

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. А.М. ГОРЬКОГО

**ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ВУЗЕ:  
ИННОВАЦИИ, МЕТОДИКА, ПРОБЛЕМЫ  
ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ**

Сборник статей

Екатеринбург  
2008

ББК

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент Л. А. Назарова (ответственный редактор)

доктор филологических наук, профессор В. М. Паверман

доктор филологических наук, профессор В. С. Рабинович

**Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения:** Сборник статей. – Екатеринбург: – 116 с.

ISBN

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции «Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения», состоявшейся 21 марта 2008 марта в Екатеринбурге. Доклады, представленные участниками, являются результатом аналитической рефлексии преподавателей-зарубежников по разнообразным вопросам научной и методической организации учебного процесса: от проблем построения того или иного курса до оценки качества знаний студентов. Издание подготовлено кафедрой зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького.

Книга адресована школьным учителям и вузовским педагогам, аспирантам, студентам и всем, кого интересуют представленные в сборнике проблемы.

## ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Представленный сборник научных статей составлен по итогам прошедшей в марте 2008 года научно-практической конференции «Зарубежная литература в вузе: методика, инновации, проблемы преподавания и изучения», организованной преподавателями кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького. Настоятельная потребность в проведении конференции по заявленной тематике была вызвана целым рядом причин.

Во-первых, если в политической и экономической жизни российской общества в настоящее время заметна относительная стабилизация, то в сфере образования проблем с каждым годом становится только больше: меняются образовательные стандарты, сокращается число аудиторных часов, отводимых гуманитарным наукам, особенно литературе, остро встают вопросы внедрения новых технологий, новых форм и методов организации учебного процесса.

Во-вторых, актуальность проблем преподавания именно зарубежной литературы обусловлена особым статусом самого предмета в пространстве филологического образования. Необязательность, факультативность зарубежной литературы в восприятии многих студентов создает дополнительные трудности для преподавателя. Нерешенным и широко дебатированным остается и вопрос удельного веса языкового компонента при изучении как отдельных национальных литератур, так и в составе общего курса зарубежной литературы.

И наконец, в-третьих, (the last but not the least) проведенная конференция стала определенным рубежом для самой кафедры зарубежной литературы УрГУ в преддверии 15-летия со дня ее образования. Обмен научно-практической информацией с коллегами по насущным проблемам и важнейшим аспектам научно-педагогической деятельности стал важным этапом саморефлексии преподавателей относительно читаемых дисциплин, что нашло отражение в статьях О. Н. Турышевой, М. Р. Чернышова, Н. М. Мухиной. Авторы делятся размышлениями о тех или иных конкретных трудностях, возникающих при составлении программ и проведении того или иного спецкурса, предлагая свои пути их преодоления.

Значительная часть докладов на конференции была посвящена собственно инновационным методам и приемам организации учебного процесса в вузе применительно к зарубежной литературе. В фокус внимания участников попали в первую очередь проблема оценки знаний студентов. Помещенные в сборник статьи Л. А. Назаровой, Е. С. Ессяк, а также наших гостей из Ижевска С. Н. Любарец и А. И. Лаврентьева касаются именно этого аспекта деятельности преподавателей-зарубежников. В них очерчены основные содержательные и формальные стороны организации текущего

и итогового контроля знаний студентов, проблематизированы «болевы точки» тестовых, модульно-рейтинговых технологий, диагностики их литературного развития.

Отдельное и, на наш взгляд, весьма продуктивное «трио» организуют в сборнике статьи, связанные с изучением драматического произведения в вузовской программе. Причем если Е. Г. Доценко убедительно доказывает, что изучение истории драмы способно конкурировать в жестких рамках сокращения аудиторных часов на зарубежную литературу с полноценным курсом истории западной литературы в его хронологическом аспекте, то В. М. Паверман и Е. В. Исаева в своих статьях предлагают разнонаправленные методические формы анализа конкретного драматического произведения. В первом случае представлен театроведческий анализ спектакля по комедии Мольера «Тартюф», во втором дан сценарий мультимедийной презентации трагедии «Ромео и Джульетты» Шекспира.

Особый раздел книги посвящен проблемам литературы XX века. Хотелось бы обратить внимание читателей на открывающие сборник статьи А. В. Маркина, размышляющего над самим феноменом «зарубежки» как отдельной дисциплины вузовской программы, и Н. Ф. Швейбельман, предлагающей посмотреть на курс истории зарубежной литературы XX века сквозь призму «онтологической поэтики», что позволяет по-новому структурировать его объемнейший материал. Частные проблемы поэтики художественных миров Чака Паланика и Джулиана Барнса скрупулезно разобраны в статьях О. Ю. Анцыферовой и Н. Ю. Георгиевой и О. В. Степановой соответственно. Проблем национальной идентификации касаются В. С. Рабинович и Г. А. Шор.

Завершают сборник работы Т. И. Устиновой и И. В. Морозовой. Обе исследовательницы презентуют концепции авторских курсов по зарубежной литературе.

**P. S.** Третьего августа 2008 года, когда сборник был практически готов к изданию, не стало основателя кафедры зарубежной литературы УрГУ, одного из членов редколлегии сборника, человека большой души, любимого и преподавателями, и студентами, Валерия Марковича Павермана. Так получилось, что статья, предоставленная им для этого издания, стала последней в его научной деятельности. И мы с огромным уважением посвящаем этот сборник памяти своего Учителя...

# РАЗДЕЛ 1

## ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ

*Маркин А.В.*

### РОЖДЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статус этого курса кажется чем-то самоочевидным. В программе подготовки филологов, журналистов, искусствоведов и культурологов это один из базовых, структурообразующих курсов. Его содержание охватывает материал, во много раз превосходящий по объему материал курса истории русской литературы. К тому же в восприятии многих соотечественников и в восприятии университетского сообщества зарубежная литература обладает особым шармом рафинированной культурности. Однако в своем типовом воплощении этот курс оказывается несколько архаичным и методологически неопределенным.

Говоря о типовом курсе, я имею в виду тот, на построение которого ориентирует, с одной стороны, Госстандарт и, с другой стороны, университетская традиция. Письменным аналогом такого курса являются существующие учебники по истории зарубежной литературы. Конечно, есть принципиальные различия между учебником и лекционным курсом, который читает конкретный преподаватель в конкретном вузе, но этими различиями можно пренебречь, поскольку учебник и лекционный курс реализуют одну и ту же модель, соответствуют Госстандарту и традиции.

Болезненным парадоксом является противоречие между, условно говоря, информационной насыщенностью курса и его научно-теоретическим и методологическим содержанием. Преподаватель зарубежной литературы (не только в столичном, но и в провинциальном вузе) как будто бы находится на переднем крае, в контакте со всем новым, передовым, хотя бы модным. Он знает имена писателей,

о которых его коллеги на кафедрах отечественной литературы не слыхивали, часто он даже читал их произведения, может быть даже на языке оригинала, он следит за новинками, он информирован. И в то же время в своих интерпретациях он зачастую остается в плену самых устарелых догм. Иные разделы в новейших учебниках могла бы написать викторианская учительница. Как будто ни Фрейд, ни Юнг, ни Хэрролд Блум никогда не рождались на свет. Это, может быть, связано с тем, что «зарубежник» работает по уже заранее определенным образом выстроенному материалу.

Зарубежная литература существовала не всегда и не везде. Об этом, в частности, пишет С. И. Пискунова в послесловии к изданию статей и лекций Л. Е. Пинского: «Когда-нибудь, уже не в этом веке, - если в России еще останутся «игроки в бисер», - один из них напишет историю недолгого процветания на русской почве нигде в мире не виданной учебной дисциплины, именуемой на студенческом языке «зарубежкой». Ее официальное название – «история зарубежной литературы»...» [2; 769]. Она же намечает краткую предысторию истории зарубежной литературы, которая «выступала... как преемница курса истории *западноевропейских* литератур, читавшегося еще на кафедрах всеобщей литературы российских университетов. У истоков же всех «историй литератур», выходящих за пределы одной национальной традиции, лежат лекции по *мировой* литературе, разработанные вдохновенными Гердером романтиками-энциклопедистами» [2; 770].

В самом деле, для XIX века очень характерен был тип академической или популярной «всеобщей истории литературы». Наряду с ними выходили истории национальных литератур и, наконец, довольно многочисленные «Истории западноевропейских литератур». В частности, в предреволюционные годы были изданы учебники В. М. Фриче и П. С. Когана, которые по несколько раз переиздавались и были в 20-е–30-е годы основными учебниками для нескольких поколений советских студентов. Широко известна была также «История западноевропейской литературы в ее важнейших моментах» Луначарского. Вплоть до конца 40-х годов именно такой тип учебника был стандартным. В 1947 г., например, вышел классический учебник Жирмунского, Алексеева, Смирнова и Мокульского по западноевропейской литературе средних веков и Возрождения. А вот с начала 50-х годов учебники называются уже «История зарубежной литературы» (В. В. Ивашева, «История зарубежной литературы XIX века» М., 1951; «Курс лекций по истории зарубежных литератур XX века»

под ред. Самарина и Андреева М., 1956; как «История зарубежной литературы» переиздается и уже упомянутый учебник Жирмунского, Алексеева, Смирнова и Мокульского). К началу 50-х соответственно переименовываются кафедры и учебные курсы.

С. И. Пискунова в цитированном послесловии не раскрывает причин переименований. Е.Г. Эткинд видит их в начавшейся борьбе с космополитизмом. («Кафедра западноевропейских (уже переименованных в «зарубежные», чтобы не поминать проклятого слова «Запад») литератур...») [3; 137]. Представляется, однако, что если борьба с космополитизмом и была причиной, то не единственной. Превращение западноевропейской литературы в зарубежную связано с масштабными изменениями, которые произошли в общественном сознании (в том числе и в сознании власти, и в сознании университетского сообщества). Это не было только сменой вывески. Не так уж важно, что содержательно история зарубежной литературы в основном осталась историей литературы европейского ареала. Такое переименование означает изменение восприятия объекта изучения. Его видение становится суммарным, недифференцированным, так что теряются не только детали, но и целые области, стираются границы языков и регионов. Но главное – изменяется позиция наблюдателя. Рождение зарубежной литературы подчиняет и географию, и культуру, и литературу оппозиции свой – чужой.

Предпосылкой рождения зарубежной литературы стало появление рубежа, непреходимой границы между своим и чужим, между «советским» и «несоветским». Рубеж этот появился, очевидно, в годы Великой Отечественной войны и непосредственно после нее. До войны преобладала интернационалистская риторика. После появилось чувство отторгнутости от мирового целого и страх перед поглощением «чужим космосом». Отсюда и борьба с космополитизмом, и превращение мира в «зарубежье». Не думаю, что все это было только результатом усилий власти. Оппозиция «отечественное-зарубежное» вполне адекватно описывала мир советского человека, в том числе советского диссидента. По окончании кампании борьбы с космополитизмом не было предпринято никаких попыток обратного переименования. Мир превратился в зарубежье и исчез. Для героев «Иронии судьбы» никакой заграницы не существует (интересно, что ее не существует даже для Мимино Мизандари в фильме 1977 г.: звонит из Германии в Телави, попадает в Тель-Авив, а разговаривает на грузинском). В 70-е годы, на пике советской цивилизации, в загранице нет никакой надобности.

«За рубежом» образовалось пространство чужого. Оно заполнялось нашими проекциями, ожиданиями и страхами. Такой проекцией стала и литература этого чужого мира – зарубежная литература.

Если предпосылкой рождения зарубежной литературы стало появление рубежа, то возможной она стала благодаря формированию огромного массива переводной литературы.

Задачи, решавшиеся советской властью, не отличались от тех, которые стояли перед другими странами. Это были задачи модернизации. Отличия были лишь в государственно-бюрократическом характере советской модернизации. Модернизация вела к увеличению количества городского населения, к усвоению цивилизованных форм досуга, к росту числа потенциальных читателей. Возможности этих читателей были ограничены, а интересы широки. Они создавали устойчивый общественный спрос на переводную литературу. Со своей стороны, советская идеология сохраняла унаследованную от Ленина, Троцкого и Горького просветительскую установку на овладение всеми сокровищами мировой культуры. Поощрение чтения, в том числе переводной литературы, было важной частью официальной пропаганды. Советская власть с первых своих лет поддерживала деятельность переводчиков. Так что зарубежная литература – это побочный продукт советской модернизации. В данном случае можно оставить в стороне вопрос исторического изменения соотношения государственного заказа и общественного запроса. И в том и в другом случае имело место символическое присвоение чужого. Государственный заказ и общественный запрос исполняли спецы-переводчики. Положение спецов было двусмысленным. Разумеется, прав Е. Эткинд, писавший о том, что для многих переводчиков их профессиональная деятельность была единственным способом самоосуществления (добавлю, что в том же положении находились и многие отечественные литературоведы. Сочинения Л. Е. Пинского – это пример изысканной эзоповой речи). И в то же время переводчик выполнял идеологические установки. Советские переводчики создали своего рода «школу гармонической точности», ориентированную на идеологические и стилистические стандарты советской литературы. Особенно интересный материал для анализа в этом аспекте представляют случаи повторного перевода, которые не могут объясняться неточностью или низким качеством переводов, сделанных ранее: Николай Любимов переводит Боккаччо после Веселовского, Федорова переводит Пруста после Франковского.

«Зарубежная литература» стала способом охватить и оформить поле, заполненное усилиями невидимой армии переводчиков. Фигура переводчика не акцентировалась и не рефлексировалась. Интересно в этом смысле дело Бродского. Похоже, для многих участников процесса открытием было само существование переводчика как значимой фигуры. Переводчик задвигался в тень бессознательно, но целенаправленно. Присутствие посредника не должно было ощущаться, чтобы текст перевода воспринимался как аутентичный. То есть, при том, что переводчик уходит в тень, перевод повышается в ранге. Форма издания переводной литературы претерпевает характерную эволюцию. К. Г. Паустовский вспоминает «дешевые желтенькие книжки «Универсальной библиотеки» дореволюционной поры: «Они наводнили тогда книжные магазины. За двадцать копеек можно было прочесть «Монт Ориоль», «Евгению Гранде», «Дикую утку» и «Пармский монастырь»...» [4; 178]. После революции мало что изменилось, хотя были великолепные издания «Академии». В послевоенные десятилетия на смену копеечным изданиям приходят «Литературные памятники» (изд. с 1948 года) и почти академические собрания сочинений Бальзака, Флобера, Мопассана, Золя, Франса, Диккенса, Джека Лондона, Майн Рида, Синклера Льюиса, Драйзера и т.д. Вершиной стала двухсоттомная БВЛ (1967 – 1977) – замечательный памятник культуры и идеологической борьбы советской эпохи. В какой-то момент круг переводной литературы стал так широк, что смог заменить саму оригинальную литературу. Переводная литература стала учебным материалом.

До революции дело обстоит иначе. Гимназическая программа не включала курсов зарубежной словесности. Выдающиеся русские методисты А. Д. Галахов, В. П. Острогорский, А. И. Незеленов рекомендуют рассматривать некоторые переводные произведения в курсе отечественной словесности. Чтение на языке оригинала практиковалось в ходе изучения иностранных языков. Отбор произведений определялся риторически понимаемым принципом «образцовости», что, разумеется, не устраивало интеллигентных гимназистов. К. Г. Паустовский пишет: «Живой язык Флобера и Гюго начал существовать для нас как нечто совершенно оторванное от того, что преподавал нам мосье Говас» [4; 172]. Публика, подобная Паустовскому, старалась читать в оригинале, прочим хватало своего и переведенного. В гимназиях требовались

учителя латыни, греческого, французского, немецкого. Подготовка преподавателей зарубежной литературы не была актуальной для университетов. В университетах курсы английской, французской, немецкой литературы читали профессора нередко с английскими, французскими, немецкими фамилиями. Студентам полагалось читать произведения в оригинале. Они имели дело с отечественной литературой, или с национальными литературами, или с всемирной литературой.

Советский студент, как и современный российский студент, имеет дело не с немецкой, английской или шведской литературой, а с зарубежной литературой «вообще». Но зарубежная литература это не только набор текстов, но и их взаимное расположение, система их связей друг с другом и с исторической действительностью. Это система представлений, воплощенных в учебниках, предисловиях, переводах, изданиях, статьях, учебных курсах, наконец, в экзаменационных ответах студентов. Она складывалась в течение долгого времени, под воздействием самых разных факторов и видимо, в очень малом контакте с зарубежным литературоведением. Это всего лишь модель, но благодаря усилиям переводчиков и интерпретаторов эта модель оказалась такой объемной и так удачно раскрашенной, что в ней как будто бы обнаружились признаки жизни. Сопоставления, допустим, стиля Сэлинджера и Стейнбека стало возможно осуществлять, не обращаясь к оригинальным текстам. Если в гимназии изучение литературы было растворено в изучении языка, то теперь литература полностью оторвалась от языка.

С опосредованным материалом работать даже легче. Родная словесность растет наугад, зарубежная стоит аккуратными рядами. Она уже наполовину приготовлена – переводчиком, редактором, критиком, безымянным сотрудником идеологического отдела ЦК, цензором. Литература хаотична, ее образ упорядочен (систем). В этот образ вмонтированы, встроены готовые идеи – не только в виде установившихся оценок, мнений и предубеждений, но и в виде периодизаций, рубрикаций, структуры тем, выделения литературных направлений и групп. Содержание, границы и конфигурации основных категорий историко-литературного процесса в отечественных исследованиях и западных, как правило, не совпадают.

Зарубежная литература залегла большим пластом внутри современных учебников и типовых учебных курсов. Этот пласт оказывает мощное давление на преподавателя и на студента. Чтобы его

нейтрализовать, его надо отрефлексировать. Это колоссальное пространство, созданное совместными усилиями совка и диссидентов, еще ждет своих Ливингстонов. Это интереснейший объект анализа, но он должен изучаться в своем собственном качестве, в качестве объекта, видимого из одной-единственной точки – «отсюда». Это, в общем, означает, что зарубежная литература должна изучаться как часть истории русской литературы, в более широком смысле, чем «расширение обычного историко-литературного поля зрения... в географическом направлении», о котором писал М. Л. Гаспаров [5]. Он имел в виду переводную литературу. Мне же представляется, что проблема изучения роли переводов в истории отечественной литературы – это аспект более общей проблемы генезиса, развития и функционирования зарубежной литературы как феномена отечественного литературного сознания.

Однако в практике преподавания зарубежная литература замещает другие объекты – историю мировой литературы, в которую история русской литературы входит на равных правах с другими, историю западноевропейской литературы, истории национальных литератур. То есть образ, созданный особой оптикой, описывается как реальный объект, тогда как следовало бы описывать реальный объект и оптику прибора, через который мы объект видим. Это стало бы важным шагом к методологическому упорядочению нашего курса.

### **Примечания:**

Теория литературы: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. В 2 т. / Под ред. Н.Д. Тмарченко. – Т. 2. Бройтман С.Н. Историческая поэтика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

*Пискунова С.И.* От социологической поэтики к стоическому гуманизму // Пинский Л. Е. Ренессанс. Барокко. Просвещение: Статьи. Лекции. М.: РГГУ, 2002. С. 769.

*Эткинд Е.Г.* Записки незаговорщика. М.: Академический проект, 2001. С. 137.

*Паустовский К. Г.* Собрание сочинений. В 8 т. М.: Художественная литература, 1968. Т. 4. С. 178.

*Гаспаров М. Л.* Как писать историю литературы // Новое литературное обозрение. М., 2003. № 59.

## **ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В КУРСЕ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА» (К ПРОБЛЕМЕ БЫТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ)**

На протяжении двадцатого столетия много говорили как об угасании романного жанра, так и об энтропии романного героя, но завершившаяся литературная история XX века свидетельствует о том, что даже в самых экспериментальных по форме произведениях речь по-прежнему продолжает идти о человеке, о способах его присутствия в мире и попытках этот мир познать и объяснить. Литературный опыт прошедшего столетия показывает, что взаимодействие между эстетическими и этическими намерениями авторов было подвижным, динамичным и постоянным. Этот баланс (иногда дисбаланс) между «эстетической преднамеренностью» (термин Л. Я. Гинзбург) и «преднамеренностью этической» направляет художественное сознание писателя на создание индивидуальной картины мира. Роман XX в. стремится воссоздать течение внутренней жизни героя в её непрерывности, в процессе перехода из одного состояния в другое. Именно внутри романной формы писатели разворачивают драму человеческого бытия.

Одной из опорных точек при изучении истории зарубежной литературы XX века является разговор о жанровой природе произведения. В этом случае возникает возможность вспомнить историю развития романного жанра в нормативных эстетических документах прошлых столетий. Например, более чем скептическое отношение к роману в «Поэтическом искусстве» Н. Буало, причины необычайного расцвета просветительского романа, укрепление позиций романного жанра в XIX в. и подвижность, изменчивость жанровой формы в XX в., которая находит воплощение в разных способах повествования и многочисленных жанровых вариантах. Романы-хроники, романы-памфлеты, романы-исповеди, романы-дневники, романы-допросы, «панорамные», «полифоничные», «магические», романы-сказки – таков неполный перечень жанровых модификаций, с которыми встречается как любопытствующий читатель, так и взыскательный интерпретатор.

Вторая опорная точка при изучении истории зарубежной литературы XX в. может возникнуть в связи с размышлениями о типе героя и способах его присутствия в мире. Это вновь возвращает

студентов к возможности определить своеобразие художественного метода писателя и познакомиться с теми художественными приемами, с помощью которых писатель раскрывает свой сюжет.

Опыт изучения истории зарубежной литературы XX в. свидетельствует о том, что большинство ее «знаковых» и значимых произведений хорошо «прочитывается» в категориях онтологической поэтики, изучающей «бытийный горизонт» человека, его предназначение, и внушающей «надежду на возможное восстановление человека». С другой стороны, по определению Л. В. Карасева, «онтологическая поэтика – это иноформный анализ текста» [1; 10]. Иноформы, по Л. Карасеву, это варианты работы с текстом, отражающие формы и способы художественного воплощения автором того «исходного смысла», который является «первоотлчком» для любого произведения. С концепцией «исходного смысла» у него связаны такие синонимичные понятия как «предформа», «предтекст», «текст-возможность». Говоря об «исходном смысле», Л. В. Карасев принимает во внимание то, что «оба слова имеют условный, приблизительный смысл», но они, как некий литературоведческий «конструкт», рабочее понятие, помогают говорить о том, «особом энергичном импульсе, который есть в любом тексте: это не совсем “какая-то мысль”, “какое-то чувство”, которые являются сжатым выражением всего того, о чем идет речь на сотнях страниц повествования. Это не синоним “начала”, отправной точки, это “энергично-смысловая структура”, которая может быть описана как нечто такое, что проходит через весь текст, не сводясь ни к его сюжету, ни к стилю, ни к идее. Это не “про что”, и не “как”, а с “*помощью чего*” в тексте ощущается и “что” и “как”» (курсив Л. Карасева. – Н. Ш.) [1; 23]. Таким образом, элементы онтологической поэтики позволяют студентам выявить основной смысловой стержень зарубежной литературы XX века – «человеческое в человеке» и «литературное в литературе».

Однажды на практическом занятии студентам было предложено в качестве «дополнительного гида» по курсу взять ту «классификацию» литературных историй, которая дана в одном из рассказов Хорхе Луиса Борхеса – известного аргентинского писателя и необыкновенно проницательного читателя. По его мнению, вся мировая литература, так или иначе, в разных жанровых формах рассказывает всего-навсего четыре основные истории. Первая, самая старая – *об укрепленном городе, который штурмуют и обороняют герои*. Вторая история, связанная с первой – *о возвращении*.

Третья история – о поиске. Последняя история – о самоубийстве бога. Маленький рассказ, в котором Х. Л. Борхес дает эту «классификацию» литературных историй, называется «Четыре цикла». Он завершается следующими словами: «Историй всего четыре. И, сколько бы времени нам ни осталось, мы будем пересказывать их – в том или ином виде» [2; 280-281]. «Классификацию» Х. Л. Борхеса не назовешь строго научной, но она каким-то чудесным образом укладывается в ту дополнительную систему координат, которую «студент читающий» создает для себя при изучении истории зарубежной литературы XX века. Радость узнавания «старика Гомера» в первых трех историях – радость двойная: эстетическая и просто человеческая. В дальнейшем к этому добавляется и «радость методологическая»: элементы онтологической поэтики, попав в такой строго тематически сконцентрированный контекст, только способствуют выявлению того «что», «как» и с «помощью чего» авторы XX века рассказывают нам свои истории.

Нетрудно заметить, что названная Борхесом первая история – об укрепленном городе, который штурмуют и обороняют герои, претерпев в веках определенные изменения, все-таки продолжает оставаться историей о городе, но в литературе XX века – это преимущественно история взаимоотношений отдельного человека и большого города. Литературный герой XX в. уже не имеет тех амбиций, которые переполняли души и сердца бальзаковских героев. Его цель – скромнее: «вписаться» в жизнь большого города, мимикрировать, раствориться в нем, сохранить себя, оставшись незамеченным среди множества других людей, пытающихся в новых исторических условиях если не покорить, завоевать город, то хотя бы примириться с ним. Показательно, что большинство литературных героев XX в. «живет» в городах. Урбанистическая тема звучит в произведениях Ф. Кафки, М. Пруста, Д. Джойса, Т. Манна, Г. Гессе, Г. Миллера, Г. Броха, Р. Музиля, позднее – у М. Фриша, Ф. Дюрренматта, П. Зюскинда, Э. Елинек, П. Акройда, Ф. Бегбедера и у других писателей XX века.

Город становится местом, где литературный герой, с одной стороны, обретает максимальную свободу, а с другой стороны, подвергается неусыпному контролю и надзору со стороны государственной системы. Город внушает человеку определенную, как сказал однажды Г. Миллер, «оптимистическую эйфорию» (он позаимствовал это выражение у любимого им Джона Рёскина. – Н. Ш.), но он же порождает в человеке чувства страха, вины и одиночества, потому

что город предстает в литературе XX в. как пространство «неуслышанности», «безответности» и «симуляции общности» [3; 41-42]. В подобном пространстве оказываются герои почти всех произведений Ф. Кафки, для которых всегда характерна «экзистенциальная неопределенность», приводящая героев к «мнимому существованию», «минус-существованию» [3; 39,42]. О неопределенности произведений Ф.Кафки, в которых «отсутствуют не только социальная знаковость, но и временная определенность, местный колорит и рациональная логика действия», – пишет В. Пронин [Пронин 2005:54]. Анализируя историю Карла Росмана, героя романа «Америка», исследователь отмечает, что «Кафка, подобно романтикам, деформирует повседневную среду, чтобы обнаружить в ней скрытые антигуманные законы» [4; 57]. В Нью-Йорке Карл Росман, этот доверчивый и простодушный австрийский Кандид, начинает познавать истинное, порою жестокое многообразие жизни. В этом романе Кафки часто проявляет себя характерный для литературы XX в. *мотив случайной встречи*, которая воспринимается героем как наиважнейшая, и от которой зависит вся его дальнейшая жизнь. Герои произведений Кафки в большинстве случаев – *жертвы обстоятельств* и «путешественники поневоле», путешественники по принуждению. Здесь просто нет равных Ф. Кафке. Герои трех его романов – «путешественники поневоле». Карл Росман буквально изгнан родителями из дома в Нью-Йорк, к дяде на перевоспитание. Землемер К. прилагает невероятные усилия для того, чтобы пробиться «в сторону Замка» и получить высочайшее разрешение на проживание в Деревне. Йозеф К. неумоимо, но безуспешно пытается доказать свою невиновность в различных судебных инстанциях, но хождения эти заканчиваются, как известно, его же собственным «жертвоприношением», его казнью.

