11 кл.) / Сост. Т.А. Калганова. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 1999.
276. Программы общеобразовательных учреждений: Литература 10–11 классы / Под ред. Г.И. Беленького, Ю.И. Лысого. — М.: Мнемозина, 2000.
277. Программы общеобразовательных учреждений: Литература 5–11 классы / Под ред. А.И. Княжицкого. — М.: Просвещение, 2000.
278. Программы общеобразовательных учреждений: Программа литературного образования. 5–11 классы / Под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2000.
279. *Прозоров В.В.* Мотивы в сюжете // Мотивы и сюжеты русской литературы. От Жуковского до Чехова. — Томск: Знамя мира, 1997.
280. *Пропт В.Я.* Фольклор и действительность: Избранные статьи. — Л.: ЛГУ, 1976.
281. *Пропт В.Я.* Фольклор. Литература. История. — М.: Лабиринт, 2002.
282. Профильное обучение: Эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования / Под ред. А.Ф. Киселёва. — М.: ВЛАДОС, 2001.

283. *Пруцков Н. И.* Историко-сравнительный анализ произведений художественной литературы. — Л.: Наука. Ленинградское отд-е, 1974.
284. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельштейна. — М.: Педагогика, 1987.
285. *Пушкарская В. М.* Изучение классической зарубежной литературы в школе: Пособие для учителя. — Киев: Радянська школа, 1983.
286. А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2 т. Т. 1. — М.: Художественная литература, 1985.
287. *Пытин А. Н.* Преподавание словесности в гимназии // Журнал министерства народного просвещения. 1862. № 6.
288. *Разумный В. А.* Драматизм бытия, или Обретение смысла. — М.: Пихта, 2000.
289. *Рамзаева Т. Г.* Виды внутрипредметных связей и их реализация в обучении младших школьников русскому языку // Реализация межпредметных и внутрипредметных связей в обучении и воспитании младших школьников: Межвузовский сборник научных трудов — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1984.
290. *Рамзаева Т. Г., Львов М. Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. — М.: Просвещение, 1979.
291. *Рафаева А. В.* Исследование семантических структур традиционных сюжетов и мотивов: Автореферат дис. канд. фил. наук. — М.: РГГУ, 1998.
292. *Реизов Б. Г.* История и теория литературы: Сборник статей АН СССР. Ин-т русской литературы (Пушкинский Дом). — Л.: Наука. Ленинградское отд-е, 1986.
293. *Ристо Наатанен.* Внимание и функции мозга: Учебное пособие. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998.
294. *Романенкова М. В. И. А.* Бунин «Красавица»: Текст и интертекст // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века / Под общ. ред. Л. И. Петриевой. — Ульяновск: УлГУ, 2001
295. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
296. *Роткович Я. А.* Очерки по истории преподавания литературы в русской школе. — М.: АПН РСФСР, 1953.
297. *Рубинштейн С. Л.* Несколько замечаний в связи со статьёй Ветрова А. А. «Продуктивное мышление и ассоциация» // Вопросы психологии. 1960. № 1.
298. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер Ком, 1998.
299. Русская литература XIX века. 10 кл.: Учебник-практикум для общеобразовательных учреждений / Под ред. Ю. И. Лысого. — М.: Мнемозина, 2001.

300. Русская литература XX века. 11 кл.: Учебник для общеобразовательных учебных заведений: В 2 ч. Ч. 1–2 / Под ред. В. В. Агеносова. — М.: Дрофа, 2000.
301. Русская литература XX века. 11 класс: Учебник-практикум для общеобразовательных учреждений / Под ред. Ю. И. Лысого. — 2-е изд. — М.: Мнемозина, 2001.
302. Русская литература XX века: Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. / Под ред. В. П. Журавлёва. — М.: Просвещение: Московский учебник, 1997.
303. Русская литература XIX века. 10 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. / Под ред. Г. Н. Ионина. — М.: Мнемозина, 2001.
304. *Рыбникова М. А.* Методика преподавания литературы. — М., 1930.
305. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 1985.
306. *Рыбникова М. А.* Современная и классическая литература в школе. — М.; Л.: Гос. изд-во, 1927.
307. *Самарин Ю. А.* Очерки психологии ума. — М.: АПН РСФСР, 1962.
308. *Саморукова И. В.* Дискурс — художественное высказывание — литературное произведение: Типология и структура эстетической деятельности. — Самара: Самарский университет, 2002.
309. Светлое имя Пушкин / Сост., коммент. В. В. Кунина. — М.: Правда, 1988.
310. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.
311. *Селезнёв Ю.* Два типа художественного сознания: Толстой и Достоевский // В мире Толстого / Сост. С. Машинский. — М.: Советский писатель, 1978.
312. *Семенова С. К.* Интеграция как путь модернизации школы. — М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002.
313. *Семенко И. М.* Поэты пушкинской поры. — М.: Художественная литература, 1970.
314. *Семёнова Н. В.* Цитата в художественной прозе (на материале творчества В. Набокова). — Тверь: ТГУ, 2002
315. *Сент-Бёв Ш. О.* Литературные портреты. Критические очерки. — М., 1970.
316. *Сергейчева А. Ф.* Учащимся о личности Л. Н. Толстого // Л. Н. Толстой в школе / Сост. Т. Ф. Курдюмова. — М.: Просвещение, 1977.
317. *Силантьев И. В.* Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике: Очерк историографии. — Новосибирск: ИДМИ, 1999.

318. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1984.
319. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998.
320. *Смелкова З.С.* Литература как вид искусства: Книга для учителя и учащихся. — М.: Флинта: Наука, 1997.
321. *Смелкова З.С.* Слово в художественном тексте. — М.: Педагогика, 1980.
322. *Смирнов И.П.* Порождение интертекста: Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака. — 2-е изд. — СПб.: СПГУ, 1998.
323. *Смирнова Л.А.* Единство духовных устремлений в литературе Серебряного века // Российский литературоведческий журнал. — М., 1994.
324. *Смирновский П.В.* Теория словесности для средних учебных заведений. — 11-е изд. — М., 1903.
325. *Соболев Н.А.* Методика сравнительного анализа художественных произведений в школе. — Смоленск: Смоленский ГПИ им. К. Маркса, 1976.
326. *Соколов А.Г.* История русской литературы конца XIX — начала XX века. — М.: Высшая школа, 1979.
327. *Соколов В.Д.* Рядом с Пушкиным: Портреты кистью и пером. — Харьков: Паритет ЛТД, 1991.
328. *Соколов Р.Е.* Духовное и социокультурное бытие литературно-художественного текста: Автореферат дис. канд. философ. наук. — Чебоксары, 2001.
329. *Соснина Н.А.* Обучение школьников способам анализа художественного произведения на уроке литературы // Урок литературы: Пособие для учителя / Сост. Т.С. Запалова и Н.Я. Мещерякова. — М.: Просвещение, 1983.
330. *Сохор А.М.* Логическая структура учебного материала: Вопросы дидактического анализа. — М.: Педагогика, 1974.
331. *Спенсер Г.* Основания психологии // Основные направления психологии в классических трудах: Ассоциативная психология. — М.: ООО Изд-во АСТ-ЛТД, 1998.
332. *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1991.
333. *Сухотина-Толстая Т.Л.* Дневник. — М.: Правда, 1987.
334. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1984.
335. *Тахо-Годи А.А.* Судьба как эстетическая категория (Об одной идее А.Ф. Лосева) // Античная наука и современная культура. — М.: Наука, 1985.

336. *Телегин С.М.* Мифореставрация // Открытый урок по литературе: Пособие для учителей. — М.: Московский Лицей, 1998. Вып.2.
337. *Телегин С.М.* Философия мифа. Введение в метод мифореставрации. — М.: Община, 1994.
338. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1989.
339. *Терентьева И.П.* Методика преподавания литературы: 1980–2000 гг.: Библиографический указатель. — М.: БМЦ, 2002.
340. Типологический анализ литературного произведения. — Кемерово: КГУ, 1982.
341. *Тодоров Л.В.* Методика изучения поэтических произведений на уроках русской литературы в национальной школе РСФСР: Диссертация докт. пед. наук. — М., 1989.
342. *Томашевский Б.В.* Литература и биография // Книга и революция, 1923. № 4.
343. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифологического: Избранное. — М.: Издательская группа «Прогресс» — «Культура», 1995.
344. *Тороп П.Х.* Проблема интекста // Текст в тексте: Труды по знаковым системам. Вып. 567. — Тарту, 1981.
345. *Трапезникова Н.С.* Зарубежная литература в средней школе. — Казань: КГУ, 1982.
346. *Тынянов Ю.Н.* Вопрос о Тютчеве // Тынянов Ю.Н. Литературный факт. — М.: Высшая школа, 1993
347. *Тынянов Ю.Н.* Литературный факт. — М.: Высшая школа, 1993.
348. *Тынянов Ю.Н.* Поэтика, история литературы, кино / Отв. ред. В. А. Каверин, А. С. Мясников. — М.: Наука, 1977.
349. *Тыркова-Вильямс А.В.* Жизнь Пушкина: В 2 т. Т. 1. — М.: Молодая гвардия, 1998. (Жизнь замечательных людей.)
350. *Тюпа В.И.* Между архаикой и авангардом // Классика и современность / Под ред. П.А. Николаева, В.Е. Хализева. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1991.
351. *Тюпа В.И.* Нарратология как аналитика повествовательного дискурса. — Тверь: ТГУ, 2001.
352. Учебник-хрестоматия по литературе для 5 классов гимназий / Под ред. В. Н. Пименовой. — М.: Флинта: Наука, 1999.
353. *Фастовец Е.В.* Эстетика: Учеб. пособие для студентов вузов. — Рязань: РГПУ, 1996.
354. *Фатеева Н.А.* Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. — М.: Агар, 2000.
355. *Фёдорова Л.Г.* Типы интертекстуальности в современной русской прозе: Дис. канд. филол. наук. — М., 1999.

