



Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

КОЛЛЕКТИВНАЯ
МОНОГРАФИЯ

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ЛИТЕРАТУРЕ

г. Ставрополь

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ЛИТЕРАТУРЕ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ставрополь
2024

УДК 371.32 : 82.0 : 37.015.2

ББК 74.26

А 72

Рецензенты:

Бронская Л.И., доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры отечественной и мировой литературы ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
Чуякова Н.М., доктор филологических наук, заслуженный деятель науки Республики Адыгея, главный научный сотрудник, зав. отделом фольклора ГБУ РА «Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева» (г. Майкоп)

Коллектив авторов:

Е.И. Дворникова (пар. 1.1), А.А. Санькова (пар. 1.2), Б.З. Мхце (пар. 1.3), Я.В. Погребная (пар. 2.1.; 2.2), А.А. Трёмбикова (пар. 2.3), Т.А. Муратова (пар. 3.1).

А 72 **Антропологическая парадигма в литературе** : коллективная монография / под общей редакцией Е. И. Дворниковой. - Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2024. – 125 с.

ISBN 978-5-907642-91-1

Коллективная монография «Антропологическая парадигма в литературе» посвящена актуализации антропологической и педагогической проблематики в произведениях русской классической, современной и зарубежной литературы. Значимость коллективного труда обусловлена необходимостью использования богатейших педагогических возможностей данных литератур в современных исторических социокультурных реалиях. В исследовании определяются сходство и различие художественной и литературно-педагогической антропологии, указывается на литературно-педагогический синкретизм, базирующийся на общей исторической и философской, православной платформах. Обозначается место педагогической реальности во «внетекстовой реальности» художественного произведения.

Адресуется научным и педагогическим работникам, педагогам общеобразовательных учреждений, студентам педагогических вузов, слушателям курсов дополнительного образования, а также широкому кругу читателей, интересующихся данной проблемой.

УДК 371.32 : 82.0 : 37.015.2

ББК 74.26

ISBN 978-5-907642-91-1

© Коллектив авторов, 2024

© ГБОУ ВО СГПИ, 2024

© Издательство «Тимченко О.Г.», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ I. Категория детства в художественной антропологии писателей: от XIX века до современности	6
1.1. Детство как ценностная категория в художественной антропологии русской литературы XIX века.....	6
1.2. «Недетское детство» как антропологическая проблема современной русской литературы.....	28
1.3. Детство как высшая ценность в художественной антропологии северокавказской литературы.....	48
РАЗДЕЛ II. Антропологические основания картины мира учителя: мировоззренческий и методологический аспекты	63
2.1. «Дневник матери» С. Клиболд как антропологический проект предотвращения террористических актов в школах	63
2.2. Развитие идей педагогической антропологии на Ставрополье: авторская школа Раисы Эммануиловны Казачковой	76
2.3. Антропологическая направленность современных технологий в процессе изучения литературы.....	94
РАЗДЕЛ III. Ценностно-антропологическая категория в творческом сознании русских писателей	110
3.1. Антропологическая проблематика в русской классической литературе: аксиологический подход	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	123
АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ	124

ВВЕДЕНИЕ

Антропологический поворот в гуманитарной науке обуславливает необходимость обновления литературоведческой методологии для исследования человека как духовного средоточия литературного произведения. Исследование художественной антропологии основывается на таких общеметодологических принципах, как изучение литературы в контексте других гуманитарных наук (принцип междисциплинарности); сопоставление с иной национальной культурой и предшествующей литературной традицией (принцип дистанцирования); осуществление через выявление динамики форм художественного сознания и поэтики, а также соотношения устойчивого и изменчивого в представлении о человеке, взаимодействия в сознании писателя общепринятых культурных кодов и собственного эмпирического опыта (принцип историзма); обоснование феноменов психической деятельности автора и героя, свидетельствующих о специфике мировидения, обусловленной возрастными, национальными, культурными, конфессиональными факторами; выявление ценностных ориентаций; рассмотрение поведенческих особенностей персонажа в коммуникативном взаимодействии с другими людьми посредством анализа его речи.

Раскрытие специфики художественной и педагогической антропологии предполагает использование историко-литературного и национально-культурного сопоставительного контекстов. Обоснование изучения произведения в данном аспекте определяет теоретическую актуальность данной коллективной монографии.

Предпринятый в работе анализ произведений русских поэтов и писателей XIX в., современных и зарубежных писателей в контексте проблемы художественной и педагогической антропологии позволяет решить проблемы, существенные для понимания их творчества, показать национальную, культурную и биографическую обусловленность открытий писателей в этой области, что обеспечивает историко-литературный аспект актуальности монографии.

Представленные в монографии результаты исследования могут быть использованы при составлении учебных программ,

разработке курсов «Теория литературы», «История зарубежной литературы», «История русской литературы», а также дисциплин по выбору «Художественная и педагогическая антропология литературы», «Методология литературоведения» и др., при подготовке учебных пособий, а также в практике преподавания литературы в средних школах, в колледжах, лицеях и вузах. Теоретические положения могут найти применение в дальнейших исследованиях, посвященных разработке проблем художественной и педагогической антропологии.

РАЗДЕЛ I.

КАТЕГОРИЯ ДЕТСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АНТРОПОЛОГИИ ПИСАТЕЛЕЙ: ОТ XIX ВЕКА ДО СОВРЕМЕННОСТИ

1.1. Детство как ценностная категория в художественной антропологии русской литературы XIX века

Один из самых важных вопросов изучения творчества русских писателей XIX века – своеобразие их художественной антропологии. Одним из основополагающих методов художественной антропологии, с позиции М.М. Бахтина, является его утверждение о том, что «человек есть формально-содержательный ценностный центр художественного видения» [7, с.87]. «Каждый автор создает свой образ человека, т. е. свою художественную антропологию, которая может быть выделена в отдельную область знаний, подобно религиозной антропологии, философской, педагогической, психологической», – отмечает В.В. Савельева [32, с.7]. Художественная антропология не выходит за рамки литературоведения. «Литературная или художественная антропология рассматривает литературное произведение как материал для изучения человека через его осмысление в тексте, в соотношении его естественно-природной, социально-бытовой и социально-родовой ипостасей» [32, с.108].

Исследование художественной антропологии писателя, по утверждению А.В. Бабук, основывается «на общеметодологических принципах антропологии и предполагает изучение литературы в контексте других гуманитарных наук, в сопоставлении с иной национальной культурой и предшествующей литературной традицией: характеристику результатов взаимодействия в сознании писателя общепринятых культурных кодов и собственного эмпирического опыта; анализ феноменов психической деятельности автора и героя, свидетельствующих о специфике мировидения, обусловленной возрастными, национальными, культурными, конфессиональными факторами, и явленных в языке произведения

и речи персонажа; определение ценностных установок автора и героя» [5, с.18]. Согласно утверждению Т.Б. Удодова, интерес для художественной антропологии представляет человек не столько как творец текста, сколько как неповторимый уникальный образ, созданный автором [37]. Художественная антропология автора дает исследователю возможность затронуть все возможные сферы проявления человека, в том числе сферу ценностей, регулирующих его жизнедеятельность [5, с.15].

Таким образом, художественная антропология – это, прежде всего, исследование человека во всей его целостности художественными средствами и воплощение в произведениях писателей авторской художественно-философской концепции человека.

В этой связи для нас представляет интерес опыт осмысления изображения детства. Детство – феномен культурно-исторического развития, то, без чего социокультурное целое в своем историческом развитии в настоящее время непредставимо. В условиях современной цивилизации детство характеризуется не только онтогенетической (П.П. Блонский, А. Валлон, А.В. Запорожец), но и культурно-исторической самоценностью, которая обусловлена его особым вкладом в становление человеческой культуры [6, с.349–387]. Современный исследователь Ю. Карякин в книге «Достоевский и канун XXI века» останавливается на особенностях детства в русской литературе: «А как развивалась детская тема в литературе? Во всяком случае тут есть факт, и факт капитальнейший: чем ближе к нашему времени, тем все чаще, глубже, большее великие художники и заболевают этой темой. Так, может быть, тут какая-то есть закономерность, которую пора осознать? И не связана ли она как раз с поисками главных источников жизни, главных надежд человеческих? Ведь именно здесь, как нигде, очевидна и роль литературы, искусства как непосредственной духовно-производительной силы. Ведь назвал же Л.Н. Толстой детство, отрочество, юность – настоящими эпохами в становлении личности, а в самом детстве увидел – свои эпохи и отдавал детям (не только как писатель, но и как учитель) огромное, еще никем не сосчитанное время свое» [16, с.627]. Модель детства, созданная

русскими писателями в их произведениях, в отличие от других моделей, с полным правом может называться «органопроекцией» (П.А. Флоренский) воспитания: в ней процесс воспитания рассматривается именно в его духовной, сущностной основе. Детство, с позиций русских писателей XIX века, – не просто период возрастного развития человека, а прежде всего это период зарождения личности, оказывающий значительное влияние на самосознание человека на всех этапах его жизни. И поэтому писатели и поэты обращаются к той живой, творческой силе, которая есть у каждого ребенка, даже самого маленького, – к его внутреннему миру, обогащая, высветляя его, помогая научиться чувствовать, понимать, осмысливать мир и свое место в нем. Именно это и названо протоиереем Г.В. Флоровским путем духовного оформления души ребенка. И это-то начальное зернышко, возрастая, начинает требовать к себе «усиленного питания», стремясь к высоте и свету.

Душа ребенка, ее пробуждение, зарождение самых первых связей с жизнью, первая встреча со всем хорошим и дурным, встреча с самим собой и далее – раскрытие к самоценному существованию, «развертывание» себя в мире, обретение жизненного пути, судьбы – все это стало предметом изображения в мире художественной литературы XIX века задолго до появления научно формализованных психологических и педагогических теорий.

Художественный образ мира детей раскрывает многомерность мира детства, аксиологический и экзистенциальный контексты его бытия. Мир детства – общий предмет моделирования и исследования в научном и художественном текстах, однако природа этого моделирования в науке и художественной литературе различна. Это различие и является ключевым вопросом в попытках найти интегрированное, целостное знание о психологии ребенка и закономерностях его воспитания. Тема духовного становления ребенка, рождения «целостного индивида» – одна из основных в художественной антропологии русской литературы: русскую литературную классику всегда отличало обостренное внимание к миру детства. Детская душа невинна, чиста, добра, мир ребенка хрупок и незащищен. Гуманность в отношении к детям является

мерилом человека и человечности в различных культурах. Благоговейное отношение к ребенку сформировалось в недрах мифологического, религиозного, художественного сознания разных времен и народов и составило одну из наиболее устойчивых и плодотворных гуманистических традиций. Экзистенциальный контекст мира детства позволяет понять смыслополагающую направленность бытия ребенка и эмоционально-деятельностную природу познающего сознания, что проявляется в его миропонимании и мироосознании. Дети воспринимаются как средоточие нравственного потенциала, отражение не только состояния общественного «здоровья», но и благополучия мира в целом. Признавая «особость» детей, их «очеловечивающее» воздействие на взрослых, русские писатели утверждали, что детство – особый вид духовной памяти, одна из ключевых опор, на которых и держится мир.