Мотив «путешествия поневоле» встречается во многих произведениях зарубежных писателей XX века. Обстоятельства жизни срывают с места Альбертину, героиню романа М. Пруста «В поисках утраченного времени». Вынужденным, по сути дела, является путешествие по Нью-Йорку Холдена Колфилда, героя романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». В определенной степени «путешественниками поневоле» оказываются герои романа У. Голдинга «Повелитель мух». «Путешественником поневоле» становится даже самый искренний герой зарубежной литературы XX в. – Маленький принц: он покидает свою планету из-за капризов прекрасной, но своенравной Розы. Испугавшись птицы, в панике покидает свою

комнату Ионатан Ноэль, герой новеллы П.Зюскинда «Голубка». Частенько, сбегая от тирании матери, «уходит в ночь» Эрика Кохут, тридцатилетняя героиня романа Э. Елинек «Пианистка». Опасаясь возможных репрессий за участие в политических молодежных акциях, уезжает на крохотный островок ирландский метеоролог, герой романа испанского писателя А.Санчеса Пиньоля «В глубокой тишине». Метаморфозы этого мотива в произведениях писателей XX в. не мешают студентам выявить вполне узнаваемую литературную традицию, связанную с темой дороги, пути, странствий, символизирующей ученичество, познание мира и самопознание.

Ситуация путешествия добровольного, или «путешествия поневоле», формирует у литературного героя разный взгляд на мир. В XIX в., как помним, возникла *фигура «фланёра»*, который демонстрировал особую, «*оптическую рецепцию*» мира. Многие поэты – Нерваль, Бодлер, Рембо – были фланёрами. Их взгляд на мир – это взгляд фланёра, человека, который вроде бы «незаинтересованно», равнодушно скользит взглядом по всему тому, что попадает в поле его зрения, но в то же самое время внимательно фиксирует в своей зрительной памяти невидимые, не отмечаемые и не замечаемые другими людьми, но невероятно значимые для него детали, имеющие почти всегда эстетический характер. Фигура фланёра – порождение города. «Город, – пишет шведский писатель П. Корнель, – это осуществление старинной мечты человечества о лабиринте. Фланёр, сам того не подозревая, вписывается в эту реальность» [5; 183].

Любопытно, что в XX в. фигура фланёра начинает привлекать и социологов, занимающихся изучением проблем жизни современного города. Социологи придают фигуре фланёра исключительное значение, потому что он занимает парадоксальную классовую позицию. Д. Б. Кларк видит во фланёре «джентльмена, хотя отчасти и деклассированного», а с другой стороны, фланёр – это человек, «не имеющий никакого отношения к производству» [6; 51]. Роль фланёра «была доступна только одному узкому сегменту населения, образованным мужчинам <...>. Многие фланёры <...> вели простое существование художников, писателей и журналистов, разделявших специфическое отношение к миру купленных людей: они были настроены критически и оппозиционно к филистерству буржуазного общества, но им платили за то, чтобы они развлекали это общество» [6; 51]. Такая позиция фланёра находит отражение и в литературе. Еще в XVIII в. французский просветитель Д. Дидро вывел образ циника и приживалы «племянника Рамо» в одноименном

философском диалоге. Идеологически нейтральный образ небезызвестного Остапа Ибрагимовича Бендера – отечественный вариант блестящего литературного воплощения образа фланёра – скептика и циника. Художественное воплощение образа героя-фланёра находим в произведениях К. Гамсуна («Голод», «Мистерии»), М. Пруста («В поисках утраченного времени»), Д. Джойса («Улисс»), Г. Гессе («Игра в бисер»), Г. Миллера («Колосс Марусийский» и другие его романы), в произведениях Д. Фаулза и т.д.

Литература XX в. и социология в равной мере проявляют интерес и к *фигуре «постороннего»*. Герой романа А. Камю «Посторонний», не принимающий нравственных устоев окружающего мира, находится в метафизическом бунте против «нормированной действительности» (выражение Г. Гессе. – Н.Ш.). Для Ж.-П. Сартра герой А. Камю «не добр и не зол, не нравствен и не безнравствен: он принадлежит к совершенно особой породе, которую автор обозначает словом *абсурд*» (курсив Ж.-П. Сартра. – Н.Ш.) [7; 92]. Мерсо, герой романа А. Камю, – это абсурдный человек, и он утверждает себя в бунте. С одной стороны, Мерсо – человек, наделенный слепой душой, а с другой стороны, это человек, душа которого «наделена всегда бодрствующим сознанием». «Посторонний, которого стремится изобразить Камю, – пишет Сартр, – это как раз один из тех простодушных, которые вызывают ужас и возмущают общество, потому что не принимают правил его игры. Он живет в окружении посторонних, но и сам для них посторонний» [7; 95]. Поэтому нет ничего удивительного в том, что общество охотно признает Мерсо виноватым и приговаривает к смерти.

Что касается социологии, то появление в ней фигуры *постороннего* связано с установлением в обществе новых форм дистанцированных социальных отношений. Для характеристики *постороннего* взят химический термин «аллотропия» (греч. *allos* – иной, *tropos* – способ, образ), обозначающий существование одного и того же химического элемента в виде двух или нескольких простых веществ. Доминирующей чертой *постороннего* объявляется его неопределенность. Как отмечает Д. Б. Кларк, он – «не друг и не враг, не сосед и не чужак – *посторонний* ломает барьеры между теми и другими. Аллотропная категория *постороннего* неизбежно бросает вызов параметрам упорядочивающего принципа современности. <...> Он – размазывающийся по обоим полюсам оппозиции, находящийся по обе стороны рубежа, нарушающий границу, и в то же время полностью не присутствующий и не отсутствующий

ни на одной из двух сторон» [6; 43-44]. По мнению социологов (Д. Б. Кларк, Г. Зиммель, З. Бауман), генезис фигуры *постороннего* связан с атмосферой нестабильности, беспокойства, тревоги, имманентной жизни современного города. «Противоестественность» фигуры *постороннего* состояла, во-первых, в том, что «сам факт его присутствия свидетельствовал о нарушении границ и поэтому вызывал у окружающих чувство тревоги, а, во-вторых, присутствие *постороннего* воспринималось как самая серьезная (потенциальная) угроза современному порядку...» [6; 45]. Такое восприятие обществом фигуры *постороннего* находит убедительное художественное воплощение в романе А. Камю «Посторонний».

Литературный герой XX в. к своему статусу «фланёра», «чужого», «киного», «постороннего» добавляет черты аллотропности: он – не положительный и не отрицательный, не хороший и не плохой; он – «не тот и не другой». Чертами аллотропности, на наш взгляд, обладают многие герои зарубежной литературы XX века: Тонио Крегер (Т. Манн «Тонио Крегер»), Робинсон и Деламарш (Ф. Кафка «Америка»), Гарри Галлер (Г. Гессе «Степной волк»), господин Мерсо (А. Камю «Посторонний»), Антуан Рокантен (Ж.-П. Сартр «Тошнота») и др. Отличие между *посторонним* и *фланёром* очевидно: *посторонний* больше связан с трудовой деятельностью, а фланёр – с нетрудовой сферой, с игрой. Привлекательность статуса фланёра как раз и объясняется тем, что он, по мысли Д. Б. Кларка, «всегда оказывается как бы “по ту сторону закона”: *правило* избавляет его и от закона, и от его противоположности, преступления или “беззакония”. Поскольку *фланёр* старается освободить себя от контролирующего взгляда государства, постольку он, как и *посторонний*, является для государственной системы фигурой опасной.

Становится очевидным, что в рамках первой литературной истории, рассказывающей о взаимоотношениях человека и города, формируются и развиваются сюжеты двух других историй, о которых говорит Х.Л. Борхес: о *возвращении* и *поиске*. И здесь линии автора и героя также пересекаются. Если посмотреть на их ситуацию по-модернистски, то есть взглянуть как бы «со стороны», то можно увидеть, что оба они охотно занимаются «археологией». Автор по-прежнему находится в поисках новых нарративных возможностей внутри романной формы, но в то же самое время он охотно комбинирует традиционные выразительные средства с экспериментальными дискурсивными практиками, и это позволяет ему вновь возвращаться к тому «исходному смыслу», «энергичному

импульсу», который вновь побуждает его с надеждой братья за перо.

Литературный герой XX в. продолжает вести «раскопки» своего внутреннего мира. Находки и обретения, которые иногда случаются, его не очень радуют. Он по-прежнему, как когда-то Гарри Галлер (Г. Гессе «Степной волк»), преодолевает «лестницы чужбины», «ходит усталыми своими ногами по лестницам чужих домов», слушает, «как живут за окнами люди и мир». Он – «чужой», «иной», «посторонний» этому миру. Несмотря на свой относительно молодой возраст (от неполных тридцати до сорока лет с небольшим), он, как Антуан Рокантен (Ж.-П. Сартр «Тошнота»), «успел накопить изрядную усталость»; его преследует чувство вины, он постоянно перед кем-нибудь извиняется, объясняет свои поступки и мучается от своей «онтологической неопределенности». Он жаждет тождества, равенства с самим собой. В качестве защиты от «холодного равнодушия мира» он разрабатывает настоящую «технология страдания». Он – настоящий «гений страдания» (о Гарри Галлере). В основе пессимизма героя лежит «принцип», который можно назвать «принципом à rebours», «принципом наоборот». Слово «наоборот» отсылает к роману К. Ж. Гюисманса «Наоборот» (1884), который оказал сильное влияние на модернистскую литературу XX века. В соответствии с этим принципом, литературный герой XX в. «ненавидит не мир, а себя, испытывает презрение не к миру, а к себе самому, отрицает не мир, а самого себя» [8; 14]. Но этот же герой видит причину такой самооценки в том, что «строгие и благочестивые родители и учителя воспитывали его в том духе, который кладет в основу воспитания “подавление воли”» [8; 15]. Бесстрастно производя такую беспощадную вивисекцию себя самого, герой, пытаясь спасти себя, пускается в путешествия, пытается сочинять книги, искушает себя женщинами, искусством, но и в этом он обнаруживает свою половинчатость и аллотропность. Этикой такого героя становится «подчиненность повседневному» [9; 97], которая не дает ему, по словам Г. Гессе, «освободить себя от примитивного и робкого способа жить».

Четвертая история – о самоубийстве Бога – в литературном контексте XX в. также претерпевает изменения, но в ней неизменным остается этический вектор. Правда, теперь речь идет преимущественно о том, что человек сам должен помочь спасти в себе Бога, спасая в себе «человеческое». Уже в романе Г. Гессе «Степной волк» звучит этическое предупреждение, адресованное писателем

его современникам: «без любви к себе самому невозможна и любовь к ближнему, а ненависть к себе – в точности то же самое и приводит к точно такой же изоляции и к такому же точно отчаянию, как и отъявленный эгоизм» [8; 15]. Г.Гессе довольно точно охарактеризовал причину духовной смятенности современного ему человека. Он пишет о том, что «есть эпохи, когда целое поколение оказывается между двумя эпохами, между двумя укладами жизни в такой степени, что утрачивает всякую преемственность и непорочность» [8; 29]. Это было написано в 1927 году, сейчас – 2008-ой год, а эпоха как будто всё та же, и ощущения человека – всё те же.

В пространстве современного гуманитарного знания, особенно в пространстве антропологическом, необычайно востребованной, на наш взгляд, продолжает оставаться мысль Н. Кузанского (1401-1464) о том, что человек в своей сущности есть, по сути дела, то, чему он уделяет свое основное внимание, чему он постоянно внимает. В его книге «Об ученом незнании» (1440) мы находим понятие «*онтологический аргумент*», с помощью которого он доказывает, что мир есть не только «развертывание и стяженность Бога» (*explicatio Dei, contractio Dei*), но и «развертывание и стяженность человека» (*explicatio, contractio homo*) [10; 91,92]. Универсум во всем его многообразии, полагает Н. Кузанский, дает возможность проявиться не только творческой мощи Бога, но и творческому потенциалу человеческой индивидуальности.

Гуманисты свою главную цель видели в том, чтобы формировать нового человека, добродетельного человека (*virum bonum*), способного счастливо жить в обществе, построенном на новых политических и нравственных основаниях. Главное средство воспитания, как они полагали, это образование, единственно прочное и надежное достояние, неподверженное коварной судьбе. Основное требование, выдвигаемое гуманистами к новой личности, – глубокая образованность, которая достигалась через изучение гуманитарных дисциплин: *studia humanitatis* (философия, история, этика, поэзия и литература вообще, риторика). Гуманисты верили в то, что благодаря знанию обеспечиваются социальные контакты, взаимопонимание, а культура и эрудиция помогают добиться высокого положения в обществе. Их личный жизненный опыт был тому подтверждением. Современный молодой человек также мечтает быть всесторонне образованным человеком, но, к сожалению, в последние годы как школьные, так и вузовские учебные планы содержат все меньше часов по гуманитарным дисциплинам. Особенно «не

везет» литературе, хотя в истории нашей отечественной образовательной системы литература всегда была той дисциплиной, которой охотно «внимали», которая прекрасно соединяла и соединяет в себе как образовательные, так и воспитательные функции.

В методическом отношении курс «История зарубежной литературы XX века» включает в себя ту группу задач, которая способствует расширению и освоению знаний, выработке и укреплению навыков культуры чтения и интерпретации художественного произведения, а также развивает творческий потенциал будущих филологов и журналистов, для которых слово является основным рабочим инструментарием. Приобщение к художественному опыту зарубежной литературы XX века имеет и практическую воспитательную задачу: этот опыт, смеем надеяться, позволит будущим гуманитариям не только всматриваться и вслушиваться в себя, но и более внимательно и толерантно смотреть на мир, понимать «других» и способствовать гармонизации отношений между людьми.

#### **Примечания:**

*Карасев Л.В.* Вещество литературы. М.: Языки славянской культуры, 2001. 400с.

*Борхес Х.Л.* Проза разных лет. М., 1984. 320с.

*Зусман В. Г.* Адресат и «наадресат» в художественном мире Ф. Кафки // Концепты языка и культуры в творчестве Франца Кафки. Н.Новгород: Деком, 2005. С.39-43.

*Пронин В.* «Америка» Кафки. Наказание без преступления // Концепты языка и культуры в творчестве Франца Кафки. Указ. соч. С.53-60

*Корнель П.* Пути к раю. Комментарии к потерянной рукописи / Пер. со шведск. Ю. Яхниной. СПб.: Азбука, 1999. 169с.

*Кларк Д. Б.* Потребление и город, современность и постсовременность / Пер. с англ. И. Пильщикова. // Логос. 2002. № 3-4. С.35-64.

*Сартр Ж.-П.* Объяснение “Постороннего” // Называть вещи своими именами. Программные выступления мастеров западноевропейской литературы XX века. М.: МГУ, 1986.

*Гессе Г.* Степной волк / Пер. с нем. С. Апта. СПб.: Азбука-классика, 2004. 279с.

*Камю А.* Надежда и абсурд в творчестве Франца Кафки // А. Камю. Бунтующий человек. М., 1990. С. 93-100.

*Кузанский Н.* Об ученом незнании / Пер. с лат. С.А.Лопашева. СПб.: Азбука, 2001. 320с.

**СКАНДИНАВСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЭСТЕТИКО-  
ФИЛОСОФСКОМ КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОГО КУРСА  
«ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
РУБЕЖА XIX-XX ВВ»**

Художественная литература «эпохи Ницше» [1] эмоционально перенасыщена: импрессионистическое «буйство» натуралистов, экзальтированность символистов, психологическая экстремальность неоромантиков – вот, наверное, самые известные разновидности эмоционально-эстетической «чрезмерности» того времени. Это парадигма страстей, сомнений и рефлексий героя эпохи декаданса – реформатора «реалистического» сознания, сокрушителя культурных стереотипов, «трагического» (в терминологии Ницше) человека.

Для скандинавской картины мира не характерны «экстремумы» (здесь и далее курсив наш – Н. М.) [2]. Как известно, эту культуру, сохранившую языческое ядро, называют «до конца не крещённой» [3; 183-184]. По аналогии можно утверждать, что скандинавская литература сопротивлялась «принятию нищезанства» как очередного культурного «экстремума». Поэтому в соответствующем историко-литературном курсе она занимает особую нишу, подчёркивая «дефекты» картины мира эпохи декаданса.

Цель данной статьи – продемонстрировать, как норвежские и шведские художественные тексты «рубежа веков» концептуально оппонируют «ортодоксальным» произведениям этого периода. Отметим, что при таком подходе тексты объединяются по национально-культурному принципу, а не с точки зрения их близости различным литературным направлениям (натурализму, «новой» драме, символизму, неоромантизму) [4]. Размышления по поводу обозначенной проблемы сопроводим некоторой полемикой с авторами известного учебника «Зарубежная литература конца 19 – начала 20 века» под редакцией В. М. Толмачёва [5].

Автор раздела «Скандинавский роман к. 19 – н. 20 века и творчество К. Гамсуна» А. В. Сергеев, рассуждая об отходе от натурализма, делает акцент на скандинавском возвращении к романтизму, на «тоске по старине» (которая образует второй полюс романтического двоемирия) [5; 335-336]. Обобщены указанные тенденции как «бунт против существующих литературных традиций» [5; 341].

На наш взгляд, слово «бунт» не совсем уместно для характеристики процессов в *«сдержанной»* северной культуре. Тем не менее автор делает несколько замечаний, позволяющих взглянуть на литературную ситуацию не только сквозь призму «романтического бунта», но и в интересующем нас аспекте. Например, в статье комментируется роман «Ханс Альвенус» (1892) шведского писателя Вернера фон Хейденстама, в герое которого «как в человеке эпохи декаданса *слишком укоренена склонность к рефлексии*» [5; 337], вследствие чего ему не доступно подлинное ощущение красоты. *«Тот, кто чувствует себя не в ладу с собой, остаётся бездомным до самой смерти»* [5; 337], - очень важная цитата-резюме, которую автор, к сожалению, приводит без культурологического комментария. Тем не менее «бездомность» как метафорический эквивалент нищезанской «трагичности» усиливает её дисгармоничность.

Характеризуя роман Сельмы Лагерлёф «Иерусалим» (1901–1902), А.В. Сергеев обращает наше внимание на «сочувствие» писательницы по отношению к тому крестьянскому роду, который не перебрался в Иерусалим и олицетворяет собой *«трудолюбие, душевную стойкость и чистоту», «складывавшийся веками здоровый и прочный уклад ... жизни»* [5; 341], то есть те особенности северного менталитета, которые противостоят разрушительным установкам декаданса. Однако логика статьи учебника выстроена так, что читателю почти невозможно выйти на эту линию размышлений.

Хрестоматийным для курса является роман Кнута Гамсуна «Пан» (1894). Причины уединения в лесу главного героя А. В. Сергеев определяет так: «Ложь, глубоко впитавшаяся во все поры общества, вызывает у Глана отвращение. Здесь же он может стать самим собой и жить по-настоящему полной жизнью» [5; 342]. Разлад же в отношениях с Эдвардой объясняется автором учебной статьи несовместимостью в любви двух «индивидуалистов» [5; 343]. На наш взгляд, в «Пане» складывается иная ситуация. Лейтенант Глан олицетворяет собой «рубежный» тип поведения человека, *одержимого* идеей естественности. Живя в лесу, герой вроде бы добивается пантеистического мироощущения, но подобная идиллия, в основании которой лежит *философский максимализм*, по скандинавским установкам, дисгармонична. И для Глана она оборачивается своеобразным наказанием – крайней формой неестественности (невозможностью любить женщину и потерей вкуса к жизни как такового). Таким образом, «Пан», как нам кажется, может быть

назван художественной дискредитацией установок «рубежного» сознания [6].

Ещё один знаменитый скандинавский текст – пьеса Августа Стриндберга «Фрёкен Жюли» (1888). Сам Стриндберг в предисловии к этой пьесе назвал главную героиню «жертвой заблуждений эпохи, обстоятельств, недостатков собственной конституции» [7; 358]. Размышляя о феминистском стремлении женщины «прыгнуть выше себя» (нарушающем скандинавский принцип *lagom*), писатель вводит понятие «полуженщина» и комментирует ситуацию как «процесс вырождения» [7; 358]. Однако А. А. Мацевич, автор статьи о Стриндберге в учебнике под редакцией В. М. Толмачёва, пишет: «Падение Жюли можно объяснить... столкновением подавленных естественных инстинктов с ложными правилами аристократического воспитания... Жюли очень по-женски пытается создать себе иллюзию любви. Однако чувства её наталкиваются на грубую, прагматичную расчётливость Жана» [5; 319-320]. Нам кажется, что подобная характеристика Жюли противоречит процитированной выше установке драматурга на «развенчание полу-женщины». А так ли однозначен Жан? Стриндберг оценивает его как героя «с проблеском», хотя и имеющего «рабские корни»: «Он всё схватывает на лету, у него тонко развитые органы чувств (обоняние, вкус, зрение) и *восприимчивость к красоте*. Он уже пробил наверх... Он уже чужой для своего окружения...» [7; 359]. Отметим, что именно Жан в самом начале пьесы на свой лад говорит по-стриндберговски: «...Фрёкен... совсем за собой не следит. Я бы даже сказал, *не хватает ей благородства... У нас такого не водится*. Когда господа *корчат* из себя простых – так уж до того делают простые!..» [7; 368]. Таким образом, Жюли, как и гамсуновский Глан, трагически для себя оказывается *апологетом этической и эстетической крайности*, что, как уже говорилось, неорганично для скандинавского мироощущения.

В качестве завершения обзора остановимся на двух произведениях: известной пьесе Генрика Ибсена «Дикая утка» (1884) и менее знакомом русскому читателю романе «Доктор Глас» (1905) шведского писателя Яльмара Сёдерберга.

В «Дикой утке» один из героев нищепанского типа (Ялмар Экдал) выведен трагико-пародийно и назван «демонической натурой». (Доктор Реллиг, персонаж пьесы: «Да что такое, чёрт возьми, значит «*демоническая натура*»? Ведь это одна ерунда, – моя же выдумка... Без того эта жалкая, вполне приличная свинья давным-

давно погибла бы *под бременем отчаяния и презрения к себе самому*» [8; 724]). Концепция «трагического» (в ницшеанском плане) прозрения человека имеет в пьесе Ибсена следующую сюжетно-метафорическую аналогию. Ялмар Экдал узнаёт от своего друга Грегера Верле (*одержимого* желанием «открыть глаза» Ялмару) о том, что четырнадцатилетняя Хедвиг не его дочь; в итоге семья распадается, а девочка гибнет. Таким образом, подобный «демонизм» представлен Ибсеном как бездарно разрушительный. «Новая» концепция человека подана в пьесе как чужеродная (Доктор Реллиг: «Не прибегайте вы к иностранному слову – *идеалы...*» [8; 724]) и опять же неорганичная для скандинавской картины мира (Реллиг: «О, жизнь могла бы ещё быть *довольно сносной*, если бы только нас оставили в покое эти благословенные кредиторы, которые обивают у нас, *бедных смертных*, пороги, предъявляя к нам *идеальные* требования» [8; 738]).

Роман «Доктор Глас» Сёдерберга, на наш взгляд, заслуживает особого внимания русского читателя. Находясь под впечатлением от «Преступления и наказания» Достоевского, главный герой сам готовится совершить «оправданное» убийство (жертвой станет одиозный пастор Грегориус, поскольку его жену доктор Глас бескорыстно стремится освободить от супружеского «ига»). Как мы помним, Раскольников блуждает по клоаке Петербурга, соотносимой с хаосом в его собственной душе. А Глас гуляет по Стокгольму, прекрасному и гармоничному («Я ни разу ещё не встречал ландшафта, который мог бы сравниться с самим Стокгольмом» [9; 49]). Проект убийства вызывает на контрастном фоне благодатных городских пейзажей: «Всякий почти вечер я провожу час-другой за столиком перед Гранд-отелем, посасывая через тоненькую камышинку лимонад. Я люблю час, когда зигзагами, следуя течению Стрёммена, один за другим начинают зажигаться фонари...» [9; 66]. Стокгольм, в отличие от Петербурга, словно «заговаривает» разрушительные планы героя, подчёркивая их дисгармоничность и неестественность, но доктор Глас всё же даёт пастору яд. После убийства страдания шведского Раскольника тоже оттенены жизнеутверждающей красотой города: «Часто отправляюсь я побродить по Корабельному острову... Нынче вечером я поднялся к церкви, стоял и смотрел, как заходит солнце. Меня поразило, до чего красив Стокгольм...» [9; 126]. Отказ от «демонической» философии оформлен такими словами героя: «И всё чаще закрадывается мне в голову сомнение: а надо ли вообще понимать жизнь. Может,

это всеобщее *помешательство*... эта погоня за истиной – *ложный* путь. Мы благословляем солнце только потому, что находимся на *должном* от него расстоянии» [9; 125]. В оригинале вместо «должного расстояния» - «*полезное*» («*nyttigt avstånd*» [10; 176]), что ещё тоньше передаёт смысл уже упоминавшегося нами скандинавского принципа *lagom*. Этот дух северной этики и эстетики, лишённой «экстремумов», удивительно поэтично передан ещё одной мыслью доктора Гласа (которого после убийства поддерживает только аура Стокгольма и безнадёжная любовь к жене пастора): «О, очутиться бы рядом с нею... и глядеть на неё и ждать, покуда она убирает перед зеркалом волосы и *неспеишо* расстёгивает платье. Но чтоб это было не как вначале, не как впервые, а как ещё один раз *в долгой-долгой череде сладостно привычного*» [9; 127].

Нами прокомментированы лишь некоторые, на наш взгляд, самые характерные для «рубежа веков» скандинавские тексты. Их концептуально-эстетическая общность в контексте «сопротивления декадансу» позволяет объединить эти произведения в отдельный блок курса «Истории зарубежной литературы к. 19 – н. 20 в.» и рассматривать его перед литературой «высокого» модернизма.

### Примечания:

В рамках логики курса литература «эпохи Ницше» (литература декаданса) предваряет изучение творчества «высоких» модернистов.

Знаменитое кредо викингов *lagom* («в меру, достаточно») – в переводе со шведского) символизирует скандинавскую установку на «золотую середину».

*Хлевов А. А.* Предвестники викингов. СПб., 2002.

Так же «национально» чаще всего представлена в этом курсе американская литература.

Зарубежная литература конца 19 – начала 20 века: Учеб. Пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.:Издательский центр «Академия», 2003.

Принятие Гамсуном немецкого национал-социализма более чем через сорок лет не противоречит этому утверждению. Скорее, это парадоксальное следствие увлечения писателя «норвежским почвенничеством» в 10-е – 30-е гг. 20 в.

*Стриндберг А.* Красная комната: Роман, пьесы, новеллы. – М., 2005.

*Г. Ибсен.* Собрание сочинений в 4-х томах, т. 3. - М., 1957.

*Сёдерберг Я.* Доктор Глас. Серьёзная игра. – М., 1971.

*Söderberg Hjalmar.* Doktor Glas. – Albert Bonniers Förlag, 2005.

## **ПРОБЛЕМА ТРАДИЦИИ В ИЗУЧЕНИИ НОВЕЙШЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ЧАКА ПАЛАНИКА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ»)**

По верному наблюдению В. Е. Хализева, «в составе контекста, стимулирующего литературное творчество, ответственная роль принадлежит промежуточному звену между антропологическими универсалиями (архетипы и мифопоэтика...) и внутриэпохальной конкретикой (современность писателя с ее противоречиями)» [1; 362]. В осмыслении этого срединного звена контекста писательской деятельности немаловажную роль играет понятие традиция, которое ныне «является ареной серьезных расхождений и мировоззренческих противостояний» [1; 367]. Особую остроту проблема традиции обретает при изучении произведений, написанных в постмодернистскую эпоху, когда введенное Ю. Кристевой понятие интертекстуальности позволило методологически оправданно рассматривать литературное явление как некий палимпсест, центон, как вневременное взаимодействие текстов культуры. Подобный подход во многом выносит за скобки как исторический контекст создания произведения, так и авторскую интенцию, что представляется не вполне оправданным. Опираясь на размышления М. М. Бахтина, нам кажется продуктивным обратиться к понятиям «малого исторического времени» и «большого исторического времени», понимая под первым современность писателя, и под вторым — опыт предшествующих эпох: «Современность сохраняет все свое огромное и во многих отношениях решающее значение. Научный анализ может исходить только из нее и <...> все время должен сверяться с нею». Однако «замыкать его (литературное произведение – О.А., Н.Г.) в этой эпохе нельзя: полнота его раскрывается только в большем времени» [2; 331-333]. Не менее существенно и замечание Бахтина о том, что деятельность писателя определяют длительно существующие «могучие течения культуры (в особенности, низовые, народные)» [2; 333].