356. *Фоменко И.В.* Цитата // Введение в литературоведение / Под ред. Л. В. Чернец. — М.: Высшая школа, 1999.
357. *Фомичев С.А.* Поэзия Пушкина: Творческая эволюция. — Л.: Наука, 1986.
358. *Фрейденберг О.М.* Поэтика сюжета и жанра / Подгот. текста и общ. ред. Н. В. Брагинской. — М.: Лабиринт, 1997.
359. *Фридлиндер Г.М.* Гоголь и современность // Н.В. Гоголь: История и современность. — М.: Советская Россия, 1985.
360. *Хализев В.Е.* Теория литературы: Учебник. — М.: Высшая школа, 1999.
361. *Целкова Л.Н.* Мотив // Введение в литературоведение / Под.ред. Л. В. Чернец. — М.: Высшая школа, 1999.
362. *Циген Т.* Физиологическая психология в 14 лекциях // Основные направления психологии в классических трудах: Ассоциативная психология. — М.: ООО Изд-во АСТ-ЛТД, 1998.
363. *Чалмаев В.А., Зинин С.А.* Литература: Учебник для 11 класса общеобразовательных организаций: Базовый уровень. В 2 ч. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2018.
364. *Черкезова М.В.* Библиейские мотивы в русской литературе: Дидактические материалы // Литература в школе. 1997. № 2.
365. *Черкезова М.В.* Методика преподавания русской литературы в национальной школе. — Л.: Просвещение, 1984.
366. *Черников В.В.* Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений: Автореферат дис. канд. пед. наук. — М., 1998.
367. *Чернов А.В.* Архетип «блудного сына» в русской литературе XIX века // Евангельский текст в русской литературе XVIII — XX веков: Сборник научных трудов. — Петрозаводск: ПГУ, 1994.
368. *Чернышёва Е.Г.* Русская литература XIX века: Мифологический аспект прочтения // Открытый урок по литературе: Пособие для учителей. — М.: Московский Лицей, 1998. Вып. 2.
369. *Черобай Е.Н.* Сравнительный анализ поэтических текстов на уроках литературы // Русская словесность. 2001. № 4.
370. *Чертков В.Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. — М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994.
371. Чехов и Лев Толстой. — М.: Наука, 1980.
372. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. — 2-е изд. — М.: Корпорация «Логос», 1996.
373. *Шадриков В.Д.* Способности человека. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
374. *Шамрей Л.В.* Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы: Автореферат дис. докт. пед. наук. — СПб., 1995.