Ребенок и детство в сознании русских писателей XIX века – это вечная категория. Но лишь на стыке XVIII–XIX веков происходит явление, которое историки называют открытием детства. Во многом это было связано в литературе с эстетикой романтизма: с интересом писателей к личности человека, его внутреннему миру, богатствам его души. Мир детства для романтиков значил очень много – это мир чудесный, наивный, чистый и глубокий. Это символ невинности, близости к природе и чувствительности, которых не хватает взрослым. Писатели-романтики тоскуют по этой утраченной чистоте и цельности. Они стремятся взглянуть на мир глазами ребенка. Им удалось раскрыть психологию детской души, показать красоту периода детства и поднять его в общественном сознании до того высокого статуса, который детство имеет в шкале вечных ценностей и сегодня. В литературе эпохи Просвещения было актуализировано исторически сложившееся понимание детства как «временное несовершенство», «не-зрелость», «неразумие». Детство, отрочество и юность для просветителей – еще не самоценные этапы жизни, а только подготовка к ней, имеющая главным образом служебное значение. В литературе романтизма детство наделяется противоположным значением, приобретает статус лучшего, наиболее близкого к идеалу периода

человеческой жизни. В эстетике романтизма детство приобретает новую значимость – детство не только отдельной личности, но и человечества вообще. По характеристике Н.Я. Берковского, «... романтизм установил культ ребенка и культ детства. <...> С романтиков начинаются детские дети» [8, с.31]. Ребенка теперь признают личностью с богатым внутренним миром. «Их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые. <...> Внимание романтиков направлено к тому в детях и в детском сознании, что будет утеряно взрослыми» [8, с.31]. Ребенок в литературе романтизма выступает представителем божественной тайны человеческого, являясь, таким образом, своеобразным ориентиром на пути к идеальному человеческому образу.

М. Эпштейн и Е. Юкина, описывая образы детства, констатируют, что только романтизм почувствовал детство не как служебно-подготовительную фазу возрастного развития, но как драгоценный мир в себе, глубина и прелесть которого притягивают взрослых людей. Все отношения между возрастами как бы перевернулись в романтической психологии и эстетике: если раньше детство воспринималось как недостаточная степень развития, то теперь, напротив, взрослость предстала как ущербная пора, утратившая непосредственность и чистоту детства [41, с.242–257].

Коренной переворот, произведенный романтиками, не только определил новые формы литературы для детей, но и ввел тему детства в литературу для взрослых. В русскую литературу тема детства вошла «как признак интенсивного самосознания личности и нации, отдалившихся от своих стихийных, бессознательных истоков – и обернувшихся к ним» [41, с.243].

Как лаконично и точно выразился И.С. Кон, «общество не может познать себя, не поняв закономерностей своего детства» [18, с.6]. Обращение к внутреннему миру ребенка привело в жизнь понятие «интимизация мира» (термин И.С. Кона). Художественно-образное описание раннего детства как начала становления предстает многоликим, индивидуальным, интимным процессом, в котором отчетливы первые перемены, личностные напряжения ребенка. Они связаны с преодолением стыда, страха, одиночества, неведомо откуда взявшейся грубости или даже жестокости.

Становление идет мучительно: путем раскаяния, осознания постыдности содеянного или мыслимого, путем размышления («мыслечувствия»). В литературе «интимизация» привела к возникновению автобиографических текстов, среди которых – автобиографии знаменитых людей, хроники и исповеди [18, с.269]. Обобщая образы детства, созданные разными писателями, можно увидеть общее и индивидуальное в понимании ценности детства. Именно писатели и поэты литературы романтизма воспринимали и представляли в своем творчестве период детства как особенно ценный, неповторимый мир, показывая его совершенно идеальным временем жизни человека.

Таким образом, романтики, включив детство в единую и целостную в своих установках судьбу человека, приобщались к открытию одной из отличительных черт романной модели – «образу становящегося человека» (М.М. Бахтин). И очевидно, что романтическая концепция детства явилась обоснованием ценности детства в жизни человека. Ю.М. Лотман утверждал, что именно «ценностный аспект становится одним из основных составляющих художественной антропологии детства» в поэзии романтиков [24, с.127]. Литература романтизма и создала культурный миф детства. Этот миф «устанавливает связь настоящего с прошлым и будущим, объясняет происхождение и устройство мира, учреждает космический и социальный порядок, предписывает человеку обрядовыми действиями поддерживать этот порядок, до мелочей регламентирует его поведение» [19, с.40]. А.В. Бабук считает, что именно этим объясняется двуединая природа мифа детства, который, с одной стороны, основывается на биографическом опыте поэта, с другой, опирается на архетипические представления, прежде всего на миф о золотом веке. Для большинства авторов эпохи романтизма именно воспоминание о собственном детстве, о своем доме, укладе домашней жизни является источником мифа детства [5].

В художественной антропологии русской литературы XIX века проблема детства становится одной из главных. М.Ю. Лермонтову принадлежит лирическое открытие темы детства, именно поэт своим творчеством начинает преодолевать «безразличие» (термин Ф. Арьес) [4] к детству. Исследователи творчества М.Ю. Лермонтова

(В.М. Фишер, И.Н. Розанов, И.Е. Усок, Д.Е. Максимов, В.А. Мануйлов, Б.Т. Удодов, Ю.М. Лотман, Т.М. Лобова, С. Сердюкова и др.) характеризуют период его творчества как переломный в осознании ценности детства.

Со страниц произведений М.Ю. Лермонтова предстает ребенок с особой душевной организацией: склонностью к уединению, мечтательности, фантазированию, размышлению. Эту черту характера ребенка исследователи Лермонтова сравнивают с самосознанием, с рефлексией, которую автор будет подчеркивать в своем «взрослом» лирическом герое. Стихотворение «1831-го июня 11 дня» строится как поток сознания, как своеобразное аналитическое размышление о внутренней жизни лирического героя:

Моя душа, я помню, с детских лет
Чудесного искала. Я любил
Все обольщенья света, но не свет,
В котором я минутами лишь жил;
И те мгновенья были мук полны,
И населял таинственные сны
Я этими мгновеньями...

В ранней автобиографичной драме «Странный человек» М.Ю. Лермонтов вкладывает в монолог Арбенина следующее признание: «О! как бы я желал предаться удовольствиям и потопить в их потоке тяжелую ношу самопознания, которая с младенчества была моим уделом!». При этом наблюдается особое, специфически лермонтовское решение этой темы: ребенок у М.Ю. Лермонтова – это всегда рано повзрослевший, маленький «старик без седин». Лермонтовский ребенок не забывает пережитые несчастья, а наоборот – столкновение с ними и размышление над ними оставляют в его чуткой душе кровоточащие раны. В образе рано повзрослевшего ребенка в творчестве М.Ю. Лермонтова во многом отразилась жизненная драма самого поэта. Отторжение ребенка от родных людей М.Ю. Лермонтов передает через чувства героев в драматических, прозаических произведениях, поэмах. Потеря родителей в младенчестве тяжело переживается Фернандо («Испанцы»), не знает материнской ласки Измаил («Измаил-бей»),

Саша Арбенин («Я хочу рассказать вам...»). Поэтому герои постоянно признаются в значимости и необходимости для их душевного спокойствия таких вечных ценностей, как семья, дом, родина.

Пленом разрушены узы родства у юных героев поэм «Кавказский пленник», «Мцыри», в чужой семье был воспитан Арсений («Боярин Орша»). Ведущей в плане нравственного развития личности ребенка становится для М.Ю. Лермонтова тема физического и духовного сиротства ребенка, «следствием которого становится ощущение бесприютности, незащищенности, заброшенности, собственной неполноценности и даже обреченности». Ю.М. Лотман считает, что словосочетание «пленный ребенок» для М.Ю. Лермонтова – это «оксюморон, исполненный глубоко трагического смысла» [23, с.49–90].

Тема узнавания ребенком мира людей, которые «отравили ребяческие дни», тема обмана жизнью звучит в одном из значительнейших произведений ранней лирики поэта «Он был рожден для счастья, для надежд...» (1832):

Он был рожден для счастья, для надежд
И вдохновений мирных! – но безумный
Из детских рано вырвался одежд
И сердце бросил в море жизни шумной;
И мир не пощадил – и Бог не спас!

Д. Максимов считает, что очень часто «родимая сторона» осмысляется героями произведений Лермонтова как «страна», а в первую очередь именно как «родимая», где живут отец и мать, братья и сестры, то есть те, кто был бы ребенку поддержкой, опорой и заботой. «Отчизна» в произведениях М.Ю. Лермонтова дается в единстве с домом, друзьями, родными [25, с.16].

В творчестве Лермонтова, как считает Т.М. Лобова, поэт показывает, как доверчивость ребенка к жизни начинает исчезать при столкновении с жестокостью мира, с непониманием взрослых:

Ужасно стариком быть без седин;
Он равных не находит; за толпою
Идет, хоть с ней не делится душою;
Он меж людьми ни раб, ни властелин,
И все, что чувствует, он чувствует один!

В творчестве поэта появляется тема физического и духовного сиротства ребенка, «следствием которого становится ощущение бесприютности, незащищенности, заброшенности, собственной неполноценности и даже обреченности» [3, с.18–20].

В зрелом периоде в творчестве М.Ю. Лермонтова появляется ярко выраженный мотив «заступничества за ребенка»: стихотворения «Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...») (1837), «Казачья колыбельная песня» (1838), «Ребенка милого рожденье...» (1839), «Ребенку» (1840). Мотив заступничества реализуется в этих стихотворениях в виде «молитвенного слова» матери, которое наделяется охранной функцией:

Дам тебе я на дорогу
Образок святой:
Ты его, моляся Богу,
Ставь перед собой;
Да готовясь в бой опасный,
Помни мать свою...

Как отмечает Л.А. Ходанен, значение молитвенного слова здесь наиболее близко идее заступничества: «В христианстве ее носительницей чаще всего выступает Богоматерь, Ходатаица за весь мир, в особенности же за верных, молящихся ей и призывающих ее в помощь себе» [38, с.9–20]. Данный контекст приводит к мысли, что в «Колыбельной» М.Ю. Лермонтова происходит художественное сближение образов матери, любовь которой знаменует сыновнее родство, привязанность к родной земле, и материнского слова, которое осеняет спасением и защитой, соотносясь со словом «Теплой заступницы», Богоматери» [38, с.9–20].

Как считает Т.М. Лобова, «структуру феномена “детство” у М.Ю. Лермонтова можно представить в виде комплекса отдельных образов и архетипов, значимых мотивов, концептов и ценностных категорий: образ ребенка, концепты “отцовство” и “материнство”, архетипический образ Богоматери, аксиологическая категория “детскость”. Отцовско-материнский комплекс соотносится в художественном сознании писателя с архетипическими образами Бога Отца и Богоматери» [22, с.6–7].