Культовый роман Чака Паланика «Бойцовский клуб» (Fight Club, 1996) вобрал в себя основные тенденции философско-эстетических направлений последних десятилетий. Так, нельзя не отметить влияние культуры андерграунда. Хронологические рамки андерграунда как культурного явления определяются 1950—1970-ыми годами,

когда в США начали появляться один за другим произведения, подчеркнута расходившиеся «с преобладавшими нравственно-эстетическими установками» того времени. Основной чертой таких произведений стало «нарушение общепринятых на данный исторический момент табу, отказ от тематических, лингвистических, стилистических ограничений в трактовке эротики, леворадикальных идей, а также так называемых «асоциальных» аспектов человеческого опыта» [3; 33-34]. Именно описание «асоциального опыта» впоследствии стало лейтмотивом творчества Чака Паланика: «Бойцовский клуб» — «Проект Разгром»; «Дневник» (Diary, 2005) — «клуб сэксоголиков» и т. д. Нарушение нравственной нормы в романах Чака Паланика выглядит как нечто обыденное и присущее обществу, как то, что является одним из неизменных составляющих самого понятия «общество», во всяком случае тех его представителей, который принадлежат к «поколению икс».

Данное обстоятельство имеет и биографические истоки: в молодости писатель стал активным участником орегонского отделения Какофонического общества, известного своими вызывающими акциями, например, такими как Ярость Санта Клауса, которые сам Паланик определил как «неприличные рождественские гуляния» [4]. Вот как пишут о Какофоническом сообществе его участники на официальном сайте организации: «Какофоническое сообщество – это случайное объединение людей, которые находятся в поиске опыта, выходящего за рамки привычного, для чего они подрывают устои, совершают всевозможные выходки, создают альтернативное искусство, ведут нетрадиционные исследования и впадают в бессмысленное сумасшествие» [5]. Данная организация существует с 1986 года. Во многих крупных городах США, таких как Сан Франциско или Лос Анжелес, есть его представительства, которые функционируют независимо друг от друга. Акции, проводимые данным сообществом, часто напоминают костюмированные карнавалы представления и нередко нарушают общественное спокойствие, так как проводятся в людных местах. О деятельности сообщества пишут, что «условия проведения акции и участия в ней приводят к тому, что можно легко определить тех, кто принимает участие в акции, но узнать этих людей в обычной жизни очень сложно» [6].

В произведениях Паланика находят отклик и идеи битников, чье движение возникает в США в 1950-ых – начале 60-ых годов и характеризуется стремлением к «духовному раскрепощению,

сексуальной революции, освобождению от преследования гомосексуалистов и чернокожих, свободе слова, легализации марихуаны и других наркотиков, появлению оппозиции милитаристскому индустриальному обществу» [7]. Герои Паланика также постоянно стремятся к большим свободам, чем им предоставляет общество. Спонтанность, аскетизм, утверждение уникальной индивидуальности (неотъемлемая часть мировоззрения битников) получает новую огласовку в романе «Бойцовский клуб». Эти понятия становятся теми китами, на которых строится параллельный мир клубов и «Проекта Разгром». Общеизвестно увлечение битников японской философией дзен-буддизма, «которая не признает богов, не ищет бессмертия, не признает таких понятий, как грех или душа» [7]. Возможно, истоки атеизма и асоциальной безнравственности в романах Паланика можно искать именно здесь.

Кроме того, жизнь участников «Проекта Разгром» строится, в известной степени, в соответствии с философскими установками дзен-буддизма. Д. Т. Судзуки, автор более ста работ о буддизме, лауреат премии Асахи за вклад в развитие культуры (1954), так описывал отношение дзен-буддизма к философии потребления современного общества: «Мы строим дома в гораздо больших масштабах, чем нам действительно требуется, потому что мы желаем продемонстрировать свое богатство, общественное положение или политическую власть. Но эти вещи являются придатками, которые ни на йоту не увеличивают наш действительный рост» [8]. Возможным влиянием философии дзен-буддизма и идей битников можно также объяснить такие приметы восточной культуры в романе «Бойцовский клуб», как японские хайку, образ японского демона, с которым сравнивается главный герой на последней странице романа.

Структурообразующим принципом в романе Паланика становится двойничество. Не исключено, что на его оформление в «Бойцовском клубе» повлияло такое литературно-художественное явление, как комикс, столь популярный в Америке. Комикс также пережил в 60-е годы XX века влияние культуры андерграунда, что было связано с ответной реакцией его авторов на появление организации, регулирующей содержание комиксов (ССА – Comics Code Authority). Появились альтернативные комиксы, чьими основными темами стали «измененное сознание (наркотики, психоделия), сексуальные табу, сатира на государство и церковь» [9]. Со временем рамки дозволенного стерлись, и в погоне за прибылью издательства вновь стали обращаться к теме насилия; более

того, ранее конкурировавшие между собой издательства начали покупать друг у друга права на публикацию историй о наиболее популярных героях. Это впоследствии привело к появлению в комиксе такого явления, как «альтернативный мир» или «параллельный мир».

«Альтернативные миры» – «это миры, где история, нарисованная в комиксах, с определенного момента пошла иначе» [9], то есть авторы экспериментируют с известными сюжетами комиксов, меняя в них героев, по-новому объединяя персонажей, ранее никак друг с другом не связанных. Наиболее примечательной особенностью «альтернативного мира» является то, что в нем герой может встретиться со своим двойником, который может вести другой образ жизни, придерживаться иной линии поведения: «путешествуя по альтернативным мирам, герой может встретить своих двойников, и не одного, а всех сразу, собрать из них команду, или познакомиться с двойниками своих врагов или друзей» [9].

Именно интертекстуальный прием «параллельного мира» дает возможность одному герою существовать одновременно в разных ипостасях. Сходным приемом пользуется Паланик в рамках своего романа. Так появляется «параллельный мир» бойцовского клуба, мир раздвоенного сознания, где главный герой встречается со своим альтернативным, «улучшенным» «Я».

Вместе с тем, как нам представляется, оставаться в рамках «малого исторического времени» при анализе культового романа «поколения икс» совершенно недостаточно: это значительно обеднило бы общекультурное звучание этого романа и исказило бы историческую перспективу его возникновения. Опираясь на работы М. М. Бахтина, мы можем утверждать, что Паланик испытал на себе опосредованное влияние архетипизированного «серьезно-смехового жанра» мениппеи, или «менипповой сатиры». По мнению М.М. Бахтина, «серьезно-смеховые» жанры, однажды появившись в античной литературной традиции, далее претерпевали изменения, давая жизнь новым жанрам, и, как результат, некоторые их признаки просматриваются и в современных произведениях, и в различных произведениях предшествовавших эпох.

В своей работе «Проблемы поэтики Достоевского» М. М. Бахтин уделяет внимание явлению «памяти жанра»: «Жанр всегда и тот и не тот, всегда и стар и нов одновременно. Жанр возрождается и обновляется на каждом новом этапе развития литературы и в каждом индивидуальном произведении жизни жанра. Жанр

живет настоящим, но всегда помнит свое прошлое, свое начало. Жанр — представитель творческой памяти в процессе литературного развития» [10; 122]. Сосредоточив свое внимание на том, как реализуется память жанра в произведениях Достоевского, М. М. Бахтин выделяет три основных признака «серьезно-смехового жанра», появившегося в античности. Первая особенность состоит в том, что предметом таких произведений часто становится «прямо злободневная современность, а герои... действуют и говорят в зоне фамильярного контакта с незавершенной современностью» [10; 124]. Нечто схожее мы обнаруживаем в романе «Бойцовский клуб», где автор использует приметы времени (каталоги IKEA, названия аэропортов) в описании картины художественной действительности. Вторая особенность мениппеи — «опора на опыт и свободный вымысел» — обозначила в античный период освобождение литературы от опоры на предание и миф. Третья особенность — «многостильность», использование вводных жанров, смешение высокого и низкого, смешение прозаической и поэтической речи, введение диалектов и жаргонов. Все это в разной степени обнаруживается в исследуемом произведении Паланика (смешение терминологии и сниженной разговорной лексики, введение поэтических отрывков).

М.М. Бахтин утверждает, что именно «серьезно-смеховой жанр» мениппеи позже особенно ярко проявился в мировой литературной традиции. Среди основных четырнадцати признаков жанра, выделяемых Бахтиным, мы остановим свое внимание на тех, которые повлияли на принципы построения романа «Бойцовский клуб».

Одним из таких принципов является характерная для мениппеи трехплановая структура, где действие из условно-реального пространства перемещается на небеса и в преисподнюю. Исходя из этого, можно интерпретировать появление в «Бойцовском клубе» мотива смерти, реализующегося в работе Марлы в похоронном бюро и вновь заявляющего о себе в последней главе романа, где главный герой принимает сумасшедший дом за рай.

В мениппее впервые в словесности изображаются «ненормальные морально-психические состояния человека — безумия всякого рода («маниакальная тематика»)), появление двойников [10; 127]. Психологическое расстройство главного героя и, как следствие, раздвоение личности могут являться отражением архетипа мениппеи.

Еще один принцип, отмеченный М. М. Бахтиным, впоследствии станет характерным для любой контркультуры: «Использование сцен эксцентрического поведения, неуместных речей и выступлений, то есть всяческие нарушения общепринятого и обычного хода событий, установленных норм поведения и этикета, в том числе и речевого» [10; 128]. В исследуемом романе Паланик часто описывает асоциальное поведение, использует нецензурные и грубые сленговые слова.

Среди прочих Бахтин называет и такой признак мениппеи, как «утопический элемент». В романе Паланика утопический элемент выражен в построении некоего идеального общества, которое на поверку оказывается скорее анти-утопическим. Мир бойцовских клубов перерастает в универсальное оружие против общества.

Последней особенностью жанра названа его «злободневная публицистичность»: мениппеи отражают «новые тенденции в развитии бытовой жизни, показывают нарождающиеся социальные типы во всех слоях общества» [10; 129]. «Бойцовский клуб» в своем роде также публицистичен, в нем рисуется портрет среднестатистического представителя общества потребления, описывается система человеческих взаимоотношений эпохи потребителей. К этому роману в полной мере относится замечание А. М. Зверева о том, что для американских романов 1990-х характерен «пристальный интерес к миру обыденности и стремление его описать достоверно, узнаваемо, даже если от этого страдает эстетическая завершенность» [11; 42].

Таким образом, можно сделать вывод, что в творчестве Чака Паланика особым образом сплелись идеи движения битников, идеи постмодернизма и разных проявлений культуры андеграунда. Вместе с тем культурная память остается одним из важнейших стимулов творчества и определяет важнейшие поэтологические особенности культового произведения «поколения икс».

### **Примечания:**

*Хализев В. Е.* Теория литературы. Изд. 4-е. М., 2005.

*Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. Изд. 2-е. М., 1986.

*Мулярчик А. С.* Андеграунд// Литературная энциклопедия терминов и понятий/ Гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. М., 2001.

Кульч Чака. Интервью с автором «Бойцовского клуба»/ Перевод Е.А. Катруха. <http://www.palahniuk.ru/md-ar-who-387>

Front page. <http://www.cacophony.org/>  
Cacophony Society. [http://en.wikipedia.org/wiki/Cacophony\\_Society](http://en.wikipedia.org/wiki/Cacophony_Society)  
*Allassio G.* The Beat Generation and Jack Kerouac. [http://www.marcopolo.provincia.venezia.it/tommaseo/lezioni/Inglese/AdP\\_04\\_05/AllassioG/The%20Beat%20voyage-.html](http://www.marcopolo.provincia.venezia.it/tommaseo/lezioni/Inglese/AdP_04_05/AllassioG/The%20Beat%20voyage-.html)  
*Судзуки Д.* Введение в дзен-буддизм//Сущность буддизма. <http://www.psylib.ukrweb.net/books/sudzd01/index.htm>  
*Алмазова В.* Комиксы и манга. URL: [http://zhurnal.lib.ru/z/zimina\\_s\\_s/manga.shtml](http://zhurnal.lib.ru/z/zimina_s_s/manga.shtml)  
Бахтин М.М. Проблема поэтики Достоевского. М., 1972.  
*Зверев А.М.* Склеенная ваза: американский роман 90-ых: прошедшее и текущее»// Иностранная литература. 1996. № 10.

*Степанова О.В.*

## **ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» НА IV КУРСЕ РГО: ИЗУЧЕНИЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ АВТОРОВ**

По сложившейся вузовской традиции «литературное чтение» – это предмет, нацеленный на совершенствование учащимися иностранного языка в его литературной форме. Однако практика преподавания данного предмета студентам-филологам романо-германского отделения филологического факультета УрГУ позволяет вести разговор о большем: об обучении всестороннему, комплексному подходу к тексту, когда произведение рассматривается не только как источник новых слов и выражений, но и как эстетически завершенное художественное целое. И в этом случае, анализируя его, студенты одновременно учатся видеть, *как* организован текст, как его форма соотносится с содержанием. Широкий историко-литературный контекст, привлекаемый на занятиях, позволяет выявить присутствующие в тексте общие черты эпохи или определенного направления, подчеркнуть характерные именно для этого автора особенности стиля.

В соответствии с учебным планом романо-германского отделения, предмету «литературное чтение» отводится 700 часов. На первом курсе в английской группе предметом рассмотрения становится книга М. Бонда «Приключения перуанского медвежонка в английской семье» (160 часов), на втором – роман Ш. Бронте «Джен Эйр» (180 часов), на третьем – произведения

Г. Грина «Тихий американец» и С. Фицджералда «Великий Гэтсби» (180 часов). На четвертом курсе студентам предлагаются для рассмотрения рассказы или отрывки из романов писателей конца XX века (180 часов), представленные сборником «Contemporary British Stories», составленным профессором Оксфордского университета К. Хьюитт с ее же комментариями. Ценно то, что составитель антологии – носитель английского языка, который в то же время хорошо знаком с культурой, литературой, традициями России, образом жизни ее людей в конце XX века, что дает возможность учитывать особенности восприятия английской действительности русским читателем.

В сборник вошли рассказы писателей, ставших классиками современной британской литературы: Дж. Барнса, А.С. Байатт, Г. Свифта, У. Тревора, Ф. Уэлдон и др. К. Хьюитт говорит о принципах отбора материала для данного сборника во вступительной статье к книге. Они касаются языковой, сюжетной и субъектной организации произведений. Во-первых, рассказы, вошедшие в сборник, написаны хорошим, красивым современным английским языком, который «имеет много общего и различного с языком XIX и начала XX века... Он не сводится к деловому английскому языку или языку популярных телешоу... Существует и живой, образный, литературный английский» [1; 7]. В произведениях, вошедших в сборник, звучит особенный, специфический «авторский голос» [1; 8]. Во-вторых, действие большей части рассказов сборника происходит в современной Великобритании. В них чаще всего описаны ситуации из жизни, знакомые британскому читателю. В-третьих, повествование ведется от лица молодых людей или детей.

Нельзя сказать, что сборник дает полное представление о современной британской прозе. Во-первых, сюда не вошли произведения, например, Иана Макьюэна, Салмана Рушди, Анжелы Картер, Кадзуо Исигуро, Шены Макей (эти имена упомянуты в предисловии). Во-вторых, в сборнике отсутствуют произведения таких жанров, как научная фантастика и фэнтези. Нет и так называемых «экспериментальных рассказов» («experimental» stories [1; 9]), то есть таких, где автор экспериментирует с языком. Тем не менее, основные направления и тенденции, ведущие темы современного британского рассказа отражены в сборнике. В данных рассказах также представлены наиболее яркие языковые особенности современной британской литературы.

Одним из наиболее сложных и интересных направлений в литературе XX века вообще и в британской литературе в частности можно считать постмодернизм. В сборнике «Contemporary British Stories» это направление представлено главой «Безбилетник» из романа Дж. Барнса «История мира в 10 ½ главах». Роман состоит из отдельных новелл, каждая из которых представляет грань некоего целого, истории, человеческой жизни. «Повествовательной основой каждой части в книге является какой-либо эпизод из истории западного мира, увиденный в определенном ракурсе, при котором особенно отчетливо проступают мотивы, важные для автора» [2]. В каждой из глав свой повествователь, как правило, это маска, которой прикрывается автор; лишь однажды автор сбрасывает маску – в «Интермеди». Повествовательная неоднородность – знак того, что каждая новелла – отдельный взгляд на историю, отдельная версия; любая версия может называться достоверной и правдивой. Несмотря на такую разрозненность и неоднородность, роман создает в сознании читателя многообразную, по-своему завершенную картину действительности. В книге есть также повторяющиеся фразы, мотивы и темы, сквозные структурообразующие элементы, которые определяют единство повествования.

Данное произведение нужно изучать со студентами именно по источнику. Важно проследить, какие средства выбирает автор для выражения основной идеи, обратить внимание на оттенки значений, которые помогают автору создать объемную картину происходящего. На занятиях по литературному чтению мы не обращаемся к существующим переводам рассматриваемых произведений. Однако в своей статье мы несколько раз обратимся к переводу романа «История мира в 9 ½ главах», выполненному В. Бабковым, чтобы проследить, насколько адекватно передаются в нем основные идеи произведения, и объяснить причину возможных неточностей.

Многие ключевые образы и идеи романа обозначены и сформулированы уже в первой главе – «Безбилетник». В частности, в ней обозначен принцип отношения людей к своей истории, к прошлому. Рассказчик дает следующую оценку этому принципу: «You aren't too good with the truth, either, your species. You keep forgetting things, or you pretend to... I can see there might be a positive side to this wilful averting of the eye: ignoring the bad things makes it easier for you to carry on. But ignoring the bad things makes you end up believing that bad things never happen... It surprises you that guns kill, that money corrupts, that snow falls in winter. Such naivety can be charming; alas,

it can also be perilous» [1; 46]. Обратим внимание: здесь важно не только то, *что* изложил автор, но и то, *как* он это сделал. Английское слово «good» имеет значение не только «хороший, добрый, благосклонный» (оно и реализуется в переводе), но и «знающий, сведущий» [3; 617]. При переводе фразы «Представители вашего рода не очень-то любят правду» [4; 81] неизбежно теряется дополнительное значение слова «good». В оригинале автор говорит не только о неблагосклонности, нелюбви к правде, но и о неумении обращаться с фактами, об отсутствии знаний. В английском тексте рассказчик подчеркивает, что люди постоянно забывают то, что с ними произошло, продолжают забывать (для этого используется слово «кеер»). Эта идея постоянного повторения действия не сохраняется в переводе: «вы о многом забываете» [4; 82]. В тексте автор использует выражение «to avert eyes» («отводить взгляд»); в переводе читаем о «привычке закрывать глаза» [4; 82]. В переводе присутствует идея неспособности познать реальность, автор же говорит о нежелании не только видеть происходящее, но и анализировать его. Иными словами, человек не «совсем не видит» реальность, а отводит взгляд, отворачивается, выбирая лишь то, что ему легко воспринимать.

Библейский сюжет играет в первой главе важнейшую роль. Во-первых, на его основе создается модель современного общества, со всеми политическими играми, социальной иерархией. Во-вторых, сам сюжет переосмысливается, на известные события бросает свой взгляд персонаж, которого трудно назвать героем, – древесный червь, древоточец.

Итак, место действия главы «Безбилетник» – ковчег. Точнее, не один ковчег, а целая флотилия из восьми, а позже – из четырех кораблей. Сначала рассказчик говорит о строгой дисциплине, царящей здесь, которая была, по его мнению, в известной степени необходима. Затем он открыто называет ковчег «плавучей тюрьмой» [1; 20], с хитроумными замками, проверками стоил и комендантским часом. Обратим внимание на следующую фразу: «Someone at the very top became obsessed with information gathering; and certain of the travelers agreed to act as stool pigeons. I'm sorry to report that ratting to the authorities was at times widespread» [1; 20]. Ее перевод: «У кого-то из нашей верхушки появился пунктик, сбор информации; и некоторые пассажиры согласились работать осведомителями. Я должен с прискорбием сообщить, что доносы властям были вполне обычным явлением» [4; 62]. Словом «осведомители» переведено

словосочетание «stool pigeons». На самом деле, здесь очень важна внутренняя форма. Словосочетанием «stool pigeons» изначально обозначали «голубя, служащего для приманивания других голубей» [3; 689]. Затем значение слова расширилось, и оно стало обозначать «провокатор, осведомитель» [3; 689] – оно и реализовалось в переводе. Слово «ratting» переведено как «донос». Вообще, «rat» – это «крыса», глагол «to rat» – по внутренней форме – «вести себя как крыса», шире – «предавать, доносить» [3; 578]. В английском языке существуют более нейтральные слова со значением «осведомитель» или «доносить». Однако данные слова обозначают здесь не только само явление, но и сложившееся отношение к указанным животным. Другие примеры использования подобных слов: «cock-eyed» [1; 74], переведено как «полная глупость» [4; 74], «fishy» [1; 81], переведено как «сомнительный» [4; 81].

Вообще на Ковчеге существует своего рода социальная иерархия. Провозглашенный принцип равенства здесь не действует. Тем не менее, рассказчик уверяет: «There was a mutual respect among us. Eating another animal was not grounds for despising it; and being eaten did not instill in the victim ... any exaggerated admiration for the dining species» [1; 26]. Фраза «eating another animal was not grounds for despising it», т.е. «поедать других не значило презирать их» [4; 72], глубоко иронична и имеет социально-политический контекст. Сами древесные черви (как потенциальная пища для птиц) испытывают пиетет к птицам: «I am reporting what the birds said – the birds that can stay in the air for weeks at a time, the birds that can find their way from one end of the planet to the other by navigational systems as elaborate as any invented by your species» [1; 26]. Рассказчик также сообщает нам о том, что человек изначально разделил всех животных на «чистых» (clean), пригодных для еды, их брали по семь, и «нечистых» (unclean), всех остальных, их брали по паре. Кроме того, у человека были свои симпатии и антипатии к определенным животным.

Ковчег, как уже говорилось выше, – это еще и модель современного общества. При его описании автор использует множество современных социально-политических реалий, клише. Это и «грязная пропаганда» [1; 22] Адама, который всю свою вину свалил на змея, и «кампания по очернению» [1; 32] единорога, который пострадал от своего якобы дурного характера. Однако реалии, хорошо известные британцам, не всегда удается передать в переводе, и не всегда они понятны читателю – носителю иной культуры.

Например, в начале главы говорится о том, что предшествовало «путешествию», о том, как проходил отбор животных. Что должна была сделать семья Ноя? “They were obliged to advertise” [1; 23]. То есть они были вынуждены объявить о начале отбора. Конечно, им не хотелось этих забот, однако таково было условие, навязанное Богом. Приведенная фраза часто используется в английской реальности; она характеризует ситуацию, когда работодатели вынуждены давать информацию о вакансиях. В переводе читаем «кинуть клич» [4; 69], что не совсем отражает смысл оригинала.

Не всех животных брали на Ковчег. Некоторых классифицировали как «Not Wanted On Voyage» [1; 23]. Так в Великобритании говорят о вещах, которые не понадобятся во время путешествия; их не берут в салон, а оставляют в багажном отделении. Можно предположить, что о некоторых животных, которые отнесены к этой группе, никто не вспомнит до конца путешествия, но все-таки они смогут находиться на Ковчеге, то есть будут безбилетниками. Перевод «компания кое-каких существ оказалась попросту нежелательной» [4; 69] не содержит в себе этого смысла.

Когда Потоп закончился, Ной предложил части животных жить рядом с человеком, обещал их кормить. Все это автор называет «half-board» [1; 24]. Эта реалья обозначает условия проживания в гостинице, при которых завтрак и ужин включены в стоимость проживания. Перевод «половинный паек» [4; 65] не отражает замысел автора. Фразы «he had God over a barrel» [1; 46] («загнал Бога в угол» [4; 78]) и «shift the goalposts» [1; 46] («сдвигаете стойки ворот» [4; 82]) имеют ярко выраженную политическую окраску, тогда как в переводе они нейтральны, хотя точно передают смысл.

Все перечисленные детали играют важную роль в понимании целого произведения. Мы видим, что при переводе они часто теряются. Это связано скорее с особенностями структуры языка, а не с непрофессионализмом переводчика. В переводе отражено основное значение слов; их коннотации и внутреннюю форму (важные для автора) не всегда удается передать. Социально-политические реалии одной культуры не всегда понятны представителям другой страны и другой культуры. Объяснять и описывать каждую из них не всегда целесообразно. Многие из них не передаются или остаются непонятными при переводе.

Произведения зарубежной литературы можно изучать по первоисточникам и по переводам. Адекватный перевод дает общее представление о произведении. В нем излагается сюжет, даются

характеристики персонажей, описания и т.д. Он призван производить на читателя перевода то же впечатление, что и оригинал на своих читателей. Однако при филологическом подходе к изучению зарубежной литературы, когда целью является в том числе стилистовый анализ конкретных произведений, текст оригинала дает больше возможностей более глубокой интерпретации произведения.

Как раз филологический, литературный подход лежит в основе изучения текстов на «литературном чтении». Студенты романогерманского отделения обучаются не только делать пересказы, переводить, правильно использовать новую лексику, но и понимать основную идею, видеть особенности письма конкретного автора, вписывать произведение в определенный культурно – литературный контекст.

### **Примечания:**

Contemporary British Stories. Ed. by Karen Hewitt. Introduction, commentary by Karen Hewitt. – Perspective Publications Ltd. – 1994. – 224 p.

*Фрумкина С.* История, увиденная Барнсом. – <http://magazines.russ.ru/inostran/2002/7/fenom.html>

*Мюллер В. К.* Англо – русский словарь. – 22 изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989 – 848 с.

*Барнс Д.* История мира в 10 ½ главах // Иностранная литература. – 1994. – № 1. – с. 67 – 229.

## **РАЗДЕЛ 2**

# **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

*Любарец С.Н.*

### **МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Задачи интегрирования отечественной системы высшего профессионального образования в общеевропейскую систему университетского образования на основе Болонских договоренностей потребовали серьезной реконструкции форм и содержания учебного процесса. Стала очевидной необходимость существенных изменений традиционных для нашей высшей школы видов деятельности преподавателя и студента.

По отношению к преподавателю речь идет в первую очередь о разработке новых учебных программ, об обновлении принципов обучения, а также о пересмотре системы контроля качества знаний студентов. В ряду важнейших проблем одно из первых мест принадлежит индивидуализации процесса обучения. Предполагается, что направленные на реализацию этих задач меры должны преследовать следующие цели: во-первых, активизацию самостоятельности обучающихся, во-вторых, создание условий для их максимальной самореализации, а в-третьих – интенсификацию и качественное повышение уровня ответственности студента за свою учебную работу. Все это служит гарантией подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров, способных проявлять инициативу, принимать решения и нести за них ответственность, дисциплинированных и требовательных к себе.

Сегодня, как известно, одной из базовых моделей образовательного процесса в высших учебных заведениях многих европейских

стран и США является так называемая «модульно-рейтинговая система», которая включает в себя комплекс самостоятельно выполняемых студентами заданий и различных форм контроля со стороны преподавателя. Такой подход позволяет систематизировать учебную деятельность студента. Не секрет, что сегодня в большинстве случаев процесс работы студента над материалом курса дисциплины в течение семестра носит весьма неорганизованный характер, так как лишен четкой системы в освоении знаний. Это касается преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе истории зарубежной литературы, которые базируются преимущественно на преобладании лекционных часов. Понятно, что от грамотной организации процесса обучения и контроля зависит непосредственно качество знаний. Основным элементом проверки остаются сегодня семинарские занятия (и то не во всех семестрах), как правило, мало влияющие на получение итоговой оценки в рамках традиционной формы – заключительного экзамена. Однако и экзаменационная оценка далеко не всегда дает действительно объективную картину знаний студента, поскольку она зачастую сопряжена с фактором случайности. Нельзя не учитывать и напряженную психологическую ситуацию, всегда сопутствующую любому экзамену и, естественно, влияющую на конечный результат.

Говоря об оптимизации учебного процесса, мы имеем в виду внесение большей вариативности в использовании различных форм самостоятельной работы и видов отчетности студента, а также применение новых форм контроля за полученными знаниями со стороны преподавателя. Применение модульно-рейтинговой системы позволит максимально активизировать и модернизировать учебный процесс.

Модульно-рейтинговые технологии, как известно, включают в себя как сам процесс обучения, так и систему мониторинга. Под модулем традиционно понимается «курс или его автономная часть, имеющие необходимое программное и учебно-методическое обеспечение, достаточное для построения различных образовательных траекторий в его рамках, легко соединяющийся с другими модульными курсами, при необходимости способный видоизменяться по содержанию, форме и объему за счет исходной гибкости внутренней структуры» [1; 28]. Сущность модульной, или блоковой, системы образования заключается в том, что «обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой,

включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [2; 10].