375. *Шати́ро М.* Стиль // Советское искусствознание. 1988. № 4.
376. *Шеваре́в П.А.* Обобщённые ассоциации в учебной работе школьни-
ка. — М., 1959.
377. *Шеваре́в П.А.* Теория обобщённых ассоциаций в психологии. — М.:
Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
378. *Шейман Л.А.* Искусство сопряжения художественных культур: Рус-
ская литература в коргизской школе // Литература в школе. 1972.
№ 6.
379. «Школа 2000...»: Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2 / Под
науч. ред. А. А. Леонтьева. — М.: Баллас, 1998.
380. *Шлегель Ф.* Эстетика. Философия. Критика: В 2 т. Т. 1. — М.: Искусст-
во, 1983.
381. *Шнейдер И.И.* Встречи с Есениным. — М.: Советская Россия, 1974.
382. *Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология. — М.: Школа
культурной политики, 1997.
383. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. — М.: Педаго-
гический центр «Эксперимент», 1993.
384. *Эббингауз Г.* Очерк психологии // Основные направления психоло-
гии в классических трудах. Ассоциативная психология. — М.:
ООО Изд-во АСТ-ЛТД, 1998.
385. *Эддингс Э.Ф.* Эго и архетип: Индивидуация и религиозная функция
психического. — М.: Пента График, 2000.
386. *Эйхенбаум Б.* О литературе. Работы разных лет. — М.: Советский пи-
сатель, 1987.
387. *Эльконин Д.Б.* Психологическое развитие в детских возрастах. —
2-е изд. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МО-
ДЭК», 1997.
388. *Эшштейн М.Н.* Образ // Литературный энциклопедический словарь /
Под общ. ред. В.М. Кожевниковой, П.А. Николаева. — М.: Советская
энциклопедия, 1987.
389. *Эшштейн М.Н.* Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX —
XX веков. — М.: Советский писатель, 1988.
390. *Эрман В.Г.* Бродячие сюжеты // Литературный энциклопедический
словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевниковой, П.А. Николаева. — М.:
Советская энциклопедия, 1987.
391. *Эсалнек А.А.* Архетип // Введение в литературоведение / Под. ред.
Л.В. Чернец. — М.: Высшая школа, 1999.
392. *Юдин В.В.* Педагогическая технология. — Ярославль, 1997.
393. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. — М.:
Эдиториал УРСС, 1997.
394. *Юнг К.Г.* Архетип и символ/ Сост. и вступ. ст. А.М. Руткевича. — М.:
Ренессанс, 1991.

395. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивации. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж, 1998.
396. *Якобсон Р. О.* Работы по поэтике. — М.: Прогресс, 1987.
397. *Яковлев Е. Г.* Искусство и мировые религии. — М.: Высшая школа, 1977.
398. *Ямпольский И. Г.* Поэты «Искры»: Сборник: В 2 т. Т. 1. — Л.: Сов. писатель, 1987.
399. *Яновская Л. М.* Почему вы пишете смешно?: Об И. Ильфе и Е. Петрове, их жизни и их юморе. — М.: Наука, 1969.
400. *Bodkin M.* Archetypal pattern in poetry. — New York, 1934.
401. *Durand G.* Figures mithiques et visages de l'oeuvre. — Paris, 1979.
402. *Newmann E.* The Origins and History of Consciousness. — Princeton, 1973.
403. *Frye N.* Anatomy of Criticism. — New York, Atheneum, 1967.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА I. ОСНОВЫ ТЕОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ И ЭСТЕТИКЕ | 8 |
| 1.1. Художественно-универсальные связи историко-литературного процесса | 8 |
| 1.2. Межтекстовые художественно-коммуникативные связи: виды и формы функционирования | 28 |
| 1.3. Историко-биографические связи в системе художественной коммуникации | 43 |
| ГЛАВА II. ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА | 59 |
| 2.1. Психолого-педагогические аспекты внутрипредметных связей в обучении | 59 |
| 2.2. Вопросы актуализации внутрипредметных связей в методической науке | 80 |
| ГЛАВА III. ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ | 98 |
| 3.1. Опыт классификации внутрипредметных связей историко-литературного курса в старших классах | 98 |
| 3.2. Программное обеспечение историко-литературного курса 10–11 классов | 102 |
| ГЛАВА IV. АКТУАЛИЗАЦИЯ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 10–11 КЛАССАХ | 131 |
| 4.1. Уроки изучения историко-биографических связей | 131 |
| 4.2. Уроки изучения межтекстовых взаимодействий | 155 |
| 4.3. Уроки обобщения на основе художественных универсалий | 185 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 205 |
| ЛИТЕРАТУРА | 209 |

Научное издание

Зинин Сергей Александрович

**ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ
В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО
ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО КУРСА**

3-е издание, переработанное

Редактор *Л.Н. Федосеева*

Художественный редактор *Н.Г. Ордынский*

Корректор *Л.Н. Федосеева*

Верстка *О.Н. Ивановой, Л.Х. Матвеевой*

Подписано в печать 25.09.18. Формат 60×90/16.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Гарнитура «PetersburgС». Усл. печ. л. 14,5.

Тираж 500 экз. Изд. № 02181. Заказ

ООО «Русское слово — учебник».

115035, Москва, Овчинниковская наб., д. 20, стр. 2.

Тел.: (495) 969-24-54, (499) 689-02-65

(отдел реализации и интернет-магазин).

Вы можете приобрести книги в интернет-магазине:

www.russkoe-slovo.ru

e-mail: zakaz@russlo.ru

ISBN 978-5-533-00724-5



9 | 785533 | 007245 |