В произведениях М.Ю. Лермонтова раскрывается сложный процесс формирования духовного мира ребенка, его взаимоотношений с окружающей действительностью, взросление и изменение героя. История ребенка, души интересует поэта не менее «истории души человеческой» в целом.

«Диалектика детской души, воссозданная М.Ю. Лермонтовым, – отмечает С. Сердюкова, – предвосхищает появление такого шедевра русской литературы, как “Детство. Отрочество. Юность” Л.Н. Толстого» [35, с.48–59].

Проблема детства является одной из значимых тем и в творчестве Н.В. Гоголя. Так, И.П. Золотусский пишет о том, что «идея возвращения в детство, к истокам, в нетронутый мир прекрасного – идея всей прозы Н.В. Гоголя» [15, с.164]. Понятия же детского, младенческого у Н.В. Гоголя восходят к христианской традиции, в которой детское, младенческое нередко понимается как отражение Бога в человеке, как «проявление сакрального в профанном мире» [20, с.183]. В одной из последних записок, сделанных писателем незадолго до смерти, были слова из Евангелия: «Аще не будете малы, яко дети, не внидете в Царствие Небесное» [11, с.443]. Н.В. Гоголь размышлял о детях и детстве всю жизнь, для него возвращение человека к его истокам, к детству было единственным путем спасения души.

В лирических отступлениях «Мертвых душ» Н.В. Гоголя детство предстает как идеальная пора человеческой жизни, когда душа человека обращена к людям, к миру, ко всему новому, когда она чиста и полна великодушных и бескорыстных порывов. Писатель открывает и свое желание, и свой призыв – вернуться к детскому состоянию души, возродить в себе детские чувства и стремления. Единственный способ избежать духовной гибели, с позиции Н.В. Гоголя, – стать подобным ребенку. С течением времени идея возвращения в детство приобретала для писателя все большее значение, что нашло свое отражение в его художественных произведениях, переписке и духовной прозе.

В «Вечерах на хуторе близ Диканьки» важную роль играют мотивы противостояния отцов и детей, испуганного ребенка, убиенного младенца и др. Образ Младенца-Христа, а также образы

испуганных и страдающих детей имеют особую значимость в сборнике. Герои, относящиеся к поколению детей, у Н.В. Гоголя, как правило, сироты (обычно нет или отца, или матери), что восходит к древнейшему архетипическому мотиву «идеализации сироты» [10]. Е.М. Мелетинский пишет: «Идеализация обездоленного в <...> фольклоре вошла в один ряд с мотивом внешней невзрачности скрытых ценностей или потаенной святости» [27, с.16].

Отношение к детям становится у Н.В. Гоголя показателем присутствия в героях Божьего или дьявольского начала. Детское восприятие тех или иных героев тоже очень значимо. В «Вечерах...» младенцы тянутся к хорошим людям и сторонятся тех, кто скрывает в своей душе злое, демоническое.

Образ испуганного ребенка у Н.В. Гоголя часто является знаком присутствия нечистой силы. Ю.В. Манн пишет: «Почему тема страха воплощена в ребенке? В амбивалентном мироощущении – ребенок само становящееся время, это, как говорит М. Бахтин, играющий мальчик Гераклита, которому принадлежит высшая власть. <...> Дети – вестники недоброго; они первыми чувствуют присутствие злой силы. <...> Амбивалентность <...> модифицируется за счет усиления (с помощью реакции ребенка) моментов страшного и непонятого в перспективе будущего» [26, с.23–24]. Дети-младенцы оказываются беззащитными перед злом, но их страдания и гибель обычно не остаются у Н.В. Гоголя безнаказанными.

Таким образом, Н.В. Гоголь в центр своей художественной системы ставит ребенка как некий эталон, точку отсчета, как наиболее драгоценное, чистое и уязвимое существо. «Эталонность» детского образа у Н.В. Гоголя заключается в том, что ребенок чувствует истину и моральные ценности в их естественном, неискаженном виде. В творчестве писателя мир детства, являясь выражением ценностной сущности христианства, определяет смысл бытия человека и критерии его нравственного сознания.

В середине XIX века детская проблема оказывается в центре внимания многих писателей, что свидетельствует о ее значимости в развитии русской литературы. Ребенок является центральной фигурой в произведениях прозаиков самых разных литературных школ и направлений.

«Ад» – вот наиболее емкое, точное и ясное определение, которое находит М.Е. Салтыков-Щедрин для характеристики далекого прошлого своего главного героя из детства Никанора Затрапезного. Воспоминания о детстве разворачиваются в проникнутую критическим пафосом картину Пошехонья времен крепостного права («Пошехонская старина»). Детству посвящена целая глава, которая так и называется: «Дети. По поводу предыдущего». В первой части главы М.Е. Салтыков-Щедрин ставит в центр внимания ликующую сторону детства, способность и склонность детей беспечно и весело развиваться. Много внимания уделяет он «разумной» педагогике, которая должна сохранить детскую душу во всем ее неведении, всей ее непочатости, оградить от злых вторжений. Однако во второй части главы М.Е. Щедрин «опрокидывает» все свои предыдущие воззрения, проявляя их фальшь. Он начинает убеждать себя и читателя, что детский удел отнюдь не счастливый, не завидный, как это может показаться с первого взгляда: «Вглядитесь пристальнее в волнующую детскую среду, и вы без труда убедитесь, что не все дети резвятся, и что, во всяком случае, не все резвятся одинаково. Одни резвятся смело и искренно, как бы сознавая свое право на резвость; другие – резвятся робко, урывками, как будто возможность резвиться составляет для них нечто вроде милости; третьи, наконец, угрюмо прячутся в сторону и издали наблюдают за играми сверстников, так что даже когда их заставляют резвиться, то они делают это вяло и неумело. Но этого мало: вы убедитесь, что существует на свете целая масса детей, забытых, приниженных, обреченных с самых пеленок» [34, с.75].

И далее М.Е. Щедрин «во имя правды», как он выражается, утверждает, что «нет жребия более злосчастного, нежели тот, который достался на долю детей», что дети «не выработали ничего своего, что могло дать отпор попыткам извратить их природу» [34, с.75]. Обращая в очередной раз внимание на это «свое» (хотя бы в форме «ничего своего»), понимаем, что речь идет, вероятно, о так называемых разных гранях этого «своего». Если в первом случае – это своеобразная «глубь» духовной природы, то во втором случае «свое» понимается как некоторый «шит» этой трепетной суги, имеющий и

социальную подоплеку. Такого «щита» дети не выработали, точнее – им не дали такой возможности родители, педагоги.

Щедрин выступает против системы, которая «преследует» детей, имея в виду педагогику, не всегда являющуюся разумной: «Система представляет собой плод временного общественного настроения и на все живущее накладывает свою тяжелую руку. Она вырабатывает массу разнообразнейших жизненных формул, по большей части искусственных и удовлетворяющих исключительно взглядам и требованиям минуты. Дети в этом смысле составляют самую легкую добычу, которой система овладевает вполне безнаказанно, в полной уверенности, что восковое детское сердце всякую педагогическую идею примет без противодействия» [34, с.76].

Итак, по М.Е. Щедрину, «нет возраста более злополучного, нежели детский, и общепризнанное мнение глубоко заблуждается, поддерживая противное» [34, с.80]. М.Е. Щедрин решает на эпитет «злополучный», по всей вероятности, потому, что озадачен слабостью и незащищенностью детей в наступающую новую эпоху, а также отсутствием в них идеала, к которому бы они стремились. Развившаяся к тому времени «разумная педагогика» не внушает доверия М.Е. Щедрину: «Педагогика должна быть, прежде всего, независимой; ее назначение – воспитывать в нарождающихся отпрысках человечества идеалы будущего, а не подчинить смуте настоящего» [34, с.80].

«Бедные злосчастные дети!», «Бедные злополучные дети!» – восклицает М.Е. Салтыков-Щедрин, имея в виду, что в отличие от взрослых, которые хотя бы могут «бороться и погибать», дети лишены и этого преимущества [34, с.79].

Таким образом, и само «Детство» у М.Е. Салтыкова-Щедрина выглядит слабым, незащищенным, незрелым, а потому озлобленным («злосчастливым»), требующим к себе внимания и сочувствия.

В одной из своих ранних сказок «Пропала совесть» (1869) Щедрин рассказывает о бесконечных мытарствах затрепанной и никому не нужной, мешающей жить беззаботно – бедной человеческой Совести, в конце концов находит для нее «пристанище» в чистом открытом сердце маленького неиспорченного ребенка. «Растет

маленькое дитя, – заканчивает Салтыков-Щедрин сказку, – и вместе с ним растет в нем и совесть. И будет маленькое дитя большим человеком, и будет в нем большая совесть. И исчезнут тогда все неправды, коварства и насилия, совесть будет не робкая и захочет распоряжаться всем сама» [33, с.23].

«Полный жизненный переворот» начался и у восьмилетнего Николая Затрапезного («Пошехонская старина») с появлением в его сердце зачатков «общечеловеческой совести». Они-то и вызвали из недр его существа «нечто устойчивое, свое». Характерно именно это «устойчивое», «свое», на котором останавливает внимание М.Е. Салтыков-Щедрин. «Совесть», «свое» понимается здесь как нечто, выявляющее принадлежность человека чему-то Высшему, как связующее его с этим Высшим. И важно, что М.Е. Щедрин проводит эти понятия через детские образы, пытаясь убедить и себя и читателей в чем-то очень важном и нужном, чему еще, может быть, нет названия.

«Будущее человечества» – так называет детей один из героев Ф.М. Достоевского. То, каким может предстать это будущее человечество, во многом зависит от духовно зрелой любви к детям, основанной на понимании своеобразия их внутреннего мира. Об этой способности, являющейся насущной необходимостью самосовершенствования человека, задумывались русские писатели, и в частности Ф.М. Достоевский. Но «Достоевский не начинает с нуля, он продолжает, во-первых, христианское открытие ребенка, то есть пытается понять, что значит «будьте как дети»; а во-вторых, продолжает романтическое открытие ребенка как поэтического антипода антипоэтического рассудка» [30, с.237].

Соответственно на эти полюса сориентированы и два ведущих художественных метода Ф.М. Достоевского: романтизм (проявление идеалистических, фантастических, поэтических воззрений на мир) и реализм (тяготение к действительности, материальному). Как считает Г. Померанц, «каждый великий реалист – по-своему романтик» [30, с.237]. Для Ф.М. Достоевского дети и детство – это процесс познания действительности неограниченной (нравственной), в которой отсутствуют или являются крайне условными грани рождения и смерти, сна и яви [21, с.42].