Балльно-рейтинговая система мониторинга учебного процесса предназначена для повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки специалистов и используется как один из элементов управления учебным процессом.

В целях повышения эффективности и качества учебного процесса кафедра зарубежной литературы Удмуртского государственного университета уже на протяжении почти 15 лет практикует модульно-рейтинговую систему обучения и контроля качества знания студентов. Суть ее сводится к отходу от поточного метода, к усилению индивидуального начала в процессе обучения и к отказу от традиционных форм контроля знаний, заключающемуся в повышении роли текущего, обобщающего и итогового контроля.

Мы учитываем, что содержание филологического образования имеет свои особенности. Так, преподавание истории зарубежной литературы сопряжено с временным фактором, когда собственно начальный этап подготовки студента состоит из обязательного прочтения большого количества художественных произведений. Поэтому модули здесь могут носить как постепенно усложняющийся характер, так и соответствовать принципу логической взаимосвязи разных периодов развития мировой литературы и разных национальных литератур.

Опыт показывает, что при организации модульно-рейтинговой системы в преподавании зарубежной литературы должна быть учтена специфика содержания модели специалиста, закрепленная в его квалификационной характеристике. При структурировании модулей в качестве приоритетных критериев целесообразно выделить такие, как знание и использование лекционного материала, аналитическая работа с монографиями, литературоведческими статьями, словарями и учебными пособиями, непременно прочтение и знание всех художественных текстов, указанных в списке обязательной литературы, умение применять полученные теоретические знания при анализе художественных произведений.

Указанные критерии являются основой формирования нескольких видов обязательных контрольных заданий для сдачи модуля.

Это, прежде всего, письменная работа по так называемым «остаточным знаниям». Проводить ее рекомендуется на первой же лекции для активизации процесса включения студентов в выполнение учебного плана. Выяснение знаний по курсу предыдущего раздела истории литературы является необходимым этапом в подготовке студентов к восприятию нового материала. Такой подход позволяет подчеркнуть и закрепить в сознании студента мысль о том, что развитие мировой литературы есть непрерывный процесс, который, к сожалению, большинством студентов традиционно воспринимается как состоящий из отдельно взятых, никак не связанных между собой периодов, соответствующих посеместровой разбивке материала.

В качестве основного типа работы остается устное собеседование с преподавателем, в ходе которого студент обязан продемонстрировать свободное владение материалом художественного текста, навыки художественного анализа, знание основ литературоведческой теории и истории литературы и умение грамотно оформлять полученные знания в устной речи.

Студенту предлагается также контрольная работа, которую он может выбрать по своему усмотрению из списка тем модуля. Письменная контрольная работа является необходимым компонентом в обучении студентов правилам письменного анализа, грамотному оформлению научного исследования, что является важным этапом в усвоении обучаемыми филологической культуры и в развитии навыков написания курсовых и дипломной работ.

Еще один вид работы – тест по идентификации отрывков из текстов художественных произведений – обязывает студента к более внимательному и вдумчивому чтению, позволяет выработать навыки анализа поэтики литературного произведения и индивидуального стиля писателя, глубже проникнуть в смысл художественного образа.

Разумеется, необходимо своевременно информировать студентов о сроках сдачи каждого модуля и каждого вида входящих в него работ, составив четкий календарный план. За отставание от календарного плана студенту снижается общий рейтинг, за исключением случаев отставания по уважительной причине.

При выставлении баллов за каждую тему модуля учитываются такие параметры, как знание теории и свободное владение материалом художественного произведения. При проверке письменной работы, помимо этого, учитывается ее грамотное оформление.

В случае нарушения сроков отчетности без уважительной причины преподаватель имеет право снизить балл. Количество баллов должно соответствовать представлениям преподавателя о сложности темы, учитывать степень разработанности темы на лекции, уровень усвоения лекционного материала, умение анализировать критическую литературу, способности студента применять теоретический материал при анализе конкретного художественного текста и т. д. Сумма баллов за задания каждого модуля составляет общий рейтинг студента. Студент имеет возможность повышать свой уровень знаний и, соответственно, свой рейтинг от модуля к модулю.

Ввиду того, что модульно-рейтинговая система дает достаточно полное и объективное представление об уровне знаний студента, его активности и добросовестности во время семестра, то по согласованию с преподавателем полученная оценка может быть проставлена в качестве экзаменационной без дополнительного собеседования. В случае, если студент изъявляет желание повысить полученную оценку, ему предоставляется это право во время экзамена. При этом преподаватель, имеющий полный банк данных об учебной активности студента и о его успехах в течение семестра, вправе уделить особое внимание на экзамене плохо сданным темам или модулям.

В случае если студент в течение семестра вообще не участвовал в сдаче модулей, он не допускается к сессии как не справившийся с программой курса и не выполнивший учебный план. Задолженности по курсу он может сдавать только после окончания экзаменационной сессии или, в случае уважительной причины, в сроки по договоренности с преподавателем.

Практика применения модульно-рейтинговой системы на кафедре зарубежной литературы по курсу основной дисциплины позволяет подвести некоторые итоги. Прежде всего, в связи с увеличением количества индивидуальных консультаций возрастает степень индивидуализации учебного процесса, что положительно влияет на качество и уровень знаний студента. Кроме того, стимулируется повседневная систематическая работа студента, а значит, повышается степень усвоения пройденного материала. Важно, что успехи каждого студента персонифицируются и появляется состязательность в учебе, содействующая быстрой дифференциации студентов. Более того, реализуется их возможность влиять в течение семестра на свое положение в рейтинговой таблице. И, наконец, повышается степень объективности оценок, что обусловлено как

возрастанием суммарного времени непосредственного общения преподавателя с каждым студентом, так и вариативностью предложенных тем и видов работ; при таком подходе практически исключен фактор случайности, присутствующий при традиционной форме сдачи экзамена.

Важно также отметить, что введение модульно-рейтинговой системы в учебный процесс, как и внедрение любого новшества, неизбежно порождает целый ряд серьезных проблем. Разработка учебно-методических материалов для модульно-рейтинговой системы обучения и контроля знаний студентов является достаточно трудоемким в интеллектуальном и временном плане процессом, прежде всего для преподавателя. Главным препятствием, мешающим ее эффективному функционированию, остается отсутствие часов в учебных планах (поручениях), предназначенных для индивидуальной работы преподавателей со студентами. Кроме того, возрастание внеаудиторной нагрузки преподавателя, естественное при такой системе, также никак не отраженное в существующем перечне видов преподавательской нагрузки (например, наполнение автоматизированной обучающей системы – АОС), отрицательно влияет на ход внедрения модульно-рейтинговой системы в целом, то есть ограничивается лишь применением отдельных видов работ, что снижает результативность процесса обучения. Важно также констатировать, что сегодня необходимо создание и использование не только АОС, но и программ, обеспечивающих сохранение банка данных на каждого студента, начиная с первого курса, что позволило бы отбирать студентов на специализацию с учетом их рейтинга по курсу истории зарубежной литературы, и, следовательно, улучшило бы качество выпускных квалификационных работ.

### **Примечания:**

1. *Соловова Е.Н.* Модульно-рейтинговая система контроля как условие усиления учебной автономии студентов // *Учитель, ученик, учебник: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции: Сборник статей.* – Москва: Издательство КДУ, 2007. – С.24-31

2. Пути и механизмы повышения мотивации обучения студентов в вузах (системы РИТМ в многоуровневой структуре образования и др.) / Тезисы Всероссийской научно-методической конференции. — Барнаул: Изд-во Алтайского государственного технического университета, 1994. – 232 с.

## **ЛИТЕРАТУРНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

По мере развития информационных технологий в сфере образования наблюдается все более широкое распространение в преподавании разного рода дисциплин стандартизованных и формализованных средств обучения и контроля, среди которых ведущую роль играет тестирование. При этом, однако, не менее широко распространено мнение об их принципиальной неприменимости в гуманитарных науках, к которым, безусловно, относится и филология.

Возражения против использования тестов, в конечном итоге, сводятся к трем суждениям: во-первых, справедливо указывается на отсутствие строгой терминологии, относительности и полемичности гуманитарных наук; во-вторых, не менее убедительно звучит утверждение об иррациональной, а точнее внерациональной природе произведений художественной литературы, то есть, несводимости их содержания к информационно-логической составляющей текста, а, следовательно, и невозможности каким-либо образом стандартизировать и формализовать процесс преподавания в этой области; третьим, не менее важным доводом против использования тестов на занятиях литературы является утрата эмоционально-эстетического эффекта художественного текста в ходе разработки и применения тестовых заданий. Но при более внимательном рассмотрении оказывается, что все эти аргументы не имеют отношения к предмету, изучением которого занимается литературоведение. В первом случае речь идет скорее о метанаучном подходе к дисциплине, о степени соответствия разных видов литературоведческого дискурса (но не самой литературы) критериям научности. Действительно, любая интерпретация текста «Гамлета» является полемичной, но это не отрицает самого факта существования текста пьесы и необходимости приобщения к нему студентов. Что касается второго возражения, то в нем, напротив, деятельность по изучению предмета смешивается с самим предметом, что, впрочем, вполне объяснимо, ведь именно в литературоведении объект исследования, инструменты исследования и средства выражения результатов исследования, в конечном счете, совпадают – в любом случае речь

идет о словах: «литературоведение, как наука, не только пользующаяся языком, но и занимающаяся словесностью, попадает в положение, особенно сложное. Современный критик далеко не уверен, что сможет выразиться адекватно объекту и своей собственной мысли о нем. Отсюда... развилась непрерывная оговорочность, усложненность, доходящая до косноязычия» [1; 3]. Третий аргумент против применения тестов в преподавании литературы является наиболее существенным и касается литературно-теоретического обоснования технологических аспектов тестирования, которые учитывают специфику данной дисциплины.

По мнению специалистов, качественное тестирование становится возможным при соблюдении двух условий: наличие в науке устойчивого элемента, который бы в наименьшей степени был подвержен плюралистичности и доктринерству, и высокая степень теоретизации, обеспечивающая возможность формализации тестовых заданий. В этом отношении литературоведение по сравнению с другими науками гуманитарного цикла оказывается в выгодном положении – самый устойчивый его элемент, в наименьшей степени подверженный неоднозначной трактовке (корпус изучаемых текстов), совпадает с основным объектом обучения. Соответственно, с педагогической точки зрения наиболее плодотворной теоретической основой для разработки тестовых заданий должен стать подход, ставящий во главу угла именно изучение текста произведения художественной литературы.

Среди всего разнообразия литературоведческих концепций наиболее известна своей приверженностью к текстуально-аналитическим методам исследования англо-американская «новая критика». Практическая эффективность разработанных ею приемов работы с текстом общепризнанна: «“Новая критика” живет двумя жизнями. Она мертва как движение, и это доказали многие критические дискуссии. Но преподанные ею уроки литературного исследования продолжают жить, они образуют нормы эффективного обучения и отмечают границы, внутри которых стремится утвердить себя практически вся критика. Именно “новая критика” определяет и закрепляет ядро практической исследовательской работы – пристальное прочтение литературных текстов» [2; 335].

Внимание к тексту приобретает особое значение в современных условиях агрессивно-подавляющего распространения аудиовизуальных средств коммуникации, в которых с большой интенсивностью происходят процессы, названные Т. С. Элиотом,

распадом цельности мировосприятия: на фоне общего шума, рассеивающего внимание, слова начинают стремительно терять свою эстетическую значимость, лишаясь возможности «осуществлять в уме интеграцию эмоций и интеллекта из неорганизованной массы ощущений» [2; 289].

Одним из самых результативных приемов работы с текстом, выработанным «новой критикой», было так называемое «пристальное прочтение» (close reading), которое включало в себя осознание того, что текст является сложным и запутанным, но в то же время организованным и целостным, сосредоточение внимания на многообразной семантике текста и внутренней соотнесенности его элементов, стремление выявить цельность структуры в гармонии составляющих ее частей. В современных условиях представляется целесообразным придать пристальному прочтению форму тестовых заданий по идентификации текстов, она вполне соответствует и структуре художественного текста, и психологии его восприятия читателем.

Любое изучение текста, по крайней мере на предварительном его этапе, неизбежно связано с его разделением на составные части – это обусловлено как его внутренней структурой, так и его объемом. Поэтому в качестве дидактической единицы преподаватель всегда имеет дело с каким-то фрагментом произведения. С текстуально-аналитической точки зрения функцию наиболее полноценной дидактической единицы, соединяющей в себе информационно-логическую и эмоционально-эстетическую составляющие произведения литературы, может выполнять художественная деталь. С точки зрения «новой критики», сущность художественного текста определяется тем, что оно имеет не только логическую структуру, оно обладает еще «свободной индивидуальной фактурой», которая состоит из деталей. Целостность произведения литературы определяется тем, что, по словам Генри Джеймса, его части «перетекают друг в друга, оставаясь тесно связанными элементами единой системы выражения, таким образом, что любое звено (диалог, деталь, фигура умолчания) равнозначно целому» [3; 134]. То есть, выделение отдельных фрагментов из произведения не только наименее ущербный способ работы с текстом, так как он в минимальной, по сравнению, например, с кратким пересказом, степени искажает его художественную сущность. Он делает более наглядной его целостную форму, то, как «каждое слово, каждая запятая работают непосредственно на общий эффект» [3; 134].

Например, студенту предлагается определить, из какого произведения – Э. М. Ремарка «На западном фронте без перемен» или Э. Хемингуэя «Прощай, оружие» – взяты два следующих отрывка:

«Приглушенный гул фронта доносится до нас лишь очень слабо, как далекая-далекая гроза. Стоит шмелю прожужжать, и гула этого уже совсем неслышно. А вокруг нас расстилается цветущий луг. Колышутся нежные метелки трав, порхают капустницы, они плывут в мягком, теплом воздухе позднего лета; мы читаем письма и газеты и курим, мы снимаем фуражки и кладем их рядом с собой, ветер играет нашими волосами, он играет нашими словами и мыслями».

«Ту гору тоже пытались взять, но безуспешно, и осенью, когда начались дожди, с каштанов облетели все листья, и ветки оголились, и стволы почернели от дождя... Над рекой стояли туманы, и на горы напозлали облака, и грузовики разбрызгивали грязь на дороге, и солдаты шли грязные и мокрые в своих плащах».

В каждом из фрагментов описана война – тема, общая для обоих писателей. Но произведение Ремарка было манифестом, написанном от лица представителя поколения молодых людей, которые в жизни не видели ничего, кроме войны, в повествовании это, среди всего прочего, выражается в частом переходе рассказчика на местоимение множественного числа «мы». В то время как для персонажа Хемингуэя война была одним из проявлений отчуждения, враждебных отношений между миром и человеком, отсюда безличная манера описания будничности войны и смерти, одним из образов которых становится дождь, упоминаемый в приведенном отрывке. Поэтому первый фрагмент взят из романа Ремарка, второй – из романа Хемингуэя, но для того, чтобы определить это необходимо иметь целостное представление о мировосприятии каждого из авторов и средствах его выражения в текстах произведений. То есть, поиск правильного ответа, несмотря на его стандартизованную форму, оказывается связанным не с механическим запоминанием, а с расшифровкой единиц информации, выстраивании их в определенную структуру, при этом, определяющими критериями становятся потенциальный эстетический статус той или иной языковой единицы и его соотносительность с эстетической системой конкретного произведения конкретного автора. Условием успешного выполнения задания становится умение установить связь между частными деталями и общим

эстетическим смыслом произведения, это позволяет избежать чрезмерного схематизма, свойственного стандартизованным формам контроля.

Не менее важен и психолого-педагогический аспект применения данного вида тестирования. Согласно одному из основоположников «новой критики» А. Ричардсу, чтение литературного произведения представляет собой взаимодействие контекстов литературного произведения, контролируемых автором, с неконтролируемыми контекстами в сознании читателя. В результате появляется некий неуправляемый комплекс контекстов, чья неуправляемость становится особенно пагубной в условиях информационной избыточности – она может привести к полному рассогласованию элементов произведения и разрушению его самодовлеющей целостности. Осуществить управление читательскими интерпретации возможно двумя способами. Во-первых, обеспечить контроль контекстов содержания литературного произведения с помощью его трансформации в эстетически наиболее значимые фрагменты (то есть, несущие в себе информацию о целостной эмоционально-эстетической структуре произведения). Фактически речь идет об установлении определенных рамок, семантических полей, с одной стороны, ограничивающих и обедняющих содержание произведения, с другой – концентрирующих внимание на наиболее существенных, с точки зрения преподавателя, его аспектах. Управление контекстами происходит не на стадии прочтения, а на стадии отбора необходимых фрагментов. Во-вторых, формирование компетентной читательской интерпретации возможно с помощью предварительной подготовки студентов, их знакомства с изучаемыми авторами, их творчеством и, что немаловажно, закреплением иерархического ценностного статуса того или иного произведения путем его включения в список, обязательный для прочтения.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод об оправданности применения в процессе преподавания зарубежной литературы тестирования в форме заданий по идентификации текстов. При условии соответствия методологической базы тестирования специфике предмета традиционные формы обучения и контроля не только не разрушаются, но скорее получают новое развитие. Ведь базы данных такого рода заданий фактически являются и выполняют функции технически усовершенствованных хрестоматий – они выступают в роли наглядного иллюстративного материала для лекционно-семинарского курса. Поэтому использование тестов

позволяет обеспечить возможности для активизации познавательного процесса, повысив таким образом эффективность учебного процесса.

**Примечания:**

Урнов Д. Литературное произведение в оценке англо-американской «новой критики» М.: Наука, 1982. с. 3.

Цит. по: Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – М.: Intrada, 2004. с. 335.

Цит. по: Писатели США о литературе – М.: Прогресс, 1982. т. 1. с 134.

*Назарова Л. А.*

**О КОНЦЕПЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА  
ПО ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-  
ВЫПУСКНИКОВ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ  
(БАКАЛАВРИАТ) РОМАНО-ГЕРМАНСКОГО  
ОТДЕЛЕНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Tempora mutantur et nos mutamur in illis – гласит латинская мудрость. В начале XXI века фразу эту можно прочесть несколько иначе, в еще более детерминированном ключе: не просто мы со временем меняемся, но время, в которое мы живем неумолимо, диктаторски заставляет меняться нас. Особенно это относится к сфере образования, где что ни год – то новые правила, новые стандарты, новые требования и пр. Сам процесс обучения в настоящее время все больше уходит от обретения фундаментальных знаний в сторону освоения определенных моделей получения самого знания.

Ориентированность российской образовательной системы на западные образцы, включенность в Болонский процесс при частичном сохранении отечественных учебных традиций в конечном итоге привела современный вуз к появлению трехчастного гибрида бакалавриат- магистратура – аспирантура. (Совсем точно было бы сказать о «пятиглавом нечто»: бакалавриат- специалитет – магистратура – аспирантура – докторантура.) Но, как бы там ни было, реально выпускники романо-германского отделения филологического факультета УрГУ, специализирующиеся по кафедре зарубежной литературы, за период обучения в качестве студентов-бакалавров, магистрантов, аспирантов вынуждены трижды сдавать

по-разному называемый экзамен по специальности, то есть по зарубежной литературе.

Во времена специалитета это был экзамен по истории мировой (европейской и американской) литературы, с последующим добавлением для аспирантов элементов теории литературы и истории зарубежной критики. Традиционная форма его проведения (по билетам) предполагала задействование прежде всего репродуктивного метода обучения, по мере возможности разбавляемого эвристическим.

Тем не менее данная форма «работала» на протяжении многих лет и была вполне функциональной за счет усложнения формулировки вопроса от дипломника к аспиранту.

Современная образовательная парадигма явно показывает недостаточность прежних моделей. И в первую очередь количественную. Студент, желающий стать высококлассным филологом-зарубежником, должен на сегодняшний день сдать: выпускной госэкзамен на выходе из бакалавриата, вступительный экзамен по специальности в магистратуру, выпускной экзамен в магистратуре, вступительный экзамен по специальности в аспирантуру и на выходе кандидатский экзамен по специальности 10.01.03 – Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы). То есть по экзамену, а то и по два в год. Упрощенная модель этой сложной схемы может выглядеть следующим образом: выпускной экзамен бакалавриат – выпускной экзамен магистратура – кандидатский экзамен аспирантура, где два первых выпускных могут быть приравнены к вступительным на следующий этап обучения.

Но как сделать, чтобы и содержательно, и по форме эти экзамены не дублировали друг друга? Путем длительных обсуждений и экспериментов в «фокус-группах» и в реальной практике кафедрой зарубежной литературы УрГУ была выработан свой подход к постепенно усложняющейся от одного образовательного цикла к другому модели госэкзамена. Предметом рассмотрения в данной статье станет новая форма выпускного госэкзамена по зарубежной литературе для бакалавров.

Главным источником неудовлетворенности преподавателей кафедры ответами студентов при традиционной форме проведения экзамена была ежегодно повторяемая ситуация выслушивания пересказа собственных лекций. Если же вопрос был сформулирован таким образом, что исключал пересказ читаемого преподавателем курса, именно он становился основным

предметом интереса на лекциях-консультациях перед ГЭЖом, а на самом экзамене, за очень редким исключением, выпускниками повторялись те положения, те схемы ответа, которые были услышаны ранее.

За основу новой концепции госэкзамена по зарубежной литературе для студентов-бакалавров был взят Государственный образовательный стандарт по направлению 031000 (520300) – Филология, базирующийся на компетентностном подходе к обучению. Ведущими критериями оценки уровня образования студента в нем являются следующие: «в результате изучения базовой части цикла студент должен»

**Знать** теоретические основы литературоведения, мировую литературу в ее историческом развитии и современном состоянии, основные закономерности развития литературного процесса, историю и основные тенденции развития филологической науки;

**Уметь** анализировать художественные произведения в контексте современных филологических и историко-культурологических концепций, проводить сопоставительный анализ художественных текстов с учетом жанровых традиций, различных литературных течений и направлений;

**Владеть** приемами анализа литературного текста навыками поиска, обработки, изложения и осмысления филологической информации, навыками создания, интерпретации и трансформации текстов различной функционально-стилистической направленности, навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики.

Эти три ведущие категории породили идею о трехчастной структуре госэкзамена с тремя разными типами задания. Так, «знаниевая» парадигма кладется в основу первого блока заданий, построенных по типу тестовых вопросов (открытых, закрытых и вопросов на соответствие) по истории зарубежной литературы. Студентам предлагается 20 таких вопросов, позволяющих достаточно быстро выяснить, насколько ясно и полно они представляют себе специфику развития историко-литературного процесса, владеют необходимой фактографией. Ответы на 4-5 открытых вопросов с очевидностью демонстрируют глубину знаний и умение формулировать свои мысли.

Второй блок заданий на госэкзамене проверяет умения студентов, связанные с анализом художественного текста. Практически и теоретически эти умения формируются у студентов романо-

германского отделения на протяжении четырех лет обучения, во-первых, на практических занятиях и в проблемных группах и, во-вторых, на разного рода спецкурсах и спецсеминарах по зарубежной литературе. ГОС предлагает контекстный и сопоставительный анализ художественного произведения, но как на практике осуществить такой анализ в рамках ограниченного по времени экзамена? Очевидно, что он потребует обращения к тексту всего произведения, а потому исключает, например, большие эпические формы, в то время как именно они и являются наиболее интересными. Ограничить выбор произведений только лирикой и малыми эпическими жанрами? Давать отрывки из произведений? Предлагать за неделю, например, до экзамена, 2-3 художественных произведения для анализа?

Ставя перед собой и решая эти и другие вопросы, кафедра пришла к следующему: не ограничивать студентов рамками того или иного вида анализа текста, так как это потребовало бы неизбежно выработки определенного алгоритма анализа, «отработки» его на лекциях-консультациях и в конечном итоге новой формализации самого вида деятельности. Вместо этого выпускникам предлагается два-три художественных произведения (или отрывка из них) разных эпох и направлений с заданием провести их литературоведческий анализ. Критерий оценки проведенного анализа – второй камень преткновения для преподавателя – в этом случае может быть следующим:

- студент дает системный и *отрефлексированный* анализ текста, то есть сам говорит, почему именно этот вид анализа (типологический, философский, структурный, контекстный, мотивный, анализ субъектной организации, пространственной организации и пр.) им выбран – оценка отлично;
- студент интуитивно анализирует текст, не объясняя приемов и методов анализа, но затрудняется ответить на вопросы методологического или теоретического характера – хорошо;
- анализ, проведенный студентом, бессистемен, выпускник перескакивает с одного на другое, дается анализ одного явления, а постулируется другое – удовлетворительно;
- нет анализа, отказ отвечать – неудовлетворительно.

И наконец последний, третий блок вопросов на экзамене призван проявить овладение студентами-выпускниками бакалавриата

навыками осмысления, обработки и изложения филологической информации. В отличие от первых двух заданий, материал для которых представляют учебные занятия, успешность этого вида работы во многом определяется способностями студента к самостоятельной исследовательской деятельности, дающей о себе знать при подготовке к практическим занятиям, а также при написании курсовых работ. Как показывает многолетняя педагогическая практика преподавателей кафедры, опыт работы с научным текстом, его реферирование и конспектирование вызывают все же трудности у студентов. Разница между двумя последними видами деятельности зачастую даже не осознается ими. Они не видят логики построения текста, не умеют вычлениить и самостоятельно сформулировать главные тезисы и аргументы автора, не говоря уже о способности обозначить его методологические установки. Чаще всего текст попросту «раздергивается» на цитаты, более или менее отвечающие текущим потребностям студента.

В связи с этим третье задание, получаемой выпускниками на госэкзамене, формулируется следующим образом: выделите основной тезис (тезисы), защищаемые автором, с помощью каких аргументов он (они) доказываются? По возможности определите методологические установки исследователя. Сложность данного вопроса заключается в том, что студентам для анализа дается не один, а два отрывка из научных работ, зачастую содержащих противоположные оценки того или иного литературного явления, когда сами исследовательские установки ученых резко отличаются друг от друга (например, А. Д. Михайлов и Г. К. Косиков о Вийоне). В этом случае выпускникам-бакалаврам по необходимости приходится дать сопоставительный анализ двух научных текстов, рассматривающих одну и ту же проблему.

Критерии оценивания и в этом случае, на наш взгляд, достаточно прозрачны:

- основная идея, тезис (идеи, тезисы) текста, система аргументов и иллюстраций текста (одно не путается с другим) определены верно; сопоставительный анализ проведен по единому основанию; предпринята попытка дать самостоятельную оценку текста, прокомментировать авторскую логику – отлично;
- проведенный анализ напоминает конспект «вслед за автором», студент последовательно излагает основные мысли, заложенные в работе, без представления структуры последней;

различия в подходах ученых при сопоставительном анализе называются, но не комментируются, не объясняются исследовательской интенцией авторов – хорошо;

- анализ подменен пересказом – удовлетворительно;
- анализа нет, есть непрокомментированные цитаты, отказ отвечать – неудовлетворительно.

Что касается процедуры проведения экзамена, то она следующая: студенты заранее (на лекции-консультации) знакомятся с едиными формулировками заданий, а на самом экзамене вытягивают билеты с разными приложениями. Далее 30 минут им дается для письменных ответов на первый блок вопросов. Затем ответы собираются и проверяются членами предметной комиссии, в то время как студенты готовят второй и третий блоки. По мере готовности они выходят отвечать перед комиссией, по желанию оставляя один ответ в письменной форме комиссии и озвучивая другой. После устного ответа студент вступает в диалог с преподавателями, демонстрируя «навыки публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики».