Мистичность детства Ф.М. Достоевский определяет уже в одной только фразе, которой открывается его рассказ «Мальчик с ручкой» («Дневник писателя», 1876 г.): «Дети странный народ. Они снятся и мерещатся» [13, с.13]. Рассказ этот, при всей его реалистичности, глубоко романтичен, так как главная мысль автора (встреча Рождества-Новогодья – как встреча с новой, христовой действительностью) раскрывается «по ту сторону» жизни, за чертой реальности, где происходит встреча мальчика и с Христом, и с другими мальчиками и девочками, и – с матерью (если иметь в виду общее метафизическое поле в провиденциальном художественном пространстве) [21, с.42].

Дети, ставшие столь рано взрослыми, в художественном мире Ф.М. Достоевского проходят трудный, мучительный путь, на котором делает акцент известный литературный критик XX века Юлий Айхенвальд в своей книге «Силуэты русских писателей»: «... излюбленные «маленькие герои» Достоевского – страдающие дети, те, “через кого душа лечится”». Нешалящие дети, неслышные дети, тихо удивившиеся горестной жизни и так и оставшиеся безмолвно удивленными; этот мальчик, затравленный собаками; эта девочка, которая жестом взрослого отчаянья ломает себе руки, та самая, на чьем страдании Иван Карамзов не хотел бы построить грядущего счастья вселенной; эта девочка-проститутка, которую видел Достоевский в Лондоне и которая приснилась Свидригайлову в его предсмертном кошмаре, <...> этот другой мальчик, который утопился, потому что он разбил чужую фарфоровую лампу, но, прежде чем броситься в воду, загляделся на ежика в руках у девочки; и этот мальчик, замерзший у Христа на елке; и эта девочка, на глазах которой вешается мать, не выдержавшая истязаний мужа, и которая говорит ей: “Мама, на что ты давишься?”; и другие, и еще другие, и без конца, и в ужасающем разнообразии...» [1, с.250]. Для чего нужно было Ф.М. Достоевскому «всю жизнь» изучать детей? Авторы «Российской педагогической энциклопедии» в какой-то степени отвечают на эти вопросы. Так, из «Дневника писателя» за 1876 г. в энциклопедии выделяется следующее: «У каждого человека должен быть “свой Сад”, своя земля, на которой “его дети с землей растут, с деревьями, с перепелами, которых ловят, учатся в школе, а школа – в поле...”» [31, с.98].

И здесь понятие «земля» почти сливается с понятием «дети». И то и другое символизирует «начало жизни»: земля рождает, именуется Матушкой; дети рождаются на земле, и – для нее. С другой стороны, Ф.М. Достоевскому было жутко от того, что «дети рождаются на мостовой», становятся «Гаврошами», «без национальности, без родины, без родителей» [12, с.94].

Ю. Карякин в книге «Достоевский и канун XXI века» написал: «Достоевский сам обжегся и других обжигает мыслью о том, что к истине и надо относиться как к ребенку. Он из-за детей даже с самим Богом готов спорить и – спорит». «Я их очеловечиваю, – говорит в черновиках к “Подростку” Воспитатель, – и они меня очеловечивают. Есть кое-что, чего без них я бы никогда не понял» [12, с.36]. «Найти в человеке человека значит еще для Достоевского и найти в нем ребенка» [16, с.114]. Найти и защитить. В «Дневнике писателя» у Ф.М. Достоевского за июль–август 1877 года есть фантастическая речь председателя суда по делу Джунковских. Заканчивается она так: «Детей нельзя не любить. Да и как не любить их? Если уж перестанем детей любить, то кого же после этого мы сможем полюбить и что станет тогда с нами самими? Вспомните тоже, что лишь для детей и для их золотых головок Спаситель наш обещал нам “сократить времена и сроки”. Ради них сократится мучение перерождения человеческого общества в совершеннейшее. Да совершится же это совершенство и да закончатся наконец страдания и недоумения цивилизации нашей!» [14, с.193].

Появление темы детства в художественной антропологии русской литературы середины XIX века во многом связано с усилением автобиографического начала, с ростом интенсивного самосознания личности вообще. Автобиография, то есть биография человека, написанная им самим, возникает в мировой литературе еще в V веке («Исповедь» Блаженного Августина). Автобиографическое произведение в XIX веке – это своего рода разговор писателя с самим собой и о себе, это прослеживание собственного роста с точки зрения пожившего, взрослого человека. Особенно интересной всегда бывает встреча с собой – ребенком, когда происходит не только изучение в себе детского (давнего) сознания, но и вынесение уроков из прежнего «наивного» опыта.

В романе «Детские годы Багрова-внука» С.Т. Аксаков ищет смысл высшей педагогики в том, чтобы понять душу ребенка, и ребенком этим он является сам. И действительно, «Детские годы Багрова-внука» – это жизнь, увиденная глазами ребенка. Такого произведения в литературе еще не было, среди произведений о детях эта книга не имела образца и в мировой литературе. С.Т. Аксаков раскрывает душу Сережи Багрова изнутри, в процессе ее непрерывного развития и обогащения.

В исследовательской литературе уже не раз отмечалось, что изображение жизни ребенка в помещицкой усадьбе, в семейном кругу, где любовь лежит в основе взаимоотношений, а совместные трапезы, обряды, ритуалы еще более скрепляют и объединяют кровность уз, является исключительно русским литературным явлением. Это явление, которое «породила русская дворянская культура», часто определяют как «миф дворянского гнезда», «патриархальный рай», «счастливое место» [42, с.88–89]. В русской литературе XIX века, по наблюдению Э. Вахтеля, книга «Детские годы Багрова-внука» С.Т. Аксакова сформировала традицию жанра повестей о детстве, для которых характерен «миф о счастливом детстве» [42, с.202–203]. В.Г. Шукин усматривает в этом художественную модель «усадебного», или, шире, «поместного текста, выработанного в рамках дворянской культуры» [40, с.27]. По мнению Н.Г. Николаевой, «...этот жанр запечатлел стереотипы сознания патриархально-родового дворянства, основной составляющей которого был факт осознания человеком себя через историю своего рода, через повседневный, как правило, идеализируемый уклад семьи» [28, с.53]. Но структура аксаковского повествования, как и у его литературных предшественников, включает в себя в качестве обязательной составляющей взгляд извне, взрослого повествователя, который постоянно присутствует в тексте повести, сталкиваясь с детским мировосприятием, обнажая его принципиальную противоположность.

Если воображение Багрова-ребенка, читающего арабские сказки, приводится «в изумление неожиданностью диковинных приключений» и от «загадочных чудес занимается дух», то в сознании взрослого героя уже не вспыхивает такая «страсть к чудесному», она

«обуздается рассудком» [2, с.432–433]. Сережа Багров начинает более «приземленно», «реально» воспринимать окружающий мир, уже не придавая обычному помещичьему дому ореол сказочности, волшебной красоты: «Зимний вид Никольского замка, или дворца, напомнил мне великолепное угощение гостеприимного хозяина, и хотя тому прошло только несколько месяцев, но мне казалось уже смешным мое тогдашнее изумление и увлечение» [2, с.549].

Герой определяет, что в нем появилось неверие в возможность дальнейшего безоблачного, счастливого существования, первое осознание сложности и трудности будущего жизненного пути: «Я долго плакал, не мечтая о том, что ожидало меня впереди» [2, с.554].

Таким образом, несомненным открытием русской литературы 40–50-х годов XIX века стал особый прием, заключающийся в столкновении двух типов сознания (детского и взрослого), который обнажает их несовместимость и разноприродность.

Интерес к образу ребенка наблюдался и с первых шагов Л.Н. Толстого в литературе. Выход в свет автобиографической трилогии «Детство. Отрочество. Юность» ознаменовал собой появление в русской беллетристике своеобразного исследователя проблемы детства. В истории взросления Николеньки Иртеньева нашли отражение процессы, присущие каждой человеческой личности, выражающие путь всех дворянских детей, живущих в данную эпоху, и гораздо шире – всех людей, переживших данный возрастной период. Создавая трилогию, Толстой все больше углублялся в анализ душевных переживаний героя, подчиняя этому анализу всю структуру произведения. Сюжетную канву «Детства» можно представить как последовательное сочетание трех испытаний: испытания разлукой (отъезд мальчиков Иртеньевых в Москву), испытания любовью (чувство Николеньки к Сонечке, татам и бабушке), испытания смертью (похороны матушки). Повествуя о поре детства, писатель показывает, как, «нарастая, проходит почти сквозь все произведение <...> рост сознания героя, открывшего несовершенство человеческих отношений. Гармония его духовного мира вследствие этого нарушена. Он видит, что гармонии нет и в устройстве всей жизни людей. Понимание того и другого доставляет ему тяжкие душевные страдания» [9, с.358].

Сложную душевную жизнь героя трилогии Николеньки Иртеньева, за которой так пристально наблюдает писатель, Н.Г. Чернышевский назвал «диалектикой души». Таким образом, «диалектика души» берет свое начало в детстве. «Детство» изначально определяет весь духовный путь человека, объясняет сбои и перекосы взрослой жизни. Л.Н. Толстой в итоговой книге «Путь жизни», обобщая духовный опыт людей разных эпох, называет детство «благословенным», выявляя его божественную природу, его независимость от земных тягот: «Все добрые чувства, вызываемые около колыбели и детства, составляют одну из тайн великого Провидения; уничтожьте вы эту освежающую росу, и вихрь эгоистических страстей как огнем высушит человеческое общество. <...> Благословенно детство за то благо, которое оно дает само, и за то добро, которое оно производит, не зная и не желая этого, только заставляя, позволяя себя любить. Только благодаря ему мы видим на земле частичку рая» [36, с.104].

Произведения о детстве, написанные русскими писателями XIX века, определяют важнейшую черту, их объединяющую: все они антропоцентричны. Литературно-художественное описание позволяет представить «мир детства» в его фактичности, повседневности, экзистенциальности.

Во всех исследованиях анализируется значимая для всех детей одного возраста социальная ситуация развития. В повествованиях, посвященных образу становящегося человека, мы видим описание таких поступков и помыслов детей, которые становятся личностно значимыми ситуациями взросления, изменения, становления, образования многомерного и противоречивого, в котором могут, оказывается, совмещаться самые разные мысли, чувства, побуждения и поступки.

Таким образом, анализ художественно-образных описаний раннего детства как начала становления индивидуальности, субъективности личности показывает, что литературные произведения могут быть источником особого педагогического знания, открыть которенаучнымспособом фактически невозможно. Это связано с периодом раннего детства, когда ребенок еще не может выразить, передать, описать свои впечатления, состояния,

характер происходящих с ним изменений. Художественное прозрение, свойственное только гениальным писателям, позволяет преодолеть эту непознаваемость многих сторон жизни ребенка, процессов, сопряженных с ранним детством. Смутные подчас воспоминания, впечатления, мысли воплощаются в образы людей, вещей, явлений природы, состояний души. Эти образы помогают понять направление «стрелы времени» в становлении человека, соотнести перспективу и ретроспективу (ребенок – взрослый) индивидуального жизненного пути, значимость отдельных событий на коротком отрезке биографического времени.