Очевидные плюсы такого построения модели проведения государственного экзамена по зарубежной литературе для студентов-выпускников первого этапа обучения (бакалавриат) видятся нам в следующем:

Подобная трехчастная модель позволяет оценить разные аспекты филологической компетентности выпускника романогерманского отделения: проверить знания по истории зарубежной литературы, умение анализировать текст художественного произведения, исследовательский навык работы с научными материалами;

Данная модель позволяет также максимально объективировать оценку за госэкзамен: итоговая отметка, выводимая как среднее арифметическое из трех за каждое задание, мотивируется оцениванием разных видов деятельности по разным критериям;

Предлагаемая новая концепция госэкзамена максимально снижает риск «списывания», механического репродуцирования готового знания, частично заложенного традиционной формой, и с очевидностью ориентирует студента на самостоятельную работу;

В связи с последним можно отметить и определенную привлекательность новой модели для самих студентов, которым не придется готовить, повторять и заучивать огромные объемы информации, но настроиться на демонстрацию всех тех умений и навыков, которые они приобрели за время учебы;

Еще один плюс предлагаемых изменений видится нам и в своеобразной «реабилитации» всей системы спецкурсов и спецсеминаров (в частности, по теории литературы, литературной критике и др), в связи с объективированием их практической ценности для успешной сдачи госэкзамена.

И наконец, новое содержание экзамена, что не менее важно, может избежать дублирования вопросов и материала на последующих этапах обучения в вузе.

*Ессяк Е. С.*

## **ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В СФЕРЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

«Большинство людей читать не умеет, большинство даже не знает толком, зачем читает».

«Бездумное, рассеянное чтение – то же, что прогулка по прекрасной местности с завязанными глазами».

*(Г.Гессе «Пять эссе о книгах и читателях»)*

Сегодня, в эпоху всеобщей грамотности, проблема обучения собственно навыку чтения практически решена: абсолютное большинство жителей РФ, включая людей с ограниченными интеллектуальными и физическими возможностями, владеют им в полном объеме. Теперь социологи все чаще выражают беспокойство по поводу сомнительного качества книжного рынка или якобы снижающейся «популярности» книги вследствие широкого распространения новейших технологий. Именно эти факторы во многом объясняют, на наш взгляд, современное обилие программ «привлечения к чтению», направленных на создание некой искусственной мотивации к данному роду деятельности и рекламу (!) классической литературы.

При этом составители подобных программ зачастую забывают, что чтение художественной литературы есть не просто декодирование знаков той или иной языковой системы, но сложный, трудоемкий процесс погружения в другую, внутритекстовую реальность, в рамках которой осуществляется акт опосредованной коммуникации между автором и реципиентом, что зачастую представляет собой диалог не только разных сознаний, но и культур, сообществ,

эпох. Таким образом, настоящее чтение, а точнее, успешная читательская *деятельность*, предполагает наличие у воспринимающего субъекта целого ряда способностей и умений для ее успешной реализации. И в этой связи на первый план выходит задача подготовки именно такого *компетентного* читателя в сфере профессионального филологического образования, то есть из числа тех, на чьи плечи в дальнейшем ляжет воспитание культуры чтения в масштабах всего общества. При этом отдельно подчеркнем, что решить эту задачу возможно только за счет внесения существенных согласованных изменений в методику как вузовского, так и школьного преподавания литературы, направленных на их интеграцию с целью поэтапного воспитания компетентного, профессионального читателя.

Между тем в настоящий момент, даже ограничиваясь только совершенствованием вузовского филологического образования, мы сталкиваемся с существенными трудностями.

Во-первых, предполагается, что абитуриент-филолог должен обладать в достаточной степени развитыми литературными способностями, по крайней мере, их репродуктивной составляющей. Традиционно к таковым относят:

- 1) читательскую эрудированность (начитанность);
- 2) необходимый объем историко- и теоретико-литературных знаний и умение их применять;
- 3) способность к читательской эмпатии (эмоциональная отзывчивость);
- 4) наличие и активную работу воссоздающего воображения и некоторые другие [1, 2]

В совокупности своей весь этот комплекс необходим для адекватного восприятия, понимания и оценки любого художественного текста. На практике же мы сталкиваемся, в лучшем случае, с условной сформированностью лишь первых двух аспектов (при этом, если говорить о зарубежной литературе, то здесь и уровень начитанности многих первокурсников очень низок). Общий уровень литературного развития будущих специалистов не соответствует существующим требованиям. Причиной тому является значительный разрыв между теоретико-методическими постулатами школьной программы и их практическим воплощением на уроке литературы. Так, при анализе прозаического произведения в школе во главу угла ставится лишь усвоение содержания (по принципу: «читал» – «не читал»), а при анализе поэтического – умение «разобрать» его по тропам («увидел

метафору» – «не увидел»). Установка же на эмоциональное переживание текста вообще отсутствует. А с учетом стадийного характера восприятия текста, подробно описанного О. Никифоровой [3], такой читатель просто не способен ориентироваться в тексте, не говоря уже о понимании его идейного содержания и эстетической оценке. Аналогичным образом, даже при достаточной сформированности навыка «общения» с текстом, студенты младших курсов зачастую оказываются не способны самостоятельно его проанализировать и вписать в какой-либо контекст, поскольку в школе, на уроках, использовался исключительно репродуктивный метод изложения. Собственно анализ передавался от учителя к ученику как завершенный фрагмент научной информации, которую необходимо усвоить, то есть запомнить, и воспроизвести в учебной ситуации. Вследствие этого критическое отношение к произведению просто не формировалось. Так или иначе, вчерашние абитуриенты гуманитарных факультетов нередко по объективным причинам оказываются а priori за рамками идеальной учебной «ситуации успеха», ведь в условиях, когда способности не востребованы, они не развиваются.

Это препятствие преодолимо: литературные способности, как и многие другие, можно развивать в течение всей жизни, тем более в 17–18 лет, когда возможности личности на самом пике, этот разрыв между недостаточной подготовленностью и высокими требованиями наверстать гораздо проще. Единственным условием здесь является наличие внутренней мотивации - стремления к созданию своих собственных, оригинальных концепций на основе *интереса к чтению и литературе*. Именно поэтому **главной целью литературного образования – как начального, так и профессионального – должно стать формирование отношения к чтению как к потребности, искусству и форме самовыражения**. Лишь тогда пассивный «фонд» прочитанных текстов и почерпнутых теоретико-литературных знаний может оказать положительное влияние на становление субъекта и как специалиста, и как личности.

Однако зачастую проблема заключается даже не в отсутствии мотивации, а в том, что сам студент не владеет информацией и не сознает того, что его восприятие текста неполно, либо его просто «ставят перед фактом», не объясняя, каким образом можно исправить ситуацию. Диагностика литературного развития проводится за все время обучения один раз, на V курсе, когда этап собственно изучения литературы остался позади, и уже готовящиеся к выпуску

специалисты-филологи вдруг узнают, что в плане общения с текстом они являются «нравственными эгоцентристами» или «наивными реалистами», то есть несколько не продвинулись со школьного уровня. А как быть? Ведь если говорить в целом, современное высшее образование, ориентированное на развитие теоретического и критического мышления, в меньшей степени ставит своей целью раскрывать творческие способности и еще меньше развивать образную сторону читательского восприятия.

Таким образом, на сегодняшний день явно ощутимой, на наш взгляд, становится потребность введения в образовательный процесс комплексной программы мониторинга и развития литературных (как рецептивных, так и творческих) способностей. Естественно, в качестве самостоятельной учебной дисциплины ее ввести весьма проблематично: в первую очередь потому, что возникает необходимость временной «привязки» к одному фиксированному этапу обучения, что лишает возможности проследить динамику изменений. Гораздо более целесообразным представляется реализовать ее по частям, параллельно с изучением курса истории литературы, с учетом вышеуказанного предположения о недостаточности единственной диагностической пробы и к необходимости анализа более широкого материала для получения достаточных выводов. Так возникла идея осуществить подобный эксперимент на базе филологического факультета, и появилась программа «обучения рефлексивному чтению», цель которой, исходя из номинации: ***сформировать у читателя умение осознанно совершенствовать навыки общения с текстом.***

Программа включает в себя задания из различных авторских методик, направленных на развитие литературных способностей, расположенных в порядке увеличения их креативной составляющей, - поскольку читателю, имеющему установку на чтение как творческий процесс, а порой и выступающему самому в роли автора, значительно проще ориентироваться и в художественном мире другого. Так же важно, что задания выступают одновременно и как инструмент формирования способностей, и как совокупность диагностических показателей, позволяющих анализировать динамический результат действия программы. Диагностика – важная составляющая в читательском развитии, ведь чтобы совершенствоваться, нужно знать исходные позиции, а в случае, если диагностические процедуры являются одновременно и обучающими,

это позволяет сравнивать изменения в чтении каждого участника программы, связанные с зоной его ближайшего развития.

На каждом этапе реализации программа содержит два звена:

- непосредственно выполнение заданий;
- «обратная связь» в форме обсуждения результатов (совместно или в ходе индивидуального консультирования)

Регулярность проведения – каждый семестр, то есть всего 5 раз в начале изучения нового периода истории литературы. Соответственно: для 2 семестра I курса предлагается комплексная анкета на выявление установки на чтение, умения ощущать эмоциональное содержание художественной детали, уровня антиципации (догадки, предвосхищения читаемого текста), а также знания основной литературоведческой терминологии<sup>1</sup>. Далее:

– 3 семестр: определение уровня литературного развития, методика SOS (Т.А. Саламатова) [4]

– 4 семестр: выявление связи зрительного и словесного образа, методика определения воссоздающего воображения [1]

– 5 семестр: исследование образной сферы восприятия текста, методика «Пиктограмма» (О.Ф. Потемкина) [5] + проективный тест Роршаха [6]

– 6 семестр: создание собственного художественного текста, метод «Напишите рассказ» (В.Е. Лановой) [7]

Как видно из предложенного списка, наряду с вербальными значительное место занимают рисуночные методы, что объясняется их высокой эффективностью в целях развития художественного мышления, которое служит показателем развития как изобразительных, так и литературных способностей. Во-первых, иллюстрация всегда содержит в себе элемент субъективного восприятия текста, а значит, может быть и мерой его адекватности, во-вторых, визуализированные образы являются «почвой» для активизации воображения, и всякое создание образа требует творчества. Следовательно, развивая образность, мы развиваем и творческое начало.

Кроме того, использование комбинированных методов позволяет избежать однообразия, заинтересовать студентов и мотивировать их к тому, что совершенствование навыков чтения и понимания текста позволит подойти к изучению литературы не как к прочтению «обязательного списка произведений», а как к уникальной форме самовыражения, будь то читательская (со-авторская) или авторская деятельность.

---

1                    Подробнее см. приложение

## **Примечания:**

*Маранцман В.Г.* Возрастные и индивидуально-типологические различия восприятия школьниками художественных текстов. М.: «Знание», 1984.

*Молдавская Н.Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., «Просвещение», 1977.

Методика преподавания литературы: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Никифоровой О.Ю. М.: «Эксмо», 1997.

*Саламатова Т.А., Снигирев А.В.* Диагностика литературного развития с помощью методики SOS // Вестник УрГУ, 1999 № 6, С. 29-37.

*Потемкина О.Ф., Потемкина Е.В.* Психологический анализ рисунка и текста. М.: Изд-во «Речь», 2006.

*Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во МГУ, 1980

*Лановой В.Е.* Метод «напишите рассказ». СПб.: Изд-во «Речь», 2006.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

### **Блок 1:**

*Вы обращаетесь к чтению, когда:*

- Вам необходимо отвлечься от повседневных дел, расслабиться;
- Вы хотите с удовольствием провести время за книгой;
- Вам нужно (вы обязаны) прочитать что-либо;
- У Вас возникает потребность к чтению, интерес к данному автору или книге;
- Вы хотите получить информацию о чем-либо.

*Ваши интересы лежат в области классической или современной литературы? (подчеркнуть)*

*Среди Ваших любимых писателей больше отечественных или зарубежных авторов? (подчеркнуть)*

*Какая литература преимущественно составляет Ваш «круг чтения» на данный момент:*

- Сюжетная (приключенческая, детективная)

- Лирика
  - Реалистическая
  - Публицистическая
  - Фантастическая (фэнтези в т.ч.)
  - Другое \_\_\_\_\_
- 

*В какой мере это зависит от обязательной программы?*

---



---



---

*Язык какого рода литературы Вам более близок и понятен:*

- Эпос
- Лирика
- Драма

*Имеется ли у Вас собственный литературный опыт? Что и в каком жанре Вы писали?*

---



---



---

**Блок 2:**

*Постарайтесь ответить на следующие вопросы:*

Сколько строк в сонете? \_\_\_\_\_

---

В чем отличие символа от аллегии? \_\_\_\_\_

---



---

«Живой мертвец» – это метафора или оксюморон? \_\_\_\_\_

---

Эстетику какого литературного направления характеризует «правило трех единств»? Что это такое?

---

---

---

Есть ли в вопросах литературная терминология, которая Вам неизвестна?

---

---

### **Блок 3:**

*Прочитайте следующее описание героини. Попробуйте, исходя из этого портрета, описать ее личностные качества (черты характера, эмоциональное состояние) и определить Ваше отношение к этому персонажу:*

«У нее были черные волосы, и одно из тех бледных, овальных, невинных лиц, которые писали фламандские художники в пятнадцатом веке, почти как у мадонны Мемлинга или Ван Эйка. По крайней мере, таково было первое впечатление. Позднее, когда пришел мой черед пожать ей руку, я рассмотрел ее поближе и увидел, что, кроме очертания и цвета лица, она была отнюдь не мадонна – пожалуй, ей было слишком далеко до нее. Ноздри, к примеру, были весьма странные, несколько более открытые, чем обычно, более широкие, чем мне когда-либо приходилось видеть, и к тому же чрезмерно выгнутые. Это придавало всему носу какой-то фыркающий вид, и что-то в нем было от дикого животного, скажем мустанга. А глаза, когда я увидел их вблизи, были не такими широкими и круглыми, какими их делали художники, рисовавшие мадонну, но узкие и полузакрытые, полуулыбающиеся, полусердитые и чуть-чуть вульгарные, что так или иначе сообщало ее лицу утонченно-рассеянное выражение. Что еще примечательнее, они не глядели прямо на вас. Они как-то медленно откуда-то выкатывались, отчего мне становилось не по себе. Я пытался разглядеть, какого они цвета; мне показалось – бледно-серые, но я в этом не могу быть уверен».

*Прочитайте приведенный ниже стихотворный отрывок. Он содержит в себе фрагменты 2-х произведений разных авторов. Попробуйте определить границу между ними, проведя черту:*

Не стану спорить, ты умна!  
Но женщин украшают слезы.  
Так будь красива и грустна,  
В пейзаже зыбь воды нужна,  
И зелень обновляют грозы.  
Души глубинные ключи,  
Мольба о сладострастьях рая!  
Твой плач – как музыка в ночи,  
И слезы-перлы, как лучи,  
В твой мир бегут, сверкая.  
Зачем, беспечная, болтать  
О том, что шепчут втихомолку,  
А после - слезы проливать  
И упрекать себя без толку?  
О, ты наплачешься со зла,  
Под смех наперсниц вероломных,  
За весь тот вздор, что ты плела  
Про вздохи юношей нескромных.

*Попробуйте дописать 2-3 реплики для завершения диалогов:*

– Зачем ты открыл мое письмо?

– Оно открыто?

– (завершить)

–Прекрати!

–Прошу тебя, говори тише.

– Чего ты хочешь?

– (завершить)

–Остановись!

– Сейчас.

– (завершить)

## **ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТУРГИИ В ОСНОВЕ КУРСА ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Курс истории зарубежной литературы для студентов факультета иностранных языков педагогических университетов обозначается – в соответствии с программой – как «Зарубежная литература и литература страны изучаемого языка». Дисциплина читается на старших курсах и рассчитана на 2 семестра (менее 40 лекционных часов). Еще более ускоренный темп изучения мировой литературы задан учебным планом заочного отделения: в лекционном формате материал излагается лишь на протяжении 7 занятий, а основной акцент делается на организации самостоятельной работы студентов.

В условиях принципиальной нехватки и лекционных часов, и времени, предназначенного для чтения художественных текстов студентами, охватить в рамках курса весь объем «зарубежной литературы» (фактически речь идет о литературах европейских стран) не представляется возможным. Преподаватель, разрабатывающий программу курса, оказывается перед далеко не новым выбором: попытаться представить весь европейский литературный процесс от средневековья до современности в «обзорных» лекциях или остановиться на анализе относительно небольшого количества произведений, которые студенты должны основательно изучить. В результате традиционно компромиссным решением становится обращение к признанным вершинам мирового литературного процесса в «хронологическом порядке».

Несколько иначе решить проблему классификации литературных шедевров (подлежащих или не подлежащих изучению) можно, если изначально курс концентрируется вокруг одного или нескольких жанров, динамика которых прослеживается на протяжении веков. Например, новелла и/или драма при относительно небольшом объеме читаемых (а не «просматриваемых» современным мало привычным к чтению студентом!) текстов представляют собой более чем значимый материал, демонстрирующий и специфику разных эпох, и историю данных жанров, развитие ключевых тем и сюжетов мировой литературной классики.

Кроме того, нередко в европейской истории (а не только истории литературы) драматургия играла роль ведущего, наиболее важного

(или высокого, как трагедия в эпоху классицизма) культурного феномена. Периодически, по определению Ю. М. Лотмана, «специфические формы сценичности уходят с театральной площадки и подчиняют себе жизнь» [1; 274], то есть эпоха театрализуется. В результате драматический материал объективно оказывается максимально репрезентативным при формировании представлений о литературном каноне, тогда как «надлитературный» статус драмы дает возможность при изучении литературы актуализировать межпредметные связи с циклом культурологических и – шире – гуманитарных дисциплин.

С другой стороны, при традиционной углубленно лингвистической, а не общезнаковой подготовке будущих специалистов по иностранным языкам не лишними становятся шансы актуализировать полученные только в школе знания теоретико-литературного характера. С древнейших времен теория литературы синхронно и наиболее четко фиксировалась в связи с драмой – благодаря не только Аристотелю, но и заложенной им традиции теоретических поэтик. Драма, соответственно, позволяет сформировать или активизировать представления о конфликте, герое, художественной условности, категориях трагического и комического, не подменяя при этом «историю литературы» собственно «теорией» в качестве отдельного курса.

Европейская литература репрезентирует историю драмы со времен зарождения этого литературного рода. Но и минуя античный этап (поскольку в «зарубежный» курс включается только история литературы на новоевропейских языках), можно наблюдать развитие практически всех существующих драматических жанров, становление школ и направлений, классические образцы которых на различных этапах предоставляет драматургия французская или итальянская, английская или испанская. Обращение к каждому из национальных вариантов можно расширить в рамках читаемого курса уже в соответствии с «литературой страны изучаемого языка». Очевидно, говоря о зарубежной литературе, нет необходимости рассматривать все параметры того или иного драматического жанра на примере одного произведения или автора. Имеет смысл демонстрировать специфику трагического характера или конфликта параллельно с постижением общей логики и динамики европейского литературного процесса, развития «вечных» сюжетов, становления эстетических категорий.

Например, категория трагического – раз и навсегда утвердившаяся благодаря творчеству великих греческих драматургов – отлично иллюстрируется на примере эпохи Ренессанса, которая двумя тысячелетиями позже Эсхила практически заново разрабатывает данную категорию, в тот момент неотделимую от кризиса ренессансной гуманистической утопии, но позднее становящуюся образцовой прежде всего благодаря Шекспиру. Обращаясь к шекспировским трагедиям, логично вести речь о драматическом конфликте, рассматривать его эволюцию и различные уровни бытования. Разработанное Гегелем понятие коллизии не всегда считают универсальным, но о хрестоматийно полном его воплощении говорят в связи как с античной, так и шекспировской трагедией: «Так как коллизия нуждается в разрешении, следующим за борьбой противоположностей, то богатая коллизиями ситуация является преимущественным предметом драматического искусства, которому дано изображать прекрасное в его самом полном и глубоком развитии» [2; 213]. В зрелых трагедиях Шекспира «действие строится на том, что протагонист вступает с миром в великий конфликт, который приводит героя через трагическое заблуждение к ошибкам и страданиям, к проступкам и преступлениям, совершаемым в состоянии трагического аффекта» [3; 101]. Коллизия, связанная с кризисом гуманизма, может быть более подробно рассмотрена на примере «Отелло» или «Макбета». На наш взгляд, в сегодняшней студенческой аудитории обязательно нужно говорить о «Короле Лире», иначе проблематика произведения – хрестоматийно или «современно» – воспринимается лишь на уровне «конфликта поколений».

Трагический пафос, кроме того, имеет смысл сопоставить с гораздо более поздним мелодраматическим: в трагедии герой «не может выступать лишь как пассивный объект претерпеваемой им судьбы» [4; 442] и не должен вызывать трогательной жалости в качестве жертвы своей незаслуженно суровой доли. Так, король Лир – далеко не только очень старый носитель уходящего идеализма. И в конфликте он не со своими дочерьми, а с мирозданием. «Трагическое, – по определению Литературного энциклопедического словаря, – эстетическая категория, характеризующая неразрешимый художественный конфликт (коллизию), развертывающийся в процессе свободного действия героя и сопровождающийся страданием и гибелью героя или его жизненных ценностей. Причем катастрофичность трагического вызывается не гибельной прихотью случая, но определяется внутренней природой того, что гибнет, и его несогласуемостью

с наличным миропорядком» [4; 442]. Соответственно, герой, вступающий в трагическое противоречие с миром, обладает высоким личностным потенциалом. Даже Макбет, чье волеизъявление решительно отличает героя от протагонистов других шекспировских трагедий, тем не менее не вызывает сомнений в качестве значительного драматического характера. Герой сознательно становится на путь преступлений, однако зло постепенно проникает в душу Макбета, и конфликт обеспечен этим трагическим падением; «мир, вывихнутый из пазов», воплощается, персонифицируется в самой личности протагониста. «И только поэтому история Макбета звучит как трагедия человеческого удела, трагедия могучей личности» [3; 106].

Что касается «Гамлета», то нам кажется возможным – помимо рассмотрения специфики философского конфликта трагедии в лекционном формате – вернуться к «главному» драматическому произведению мировой литературы уже и в связи с его новейшими интерпретациями и трансформациями. Изучая «гамлетовские вариации» современного английского драматурга Т. Стоппарда имеет смысл параллельно анализировать его пьесу «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» и собственно «Гамлета». В таком случае значимость шекспировского канона актуализируется уже после изучения вершинного достижения модернистского театра XX века – драматургии абсурда.

Для «Розенкранца и Гильденстерна» Стоппард берет две пьесы: шекспировскую трагедию и классическое произведение «театра абсурда» «В ожидании Годо» С. Беккета, подвергая их деконструкции и обновляющему «взаимоотражающему» прочтению. Обе знаменитые пьесы известны, в частности, как метадрамы, а стоппардовское произведение, – можно сказать, сверх-метатекст. Актеры в пьесе Стоппарда – ведущая сила, а сам театр перемещается из сцены мышеловки (пьеса в пьесе) в основное, внешнее действие, обрамляя и историю Гамлета, и злоключения Розенкранца и Гильденстерна: уровни «искусственного» построения проецируются друг на друга почти до бесконечности. В задачу драматурга не входит столкновение «концептуальных планов» «Гамлета» и «В ожидании Годо», здесь нет диалога идей, да и сам диалог существует по принципам театра абсурда. Зато театральное прочтение одной пьесы через другую весьма продуктивно, тем более что в произведении Беккета есть свои аллюзии на «Гамлета», поэтому стоппардовская деконструкция трагедии Шекспира в каком-то смысле является реконструкцией.

В качестве заголовка Стоппард использует строку из последней сцены шекспировской трагедии. Как заключительную фразу «Гамлета» принято рассматривать слова самого героя: “The rest is silence”. Однако в буквальном смысле тишина наступает, а занавес падает не сразу после смерти Гамлета. Новость из Англии: “Rosencrantz and Guildenstern are dead,” – доставлена послами уже после того, как заинтересованные стороны ушли из жизни, и само сообщение в современном понимании абсурдно – его некому слушать: дальнейшее – молчание. Гибель незадачливых придворных кажется лишь увеличивающей количество смертей на сцене данью ренессансной традиции трагедии мести. Шекспировскому зрителю или читателю, на уровне катарсиса переживающему крушение гамлетовского мира, вряд ли есть дело до провинившихся и пусть не по заслугам наказанных персонажей: «Предатели, погоревшие на своей же хитрости, или жертвы богов – мы никогда этого не узнаем» [5; 76]. Это финальное безразличие к судьбам не маленьких людей, но маленьких героев и становится точкой отсчета для Стоппарда.

В его пьесе не существует иной «реальности», кроме той, что уже создана «артефактом» – «Гамлетом». Розенкранц и Гильденстерн, попавшие не в Эльсинор, а в шекспировскую трагедию не с самого начала событий (с середины второго акта), чувствуют себя здесь, как беккетовские Владимир и Эстрагон, ожидающие Годо. Подобно персонажам «театра абсурда», герои не очень хорошо ориентируются в «своей» пьесе, хотя и не могут из нее убежать. «Маленькие протагонисты» предстают как жертвы великой трагедии, где их собственная история просто «не написана». Они ничего не помнят, потому что им нечего помнить. Другое дело, насколько постмодернистская децентрализация, величественная история, увиденная глазами эпизодических персонажей, оказывает воздействие на саму трагедию – и наше понимание «Гамлета». Англоязычная критика оспаривает пародийную направленность «Розенкранца и Гильденстерна» по отношению к «Гамлету» как первоисточнику [6; 85]. Стоппардовская пьеса ставит маленьких персонажей на место главного, и заглавные персонажи завоевывают наши симпатии, но трагического героя они не заменяют. Образ Гамлета в произведении не столько снижен, сколько «сокращен»: все монологи шекспировского протагониста обозначены конспективно, они «не слышны» и парадоксально дают (персонажам, но не стоппардовскому зрителю) лишний повод сомневаться в здравом уме принца.

Возвращаясь к пресловутой саморефлексии Гамлета, следует отметить, что философские трагедии практически невозможно анализировать, не обращаясь к внутреннему конфликту. Душевный разлад наиболее характерен именно для образа Гамлета, что находит подтверждение в структуре произведения в целом и в знаменитых гамлетовских монологах. Активизировать представление студентов о функциях монологической речи в драме и ее соотношении с диалогической вполне возможно в ходе анализа (на семинарском занятии) «Гамлета», равно как и классицистических трагедий. Несмотря на свою диалектическую неразрывность, монологическая и диалогическая речь в драме в течение веков находились в разном соотношении, а монологическая при этом выступала и в разных формах. В драме шекспировских времен и в трагедии классицизма специфическими монологами, не связанными непосредственно с развитием конфликта, являются прологи. И в том, и в другом случае именно эти части драмы несут на себе важную информативную нагрузку, помогая зрителю восстановить недостающие сведения о герое и его «предшествующей сюжету» биографии. Развитие действия происходит благодаря диалогу, что, по большому счету, и составляет основную особенность драмы как рода литературы. Но «драма, как видно, не в состоянии отказаться от речи, протекающей вне рамок диалога... Монологические начала драмы активно содействуют созданию общей для автора, персонажа, актера и зрителя эмоциональной атмосферы. Это важнейшее средство единения сцены и зрительного зала, материализация чувств самой публики, вызванных изображенным» [7; 192-193]. На исходную специфичность драматического текста необходимо, как показывает практика, опираться позднее при обращении к роли дискуссии в «аналитической драме» (Г. Ибсен, Дж. Б. Шоу), зонгам эпического театра Б. Брехта и «диалогу вне партнера» в театре абсурда (С. Беккет, Э. Ионеско).

Так, предлагая анализ хрестоматийных пьес Г. Ибсена «Кукольный дом» и Б. Шоу «Дом, где разбиваются сердца», сталкиваешься с тем, что студенты не отличают «дискуссию» в качестве нововведения рубежа XIX–XX веков от драматического диалога в его исконном значении. Аналитизм композиции «Кукольного дома», двойственная природа конфликта и особенности его разрешения в пьесе Ибсена усваиваются скорее, чем шовианские взгляды на дискуссию как часть произведения, фактически формирующую самостоятельную проблемную линию – помимо основного конфликта, уже развернутого

посредством диалога. В «Кукольном доме» дискуссия, представленная в финале, классически превращает психологическую драму в «аналитическую» – с целым рядом актуальных, обращенных к социуму вопросов. Но (правда, в большей степени у Дж. Б. Шоу, чем у Г. Ибсена) «пьеса-дискуссия теряет смысл, если в ней проводится односторонний взгляд на вещи. Драматизм возникает из столкновения идей и мнений, каждое из которых может быть логически обосновано» [8; 295]. Символика образа дома в новой драме представляет отдельную возможность в рамках, например, практического занятия сопоставлять «Кукольный дом» Ибсена, чеховский «Вишневый сад» и «фантазию в русском стиле» «Дом, где разбиваются сердца» Б. Шоу. Со своей стороны, пьесы М. Метерлинка «Там, внутри» (с совершенно иными функциями дома на сцене) или «Слепые» могут не только помочь при постижении эстетики и особенностей поэтики символизма, но и продемонстрировать возможности театра, в котором «действие» не сводится к фабульной последовательности событий. Драматургии Метерлинка, особенно в его одноактных произведениях «театра молчания», свойственно принципиально перемещать смысловые акценты со слова на паузу; фигуры умолчания оказываются функционально более нагруженными, чем реплики.