Обобщая образы детства, созданные разными писателями, можно увидеть общее и индивидуальное в понимании ценности детства, в понимании социокультурного и педагогического идеала детства, канонов ребенка и типов воспитания, взаимодействия направленных влияний, стихийного влияния среды и потенциально присущей каждому потребности самоосуществления.

Жизненный путь героев рассмотренных произведений глубоко индивидуален, и онтопедагогическое осмысление раннего детства выступает как источник знания вероятностного, проблематичного, интуитивного, ценностно-смыслового, диалогического. Это знание о становлении человека, субъекта своей истории, своего жизненного пути. Универсальные научные представления могут быть дополнены уникальными фактами (документально-биографического и художественного характера) о «мире детства»; о возможностях педагогического влияния в ранний период истории конкретного человека. Зная состоявшиеся судьбы авторов, можно оценить значимость тех или иных факторов в становлении человека. Сравнение разных судеб в детстве показывает уникальное и всеобщее в развитии, показывает возможности разных путей становления в один и тот же жизненный период, возникновения в детстве самых разных проблем, с которыми сталкивается и которые решает индивид.

Таким образом, художественная антропология русской литературы XIX века является одной из характерных черт современного человековедения и дает представление о художественном тексте как источнике собственно антропологического знания [39, с.24–34].

Список литературы:

1. Айхенвальд, Ю.И. Силуэты русских писателей / Ю.И. Айхенвальд. – М.: Республика, 1994. – 591 с.
2. Аксаков, С.Т. Собрание сочинений: В 5 т. Семейная хроника. Детские годы Багрова-внука / С.Т. Аксаков. – М.: Правда, 1966. – Т.1. – С. 432–433.
3. Анохина, Л.В. Образ детства в художественном сознании М.Ю. Лермонтова / Л.В. Анохина, В.В. Соломонова // Филологический ежегодник. – Омск, 1999. – Вып. 2. – С. 18–20.
4. Арьес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом Порядке / Филипп Арьес. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 415 с.
5. Бабук, А.В. Художественная антропология детства в литературе XIX в. / А.В. Бабук. – Минск: Изд-во БГУ, 2018. – 143 с.
6. Барт, Р. Критика и истина / Р. Барт // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX века. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 349–387.
7. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: В 7 т. – М., 2003. – Т. 1.
8. Берковский, Н.Я. Романтизм в Германии / Н.Я. Берковский. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 510 с.
9. Бурсов, Б.И. Избранные работы: В 2 т. / Б.И. Бурсов. – Ленинград: Худож. лит.: Ленингр. отделение, 1982. – Т. 1.
10. Вайскопф, М.Я. Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст / М.Я. Вайскопф. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2002. – 686 с.
11. Гоголь, Н.В. Духовная проза / Н.В. Гоголь. – М.: Русская книга, 1992. – 445 с.
12. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Дневник писателя за 1876 г. Май–октябрь / Ф.М. Достоевский. – Л., 1981. – Т. 23.
13. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Дневник писателя за 1876 г. Январь–апрель / Ф.М. Достоевский. – Л., 1981. – Т. 22.
14. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Дневник писателя за 1876 год. Ноябрь–декабрь / Ф.М. Достоевский. – Л., 1982. – Т. 24.
15. Золотусский, И.П. Гоголь / И.П. Золотусский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 527 с.
16. Карякин, Ю. Достоевский и канун XXI века / Ю. Карякин. – М., 1989. – С. 114.
17. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
18. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
19. Косарев, А.Ф. Философия мифа: мифология и ее эвристическая значимость / А.Ф. Косарев. – СПб.: Унив. кн.; М.: Per Se, 2000. – 302 с.

20. Кривонос, В.Ш. Повести Гоголя: Пространство смысла: монография / В.Ш. Кривонос. – М.: Флинта, 2015. – 450 с.
21. Кулакова, Е.Е. Детское начало в творческих исканиях Ф.М. Достоевского: дис. ... канд. филол. наук / Е.Е. Кулакова. – Магнитогорск, 2002.
22. Лобова, Т.М. Феноменология детства в творчестве М.Ю. Лермонтова: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.М. Лобова. – Екатеринбург, 2008. – 21 с.
23. Лотман, Ю.М. Истоки «толстовского направления» в русской литературе 1830-х гг. / Ю.М. Лотман // Избр. ст.: В 3 т. – Таллин, 1993. – Т. 3.
24. Лотман, Ю.М. Русская литература послепетровской эпохи и христианская традиция / Ю.М. Лотман // Избранные статьи: В 3 т. – Таллин, 1993. – Т. 3.
25. Максимов, Д. Поэзия Лермонтова / Д. Максимова – М.–Л.: Наука, 1959. – 267 с.
26. Манн, Ю.В. Поэтика Гоголя / Ю.В. Манн. – 2-е изд., доп. – М., 1988. – 412 с.
27. Мелетинский, Е.М. О литературных архетипах / Е.М. Мелетинский. – М.: Рос. гос. гуманитарный ун-т, 1994. – 136 с.
28. Николаева, Н.Г. «Семейная хроника» и «Детские годы внука» С.Г. Аксакова: формы письма и традиции жанра / Н.Г. Николаева. – Новосибирск, 2004.
29. Павлова, Н.И. Образ детства – образ времени: монография / Н.И. Павлова. – М.: Детская литература, 1990. – 143 с.
30. Померанц, Г.С. Открытость бездне: Встречи с Достоевским / Г.С. Померанц. – М.: Советский писатель, 1990. – 382.
31. Российская педагогическая энциклопедия / ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
32. Савельева, В.В. Художественная антропология / В.В. Савельева. – Алма-Ата: Изд-во Алмат. гос. ун-та им. Абая, 1999. – 289 с.
33. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрание сочинений: В 20 т. / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 1965–1976. – Т. 16.
34. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрание сочинений: В 20 т. / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 1965–1967. – Т. 17.
35. Сердюкова, С. Тема детства, образ ребенка в творчестве Лермонтова / С. Сердюкова // Проблемы мировоззрения и мастерства М.Ю. Лермонтова. – Иркутск, 2009. – 162 с.
36. Толстой, Л.Н. Путь жизни / Л.Н. Толстой; послесл. Ю.Н. Давыдова; примеч. Р.К. Медведевой. – М.: Республика, 1993. – 430 с.
37. Удодов, Б.Т. Пушкин: художественная антропология / Б.Т. Удодов. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1999. – 302 с.

38. Ходанен, Л.Л. Фольклорные и мифологические образы в поэзии Лермонтова / Л.Л. Ходанен. – Кемерово, 1993. – 116 с.
39. Чешков, М.А. «Новая наука», постмодернизм и целостность современного мира / М.А. Чешков // Вопросы философии. – 1995. – № 4. – С. 24–34.
40. Щукин, В.Г. Миф дворянского гнезда. Геокультурологическое исследование по русской классической литературе / В.Г. Щукин. – Краков, 1997. – 315 с.
41. Эпштейн, М. Образы детства / М. Эпштейн, Е. Юкина // Новый мир. – 1979. – № 12. – С. 242–257.
42. Wachtell, A. The battle for childhood: Creation of a Russian My / A. Wachtell. – California, 1990. – P. 88–89.

1.2. «Недетское детство» как антропологическая проблема современной русской литературы

Антропология, являющаяся частью классического философского научного знания и представляющая собой комплекс взглядов на человека в различных его проявлениях, отражает это уже в своем названии, объединяя понятия «человек» и «наука». При этом она не допускает однонаправленной ее трактовки, а понимается современными учеными как совокупность научных дисциплин, сосредоточенных на феномене человека в его биологическом, социокультурном, психологическом и других статусах, на его происхождении, функционировании и изменчивости во времени и пространстве.

Являясь объектом внимания классической философии, антропология преломляется в современном научном дискурсе в различных аспектах, но имеет непременно острое и злободневное звучание, связанное с диагностируемым в философской литературе конца XX – начала XXI веков антропологическим кризисом. Глобализация и цифровизация современного мира; доминирование виртуального пространства и замещение им традиционных представлений и моделей поведения; общество потребления с его шаблонными, условными, далекими от реальной жизни идеалами и устремлениями, в большей степени целенаправленно

формируемыми масс-медиа, приводят к неизбежной трансформации человеческих ценностей и ориентиров, быстрому и кардинальному замещению традиционных культурных и социальных установок.

Поднимаемые философской антропологией проблемы так или иначе преломляются в различных сферах научного познания, актуализируются не только в тех науках, где объектом познания является человек или социум, но и в естественных науках [12]. Антропология исходит из невозможности определить человеческую природу ввиду, с одной стороны, ее универсальности и многоаспектности, с другой – динамичности и неоднородности, а также учитывая ее активную роль в преобразовании одновременно и окружающей действительности, и тем самым себя самое. Огромный массив научных знаний о человеке, накопленный различными науками в аспекте антропологического подхода, не только не приближает нас к постижению человеческого естества, но делает природу человека еще более загадочной и непостижимой.

Филология, буквально переводимая с греческого как «любовь к слову», представляет собой, согласно определению С.С. Аверинцева, совокупность гуманитарных дисциплин, нацеленных на выявление сущности духовной культуры человечества посредством обращения к тексту во всей системности его внутренних и внешних связей, и вбирает в себя «весь человеческий мир <...>, организованный вокруг текста и увиденный через текст» [1]. Посредством художественной реальности литература создает новую действительность, новое пространство функционирования смыслов, преломляет и аккумулирует те сущностные доминанты и взаимосвязи, которые были взяты в реальном мире (внешнем, объективном и более фиксированном, и внутреннем, умозрительном и субъективном), но преобразованы и «высвечены» с учетом их значимости в мире художественном. Именно в нем появляются и функционируют новые смыслы и ценности, основанные на мировоззрении и миропонимании творца слова, на его культурных и нравственных ориентирах, ценностной системе и личностном опыте; именно он зачастую способен актуализировать и трансформировать в сознании читателя требующие осмысления и разрешения проблемы и тем самым менять, преобразовывать, трансформировать мировоззрение читателя.

Русская литература традиционно нацелена на создание глубоко философского нарратива, осмысливающего и репрезентирующего через совокупность различных компонентов художественного целого (жанрово-стилевое оформление текста, его сюжетные перипетии и композиция, образная система, изобразительно-выразительные средства языка, рамочные компоненты и т.д.) авторскую идею, воплощающую мироустройство и миропонимание мира реального, так или иначе (вне зависимости от его реалистичности и похожести на окружающую нас действительность) преломляемого в пространстве художественного целого.

Художественное пространство априори знаково и символично. Л.А. Каргополова и Е.П. Каргополов справедливо подчеркивают, что глубина философского познания определяет всю классическую, в частности – русскую литературу, насыщенную социальной символикой и общечеловеческими идеалами [8].