Современные – начиная все с той же новой драмы рубежа XIX-XX веков – споры о жанровой специфике пьес заставляют и в этом случае обращаться к традициям комедии, фарса, трагикомедии в поисках «чистоты жанра». Внимательное рассмотрение комедии необходимо потому, что именно она служит образцом модели, «наиболее универсальной для драматургии» [9; 17]. Впрочем, даже классицистическая комедия не защищена от своего рода жанровых смещений. Так, комедии Ж.-Б. Мольера будут показательными в плане использования сатиры, отчетливо направленной на избличение пороков. В качестве «образцовых» можно рассматривать «Тартюфа» или «Скупого», тем более что в данных произведениях присутствуют и традиционные (заимствованные из комедии дель арте), и собственно мольеровские (как Тартюф) комические типажки. Соответствующие сложившиеся еще в античности типы комизма также отлично иллюстрируются мольеровскими комедиями характеров или положений: 1. Комизм положений, часто возникающих как следствие интриги, но возможных и без нее... 2. Комизм типов или характеров – здесь достаточно назвать шекспировского Фальстафа, гоголевского Хлестакова или Счастливецва из «Леса»

Островского, чтобы стал понятен источник комического, извлекаемого автором из личности персонажа [10; 76]. Особого внимания в рамках данного курса заслуживает «Дон Жуан» – и в связи со знаменитой «некомедийной» концовкой (актуализирующей проблему разграничения комедии и трагикомедии), и в связи с бесспорным вкладом Мольера в утверждение образа Дон Жуана как литературного архетипа.

Ведя речь о трагикомедии, столь популярной в качестве жанровой дефиниции более поздних пьес, образец логичнее вновь искать в английском театре начала XVII века. Правда, обозначение нескольких созданных У. Шекспиром после 1608 г. пьес в качестве именно трагикомедий и в отечественном, и в зарубежном литературоведении никогда не было равным. «Поздние драмы» называли пьесами-масками и драмами-сказками, романтическими комедиями и пьесами «типа трагикомедий», даже романтическими трагикомедиями. Неоднозначность соотношения поздних, барочных драм Шекспира с его комедиями и великими трагедиями накладывается здесь на сложную историю самого термина «трагикомедия», что создает двойную путаницу при разговоре о данном ряде произведений. Но ведь путаница, грандиозное смешение правдоподобных и фантастических обстоятельств, лежит в основе каждой из этих пьес – «Цимбелина», «Зимней сказки», «Бури». И если в шекспировских комедиях нарушенная по ходу пьесы естественная гармония восстанавливалась и торжествовала благодаря силам самой природы, то в пьесах, созданных после великих трагедий, утопическая полнота ренессансной гармонии изначально недостижима, а к новому, хрупкому единению между человеком и миром приходится стремиться каждую минуту жизни.

И. А. Рацкий – и такой подход представляется наиболее продуктивным – предлагает не отделять друга от друга проблемы своеобразия поздних пьес Шекспира и жанровой специфики трагикомедии. «Трагикомедия XVI–XVII веков в массе своей редко достигает подлинно трагикомического эффекта – это главный признак современной трагикомедии. Уникальность последних пьес Шекспира и близость их к современной драме, в частности, в том и состоит, что здесь трагикомический эффект определяет во многом тональность всего произведения, становится одной из главных составляющих всего образного строя. В трагикомедиях же других авторов этого периода трагикомический эффект, как правило, случаен и второстепенен» [11; 106]. «Свойственное трагикомической

фазе ощущение разобщенности мира и отчужденности отдельных его частей» [11; 111] возвращается в XX веке, а в драме подобное «ощущение отчужденности» и невозможность преодоления хаоса мироздания не только усилят позиции новейшей трагикомедии, но и потребуют появления абсурдистского трагифарса. Интересно, что, говоря о традициях трагикомедии, исследователи [12; 15-29] обращают особое внимание на подчеркнутую условность действия в пьесах, на такое примечательное качество «настоящей» трагикомедии, как ее далеко идущая метатеатральность, позволяющее оценивать уже тенденции и особенности современной литературы. На наш взгляд, история драмы – не в рамках традиционных «специальных курсов», а в основе (или вместо) курса истории литературы в целом – вполне способна конкурировать с другими подходами к изучению закономерностей литературного процесса.

### Примечания:

*Лотман Ю.М.* Театр и театральность в строе культуры начала XIX века // Лотман, Ю.М. Избранные статьи [Текст] : в 3-х т. / Ю.М. Лотман. – Таллинн: «Александра», 1992. Т.1.

*Гегель Г.В.Ф.* Эстетика [Текст] : в 4 т. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: «Искусство», 1968. Т.1.

*Пинский Л.Е.* Шекспир. Основные начала драматургии [Текст] / Л.Е. Пинский. – М., 1971.

Трагическое // Литературный энциклопедический словарь [Текст] / ред. В.М. Коженикова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987.

*Стоппард Т.* Розенкранц и Гильденстерн мертвы / пер. И. Бродского // Стоппард, Т. «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» и другие пьесы [Текст] / Т. Стоппард. – СПб: Изд-во «Азбука», 2000.

*Gruber William E.* ‘A version of Justice’ // Bareham, T., ed. *Tom Stoppard. “Rosencrantz and Guildenstern are Dead”, “Jumpers”, “Travesties”: A Casebook.* Houndmills and London: Macmillan, 1990.

*Хализев В.Е.* Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование) [Текст] / В.Е. Хализев. – М.: Изд-во МГУ, 1986.

*Аникст А. А.* Теория драмы на Западе во второй половине XIX века [Текст] / А. А. Аникст. – М.: Наука, 1988.

*Хализев В.Е.* Драматическое произведение и некоторые проблемы его изучения // Анализ драматического произведения [Текст] / ред. В.М. Марковича. – Л: ЛГУ, 1988.

Ярхо В.Н. Греческая и греко-римская комедия. [Текст] / В.Н. Ярхо. – М.: Лабиринт, 2002.

Рацкий И.А. Проблемы трагикомедии и последние пьесы Шекспира [Текст] / И.А. Рацкий // Театр. 1971. № 2.

Ran-Moseley F. The Tragicomic Passion. New York, San Francisco: Peter Lang, 1994; Dutton, R. *Modern Tragicomedy and the British Tradition*. Brighton: The Harvester Press, 1986; Foster, V.A. 'A Sad Tale's Best for Winter': Storytelling and Tragicomedy in the Late Plays of Shakespeare and Beckett // Drew, A.M., ed. *Past Crimson, Past Woe: The Shakespeare-Beckett Connection* /. New York and London: Garland Publishing, 1993.

Паверман В. М.

## ТЕАТРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ

«Тартюф» в постановке Ярославского академического театра им. Ф. Волкова (реж. Г. Меньшиков) был показан на гастролях труппы в Свердловске в июле 1974 г. Работа ярославцев – яркое увлекательное зрелище. Но, идя домой после спектакля и анализируя первые впечатления о нем, неожиданно останавливаюсь на мысли: слишком мало молодых людей было на спектакле. Конечно, есть объективные причины: июль, многие разъехались по домам. И все же главная причина видится в том, что и в школе, и в вузе учащимся преподносят пьесы как чисто литературные произведения, не ставя акцент на особенности той или иной постановки, без учета специфики режиссерских и актерских работ. А ведь создатели увиденного мною спектакля во многом сумели постичь сложность и необычность художественной структуры мольеровского произведения, в архитектонике которого органически сплетаются элементы фарса и комедии интриги, а в последних частях пьесы тяготеет к драме, но тем не менее в целом остается классицистической комедией характеров.

Поясню сказанное конкретными примерами, предложив вашему вниманию театроведческий анализ спектакля, дающий возможность увидеть в комедии Мольера те «проблемные зоны», которые не актуализируются в сознании читателя пьесы без соотнесения с ее сценическим воплощением.

Так, например, версия ярославцев с самого начала отмечена заявкой на некую «водевильность» зрелища: Оргон возвращается из путешествия, появляясь перед залом верхом на детской лошадке. Ближе к финалу и в самом конце постановки этот прием повторяется: точно также офицер с солдатами приезжает арестовать Тартюфа и уводит обманщика в тюрьму. Налицо кольцевая композиция сценического решения произведения Мольера. Однако выразительная функция ее не совсем ясна. Подчеркнутая условность появления Оргона и всадников противоречит общему настрою спектакля, идущего в реалистически достоверной манере.

Гораздо оправданнее, на наш взгляд, использование этого условного приема в финале спектакля. В этом случае удачно подчеркивается нереальность, надуманность развязки, предлагаемой Мольером, в вероятность которой не верит и сам автор.

Первое действие спектакля идет в быстром, динамичном темпе, смеховая стихия пьесы раскрывается с максимальной полнотой, оптимизм и жизнелюбие Мольера бьют ключом.

Остроловие автора, свободный полет его мысли, меткость словесных характеристик – весь арсенал речевого искусства драматурга взят на вооружение и без каких бы то ни было издержек доносится до зрителя. Быстрый темп действия уверенно выдерживается до конца первого акта.

Художественная манера, избранная режиссером и актерами, ничуть не противоречит проблематике и содержанию пьесы (детище Мольера поистине неисчерпаемо!), и попытки нового прочтения старого произведения следует только приветствовать. Не случайно многие образы комедии получили в спектакле ярославцев яркое истолкование.

Очень интересен Тартюф в исполнении Ю. Подсоленко. Перед нами – живое воплощение воинствующего ханжества, подлости, возведенных в главный принцип жизненной философии героя. Актер играет в полном соответствии с авторским замыслом, согласно которому Тартюф «от начала и до конца пьесы не произносит ни одного слова, не совершает ни одного поступка, которые не изобличали бы перед зрителями негодяя и не возвышали бы истинно добродетельного человека, противопоставленного ему мною» [1; 7].

Однако артист стремится высветить различные стороны «отрицательности» героя: блещет давно не мытые волосы Тартюфа, елеяная походочка святоши сменяется его хамской разнузданностью в эпизоде оболъщения Эльмиры. На резком контрасте, чреватом

сатирическим зарядом, строится сцена первого свидания с Эльмирой, когда Тартюф, застигнутый на месте преступления, молниеносно переходит от проповеди греха к христианскому самобичеванию. Отвратителен рыдающий фарисей! В арсенале выразительных средств актера есть и фарсовые приемы, но нигде исполнитель не выходит за пределы жизненной достоверности образа. Явно сатирический герой нарисован почти без сгущения красок, без гиперболы и гротеска. Не потому ли Тартюф – Подсоленко не столько смешон, сколько страшен? Такая трактовка давно ставшего хрестоматийным характера, превратившегося в «вечный образ», выглядит неординарной на фоне сложившейся традиции многочисленных Тартюфов-гротесков, которые уверенно шли и идут сегодня по подмосткам мирового театра. Ярославцы показали, что художественный прием, приближающийся к скрытой сатире, когда комический эффект как бы «редуцируется», отчасти «купируется» («эффектом правдоподобия»), благодаря чему сливаются воедино сатирическая тенденция и ощущение жизненной достоверности, «похожести» комического явления на реальность, – этот прием, умело использованный автором произведения, оказывается весьма действенным. Он во многом зависит от уровня мастерства актера. Таким образом, эстетические находки, сделанные в сфере театроведения, могут оказаться полезными и в теории литературы, в том числе и теории драматургии.

Интересна в своей смехотворной непробиваемости госпожа Пернель (Л. Макарова). В ее трактовке мать Оргона – упрямая, не умеющая и не желающая думать особа, своеволие которой граничит с самодурством. Уверенная в непогрешимости Тартюфа, Пернель – Макарова являет собой убедительное воплощение бездумного подчинения религиозной догме, столь ненавистой Мольеру.

Яркий, острохарактерный образ служанки Дорины создала Н. Терентьева. Актриса в полной мере передает обаяние, ум этой простой женщины. Вспомним сцену ее встречи с приехавшим Оргоном: перед нами Дорина, уязвленная заботой хозяина о нахлебнике Тартюфе и его совершенным безразличием к своей жене. В сцене ссоры с Оргоном Дорина ведет себя с господином на равных, не страшась его угроз, тем самым подчеркивая независимость своего характера. И если в эпизоде размолвки Валера и Марианны она выглядит доброй и сердечной, то в разговоре с Тартюфом (II акт) становится язвительной, подчас грубоватой, ничуть не теряя при этом своего человеческого обаяния. В результате на материале классицистического героя-схемы

рождается полнокровный человеческий образ, по своей многогранности и жизненной емкости выдвигающийся на передний план в системе образов спектакля.

Оргон в исполнении С. Тихонова – человек, ослепленный, подобно своей матери, мнимым благочестием Тартюфа. Подчеркнем: безраздельно ослепленный. Ради Тартюфа он жертвует едва ли не всем: любовью к дочери, благосостоянием семьи, даже честь жены и своя собственная оказываются менее важными, чем вера в добродетель подлеца. Но артист вскрывает и другую грань характера героя: Оргон при всем своем преклонении перед Тартюфом остается хорошим, добрым человеком, попавшим под власть проходимца.

Коренной перелом в его отношении к Тартюфу наступает после того, как он убеждается в истинной сущности своего любимца. Это «прозрение» раскрыто артистом недостаточно четко. Ведь если говорить о художественном ключе, в котором разворачивается кульминация пьесы (сцена соблазнения Эльмиры), то это, безусловно, фарс. Но в душе сидящего под столом Оргона, несмотря на острый внешний комизм ситуации, происходят такие сдвиги, которые достойны того, чтобы стать предметом изучения и в психологической драме. Это – труднейшая переоценка ценностей, он осознает, что доверие обмануто. И вот этого-то кризиса доверия – мучительного в данной сцене – артисту показать не удалось.

Причина, надо полагать, в том, что С. Тихонов продолжает работать в том ключе, в котором разворачивается первое действие спектакля. Нет, мы вовсе не ратуем за разностильность постановки. Однако отвратительная фигура Тартюфа, отсутствующая в первом действии и доминирующая во втором, уже самим своим появлением должна придать какой-то новый оттенок комическому действию. Уловить этот новый нюанс, сделать прозрение Оргона более масштабным, более драматичным и мучительным – значит, усилить обличительный пафос пьесы, ярче показать общественную опасность Тартюфа. Ведь комедия направлена не только против тартюфов. В не меньшей степени она бичует и оргонов, благодаря слепоте и недалекости которых могут процветать подлецы.

Отход от поверхностного изображения прозрения Оргона нам кажется тем более необходимым, что в последнем акте С. Тихонов нашел нужные краски для обрисовки состояния души человека, воочию убедившегося в крахе своих иллюзий. Предвосхитить такое перерождение несколько раньше значило бы не только усилить сатирическую направленности пьесы. Здесь открывается

возможность акцентировать известный психологизм образа Оргона, его динамику. А ведь и то, и другое выводит Мольера за пределы классицистической эстетики, намечая пути к реалистическому освоению действительности.

Запоминаются в спектакле Эльмира (В. Довлатова), Марианна (Т. Кулиш), Клеант (П. Прошин). Исполнители сумели создать выразительные характеры на сравнительно ограниченном драматургическом материале.

Удачно музыкальное оформление постановки (композитор Л. Дергачев). Мелодия несет в себе и интонации, связанные с мрачной фигурой святоши Тартюфа, и радостные мотивы победы над козностью и коварством.

Интересен зрительный образ спектакля (художник Э. Фрорип), своей строгой симметричностью подчеркивающий специфику классицистического театра. Смеющееся солнце, венчающее декорационное оформление, воплощает всепобеждающую силу смеха, веру Мольера в конечное торжество Добра.

Не следует забывать, что увидевшая свет рампы пьеса – это диалектическое единство литературного и сценического начала в ней. Неожиданное или родившееся в результате целенаправленного поиска в границах художественной формы спектакля открытие в случае удачи может пролить дополнительный свет на многие грани сценического повествования, частности, на религиозную концепцию постановки, тот или иной характер и т. д., и тем самым в известной мере способствовать углублению картины мира, нарисованной драматургом.

На рассмотренном примере анализа постановки можно сделать вывод, что спектакль, поставленный на высоком нравственно-этическом и художественном уровне, – прекрасный повод для разговора участников постановки со зрителем относительно ее достоинств и недостатков. Подобные встречи позволяют глубже постичь и оценить замысел режиссера, художника, композитора и артистов. Однако при подготовке таких встреч следует самое пристальное внимание обратить на историю создания пьесы, то есть в ход должны пойти разного рода документы, касающиеся процесса написания произведения, черновики, варианты, письма, отзывы критики, зрителей. Наиболее важные документы обретают в таких случаях статус обязательных для изучения эпохи, личности автора, текста, и включаются в список обязательной литературы.

В аудиторных условиях новое дыхание может получить прием чтения по ролям. Реализуя этот отнюдь не новый в школьной и университетской практике подход к анализу той или иной пьесы, следует однако обратить внимание на усиление психологизма характеров героев, динамику развития образов.

Можно разделить студентов на несколько «театриков» и предложить каждому из них дать свое видение одного и того же фрагмента текста. Убежден, что интересным покажется сочетание этого приема с дальнейшим использованием фрагментов аудио- и видеозаписей того же текста, что позволит студентам творчески воспринимать художественный материал, а не быть просто пассивными слушателями или телезрителями.

#### **Примечания:**

1. Мольер. Предисловие // Полн. собр. соч. в 38 т. М., 1986 т. 2

*Исаева Е. В.*

### **ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА» НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ В ВУЗЕ**

Шедевры, подобные трагедии У. Шекспира о Ромео и Джульетте, давно и достаточно глубоко изучены. Но именно этот факт зачастую создает определенные сложности их интерпретации. Поскольку рассматриваемый сюжет получил воплощение во многих видах искусства, считаем, что на современных занятиях, посвященных изучению трагедии «Ромео и Джульетта», было бы целесообразно проводить ее анализ, идя по пути сопоставления пьесы с другими произведениями, созданными на ее основе. Естественно, что подобный подход требует от преподавателя привлечения различных технических средств обучения, кропотливой подготовки и поиска материалов. Но такой метод работы позволяет, во-первых, вызвать у студентов интерес к творчеству Шекспира, во-вторых, расширить их кругозор, в-третьих, подвести к осмыслению специфики «бродячих сюжетов» и дать представление о взаимодействии разных видов искусства.

На занятии понадобится мультимедийный проектор, экран, DVD-плеер и диски (либо видеоплеер и кассеты). Все материалы обрабатываем в виде мультимедийной презентации, слайды которой будут сопровождать занятие.

Тему формулируем следующим образом: «Гуманистический пафос трагедии В. Шекспира “Ромео и Джульетта”». В качестве эпиграфов, которые также выведены на слайде, можно использовать следующие высказывания: «Любовь всегда прекрасна и желанна, / Особенно когда она нежданна» (У. Шекспир). «Любовь сильнее смерти и страха смерти, только ею, только любовью держится и движется жизнь» (И. С. Тургенев). Эти цитаты помогут студентам приблизиться к пониманию авторской идеи.

В ходе семинара могут быть достигнуты следующие цели: помочь студентам понять смысл трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта»; совершенствовать умение сопоставлять произведения разных видов искусства; совершенствовать навык анализа драматического произведения, расширять кругозор, развивать эстетическую восприимчивость, формировать интерес к творчеству Шекспира. Важное условие успешного хода занятия – наличие у всех студентов текста в переводе Бориса Пастернака.

Перед занятием студенты получают ряд предварительных заданий и вопросов, например:

- исследовать вопрос о сюжете трагедии Шекспира, о его воплощении у предшественников английского драматурга;
- найти и зачитать отрывки из текста, в которых герои говорят о своих впечатлениях друг от друга;
- что говорит Ромео о любви в начале трагедии, до знакомства с Джульеттой? Как он ведет себя?
- почему автор делает героиней такую молодую девушку?
- как любовь воздействует на героев: как ведут себя Ромео и Джульетта до и после знакомства?
- как юные герои относятся к вражде своих семейств?
- какое событие сыграло роковую роль в судьбе героев?
- хотел ли Ромео гибели Тибальта? Почему?
- в чем видят герои смысл жизни?
- почему погибают герои? Есть ли смысл в гибели героев?

Сцена объяснения героев ночью в саду читается заранее подготовленными студентами, параллельно даются слайды с иллюстрациями.

Поскольку в ходе самостоятельной подготовки студенты обычно легко уясняют проблематику произведения, изучают критическую литературу, нет необходимости подробно на этом останавливаться, все внимание стоит сосредоточить на выявлении элементов сюжета, на способах создания образов и формах воплощения идеи

в трагедии У. Шекспира и в произведениях других видов искусства. В ходе практических занятий мы привлекаем иллюстрации Д. Шмаринова, С. Бродского, репродукции картин английских художников круга прерафаэлитов (Ф. Б. Дикси, Ф. М. Брауна), музыкальные фрагменты из балета С. Прокофьева «Ромео и Джульетта», из увертюры-фантазии П. Чайковского «Ромео и Джульетта», фрагменты одноименных фильмов Ф. Дзефирелли, Б. Лурмена, мюзикла французского композитора Ж. Пресгурвик. Современное развитие техники и обилие фоно- видео- DVD-материалов позволяют преподавателю создать интересную мультимедийную презентацию, дающую возможность в ходе одного занятия охватить большой круг произведений, интерпретирующих шекспировскую трагедию.

Ход занятия следующий: после выступления студентов с информацией о времени создания трагедии, о происхождении сюжета обращаемся к прологу, который читает заранее подготовленный студент на фоне музыки С. Прокофьева из балета «Ромео и Джульетта» («Монтекки и Капулетти»), параллельно выводим на экран соответствующий слайд (текст Пролога), после рассматриваем и обсуждаем иллюстрацию первой сцены трагедии (столкновение слуг Монтекки и Капулетти) Д. Шмаринова, которую показываем на следующем слайде.

Ярким моментом занятия обычно становится демонстрация начала современного мюзикла «Ромео и Джульетта». С помощью цветовых контрастов режиссеру удалось создать яркий образ враждующей Вероны: одежда исполнителей ролей Монтекки выполнена в синих тонах, одеяния Капулетти — в алых. Начало мюзикла – динамичная сцена жестокого столкновения враждующих группировок, затем идут арии леди Монтекки и леди Капулетти (момент, которого не было в трагедии У. Шекспира), причем, так как на занятии демонстрируется оригинальная французская версия постановки, студенты имеют возможность высказывать предположения, о чем поют героини.

Затем студенты выделяют элементы сюжета, обосновывая свой выбор. Названные сцены иллюстрируем фрагментами из фильмов, мюзикла, выясняя, насколько актерам удалось воплотить тот или иной образ, соответствует ли интерпретация представлениям о том или ином герое. Обычно мы демонстрируем сцены знакомства на балу из фильмов Ф. Дзефирелли и Б. Лурмена, а также кульминационную сцену в склепе из этих кинопостановок. В фильме Б. Лурмена есть сцена, когда принявший яд Ромео видит пробуждение

Джульетты, а девушка понимает, что юный супруг на ее глазах принял яд. Эта сцена усиливает трагизм сюжета: ведь герои понимают, что они вновь вместе, но осознают, что жизнь закончена, ведь героиня не захотела остаться в этом мире без Ромео.

Основная часть занятия посвящается образам главных героев: рассматриваются способы создания характеров, анализируются монологи и диалоги, поступки Ромео и Джульетты, отзывы о них персонажей пьесы и авторские ремарки. Студенты легко приходят к заключению о том, что Ромео до встречи с Джульеттой говорит очень много и красиво о своей любви к Розалине, стремится к уединению и созерцательности. Когда он встречается с дочерью Капулетти, то начинает действовать, так как настоящее чувство требует решительности. Из мечтательного юноши он превращается в смелого, мужественного человека, способного принимать важные решения и отвечать за свои поступки: перелезает через забор, сообщает о своем чувстве девушке, организует венчание – берет на себя ответственность за другого человека.

Такой же путь проходит и Джульетта, юная девушка, которая является единственной дочерью Капулетти. В начале трагедии это милое и послушное дитя. Когда героиня влюбляется, она сильно меняется — из маленькой девочки становится решительной и сильной: девушка борется за свое чувство, стремится сохранить верность супругу. Именно поэтому Джульетта готова на многие испытания, она даже принимает снадобье от монаха Лоренцо, хотя знает, что это опасно, да и сам Лоренцо очень рискует, помогая им, поэтому может ее отравить. Героиня вынуждена заколоть себя кинжалом, так как яда после самоубийства Ромео не осталось, а без него она не хочет жить. Любовь в трагедии У. Шекспира предстает как великий воспитатель: герои взрослеют, принимают важные решения, берут на себя ответственность.

Ходом занятия подводим студентов к выводу: трагедия У. Шекспира «Ромео и Джульетта» – это своеобразная вершина в литературе, так как уже много веков эта пьеса остается одной из самых популярных: на ее основе сняты фильмы, созданы музыкальные сочинения, ряд иллюстраций и картин.

Авторы всех представленных на занятии произведений смогли передать трагизм ситуации, изображенной английским драматургом. Напоминаем студентам, что **трагическое** – все то, что отмечено крайне острыми столкновениями человека с миром, которые сопровождающимися острейшими переживаниями, величайшими

страданиями и кончающимися гибелью личности и крушением отстаиваемых ею идеалов, содержащих важные для человечества духовные ценности. Просим определить, какая ценность утверждается в трагедии Шекспира.

Далее подчеркиваем, что трагедия – это драматическое произведение, в котором изображается столкновение героя с миром, его гибель и крушение идеала. Но в пьесе Шекспира нет трагедии любви, чувство героев торжествует, хотя сами они погибают, отстаивая свой идеал. Студенты легко делают вывод о том, что английский драматург прославлял чувство любви, которое оказывается сильнее смерти, ведь после гибели юных героев происходит примирение их семей, враждовавших в течение многих лет (здесь вновь можно привлечь видеофрагмент) и обратить внимание студентов на эпиграфы к занятию. Обычно мы проверяем их память и просим назвать произведения, из которых взяты строки.

В заключении обращаемся к стихотворению М. Алигер «Ромео и Джульетта», которое поставит эмоциональную точку в нашем занятии и утвердит в мысли о том, что история юных героев живет в веках, не оставляя равнодушными никого, а имена Ромео и Джульетты стали символами стойкости и верности.

На последнем слайде демонстрируем подтверждение популярности этих образов и этого «бродячего» сюжета — список произведений искусства, в которых обработан сюжет Шекспира: опера Шарля Гуно, балет Сергея Прокофьева, увертюра-фантазия Петра Чайковского, иллюстрации Дмитрия Шмаринова, Саввы Бродского, картины Ф. Б. Дикси, Ф. М. Брауна, стихотворение Маргариты Алигер, фильмы Франко Дзеффирелли, Бэза Лурмена, мюзикл Жерара Пресгурвик... Список не полон, нет сомнений, что он будет продолжен.

# **РАЗДЕЛ 3.**

## **ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

*Турьшева О. Н.*

### **О ПОСТРОЕНИИ УЧЕБНОГО КУРСА ПО ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ**

Данный курс предлагается для студентов старших курсов филологического факультета, а также для магистрантов первого года обучения. Основная проблема, возникающая при построении курса, – проблема организации материала. Так как цель курса подразумевает не простое ознакомление слушателей с зарубежными литературоведческими концепциями, а стимулирование у студентов теоретической и методологической рефлексии, наличие которой является непременным условием успешного написания выпускной работы, мы отказываемся от построения курса по «накопительному принципу», то есть по принципу аналитического перечисления того множества школ и концепций, которые составляют современную зарубежную критику.