Судить о целостности философского осмысления существующих реалий современной русской литературой нам представляется невозможным, но поднимаемые ею проблемы во многом перекликаются с поднятыми русскими классиками. Наши современники, несомненно, обращаются и к вечным общечеловеческим вопросам и проблемам, оценке общечеловеческих категорий и ценностей, и одновременно выносят на злобу дня новые неоднозначные аспекты нашей жизни. Современные писатели осмысливают прошлое и настоящее, задают вопросы о возможном будущем человека и нашей роли в его создании, нашем месте в нем; создают произведения искусства, в которых объективно существующие проблемы общества и функционирующего в нем человека видятся сквозь призму иллюзорности и эклектики современного мира; оригинальное, личностное их восприятие и оценка накладываются на аккумулярованный всей мировой и отечественной литературой нарратив.

Остановимся на одной из объективно существующих в нашем обществе проблем, которая далеко не нова, но сейчас ее звучание обретает новые тональности в связи со значительными изменениями, работками в различных сферах научного знания; катаклизмами и трансформациями социально-политического характера;

изменениями мировых и российских тенденций в осмыслении места и роли отдельных категорий граждан в обществе, роли государства в их поддержке и сопровождении. К этой проблеме – иногда через героический пафос, иногда через пристальное и болезненное созерцание, иногда через глубокое погружение во внутренний мир героя – обращалась и русская классическая литература, и отечественные писатели XX века, в том числе детские, обращаются и современные русскоязычные писатели.

Попробуем обозначить суть этой проблемы, поднимаемой в нашем исследовании, и причины обращения к ней через анализ современной русской литературы. Человеческое общество никогда не было избавлено от социальных проблем, касающихся подрастающего поколения. Одни из самых острых среди них – проблемы детей, не похожих на других уже с момента рождения и становящихся такими позднее. Эта непохожесть может сразу бросаться в глаза, быть выражена внешне или очевидна исходя из первых медицинских анализов, а может крыться и глубоко внутри организма ребенка, проявляясь далеко не сразу, и с трудом, недоверием и надеждой на ошибку в имеющихся подозрениях опознаваема гораздо позже родителями и медиками. Мы говорим о детях-инвалидах и детях с ограниченными возможностями здоровья, чья судьба уже с момента их появления на свет либо появления, приобретения нарушений оказывается непростой и предопределяет их бытие в особом мире, отличном от мира их сверстников.

Другая неизбежная проблема нашего общества – проблема утраты детьми своих родителей, когда по закону или по решению суда они оказываются в новом статусе, становясь «сиротами», «детьми, оставшимися без попечения родителей», как в результате смерти последних, так и вследствие их отказа от своих отпрысков сразу после рождения или по прошествии некоторого периода после этого. Причины этого могут крыться в разных обстоятельствах, социальных и личных. Отдельной группой «отказников» выступают дети больные, с выраженными нарушениями в физическом и/или интеллектуальном развитии, в отношении которых родители принимают решение не забирать их из медицинских и иных организаций, оказывающих им врачебную, а также социальную помощь.

И в первом и во втором случае часть из этих детей так никогда и не повстречались со своей юностью, не дожили до своего совершеннолетия, не вступили во взрослую жизнь. Они ушли из жизни дома, на руках отчаявшихся родителей, или в медицинских организациях, например, хосписах, когда врачи уже расписались в собственном бессилии, или же в детских домах, в которых они пребывали. И современные отечественные писатели, обращаясь к проблемам этих детей, берут на себя нелегкую ответственность говорить «голосами тех, кого нет» (вспомним название одноименного фантастического романа Скота Орсона Карда) и, может быть, тем самым немного меняют жизнь и будущее тех из них, кто сейчас рядом с нами.

Решениями и исследованиями различных аспектов обозначенных проблем занимаются различные науки: педагогика, медицина, психология, дефектология и многие другие, в том числе, на первый взгляд, казалось бы, никак напрямую с ними не связанные [3; 4; 5; 6; 7; 13]; являются они и объектами правового регулирования в России [14; 15].

Одними из первых наиболее известных широкой аудитории хрестоматийных произведений, посвященных обозначенным проблемам, в русской литературе являются повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» (1885), «Слепой музыкант» (1898), рассказы А.П. Чехова «Ванька» (1886), «Спать хочется» (1888) и другие, роман А.Н. Анненской «Чужой хлеб» (1871) и ее же повести «Неудачник» (1888), «Волчонок» (1889), роман (повесть) Ф.М. Достоевского «Неточка» (1849) и др.

В XX веке было создано большое количество произведений, обращаящихся к разным аспектам жизни охарактеризованных нами выше категорий детей. Выбор этих аспектов был обусловлен и различными катаклизмами, сотрясавшими нашу страну, и историческими реалиями XX века. Среди наиболее ярких текстов здесь можно назвать повесть Л. Пантелеева и Г.Г. Белых «Республика ШКИД» (1926), повесть К.И. Чуковского «Солнечная» (1932), роман В.В. Каверина «Два капитана» (1940), повесть В.П. Катаева «Сын полка» (1944), повесть И.П. Токмаковой «Сосны шумят» (1966), повесть В.А. Титова «Все м смертям назло» (1967), повести

А.А. Лиханова «Солнечное затмение» (1977), «Благие намерения» (1980) и другие произведения писателя, повесть А.Е. Рекемчука «Мальчики» (1977), повести В.П. Астафьева «Перевал» (1958), «Кража» (1966), произведения для детей разных лет В.П. Крапивина и многие другие.

Современные писатели подхватили поднятые ранее проблемы, но вписали их в новые реалии и, в отдельных случаях, облекли в новые жанры. Среди созданных в постперестроечный период произведений хочется отметить рассказ С.В. Михалкова «Фантик» (1992), повесть В.П. Крапивина «Самолет по имени Сережка» (1993), повести Е.В. Мурашовой «Обратно он не придет» (в журнальном варианте – «Полоса отчуждения») (1991), «Класс коррекции» (2004), «Одно чудо на всю жизнь» (2010), повесть Т.А. Черемновой «Трава, пробившая асфальт», произведения А.А. Лиханова последних десятилетий – роман «Никто» (2000), повести «Девочка, которой все равно» (2009) и другие, роман М.С. Петросян «Дом, в котором...» (2009), повесть Д.Р. Сабитовой «Где нет зимы» (2011), повесть Е.М. Минкиной-Тайчер «Белые на фоне черного леса» (2017).

Конечно, этот перечень произведений далеко не исчерпывающий, но каждое из них заняло достойное место в русской литературе о детях, детство и юношество которых не вписывается во всеобщее представление о самых светлых годах в жизни человека, а заставляет задуматься, пережить, увидеть злободневные и животрепещущие проблемы человеческого общества вообще и современного в частности, обратиться к неизбывным проблемам и мотивам русской литературы: сиротства, беспризорности, беззащитности, судеб больных и «ненужных» детей, гуманности, сопереживания, безысходности и силы духа.

В рамках данного параграфа нами предпринимается попытка обращения и объединения в одно исследование традиционно изолированно звучащей проблематики, с одной стороны, детей-инвалидов и детей с особенностями развития, а с другой – детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, поскольку обе эти категории так или иначе отринуты миром, существуют в некоем своем измерении за пределами привычной нам социальной реальности, традиционных систем отношений

и общепринятых ценностей. Это разные судьбы, разная боль – разделенная с родными и близкими или оказавшимися в подобном положении либо так и не вырвавшаяся за пределы внутреннего мира маленького больного или брошенного человека, но навсегда отделившая его от благополучных в социальном или медицинском плане сверстников. В любом случае очевидно, что обе эти категории детей вынуждены прилагать огромные усилия, чтобы вписаться в мир здоровых, благополучных, любимых и принимаемых людей, оставшись при этом собой, не потеряв собственного достоинства и целостности, выработав собственную, часто неразделяемую и чуждую остальным систему приоритетов и ценностей.

Мы ставим своей целью изучить эту проблему лишь как антропологическую, обратившись к материалам современной русской литературы. Назовем ее для краткости – «недетское детство».

Произведения современных русскоязычных авторов, отдельные из которых мы бы хотели подвергнуть анализу, уже обозначены нами выше. Исходя из того, что они совершенно разные и по жанрово-стилевому оформлению, и по сюжету, и по истории создания, ориентированы на разных по возрасту читателей и несут в себе непохожие, на первый взгляд, интенции, а выбор этих текстов в рамках тематики нашего исследования был определен и нашими собственными предпочтениями, и реакцией на них критиков и читательской аудитории, то, по нашему мнению, целесообразно обращаться к ним в порядке их появления на свет.

Первое по времени написания произведение – это очень простой, рассчитанный на самую младшую детскую аудиторию, существующий по законам художественной условности, написанный в духе советской детской литературы малоизвестный рассказ хорошо знакомого обширной читательской аудитории писателя, поэта и баснописца, автора текстов гимнов СССР и РФ Сергея Владимировича Михалкова (1913–2009) «Фантик». Он знакомит нас с милой, выглядящей как принцесса, но не восседающей на троне, а прикованной к инвалидной коляске девочкой Олей. Главное ее знание о себе заключается в том, что, даже когда она вырастет и станет белокурой красавицей, «туфли на ее ногах всегда будут, как теперь, оставаться новыми». Встречаем мы в тексте и

лучшего друга Оли пса Барабульку, и, конечно же, «маленького старичка» – лилипута Ивана Ивановича Фантикова, он же Фантик.

Совершенно простая, немножко фантастическая, но в то же время вполне соответствующая детским представлениям о мироустройстве история об игравшем в молодости в цирке на саксофоне лилипуте, так хорошо помнящем свое одиночество и поставившем своей целью избавить от него других маленьких одиноких и больных людей. Как девиз звучит его внутренний монолог о том, что «каждый человек должен иметь в жизни какую-нибудь цель. <...> И если эта цель есть у того, кто обижен судьбой, <...> он все равно может многого добиться в жизни и быть нужным людям. Важно только верить в свои силы и не раскисать».

Фантик не смог «нафантазировать» Оле, как она того хотела, умение ходить и бегать, но подвиг ее, как и других детей, привел к раскрытию своих талантов, а после сумел собрать всех ребят вместе. Лилипут помог им почувствовать себя нужными, важными, состоявшимися, помог преодолеть одиночество и обрести смысл жизни, выраженный словами девочки: «Счастье – это когда человек знает, зачем он живет!». И подтверждением того, что это именно так, звучат завершающие произведение строки о добрых и умных людях в белых халатах, которые знают, зачем они живут, и занимаются этим прямо сейчас: работают над средством для лечения Оли и других больных детей.

Простой по сюжету и небольшой по объему рассказ поднимает вечную для человечества тему – тему счастья, так трудно достижимого больным ребенком, и дает его простую формулу, подтверждая ее и успехом Фантика в реализации его цели, и последним авторским рефреном.

Следующая повесть, на которой бы хотелось остановиться, принадлежит перу советского, русского детского писателя и поэта Владислава Петровича Крапивина, обратившегося к детской литературе еще в молодые годы (первые свои книги писатель опубликовал в 25-летнем возрасте). Более ранним его произведениям были присущи гайдаровские традиции романтического подхода к изображению мира детства с юными мужественными, чистыми душой героями-идеалистами, готовыми отстаивать свои ценности

в конфликте со всем окружающим миром и тем самым будучи вовлеченными в истории и приключения, некоторые из которых имеют печальный конец и даже приводят, как это свойственно романтическому творчеству, к гибели героя. Маленькие взрослые в произведениях Крапивина никогда не готовы довольствоваться «тылом»: они берут на себя ответственность за весь мир, за более маленьких и слабых, готовы преодолевать и внешние и внутренние трудности и препятствия.

В последние десятилетия творчества писателя происходит усложнение его художественного мира, когда зло в его произведениях предстает уже в менее условных формах и пугает своей реалистичностью и жизнеспособностью, а жанрово-стилистически повествование уже плавно перетекает в художественный метод магического реализма, гармонично сочетающего в одном пространственно-временном континууме невероятное и обыденное. И повесть «Самолет по имени Сережка» не исключение в этом списке.

В произведении много традиционных для творчества Крапивина образов-символов. Антитеза: не способный даже ходить мальчик Рома Смородкин и сказка-мечта САМОЛЕТ – подаренная ребенку так желанным им в роли отца человеком перед самой отправкой в интернат, где, по словам мамы Ромы, он сможет почувствовать себя «равным среди равных», – сразу выводится автором как ведущая линия повествования, которая многократно усиливается, когда самолет и новый друг Сережка оказываются единым целым.

Рома, несмотря на неверие в него матери, воспринимающей мальчика как «скверное приданое», вдохновляется другой мыслью: «Если сильно захотеть, можно добиться многого!» – и методично и целенаправленно воплощает это в своем повседневном быте, в каждом прожитом дне. И это ведет его к победе над собой и обстоятельствами.

Главной мечтой ребенка было появление друга, за которым и был послан бумажный голубок с рисунком двух мальчиков, идущих в закат по вечернему полю, – дань традиционным для Крапивина романтическим мотивам. И бумажная птица, попавшая волею судьбы в Безлюдные Пространства, привела после великодушного поступка Ромы (он подарил своему семилетнему племяннику модель

самолета («L-5») к нему нового друга, залетевшего в новогоднюю ночь в его первый «летучий сон».

Поражают детальность и трогательность повествования, например, когда Ромка завидует Сережкиной дырке на носке: ведь она может появиться только у того, кто ходит; сложность отправления Ромкой естественных потребностей и непосредственность в оказании ему в этом помощи новым другом и многие другие переживаемые вместе с главным героем трогательные и очень жизненные для ребенка-инвалида моменты.

Текст содержит многоотсылочные аллюзии. Здесь инастраивающая нас на занимательные приключения будущих друзей книга британской писательницы Энид Блайтон «Великолепная пятерка на острове сокровищ», которую читает Софья-Сойка. И двуличный персонаж – мамин знакомый Верховцев, чопорный и манерный и при этом готовый «подставить» не понравившегося ему нового друга своего несостоявшегося пасынка, обвинив маленького мальчика в краже золотых сережек Ромкиной мамы (как тут не вспомнить настоящую и мнимую ипостаси доктора Верховцева, он же пират Крыс, из повести К. Булычева «Путешествие Алисы»). И переключки с фантастической повестью Евгения Велтистова «Гум-Гам», где игры мальчика, встретившего волшебного друга, могут продолжаться только при соблюдении правил, равно как и путешествовать вместе с Сережкой в волшебном измерении можно, только соблюдая Закон: «Если нарушишь – дорога тебя не пустит». И Сойка – если и не «луч света в темном царстве», то уж «лучик в беспросветном горе» Ромки точно. И при этом перед нами повесть очень самобытная, оригинальная и позволяющая вместе с автором верить, что «сказка стала сильнее слез».

Хронотоп повествования строится по принципу волшебной сказки: все чудеса случаются ночью и возможны только при выходе через Безлюдные Пространства в другой мир, где живет волшебство. И только в финале, благодаря мужеству героев, их дружбе и самопожертвованию, эта граница стирается и Чудо проникает в нашу реальность. И вместе с тем в нас проникает вера автора в возможность победы жизни над смертью, дружбы и преданности над увечьем и потерей.

Психолог и писатель Екатерина Вадимовна Мурашова (род. в 1962 г.), предпринимавшая еще в школьные годы попытки писать, является признанным автором книг о подростках со сложной судьбой, к проблемам которых она начала обращаться к началу 90-х годов XX века. Ее творчество адресовано подросткам – героям ее книг, где на первый план выдвигается социальная проблематика.

Главной героиней одной из самых сильных, а по счету второй в творчестве писательницы повести (в журнальном варианте – «Полоса отчуждения»; в опубликованном позднее книжном – «Обратно он не придет») является девочка Оля, которая со свойственной подросткам горячностью в сложный для семьи период (папа и мама девочки разводятся) не может выстроить свои отношения с родителями и бабушкой и предпринимает попытку скрыться от проблем, пропадая на улице. С другой, незнакомой ей стороной жизни «домашняя» девочка сталкивается при знакомстве с двумя ребятами-беспризорниками – 14-летним Васькой и 6-летним Жекой, сбежавшими из детского дома – «инкубатора» и обитающими на задворках Московского вокзала.

С самого начала развития сюжета очень явными являются параллели с русской классической литературой, отсылающей нас к повести В.Г. Короленко «Дети подземелья», чего не скрывает и автор, героиня которого сама обозначает аналогию между своими новыми знакомыми и героями Короленко: «Васька с Жекой не похожи ни на кого из тех, кого я знала раньше, про кого по телевизору смотрела или в книжках читала. Вот только на детей подземелья... Так это ж когда было! До революции еще».

И действительно, у главных героев обоих произведений – и у Васи (героя повести Короленко), и у Оли – сложные взаимоотношения в семье, в силу которых они чувствуют себя лишними и ненужными; их дружба с детьми, ведущими совершенно чуждый для них образ жизни, желание помочь им меняют их самих и побуждают к размышлениям об истинных жизненных ценностях, подталкивают к поступкам, им несвойственным.

Так, Оле приходится «на ощупь» исследовать новый и незнакомый мир ребят, переступать через себя, не реагируя на оскорбительное обращение Васьки, называющего ее иногда то

«сухой», то «дурой»); задаваясь вопросом, как помочь ребятам, не задев чувства их собственного достоинства, например, пробуя пищу, принесенную Васькой; скрывая свое общение с ними от окружающих, потому что девочка «сама не знала, хорошо это или плохо». Для спасения Васьки девочка, ни секунды не задумавшись, признается милиционеру в краже курицы и удивляется, что последствий боится она «не так», хотя и понимает всю их возможную тяжесть.

В произведении представлены три типа социального сиротства: девочка из неполной семьи, которая несет в себе традиционные ценности и идеи и не остается равнодушной к чужим проблемам и страданиям; «лишенец» Вася, который с неприкрытой откровенностью воплощает в себе одновременно и негативизм, вспыльчивость, агрессию, и то, что за ней скрывается, – беззащитность и незащищенность, любовь, заботу о младшем товарище; не знавший своих родителей «отказник» Жека – эпилептик, чистый душой и практически утративший интерес к жизни и способность сопротивляться негативным ее проявлениям ребенок.

Драматичность повести подчеркивается осознанием главной героиней собственного бессилия в борьбе с жизненными обстоятельствами, когда жестокое убийство пса Тараса – живого существа, к которому так привязан Жека, является последней каплей в череде жизненных невзгод, легших на плечи мальчика, и доводит его тем самым до сумасшествия. И если концовка «Детей подземелья» трагична, но все же приводит к пониманию взрослых терзаний и поступков ребенка, то открытый финал повести Е.В. Мурашовой буквально кричит о невозможности выживания ребенка вне социума, вне семьи, без помощи и поддержки взрослых, взявших за него ответственность, о необходимости обращения к этой проблеме не только на государственном, но и на общечеловеческом уровне.

В своих произведениях Екатерина Вадимовна продолжает гуманистические традиции русской литературы. Используя различные средства раскрытия образа ребенка – через описание среды, создание портрета, воссоздание внутренних монологов, развернутых размышлений героев, выявление мировоззренческих доминант, через индивидуализацию речи, описание поступков

и подведение читателя к их мотивам и т.д., – автор глубоко и без прикрас раскрывает мир своих героев, делает их ближе и понятнее читателю, заставляет задуматься об их судьбах и возможности их изменения в лучшую сторону. Писательница затрагивает новые для России постперестроечного периода темы и обличает их причины: разрушение института семьи, неблагополучие и неустроенность общества, кризис традиционных ценностей и потерю уверенности в завтрашнем дне, утрату понимания ценности отдельной человеческой жизни, в том числе – жизни и судьбы ребенка.

Еще большую известность приобрела повесть Е.В. Мурашовой «Класс коррекции», в которой с предельной откровенностью и жестокой правдивостью прозвучала тема детей – «отбросов» общества, зачастую умственно неполноценных, инвалидов, социально запущенных, повесть, начинающаяся со слов: «Дети, сегодня я прошу вас вспомнить о таком понятии, как милосердие!», обращенных к ученикам класса коррекции. Автор отстаивает в произведении неправомочность сегрегации и признания своих героев безнадежными на зачастую весьма скользких и неопределенных основаниях.

Повесть построена по принципу двоемирия: суровой реальности, пронизанной болезнями, обидами, межличностными распрями и агрессией, противостоит мир волшебства, наполненный добром, любовью и наивно-детскими сказочными образами. В финале истории главный герой Юра навсегда переходит в вымышленный мир, а класс коррекции расформируют, но подростки, которым теперь также предстоит жить в новой для них реальности, уже совсем иные, чем в начале книги: они верят в свои силы и, вместе с читателями, надеются на благополучный исход для учеников уже несуществующего 7 «Е» класса.

В произведении страшным и неизлечимо больным предстает не мир по-настоящему нездоровых детей, а социум, нравственный и этический упадок которого приводит к принятию суровых и зачастую несправедливых решений в отношении подростков, которым «просто не повезло с родителями, с обществом, с системой моральных координат, определяющих вектор поступков их наставников» [11].

Во многих произведениях о больных и «ненужных» детях в той или иной степени присутствуют личные впечатления и трагедии. Повесть новокузнецкой детской писательницы Тамары Александровны Черемновой (род. в 1955 г.) «Трава, пробившая асфальт» представляет собой автобиографию, подробно рассказывающую о судьбе страдающей тяжелейшей формой детского церебрального паралича воспитаннице детдома, которой к тому же был поставлен диагноз «олигофрения», снять который ей удалось только через многие годы, после публикации своего произведения и широкой огласки сложившейся абсурдной ситуации.