Мы предлагаем структурирование курса по принципу выделения в истории зарубежного литературного знания отдельных научных направлений. При такой подаче материала современное зарубежное литературоведение открывается не как совокупность концепций и школ, а как «поле полемик» (А. Компаньон), поле диалога между отдельными парадигмами критического знания. В развитии западного литературоведения выделяется четыре научных парадигмы: герменевтика, поэтика, феноменология и социология. Анализ взаимоотношений между ними позволяет сделать вывод о том, что развитие литературоведения осуществляется не посредством смены научных парадигм в результате научных революций, как была описана универсальная схема развития науки в труде

Т. Куна «Структура научных революций»; а посредством очень сложных диалогических взаимоотношений между ними. Научные парадигмы в литературоведении не просто сменяют друг друга, а сосуществуют друг с другом, проникают друг в друга, периодически возрождаясь в новой форме и образуя друг с другом сложные синтетические формы знания. В соответствии с замыслом, аудиторная форма подачи материала должна акцентировать именно факт диалога между парадигмами, что позволяет представить зарубежную критику как динамическое интеллектуальное пространство. Как может быть осуществлен этот замысел?

В начале изучения дисциплины студентам предлагается предварительное знакомство с общим содержанием каждой парадигмы, а именно с общей для входящих в нее школ теорией текста и методологической стратегией. Дадим их краткую характеристику с точки зрения специфики их теоретической и методологической базы.

**Поэтика.** Данная парадигма, сложившись в античности и пережив на рубеже XVIII-XIX вв. кризис, неоднократно возрождалась в рамках литературной науки XX века. *Общая для поэтики теория текста* рассматривает художественное произведение как замкнутый эстетический объект, некое конструктивное целое, созданное с целью передачи определенного сообщения и определенной эстетической реакции, существующее отдельно от автора и читателя. Предметом научного интереса, таким образом, в рамках данной парадигмы является художественная конструкция произведения.

*Общая для поэтики методологическая установка* ориентирует исследование на выявление структуры художественного целого и системы средств художественной выразительности, посредством которых и осуществляется эстетическое воздействие.

В рамках изучения данной критической парадигмы предлагается знакомство с англо-американской новой критикой и французским структурализмом.

**Герменевтика.** Данная парадигма также сложилась в эпоху античности и на протяжении длительного времени существовала в форме практики толкования античной литературы и в форме библейской экзегетики, а в рамках литературоведения XIX-XX вв. обрела самые разные теоретические и методологические варианты. Объединяющим признаком школ герменевтической парадигмы является скорее *методологический критерий*: это установка на толкование, интерпретацию, выявление скрытого, глубинного смысла художественного произведения. Однако *теоретическое понимание*

*самого объекта толкования* в рамках герменевтической парадигмы *менялось*. С момента возникновения герменевтики как науки толкования художественное произведение рассматривалось как объективная данность, содержащая в себе самой помимо явного смысла смысл скрытый, нуждающийся в дешифровке. Именно такое представление о произведении характерно для создателей романтической герменевтики. Впоследствии герменевтика была обогащена психоаналитическими, юнгианскими, мифокритическими методиками интерпретации произведения, каждая из которых составила отдельную школу внутри герменевтической парадигмы притом, что исходила из классического представления о произведении как объективной смысловой данности. Однако, начиная с онтологической герменевтики и особенно в рамках постструктурализма произведение начинает рассматриваться как продукт самого процесса смыслопорождения (письма или чтения), а не как объективная данность, изначально якобы содержащая в себе сокровенный смысл. Новая концепция произведения вносит коррективы в практику толкования: неклассическая герменевтика подразумевает уже не интерпретацию глубинной семантики, а демонстрацию смысловой множественности произведения, становление которой происходит только в акте рецепции.

**Феноменология.** Данная парадигма складывается в зарубежном литературоведении под влиянием концепции немецкого философа Эдмунда Гуссерля об интенциональности человеческого сознания. *Общая для феноменологических школ в литературоведении теория* рассматривает произведение искусства как интенциональный объект, то есть как феномен сознания, как объект, конституированный сознанием. *Общая для литературоведческой феноменологии методологическая установка* ориентирует исследование на выявление опыта работы сознания, творящего или воспринимающего эстетический объект.

**Социология.** Формирование данной парадигмы приходится на начало XIX века и связано с реакцией литературоведения на кризис классической поэтики и романтической герменевтики. *Общая для социологии литературы теория* рассматривает художественное произведение как продукт, детерминированный совокупностью социальных, культурных, экономических и исторических факторов. Именно на выявление системы такого рода детерминант, определяющих особенности индивидуального творчества или, позднее, литературного процесса вообще нацелена *методология социологической парадигмы*.

В критике XIX века социологическая линия представлена культурно-исторической школой Ипполита Тэна, а также марксистским подходом к литературе (П. Лафарг, Ф. Меринг); в критике XX века – целым рядом неомарксистских школ, среди которых наибольший интерес заслуживают Франуфуртская школа Т. Адорно и М. Хоркхаймера, критическая деятельность В. Беньямина и Г. Лукача, американский «новый историзм» и социоанализ литературы П. Бурдьё.

После предварительного ознакомления студентов с общим теоретическим и методологическим содержанием каждой парадигмы, курс строится по принципу анализа отдельных школ и концепций внутри той или иной парадигмы, но с учетом диахронии и взаимоотношений между ними. Такой путь позволяет рассмотреть историю становления и развития каждой научной парадигмы в контексте развития литературоведения вообще, как результат диалога с другими парадигмами.

Курс открывается анализом того исторического момента, который принято считать моментом рождения литературоведения как науки. Это рубеж XVIII-XIX веков, период, на который приходится **кризис** аристотелевской нормативной **поэтики**, которая до сего момента господствовала в сфере рефлексии о литературе. В начале XIX в., в эпоху крушения «рефлексивного традиционализма» (С. Аверинцев), «априоризм, рецептурность и нормативность, лежащие в основании классической поэтики, оказались исторически изжитыми» (Косиков Г. К.). Недаром В. Дильтей объявил смерть поэтики: «Созданная Аристотелем «Поэтика» мертва». Кризис классической поэтики приводит, во-первых, к **формированию социологической парадигмы** и, во-вторых, к **новой актуализации герменевтической парадигмы**.

В данном случае речь идет о немецком и французском вариантах романтической герменевтики, поставившей в центр интереса не конструктивное единство художественного произведения, а его скрытый смысл, непосредственно связав его реконструкцию с исследованием авторского фактора. Немецкий вариант рассматривается на материале деятельности Ф. Шлейермахера, основоположника классической герменевтики, и В. Дильтея, основателя духовно-исторической школы и метода описательной психологии в литературоведении. Французский вариант рассматривается на материале деятельности О. Сент-Бева, основателя биографической школы внутри герменевтической парадигмы.

Параллельно и в полемике с романтической герменевтикой **складывается социологическая линия**, которая в литературоведении XIX века представлена культурно-исторической школой И. Тэна и марксистским подходом к литературе.

**Кризис, который переживает литературоведческая наука в конце XIX века**, обнаружив недостаточность психологического и социологического инструментария, приводит в начале XX века, в первые его десятилетия, **к возрождению поэтики** в деятельности англо-американской новокритической школы. Параллельно с деятельностью ньюкритицистов происходит **обогащение герменевтической парадигмы** психоаналитической, юнгианской, мифокритической школами, а также концепцией онтологической герменевтики М. Хайдеггера и философской герменевтики Г.-Г. Гадамера. Причем критическая деятельность последних знаменует новый **кризис герменевтического подхода**: Хайдеггер, по выражению А. Компаньона, «превратил герменевтику в химеру», обосновав, как и впоследствии его ученик Г.-Г. Гадамер, относительность процедуры толкования и выразив сомнение в самой возможности адекватной интерпретации смысла художественного произведения.

Кризис герменевтики в свою очередь приводит, с одной стороны, к **актуализации феноменологической парадигмы** в литературоведении, а с другой стороны, к **возрождению поэтики в рамках французского структурализма**. Феноменологическое литературоведение оформляется в первые десятилетия XX века (ее начало связывается с выходом в свет труда Э Гуссерля «Логические исследования» (1901)), но системное свое развитие оно получило именно в качестве реакции на герменевтическую теорию текста как носителя объективного смысла. Будучи «необходимо герменевтической» (Р. Ингарден), то есть нацеленной на понимание произведения, феноменология обогащает герменевтическую парадигму особой методологической призмой.

В рамках литературоведческой феноменологии выделяется несколько критических ветвей. Во-первых, это совокупность концепций, в рамках которых произведение рассматривается как феномен авторского сознания (Женевская школа критики сознания, теория воображения и экзистенциальный психоанализ авторского самосознания в критике Ж.-П. Сартра). Во-вторых, это совокупность концепций, в рамках которых произведение рассматривается как феномен читательского сознания (рецептивная

критика в США, школа критиков Буффало). В-третьих, это совокупность концепций, в рамках которых произведение рассматривается как феномен диалога сознаний автора и читателя (теория художественной коммуникации Ж.-П. Сартра, концепция чтения Романа Ингардена). Наконец, выделяется совокупность концепций, в рамках которых произведение рассматривается как феномен диалога читательского сознания с текстом (теория открытого произведения и концепция образцового читателя У. Эко, немецкая рецептивная эстетика).

При этом в рамках анализа феноменологических теорий возникает возможность прокомментировать явления синтеза разнопарадигмальных подходов. Так, в рамках рецептивной эстетики происходит слияние феноменологического подхода с поэтологическим и культурно-историческим, так как предметом анализа оказывается читательская направленность художественного произведения как совокупность определенных приемов, образующих «стратегию текста», причем в перспективе своей исторической реализации: Ханс-Роберт Яусс нацелил исследование на то, что собой представляет переживание произведения новыми поколениями читателей.

Другой синтетический вариант, сложившийся на почве «вакцинации» герменевтики феноменологической прививкой, – это феноменологическая герменевтика Поля Рикера, в рамках которой совокупность правил понимания была направлена не на якобы скрытый в тексте объективный смысл, а на разные формы «повествовательной деятельности» (писательство, рассказывание, чтение), которые в свою очередь рассматриваются как акты самоинтерпретации субъекта.

Помимо формирования феноменологической парадигмы кризис герменевтики откликается новым **возрождением внутритекстового подхода**, что происходит в рамках французского литературоведческого структурализма. Он стал методологическим ответом на описательность и субъективизм герменевтической методологии, но **в период собственного кризиса структурализм приводит к возвращению герменевтики** в форме постструктурализма. Постструктурализм в силу неудовлетворенности внутритекстовым анализом вновь переориентирует науку на толкование смысла художественного произведения, но смысла, множественное становление которого происходит в акте рецепции. Лингвистический поворот, объявленный в рамках структурализма, сменился поворотом к читателю как главной персоне в процессе производства смысла.

В рамках неклассической герменевтики рассматриваются школы, сложившиеся под влиянием французского постструктурализма: американский деконструктивизм, феминистская критика, гендерный подход в литературоведении.

Крайности постструктуралистской теории, порожденные непризнанием здравого смысла как достаточного основания рефлексии о литературе (по слову А. Компаньона) обнаружили ее **кризис**, получивший в критике разные терминологические обозначения: «конец эпохи интеллектуалов» или даже «смерть теории». Результатом стала новая **актуализация** в современном литературоведении **социологической парадигмы**. «Социологический поворот» в новейшем литературоведении рассматривается в рамках нашего курса на примере американского нового историзма и методики социоанализа литературы французского исследователя Поля Бурдьё.

Также кризис постструктурализма привел **к возврату в литературоведение классической герменевтики** («новая герменевтика» Э. Хирша), а также **к новому синтезу герменевтики и поэтики** (например, французское генетическое литературоведение).

Итак, представленное построение курса содержит в своей основе идею диалога как основного механизма развития современной литературной науки. Подобная методическая концепция преподавания данного теоретического курса позволит вывести тенденции новейшего литературоведения (установка на изучение не столько самих литературных фактов, сколько культурного сознания (например, теории повседневности, теории телесности, культурные исследования); междисциплинарность; внимание к маргинальным параметрам культуры; возврат к конкретным, детальным исследованиям позитивистского плана и др.).

С другой стороны, представленная концепция курса позволит акцентировать и проблему выбора студентом методологической базы собственного выпускного исследования. Студент сможет выбирать необходимую для целей его научного сочинения совокупность подходов более сознательно, в зависимости от предмета собственного исследования, то есть в зависимости от того, с какой точки зрения рассматривается художественный текст: с точки зрения его создания, с точки зрения его функционирования или с точки зрения его внутреннего устройства.

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ  
ПОЭЗИИ НА РОМАНО-ГЕРМАНСКОМ ОТДЕЛЕНИИ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УРГУ  
В РАМКАХ СПЕЦИДИСЦИПЛИНЫ**

Уже более 10 лет автор настоящей статьи ведет в английских группах романо-германского отделения филологического факультета УрГУ спецсеминар по истории английской классической поэзии. Основная задача подобных спецдисциплин, по нашему мнению, состоит в восполнении вынужденных лакун и упущений в общих историко-литературных курсах. Как раз к таким относится зарубежная поэзия. Учебные темы, связанные с поэзией, особенно лирической, обычно проигрывают рядом с сюжетной прозой и драматургией, пользуясь наименьшей популярностью среди студентов – хотя бы потому, что на этом материале труднее выстроить ответ на экзамене. Для преподавателя же, читающего общие историко-литературные курсы, они не могут быть выигрышны прежде всего по той причине, что в одном потоке лекции слушают студенты разных специальностей, изучающие разные языки, что вынуждает при цитировании ограничиваться лишь переводными версиями классических произведений. Как известно, в переводе поэзия теряет гораздо больше по сравнению с прозой. Каждый, кто читает, скажем, в переводах Кузмина Проспера Мериме и Анри де Ренье получает значительно более точное представление о первом, чем о последнем, и дело не в том, что Кузмин сильнее как прозаик, а в специфике поэтического текста. Этот фактор является также причиной того, что в общих историко-литературных курсах остаются лишь поэты самой первой величины в мировом масштабе; прозаикун второго ряда легче попасть в программный список, чем поэту, и в результате из программы выпадают такие важнейшие для своих эпох и стран поэты, как Клопшток, Ламартин, Теннисон...

При этом в истории литературы удельный вес поэзии не только не ниже, но, скорее, даже выше, чем прозы. Самые яркие представители классического стиля многих национальных литератур – Данте, Петрарка, Шекспир, Расин, Гете, Пушкин, Шевченко – поэты или, по крайней мере, в том числе и поэты. Не получив адекватного представления об их творчестве (т. е. не прочитав их в оригинале), студент получает искаженное представление обо всей культуре страны, на языке которой он специализируется.

Это историко-литературная причина необходимости ведения спецдисциплин по поэзии у филологов романо-германского отделения. Но есть и другие аспекты проблемы.

Еще хуже, чем со знанием истории поэзии, обстоят дела с ее теорией в аспекте версификации. На наш взгляд, всякий филолог обязан знать основы стихосложения и уметь проанализировать поэтический текст с точки зрения стиховедения. Важность этих знаний подтверждается тем, что основы этих знаний входят даже в программу средней школы. Общий вузовский курс «Введение в литературоведение» несколько расширяет школьный минимум, но только на материале русской поэзии. Между тем в поэзии на каждом языке есть свои версификационные особенности. Опыт показывает, что к третьему курсу не все студенты помнят даже школьную программу. Воспроизвести названия двусложных размеров (ямба и хорей) они могут, но определить различия между ними и безошибочно опознать на примере способны уже не все; еще меньше помнят хотя бы названия трехсложных размеров, отличить же амфибрахий от анапеста способны единицы. Примерно такая же ситуация с фонетическими типами рифм: назвать мужские и женские могут практически все, правильно различить их – многие, о дактилических же помнят лишь некоторые. После наводящих вопросов кое-кто вспоминает о цезуре, изредка об анакрузе и клаузуле, но, допустим, о разнице между метром и ритмом или хотя бы о каких-нибудь отличиях между русским и английским стихом за все эти годы на первом занятии не мог внятно рассказать ни один студент. Это первое, вводное занятие спецсеминара, помимо рассказа о программе дисциплины, мы посвящаем знакомству с основными стиховедческими понятиями, которые в дальнейшем будут использоваться при чтении и анализе конкретных стихотворений.

Третий аспект проблемы – собственно языковой. Блок языковых дисциплин на романо-германском отделении очень большой, и к третьему курсу студенты в основном овладевают навыками чтения и понимания художественного и нехудожественного текста. Однако тексты, которые они в большом количестве читают, – прозаические. Специфика поэтического синтаксиса, архаизмы и «поэтизмы» на разных языковых уровнях от фонетики до морфологии для большинства студентов представляют очень серьезные трудности. Многие из них, как оказывается, понятия не имеют, например, о существовании в английском языке личных и притяжательных

местоимений второго лица единственного числа и соответствующих окончаний глаголов.

Таким образом, наш спецсеминар нацелен на освоение студентами различных знаний и умений, необходимых для филолога-англиста, но фактически остающихся за пределами основных дисциплин.

В существующем на данный момент варианте программа дисциплины охватывает период от Возрождения до романтизма. Выбор данного интервала обусловлен всеми тремя перечисленными факторами ее актуальности. Именно в нем сосредоточено большинство высших достижений английской классической поэзии. За его нижней границей остаются «Беовульф» и Чосер, но их исключает языковой критерий. При ведении литературоведческого семинара хотелось бы свести к минимуму трудности, касающиеся не столько стиля и истории стиха, сколько истории самого языка. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно начинать с периода, когда английский язык уже считается современным. Early Modern English – это как раз XVI век.

Более сложен вопрос о верхней границе. Конечно, в исторической ретроспективе очевидно, что поэты-романтики от Блейка до Китса в современной иерархии эстетических оценок занимают положение более высокое по сравнению с любым другим английским поэтом XIX века. Тем не менее репутация Теннисона и Браунинга, Хопкинса и Суинберна достаточно высока, чтобы не проводить по этому критерию принципиальной границы между ними и романтиками. Если на данный момент программа завершается Китсом, это вызвано скорее причинами организационного характера; при изменении некоторых обстоятельств возможно расширение материала вплоть до конца XIX века, дополнительные темы уже разработаны автором настоящей статьи, и в новом варианте программа будет завершаться Стивенсоном, Уайльдом и Кипплингом. Дальнейшее расширение материала за счет XX века мы считаем нецелесообразным. Западная, в том числе англоязычная поэзия XX века – это преимущественно верлибр, отличающийся от непосредственного предмета нашего интереса – классического стиха – значительно сильнее, чем средневековый английский от современного. Отдельные образцы традиционного стиха среди классиков XX века (Йейтс, Фрост, Оден), будучи введены в курс, искажат общую картину, поскольку в таком случае будет отсутствовать контекст, в котором их традиционность будет выглядеть совершенно иначе, чем прежняя.

Обратимся к конкретным темам курса.

1) Эпоха раннего Возрождения представлена именами Томаса Уайета и Генри Сарри. Это одна из самых сложных тем, поскольку в первой половине XVI столетия ставшая впоследствии привычной как для русского, так и для английского уха силлаботоника лишь закреплялась после того, как, введенная в XIV веке Чосером, в XV была до предела расшатана Хоккливом и Лидгейтом. К середине XVI века это закрепление уже завершилось, но тем не менее рукописные варианты стихотворений Уайета (умершего в 1542 году) вроде «They flee from me» еще сохраняют следы метрической расшатанности. В связи с этим студентам бывает интересно и полезно встать на точку зрения составителей знаменитого «Тоттелевского сборника» (1557) и минимальным вмешательством отредактировать «разболтанные» строки Уайета (например, из четырехстопной строки «With naked foot stalking in my chamber» легко получается нужная пятистопная «With nakèd foot stalking within my chamber»).

Не в меньшей степени тема важна тем, что именно эти поэты впервые в истории английской поэзии использовали форму сонета, причем Сари разработал ту ее форму, которая впоследствии станет известна как «английская» или «шекспировская». 26-й сонет Уайета, входящий в программу семинара, интересен тем, что в нем мы воочию видим процесс становления английской рифмы. Следуя в целом итальянской схеме со сквозной кольцевой рифмовкой катренов, поэт ставит на места схематических рифм слова «done-season-prison-occasion» и «ice-arise-nowise-device» - т. е. слова не вполне идентичной, но все же сходной фонетической природы.

2) Поэзию елизаветинской эпохи представляют Филипп Сидни и Эдмунд Спенсер. У первого мы берем два сонета из цикла «Астрофил и Стела», прекрасно иллюстрирующие любовную риторику английского петраркизма эпохи Высокого Ренессанса; у второго – первые строфы «Королевы фей», дающие представление об эпическом стиле данной эпохи и о схеме спенсеровой строфы.

3) У Шекспира читаем четыре сонета: 55-й (оригинальная разработка горацианского мотива «Памятника»), 66-й (замечательный образец синтаксического параллелизма), 130-й (знаменитая антипетраркистская инвектива) и 146-й (изошренная образность в почти барочном духе). Образцом драматического стиха служит сцена расставания Ромео и Джульетты (акт 3, сц. 5), изобилующая красочными образами.

4) Джон Донн – один из самых стилистически оригинальных и сложных английских поэтов. Резкие перебивы ритма на грани «соскальзывания» (М. Гаспаров) в силлабическую, переполненность яркими образами, заимствованными из разных областей житейского опыта и науки, необычными компаративными тропами, в т. ч. знаменитыми «концептами», образуют т. н. «крепкий» (strong) стиль Донна, с которым студенты знакомятся на примере одного из «Священных сонетов» и двух стихотворений на любовную тему: неоплатонического «Экстаза» и иронического в овидианском духе «Призрака».

5-6) Эти темы знакомят студентов с двумя направлениями развития английской барочной поэзии в группах так называемых «метафизиков» и «кавалеров». В «метафизической школе» выделяют религиозную и светскую группы. Первую в программе представляет Джордж Герберт с характерной аллегорической поэтикой и нацеленностью на формальный эксперимент. Вторую – крупнейший из поздних «метафизиков» Эндрю Марвелл. Подобно тому как «метафизиков» считают «школой Донна», так называемых «кавалеров» причисляют к «школе Бена Джонсона». Хотя сам Джонсон тяготел к классицизму, в этом есть определенные основания. В данной теме, представленной, кроме него, именами Роберта Геррика, Томаса Кэру, Джона Саклинга и Ричарда Лавлейса, преобладают стихи эпикурейской тематики, характеризующиеся изощренной любовной риторикой, коротким стихом и легким стилем.

7) Эпический стиль Джона Милтона, в отличие от спенсеровского, более тяжеловесен. Белый стих и астрофическая структура «Потерянного рая» создают условия для длинных синтаксических периодов, отмеченных частыми анжамбманами (это, кстати, характерно и для сонетов Милтона, один из которых также входит в программу). Данное обстоятельство, между прочим, вызывает объективную чисто практическую трудность при проведении занятия: студентам достаются очень длинные отрывки, которые практически невозможно разбить на части. Поэтому в качестве образца выбран отрывок из 4 песни, в котором синтаксические паузы встречаются несколько чаще обычного.

8) Стиль классицизма в программе представляют Джон Драйден и Александр Поуп. Легкий прозрачный язык, практически без ритмических перебоев, – не единственное и даже не уникальное качество текстов этой темы. Здесь студенты встречаются с жанрами, которые не фигурируют в других темах – стихотворной

сатирой (отрывок из «МакФлекно» Драйдена) и дружеским посланием («Письмо мисс Блаунт...» Поупа).

9) Важнейшими явлениями литературы XVIII века нужно считать сентиментализм и предромантизм. Еще в 1720-е годы в поэме Дж. Томсона «Времена года» происходит «открытие природы» (выражение И. Шайтанова) европейской поэзией – рубеж, который невозможно обойти в подобном курсе. Большой отрывок из «Элегии на сельском кладбище» Т. Грея дает студентам классический образец идеального пятистопного ямба и классическую разработку популярнейшей в предромантизме кладбищенской темы; к тому же этот текст сам по себе представляет хрестоматийную классику, которой обычно не находится места в общем курсе истории литературы. В этой же теме «слезливую» интонацию поэзии сентиментализма представляет отрывок из «Покинутой деревни» О. Голдсмита.

10) В теме «Поэзия Роберта Бернса» тексты подобраны с таким расчетом, чтобы в них были отражены ключевые особенности его поэтики: шотландский диалект, специфическая разговорная интонация и «бернсова строфа».

11) У. Блейк – единственный автор, чью лирику студенты должны были прочесть в оригинале к семинару по курсу зарубежной литературы эпохи романтизма. Но там нас все же интересовал лишь идейно-образный уровень, на стиль мы внимания не обращали. Теперь же, читая «Маленького трубочиста», студенты обращают внимание и на характерную «детскую» интонацию, и на впервые встретившийся в курсе трехсложный размер. (На зачете, где требуется не только прочитать и перевести незнакомое стихотворение, но и попытаться его обоснованно атрибутировать, тексты Блейка обычно опознают безошибочно). Но главное новшество Блейка в области стихосложения – сверхдлинный размер «Пророческих поэм». Читая вступление к поэме «Европа», студенты обычно не могут сразу идентифицировать семи-стопный ямба, к тому же осложненный ритмическими вариациями.

12) Несмотря на большие различия в поэтике У. Вордсворта и С. Т. Колриджа, традиция объединяет их в «озерную школу». В данном курсе Вордсворт представлен двумя «сонетами о сонете» (характерная тематическая разновидность жанра) и фрагментом стихотворения «Люси», хорошо иллюстрирующем идею принципиальной простоты поэтического языка. У Колриджа мы читаем «Кубла Хан», иллюстрирующий характерные для романтизма фрагментарность и полиметрию.

13) Отдельное занятие мы посвящаем романтической балладе на примере В. Скотта и Р. Саути. Студенты усваивают структуру балладной строфы и учатся разбираться в ритмике дольника.

14) Творчество Байрона представлено небольшим стихотворением «К музыке» совершенно свободной метрической структуры и отрывком из «Дон Жуана», в котором студенты впервые встречаются с октавой, межстрофическими анжамбманами, составными дактилическими и другими необычными видами рифм.

15) Специфическую образность П. Б. Шелли студенты усваивают на примере стихотворения «Строки», а его формальное мастерство – на примере «Оды западному ветру» с ее неповторимой сонетно-терцинной строфической структурой.

16) Творчество Дж. Китса представлено тремя сонетами (этого поэта можно считать последним великим мастером сонета в английской литературе) и «Одой греческой вазе» с ее уникальной динамикой системы рифмовки в метрически изоморфных строфах.

Такая программа, представляется нам, не только достаточно полно охватывает основные линии истории английской поэзии и важнейшие персоналии, но и является вполне репрезентативной в отношении специфики истории английского литературного (поэтического) языка, в том числе и в аспекте версификации.

*Устинова Т. И.*

## **АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ПО ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 9, 10, 11 КЛАССОВ СУНЦ УРГУ**

В эпоху переживаемой Россией реконструкции системы образования отечественную школу можно рассматривать как область противостояния различных парадигм. Именно она становится ареной конкурирующих между собой точек зрения на цели и содержание образования, на эффективность тех или иных технологий обучения, на профессиональную компетентность педагога. Каждый, кто попадает в орбиту этих проблем, формирует свое отношение к ним. В этой роли оказывается не только учитель или руководитель педагогического коллектива, но и родитель, который привел своего ребенка в конкретную школу, и сам ученик, выбором профиля обучения определивший себе задачи на ближайшее будущее.

Какие же первоочередные проблемы встанут в этой непростой ситуации перед педагогом-словесником вообще и учителем зарубежной литературы в частности? Попытаемся ответить на этот вопрос, опираясь на опыт Специализированного Учебно-Научного Центра (СУНЦ) УрГУ, работающего только со старшеклассниками, выразившими осознанную склонность к определенным областям знаний.

Во-первых, это проблема загруженности учащегося. Конструируя свой курс, преподаватель должен уделить особое внимание тому, как выстроить систему контрольных мероприятий и при этом не «перегрузить» учеников, помня, что параллельно в классе изучают тексты отечественной классики и приоритет остается за ними; также понимая, что частое отсутствие на уроках некоторого количества учеников (участие во всевозможных олимпиадах – обычная практика СУНЦ, особенно физико-математических классов) не позволит им работать в том же режиме, что и остальным; наконец, необходимо не упускать из вида, что в старших классах любой школы в учебном процессе ощущается целевая направленность, т.е. ученик живет в такой напряженной атмосфере всевозможных обязательств, перед ним поставленных (кроме школьной программы часто усваивается программа подготовительных курсов), что дополнительные (по отношению к общешкольной программе) предметы могут вызывать раздражение только самим фактом своего существования.

Во-вторых, не менее проблемным остается для педагога вопрос о том, как избежать профанации, к которой подталкивает кажущаяся «необязательность» предмета, как максимально использовать свои уроки именно в смысле «принести пользу»?

Зарубежная литература как учебный предмет напрямую не готовит ученика к выпускным и вступительным экзаменам, во всяком случае, перед «зарубежником» не стоит задача «натаскивания» на сочинения по возможным экзаменационным темам, которые прорабатываются на материале отечественной литературы. Это обстоятельство, с одной стороны, является более благоприятным, ибо дает некую свободу при изучении материала: нет опасений не успеть «пройти» важные темы. С другой стороны, возникает опасность утраты учащимися мотивации по отношению к изучению этого предмета. Прагматизм ученика в определении того, какие предметы ему необходимы, чтобы успешно сдать экзамены в ВУЗ, а какие нет, делают несколько абстрактными для него уроки зарубежной литературы, направленные на его развитие, самоопределение, самоактуализацию.

Учителя-литераторы воспитывают не только читателя, но и человека, и не на декларированном уровне, а обращаясь к личному опыту ученика, анализируя культурный опыт прошлого, жизненные ситуации, моделируя, проектируя, прогнозируя в какой-то мере его будущее.

Одной из интереснейших задач учителя зарубежной литературы может стать выявление в книге жизненно значимых в восприятии учащихся событий с последующим нахождением связей между этими событиями. Что из чего следует, какие поступки ведут к страданиям, а какие служат началом пути к пониманию других людей. Очень важно не упустить тот момент, когда ученик размышляет над ситуацией литературного героя и соотносит его позицию со своей. Именно тогда у подростка появляется опыт раздумья над коллизиями жизни.

Ориентироваться в мире, где радикально поменялась шкала ценностей, при этом участвовать в процессе становления личности ребенка – это очень большая ответственность. Для того, чтобы защищать общечеловеческие ценности в совершенно новой идеологической ситуации, уметь слышать и понимать своих учеников, необходимо изучать опыт не только великих педагогов прошлого (Макаренко А. С., Сухомлинского В. А.), но и знать принципы работы своих современников: Ильина Е. Н., Шаталова В. Ф., Амонашвили Ш. А. и других.

Всё это было учтено при составлении нами авторской программы по зарубежной литературе, основными целями которой могут быть названы следующие: ввести учащихся в сокровищницу мировой литературы; сформировать готовность и способность к самостоятельному духовному освоению шедевров литературы; воспитать читателя, воспринимающего диалог русской и западной культур как диалог о Человеке, о его достоинстве и чести, о мере самоценности человеческой личности, об общечеловеческих ценностях.

При составлении программы акцент ставился, во-первых, на изучение параллелей между западноевропейской, американской и русской литературами на различных уровнях: на уровне литературных этапов; жанровых разновидностей (русский роман XIX века – западный роман: «роман воспитания», «роман карьеры», «роман большой дороги»); тем и образов (молодого героя; «маленького человека» в русской и западноевропейской литературе и «маленького человека» в составе «молчаливого большинства» в американской); образов

и концепций Детства в художественном мире Ч. Диккенса, Л. Толстого, Ф. Достоевского, М. Твена, Д. Сэлинджера как нравственно-философской концепции автора.

Во-вторых, в практике СУНЦ УрГУ программа по зарубежной литературе дополняется курсом «История мировой литературы», где в диалектическом единстве рассматриваются не только литературные явления, но и история художественного языка изобразительных искусств, театра, музыки, может быть кинематографа. Поэтому следующим шагом могла бы стать синхронизация программ по истории, истории мировой культуры и истории философии. Актуальность такого симбиоза видится нам в воссоздании единой картины развития человеческой культуры, учитывающей закономерности каждого этапа ее развития в единстве философских идей и общественно-экономических преобразований. Остается надеяться, что в сознании ребенка эта единая картина мира выстраивается из тех запомнившихся фрагментов, которые оказались наиболее яркими.

Что касается формы проведения занятия по зарубежной литературе, то мы уверены, что занятия следует строить таким образом, чтобы вызвать у учащихся интерес к искусству словесного изображения человека и мира и интерес к литературе как к искусству слова и воплощению общечеловеческих ценностей; показать неразрывность этического и эстетического начал в литературе, историческую взаимосвязь литературных явлений и писательских судеб, рассмотреть поэтику в единстве с проблематикой произведений. Для лучшего уяснения закономерностей движения литературных процессов в конкретно-историческом контексте занятия необходимо строить по смешанному принципу – лекционно-семинарскому. Надлежащее усвоение лекционных тем проверяется письменными и устными зачетами, включающими тесты на знание текста и вопросы на знание литературного материала, классными сочинениями: в 11-м классе каждый учащийся пишет их четыре (по произведениям литературы реализма XIX, XX веков и по произведениям американских авторов).

Тема выбирается учащимися из нескольких предложенных. Работа над сочинениями проводится в классе в течение двух уроков или дома. Условия максимальной сосредоточенности на уроке с предварительной подготовкой позволяют создавать сочинения «малой формы» (около четырех страниц ученической тетради), выразительные по содержанию.

Учащиеся также имеют возможность самостоятельно подготовиться к выступлению по творчеству любимого зарубежного писателя, чье имя может отсутствовать в программе. Требование к выступлению те же, что и к сочинению: знание анализируемого текста и выступление, построенное в рамках определенной темы (т.е. не пересказ книги, а именно обращение к особенностям творческого метода писателя с возможностью цитирования больших иногда фрагментов).

В 10-м классе учащиеся начинают вести словарь литературоведческих терминов, а также слов и названий, не всегда известных из-за специфики переводной литературы.

В 10-м классе ребятам также предлагается выучить наизусть 5 сонетов У. Шекспира (при этом поощряется обращение к языку первоисточника). Чтение их звучит только на уроках, в начале каждого урока, задолго до изучения литературы Возрождения. Целью этого зачета является формирование у учащихся навыков художественной декламации и более адекватное постижение учащимися художественного мира поэта через живую материю текста.

Большой список разных авторов, а также малодоступность для чтения многих из них (античных и средневековых, например) побуждает учителя выработать принцип вариативности в выборе текстов для обязательного чтения. Например, изучению творчества древнегреческих драматургов предшествует контрольная работа на проверку знания текстов при условии, что из пьес четырех авторов (Эсхила, Софокла, Еврипида, Аристофана) каждый читает одну пьесу на выбор. Далее на уроках анализируем все четыре пьесы.

Некоторая же обзорность позволяет проводить уроки в форме беседы, когда отсутствие жесткого регламента делает возможными разного рода импровизации, рождающиеся из заинтересованности класса.

Также важным обстоятельством является то, что многие книги, рекомендованные учащимся для чтения по программе, уже прочитаны им, так как они входят в «золотой фонд» литературы для детей и юношества. Это произведения Д. Дефо, Д. Свифта, В. Гюго, В. Скотта, Ф. Купера, М. Твена и др. изучение знакомого произведения в контексте литературно-исторических концепций дает ученикам возможность нового видения содержания и проблематики этого произведения. Что же касается произведений У. Фолкнера, Г. Г. Маркеса и Х. Л. Борхеса, здесь допустимо комментированное чтение произведений малых форм (новелла) с целью вызвать интерес ребят к творчеству современных авторов.

Все названные формы занятий успешно дополняются просмотром видеофильмов по произведениям зарубежных драматургов: У. Шекспира, Ж.-Б. Мольера, Б. Шоу, Б. Брехта.

*Морозова И. В.*

## **О КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ США: КОЛОНИАЛЬНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ XVII СТОЛЕТИЯ»**

История литературы США — это динамичная история превращения колониальной словесности в литературу глобального распространения. Возникшая как часть английской литературы, она, тем не менее, с самого начала демонстрировала свою самобытность, постепенно обретала свой собственный голос и уже в наше время, без сомнения, стала одной из крупнейших мировых литератур.

Однако несмотря на важное место, которое она занимает в современном литературном процессе, приходится признать, что изучение истории американской литературы в отечественных высших учебных заведениях в основном по-прежнему начинается только с XIX века. Между тем, нельзя не согласиться с тем, о чем говорят авторы «Литературной истории Соединенных Штатов Америки» в своем «Обращении к читателю»: «Литературная история американской нации началась тогда, когда первый поселенец, обладающий впечатлительной натурой, остановился на мгновение и почувствовал, что... дышит совсем другим воздухом, что перед ним раскинулся Новый Свет и он может полагаться только на свои собственные силы и Провидение» [1; 23]. Однако не только наследие словесности XVII, но и XVIII столетия, имеющее принципиальное значение для становления литературы США, во многом определяющее ее национальную специфику, оказывается за пределами устоявшегося представления о необходимом наборе знаний выпускника-филолога.

Отчасти данная ситуация объясняется тем, что несмотря на усилия отечественных филологов-американистов, за последнее время осуществивших крупный проект по созданию многотомного труда «История литературы США», где, пожалуй, впервые американской словесности XVII–XVIII вв. в нашем литературоведении уделено

достаточно много внимания (если не считать сорока страниц изданного еще в 1947 году первого и оставшегося единственным тома «Истории американской литературы»), степень изученности этого периода все-таки остается недостаточной.

Кроме того, одним из главных препятствий на пути к изучению американской словесности колониального периода представляется очевидное отсутствие собственно литературных источников. И если еще можно найти в разных объемах переводы текстов представителей американской словесности XVIII столетия (Б. Франклина, Т. Джефферсона, Ф. Френо, А. Гамильтона), то, поиск источников XVII века (пожалуй, кроме «Истории поселения в Плимуте» У. Брэдфорда, изданной у нас еще в 1987 году) может оказаться не только для студентов, но и преподавателей, пустым времяпровождением. Существует, конечно, Интернет, где можно найти оригинальные тексты, но, во-первых, поиски требуют дополнительного времени, а во-вторых, следует учитывать то, что далеко не все студенты имеют свободный и безлимитный доступ к Интернет-ресурсам.

Вместе с тем, в силу того, что отечественная высшая школа в данный момент осуществляет образовательную реформу, предполагающую двухуровневую систему образования, необходимо создание новых специальных курсов, где студенты могли бы получать более глубокие и многогранные знания в сфере гуманитарных дисциплин.

Эти соображения, собственно, и послужили отправной точкой в создании учебно-методического пособия, целью которого является систематизация материалов по истории словесности колониального периода (XVII век) для более глубокого понимания национальной специфики литературы и культурных особенностей США. Пособие может быть использовано как для аудиторной, так и для самостоятельной работы и предназначено для студентов, специализирующихся в области филологии. Однако оно имеет определенную ценность и для других гуманитарных дисциплин, имеющих междисциплинарный характер, например, американистики и культурологии.

Особо следует оговорить принципы отбора и организации материала. Основной корпус рассматриваемых памятников словесности хронологически соотносится с XVII веком. Исключение составляет литературное наследие Д. Эдвардса, чьей жизненный и творческий путь фактически принадлежит первой половине XVIII

столетия. Тем не менее именно в его творчестве ново-английская пуританская мысль достигла своих вершин, одновременно обозначив и последний рубеж своего самодовлеющего влияния, поэтому литературный портрет Новой Англии без присутствия Д. Эдвардса имел бы незавершенный вид.

Ограничение материала хронологическими рамками XVII века оправдано тем, что хотя термин «колониальный период» подразумевает конкретную историческую эпоху с начала XVII века до 1775 года, когда будущее государство являлось еще частью английской короны, тем не менее, характер литературы в период, предшествующей Войне за независимость, значительно меняется. Она обмирщается и переживает коренную ломку под влиянием складывающихся просветительских идей, о чем, например, красноречиво свидетельствует деятельность Б. Франклина, начавшего публиковать свой знаменитый «Альманах бедного Ричарда» в 1732 году. В известной мере XVII век в истории литературы США по аналогии с европейским XVII веком можно было бы определить как самостоятельную эпоху. Представляется, что именно в это время был заложен фундамент будущей нации. Перефразируя высказывание Т. Пейна, относящееся уже к периоду бурных политических баталий накануне Войны за независимость, можно сказать, что в XVII столетии было заложено семя национальных социокультурных концептов и литературных традиций, и подобно «имени, выгравированному булавкой на нежной коре молодого дуба», растущему вместе с деревом, теперь предстало потомству «надписью из громадных букв».

Принцип организации материала носит географический характер, что оправдано спецификой процесса становления колоний, который был весьма неравномерным в хронологическом аспекте и неоднородным по своему этническому, религиозному и социальному составу. Колонии образовывались с разными целями и в разное время и отличались определенной разобщенностью. Для культуры США последствия такой гетерогенности имеет особое значение и определяет региональность как одну из характеризующих ее специфику черт.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что хотя понимание богатства литературной традиции США теперь уже немислимо без рассмотрения разнообразной устной традиции коренного населения Америки (известно, что до появления в Северной Америке европейцев на континенте существовало более пятисот племенных

культур и индейских языков) тем не менее, данный вопрос не отражается пособии, поскольку оно представляет образцы письменной традиции.

Соответственно пособие структурировано следующим образом: в части первой представлена рабочая программа для спецкурса по истории американской словесности XVII века. Часть вторая является своеобразной мини-антологией, в которой представлены некоторые аутентичные тексты, необходимые для изучения на практических занятиях, в приложение включена таблица и карты, существенно облегчающие процесс восприятия и осмысления культурологического и исторического материала.

### **Примечания:**

1. Литературная история Соединенных Штатов Америки. Пер. с англ. / Под ред. Р. Спиллера и др.: В 3 т — М., 1977-1979. Т. 1, С. 23.

### **ПРИЛОЖЕНИЕ:**

Разработка курса: «История литературы США : колониальная словесность XVII столетия»

**Задача курса:** Дать общее представление о специфике становления литературы США как национальной эстетической целостности в непосредственной связи с особенностями развития американской нации.

**Общая характеристика курса:** Сам курс предполагает знакомство с наиболее значительными произведениями американской словесности XVII века в их национальной, собственно американской специфике, а также в их сложной и противоречивой преемственности/оппозиции европейской литературной и культурной традиции.

Существенным является рассмотрение ценностных ориентиров становящейся американской культуры в тесной взаимосвязи с процессом возникновения литературной традиции. Культурологический аспект курса включает анализ национального менталитета и формирование основополагающих социокультурных концептов рождающейся нации. Таким образом, курс опирается на культурно-исторический и типологический методы литературоведения, а также на цивилизационный и ценностный подходы, сложившиеся в культурологии.

**Среди форм отчетности:** Письменная работа на одну из предложенных тем, ответы и обсуждения на практических занятиях,

тест в конце семестра, и устный экзамен/зачет, предполагающий знание художественных текстов (в рамках обязательной литературы), владение необходимой литературоведческой терминологией, знакомство с содержанием лекций и рекомендованной критической литературы. Список художественной литературы включает произведения, которые студенты должны изучить в течение семестра.

Ниже приводится тематический план курса с указанием тем зачетов, формы проведения и количеством отводимых часов.

№	Тема	Форма	Часы
1	Зарождение культуры и литературы США.	лекция	2
2	Первые хроники и описания.	лекция	2
3	Общая характеристика колоний Новой Англии.	лекция	2
4	Пуританское мышление и «История поселения в Плимуте» У. Брэдфорда.	лекция	2
5	Проповеди и богословские сочинения. Новой Англии.	лекция	2
6	Пуританская интроспекция и ново-английские дневники.	лекция	2
7	Специфика поэтического творчества в Новой Англии.	лекция	2
8	«Великое пробуждение» и религиозно-философская проза Д. Эдвардса.	лекция	2
9	Противостояние пуританской ортодоксии: Т. Мортон и Р. Уильямс.	лекция	2
10	Жанр «пленения» и повествование М. Роуландсон.	лекция	2
11	Литература средних колоний.	лекция	2
22	Южные колонии и формирование идей «южноти».	лекция	2
13	Традиции ново-английской словесности и пути развития национальной литературы.	лекция	2
14	«История поселения в Плимуте» У. Брэдфорда как исторический документ и литературный памятник.	семинар	2
15	Религиозная поэзия Новой Англии: М. Уигглсворт и Э. Тейлор	семинар	2
16	Пуританская доктрина спасения и поэтика «Грешников в руках разгневанного Бога» Д. Эдвардса	семинар	2

**ИТОГО 32 часа: лекции – 26 часов; семинары – 6 часов**

## **ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.**

Исторически сложившаяся в российском вузовском образовании традиция преподавания курса истории зарубежной литературы предполагает параллельное изучение разных национальных литератур (главным образом западных) в тот или иной период при одновременном выявлении объединяющих их универсалий. Подобный подход к структурированию материала порождает по крайней мере две трудности. Во-первых, это проблема национально-культурной идентификации отдельных литературных явлений, в частности, художественных миров конкретных авторов или даже отдельных произведений, в связи с их одновременной причастностью к разным национальным традициям.

В подобных случаях причисление «спорного имени» или же «спорного текста» к какой-либо одной культуре (что зачастую практикуется) с неизбежностью приводит к сужению, обеднению интерпретации, поэтому более корректным видится в подобных случаях поставить акцент именно на сосуществовании в рамках целого разных национально-культурных составляющих.

Особого внимания в этой связи заслуживает изучение творчества отдельных писателей с «проблемной» национально-культурной идентификацией. Среди них, например, Генрих Гейне. Еврей по крови, он вырос и воспитывался в более-менее ассимилированной немецкой семье, большую часть сознательной жизни проведя во Франции и в полной мере ощутив влияние ее культуры. Будучи, с одной стороны, признанным немецким поэтом-романтиком (его «Лорелея» стала классическим образцом этого направления), он, с другой стороны, подверг ироническому пересозданию, по существу осмеял многие сакральные мотивы и образы немецкой романтической поэзии, немецкие фольклорные архетипы, более того – сущностные черты немецкого национального менталитета.

Ближе к концу жизни он обращается к родному культурному пространству в «Еврейских мелодиях» и в «Бахаракском равнине», но в это же время и дистанцируется от фундаментальных основ этой древней культуры, (примечательно, что знаком такого отделения для Гейне стало крещение, которого он, тем не менее, всю свою жизнь стыдился).

Таким образом, вполне очевидно, что в данном случае как минимум некорректно «приписывать» Гейне к какой-либо одной национальной культуре; правильнее было бы отдельно рассматривать как черты разных национальных культур в его творчестве (при доминировании «немецкого» компонента), так и их диалог.

В частности, именно такой «поликультурностью» можно объяснить болезненно сложное отношение поэта к Германии, по существу своего рода «любовь-ненависть» к ней, ставшая своего рода «нервом» его поэзии. И в процессе изучения творчества Гейне может быть прослежена эволюция образа Германии от ранней «Книги песен», где уже намечается пародийная десакрализация фольклорных архетипов немецкой культуры («Зловещий грезился мне сон» и др.), до относительно поздней поэмы «Германия», где сложная гамма мыслей и эмоций поэта по поводу немецкого народа (в диапазоне от «предельно тупой, педантичный народ» до «едва на немецкую почву я встал, сок дивный проник в мои жилы») обретает, наконец, свое относительно целостное оформление.

Хотелось поплакать мне там, где я  
Горчайшими плакал слезами.  
Не эта ль смешная тоска названа  
Любовью к родине нами.  
Ведь это только болезнь, и о ней  
Я людям болтать не стану.  
С невольным стыдом я скрываю всегда  
От публики эту рану.  
Одни негодяи, чтоб вызывать  
В сердцах умиленья порывы,  
Стараются выставить напоказ  
*Патриотизма нарывы* [1; 217].

В контексте обозначенной выше проблемы очевидно выделяется изучение творчества писателей русского зарубежья. Вызвано это исторически сложившимся и объективно неизбежным разделением курсов истории русской и зарубежной литературы, которые базируются на разных принципах и зачастую закрепляются за разными кафедрами. В обозначенном выше случае адекватный анализ художественного мира такого автора дробится на русскую и иностранную составляющие.

Наиболее яркий пример здесь – изучение творчества В. Набокова. В самом деле, по происхождению, воспитанию, языку своих ранних произведений Набоков, безусловно, принадлежит

к русской литературной традиции, с которой он сохранил связь и после перехода с начала 1940х годов на английский язык. Однако уже сам этот факт предполагает одновременно и его включение в англо-американское литературное пространство, в конечном счете – в американскую литературу (ибо язык неотделим от образа мира). Подобное русско-английское языковое «скрещивание» делает возможным как параллельное рассмотрение его творчества в курсах русской и зарубежной литературы, так и рассмотрение его только в рамках курса русской литературы, но с учетом англоязычного компонента.

Вторая проблема, которую невозможно обойти при обозначенном в начале статьи принципе построения курса зарубежной литературы, связана с размытостью границ между самими национальными литературами. Порой более широкое национально-культурное пространство отчасти (но не в целом) абсорбирует, вбирает в себя другие пространства, которые, тем не менее, сохраняют свою «самость». Наиболее яркие примеры здесь – особые «химические» культурные пространства Британской империи (с его английским ядром) и Австро-Венгрии, поэтому при изучении творчества отдельных писателей, в той или иной степени в них входящих, в каждом случае необходим особый подход. Допустим, ирландское происхождение и отдельные ирландские мотивы в творчестве О. Уайльда представляются не столь уж важными в контексте его включенности в английское культурное пространство: и по языку, и по образу мира его вполне можно идентифицировать как английского писателя. Англоязычные шотландцы Р.Бернс и В. Скотт, обратившиеся соответственно к традициям шотландской народной культуры и к шотландской истории, реконструировавшие традиционный шотландский образ мира, по существу открывшие Шотландию для англоязычного мира, вероятно, могут рассматриваться как писатели и английские, и шотландские одновременно, без однозначной национально-культурной идентификации.

Аналогично – Дж. Джойс, англоязычный писатель ирландского происхождения, создавший последовательно в своих «Дублинцах» и в своем «Улиссе» целостный образ Дублина как литературного героя, но в то же время иронически дистанцировавшийся от современного ему национально-освободительного движения (весьма примечательно в этой связи ироническое уподобление агрессивного ирландского патриота в «Улиссе», пытающегося избить «культурного героя» Леопольда Блума, Циклопу из гомеровской

«Одиссеи»). Здесь также, очевидно, невозможно безусловное причисление к одной из национальных культур – можно лишь говорить о своеобразном сочетании в творчестве Джойса «английскости» и «ирландскости».

В связи с вышесказанным представляется весьма сложной и практически невозможной национально-культурная идентификация писателей, творивших на территории Австро-Венгерской империи, «химерическое» культурное пространство которой, вбирая в себя разные национальные культуры (немецкую, чешскую, венгерскую и др.), в то же время обладает и определенными «синтезирующими» эти культуры чертами. Наиболее ярким и явным здесь представляется случай Ф. Кафки, немецкоязычного пражанина еврейского происхождения эпохи Австро-Венгерской империи, в чьем творчестве соединились с одной стороны черты еврейской и немецкой культур, с другой – специфическое, наднационально пражское и универсальное, синтезирующее австро-венгерское культурные пространства. Здесь, очевидно, вообще можно говорить только о чертах в его творчестве разных национально-культурных образований без какой-либо безусловной идентификации.

Вообще вопрос национально-культурной идентификации применительно к литературе – вопрос исключительно сложный, болезненный и «надлитературный» по своему значению, ибо неизбежные здесь неясности, тем более случаи двойного (и даже тройного) «гражданства», порождают соблазн своего рода «борьбы за великие имена» (а примат однозначной национально-культурной идентификации делает обоснованными и законными попытки каждого из народов приписать «спорное» авторитетное имя целиком себе). Очевидно, изучение литературы в вузе призвано формировать критическое отношение к такой безусловной идентификации и рассматривать литературное явление и отдельные художественные миры именно в контексте «скрещения» (по формулировке Г. Гачева) в них разных национально-культурных традиций.

### **Примечания:**

1. *Гейне Г.* Книга песен. М.: Рипол классик, 2002. – 400 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Анциферова Ольга Юрьевна* – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной литературы Ивановского государственного университета

*Георгиева Наталья Юрьевна* – выпускница кафедры зарубежной литературы государственного университета (2008 г.)

*Доценко Елена Георгиевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Уральского государственного педагогического университета

*Ессяк Елена Сергеевна* – ассистент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

*Исаева Елена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

*Лаврентьев Александр Иванович* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры зарубежной литературы Удмуртского государственного университета

*Любарец Светлана Николаевна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой зарубежной литературы Удмуртского государственного университета

*Маркин Алексей Вячеславович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

*Морозова Ирина Васильевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной литературы Удмуртского государственного университета, профессор кафедры сравнительной истории литератур Российского государственного гуманитарного университета

*Мухина Наталия Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

*Назарова Лариса Александровна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

**Паверман Валерий Маркович** – доктор филологических наук, профессор, основатель и первый заведующий кафедрой зарубежной литературы Уральского государственного университета

*Рабинович Валерий Самуилович* – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета

*Степанова Ольга Владимировна* – ассистент кафедры романогерманского языкознания Уральского государственного университета

*Турьшева Ольга Наумовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

*Устинова Татьяна Ивановна* – учитель кафедры филологии Специализированного Учебно-Научного Центра Уральского государственного университета

*Чернышов Максим Рудольфович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского государственного университета им. А. М. Горького

*Швейбельман Надежда Фёдоровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной литературы Тюменского государственного университета

*Шор Галина Александровна* – старший преподаватель кафедры гуманитарных наук Уральской государственной архитектурно-художественной академии

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1. ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ

<i>Маркин А.В.</i> Рождение зарубежной литературы .....	5
<i>Швейбельман Н.Ф.</i> Онтологические аспекты в курсе «история зарубежной литературы XX века» (к проблеме бытия литературного героя).....	12
<i>Мухина Н.М.</i> Скандинавская литература в эстетико-философском контексте учебного курса «История зарубежной литературы рубежа XIX-XX вв» .....	22
Анцыферова О. Ю., Георгиева Н. Ю. Проблема традиции в изучении новейшей литературы (на материале романа Чака Паланика «Бойцовский клуб»).....	27
<i>Степанова О.В.</i> Предмет «литературное чтение» на IV курсе РГО: изучение текстов современных британских авторов .....	33

## РАЗДЕЛ 2 МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

<i>Любарец С.Н.</i> Модульно-рейтинговые технологии в преподавании истории зарубежной литературы .....	40
<i>Лаврентьев А. И.</i> Литературно-теоретический аспект применения тестирования в преподавании зарубежной литературы .....	46
<i>Назарова Л.А.</i> О концепции государственного экзамена по зарубежной литературе для студентов-выпускников первой ступени обучения (бакалавриат) романо-германского отделения филологического факультета.....	51
<i>Ессяк Е.С.</i> Проблема диагностики и развития литературных способностей в сфере филологического образования.....	57
<i>Доценко Е.Г.</i> Изучение драматургии в основе курса истории зарубежной литературы на факультете иностранных языков .....	66
Паверман В. М. Театроведческий аспект изучения драматического произведения в вузе .....	75

<i>Исаева Е.В.</i> Пути изучения трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» на практическом занятии в вузе .....	80
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **РАЗДЕЛ 3. ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

<i>Турьшева О.Н.</i> О построении учебного курса по теории и методологии .....	85
--------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Чернышов М.Р.</i> Проблемы преподавания английской поэзии на романо-германском отделении филологического факультета УрГУ в рамках спецдисциплины.....	92
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Устинова Т.И.</i> Авторская программа по зарубежной литературе для учащихся 9, 10, 11 классов СУНЦ УрГУ .....	98
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Морозова И.В.</i> О концепции учебно-методического пособия по курсу «История литературы США: колониальная словесность XVII столетия».....	103
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Рабинович В. С., Шор Г. А.</i> Проблема национально-культурной идентификации в процессе преподавания курса истории зарубежной литературы.....	108
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	112
----------------------------------	-----

*Научное издание*

Зарубежная литература в вузе: методика, инновации,  
проблемы преподавания и изучения  
Сборник статей

Набор *О.А. Абрамова*

Верстка *Д.В. Жердев*

Ответственный редактор *Л.А. Назарова*