«Живя дома, я особенно любила вечернее время, когда все ложились и наступала тишина. Только в кухне горел свет – баба с мамой завершали последнюю уборку, и оттуда через шторы в темную комнату падала уютная полоска света. Приглушенные голоса на кухне долетали сквозь ласковую легкую дрему... Если бы я предчувствовала, что дом скоро навсегда исчезнет из моей жизни, я бы, наверное, постаралась запомнить каждую стеночку, каждую трещинку на ней, каждый лепесток в саду и каждый кусочек земли в огороде...» – так начинается произведение. Но уже в названии первой части – «Бачатский детдом» – автор дает нам понимание недалекого будущего героини произведения.

А дальше – осознание страшного диагноза ДЦП; предательство домочадцев, которые стали избегать ребенка, «прячась» от него из чувства вины; ужасы детского дома и интерната, трагедия и беспросветность жизни девочки-инвалида, которые так явно звучат уже в названиях отдельных глав книги: «Желаю умереть...», «Я встретила весну и узнала слово “троб”», «Зависть к тополи и муравьям», «Материнское отвращение», «Кому пожаловаться? Солнышку!» и т.д.

Страшная недетская реальность шестилетнего больного ребенка предстает перед нами во всем своем ужасе и безысходности: «Ночью мне пришла в голову интересная идея: а что, если снять мою кожу? Эта кожа плохая, она мешает мне двигаться, как все люди. А под плохой кожей наверняка есть другая, хорошая, ничему не мешающая, и вот в ней я уж точно встану и буду ходить. Но как это сделать?»

Все уснули, а я решила, как царевна-лягушка в сказке, содрать с себя виновную в беде кожу и стала под одеялом царапать ногтями свои коленки до крови, пока не почувствовала боль. Немного поразмыслив, поняла, что кожа у меня одна-единственная и другой под ней нету. И безнадежность вновь навалилась на меня каменной плитой».

Во второй части повести мы вместе с ее героиней перемещаемся в психоневрологический интернат (ПНИ) и предпринимаем безуспешные попытки вырваться оттуда, переживаем ее попытку покончить с собой после отказа перевести ее в дом инвалидов общего типа, приходим вместе с ней «от атеизма к Богу».

Потихоньку жизнь ребенка сменяется жизнью взрослого человека, пытающегося пробиться сквозь черноту жизни посредством творчества: «Действительно, писатель из дурдома – редкость». Но простота и безыскусность восприятия мира, отраженная в повествовании, остается прежней. Общая тональность текста изменяется в главе «Мне сказочно повезло», когда 32-летняя Тамара получает известие о возможности публикации ее творчества, а после «ломает систему» и через 15 лет пребывания в ПНИ наконец-то попадает в обычный дом-интернат.

Тамара Александровна Черемнова повествует о преодолении того, о чем мы даже боимся подумать и не в силах представить. Погружение вместе с героиней произведения в «многолетнюю войну за место под солнцем, за право быть ЧЕЛОВЕКОМ», понимание надуманности многих проблем здоровых и поддерживаемых близкими людей; «остранение» (по В.Б. Шкловскому) и взгляд на мир глазами прикованного к коляске и обделенного родительской любовью ребенка; осознание всей глубины человеческого равнодушия и безнадежности такого существования; напрашивающийся вопрос о том, насколько бы иначе могла сложиться судьба девочки, если бы она не была жестоко выброшена в «сточную канаву жизни», отрезвляет и делает очень знаковыми слова автора о том, что «и по сей день ребенок-инвалид часто воспринимается российским обществом как какое-то неправильное и неверно запрограммированное существо».

Безыскусность, простота и линейность повествования; острота эмоций и впечатлений, особенно в главах, посвященных детским

годам; лаконичность и одновременно живость, непосредственность и даже некоторая изысканность языка, бедного на изобразительно-выразительные средства; пронизанность повести, несмотря на трагизм повествования, юмором и самоиронией наполняют текст и образы персонажей глубоким психологизмом, позволяют «с головой» окунуться в мир «отверженных» и делают произведение Т.А. Черемновой обязательным для прочтения как можно большим количеством людей.

Размытость и неопределенность границы реального и волшебного миров присутствует, как и в проанализированной выше повести В.П. Крапивина «Самолет по имени Сережка», в книге Дины Сабитовой (род. в 1969 г.) «Где нет зимы», рассказывающей историю детей-сирот, – тема, которой посвящены и другие произведения автора («Три твоих имени», «Сказки про Марту»), а также тема, которая затронула и ее личную жизнь (первый ребенок детской писательницы – приемный).

Вхождение в текст для юного читателя – произведение адресовано детям старшего школьного возраста, но не будет казаться слишком детским и взрослой аудитории – может быть достаточно сложным: повествование ведется от имени вынужденных переехать в Центр временного содержания детей, 13-летнего Павла и его 8-летней сестры Гуль, а также Ляльки – ее загадочной неопределенной породы фетровой игрушки-зверушки. Она была сшита для девочки ее экстравагантной бабушкой, которая была немного не от мира сего, как оценивает ее Павел, но, кажется, знала о мире и умела намного больше, чем окружавшие ее «нормальные» люди. Например, именно бабушка выбрала и отстояла для Гуль «правильную» учительницу, а внука научила, как выстроить отношения с будущим помощником ребят – домовым, который впоследствии частенько помогал ребятам.

Такой способ субъектной организации повествования в произведении, трехмерное видение глазами этих персонажей последующих событий: смерть бабушки и исчезновение из жизни детей, а позднее – и смерть их мамы-художницы; жизнь без взрослых, когда старший брат берет на себя их функции – сначала разыскивает своего и Гуль отцов, потом принимает взрослое

решение об их дальнейшей совместной судьбе; погружение девочки после известия о смерти матери в «сон-транс»; такое трудное и болезненное и вместе с тем счастливое обретение семьи в доме мамы одноклассника Гуль, которая решается усыновить обоих детей, – сглаживается сказочным контекстом и видением мира субститутом умершей бабушки, оберегом Лялькой, несущим простую житейскую мудрость, видящим мир таким, какой он есть, утверждающим миропорядок и гармонию в окружающей действительности («дискурс покоя», как определяет подобное состояние В.И. Тюпа).

Показывая с разных ракурсов жизнь детей-сирот в реальности, даже вполне благожелательно настроенной по отношению к ним, автор подводит нас к мысли о том, что в мире ребенка не должно быть зимы, от которой он замерзает изнутри и теряет себя, а это невозможно без дома, в котором всегда живут уют, тепло и любящие тебя люди – твоя семья. И Паша, рассуждениями которого начинается и заканчивается повесть, в конце концов приходит к мысли: «Хорошо, что я пошел напрямик домой. Дома тепло».

Конечно же, говоря о современной литературе, нельзя пройти мимо по сей день вызывающего живой интерес и в среде литературоведов, и среди обычных читателей фантазмагорического повествования русскоязычной писательницы Мариам Сергеевны Петросян (род. в 1969 г.) о создаваемом на протяжении 20-летнего периода «Доме, в котором...». Жителями этого Дома являются в большинстве своем подростки-инвалиды, у многих из которых есть семья, а они при этом существуют в закрытой среде интерната, подчиняясь его негласным законам и распорядку.

Большинство из обитателей этого дома подчинены ему настолько, что не могут, а порой и боятся выйти за его пределы. Писатель описывает сломанные детские судьбы, сложные межличностные отношения, выстраивающиеся в парадигмы отдельных субкультур, трудности взаимодействия подростков с педагогами, проблемы адаптации вновь прибывших в Дом и многие другие реалии жизни в закрытой системе.

Именно сконцентрированность на пространстве Дома как основном месте действия романа определяет суггестивность его образов. Е.В. Крикливец справедливо подчеркивает, что «замкнутый

в самом себе социум, практически лишенный связи с внешним миром, обитатели которого, будучи “исторгнуты” обществом, создают свой микромир с его фактическими и психологическими законами» жизни «Фазанов», «Крыс», «Птиц» и т.д., и определяет центральные конфликты произведения [9]. Они усугубляются тем, что главные его герои – дети сироты и инвалиды, которые в литературе часто являются знаковым символом социальных потрясений и катаклизмов.

Но текст, относимый к жанру магического реализма, в котором, по определению А.В. Биякаевой, «феномены ирреального объясняются существованием экстраординарной, неземной, иррациональной причинно-следственной связи, или логики построения художественной реальности» [2], далеко не ограничивается этим. Произведение обладает обширным интертекстом, включающим коды как классических текстов, так и массовой культуры; оно насыщено разнообразными мифологическими, литературными, культурно-историческими аллюзиями и реминисценциями, содержит многочисленные отсылки к искусству музыки и живописи.

Синкретичный художественный мир Дома, существующего в некоем не обладающем выраженными пространственными и временными привязками пространстве, совмещает в себе различные тексты культуры, выстраивая насыщенное цитатное пространство «ключей» к интерпретации романа [10].

Сакральное пространство Дома функционирует, главным образом, в сознании юных его обитателей, которые стремятся выразить себя в рамках сформировавшихся в Доме субкультур, а взрослые, как правило, целенаправленно отгораживаются от него. Важная роль в его поддержании отводится традиции четырежды в год проводить Ночи Сказок, в ходе которых передаются сакральные знания о походах на Изнанку или в Наружность и мифологизируются личностные переживания и поиски детей-инвалидов, оказавшихся ненужными «здоровому» обществу и «нормальным» родителям, обречшим своих детей на такое существование.

Образ Слепого – негласного хозяина и в определенной мере творца Дома, способного перемещаться на Изнанку по собственному желанию и брать с собой других детей, – глубоко мифологичен и напрямую связан с самим существованием места

обитания подростков. Это и предопределяет уход героя на Изнанку после выпуска из Дома.

Роман «Дом, в котором...» приводит нас к мысли о том, что ненужность не таких как все детей, их незащищенность и отторгнутость обществом приводят к поиску ими новых путей существования и открывают им новые миры и возможности, непонятные и чуждые взрослым и обитателям внешнего мира, которые сами кажутся подросткам далекими и иррациональными, не вписывающимися в их реальность. Можем ли мы позволить себе терять наших детей, допускать их уход на Изнанку, позволять менять их судьбу удивительному и опасному, далеко не всегда достижимому Лесу, а самим становиться для них «пришельцами» из внешнего мира? На эти вопросы и предстоит ответить читателю романа.

Анализ произведений современных русскоязычных авторов, вскрывающих все «гниючки» таких непростых взаимоотношений с миром тех детей, которые в силу разных причин оказались за его границами (социальная отчужденность или нарушения в развитии), позволяет прийти к выводу о наличии и остроте в нашем обществе поднятой русской литературой антропологической проблемы «недетского детства», о ее многоаспектности и неоднозначности, о необходимости внимания к ней и на уровне государства и социальных институтов, и на уровне каждого из нас, об обязательности поиска путей ее разрешения инструментариями различных наук и посредством пусть медленного, постепенного, но неуклонного преобразования нашего общества.

Список литературы:

1. Аверинцев, С.С. Филология // Краткая литературная энциклопедия / С.С. Аверинцев; гл. ред. А.А. Сурков. – М.: Сов. энцикл., 1962–1978. Т. 7: «Советская Украина» – Флиаки. – 1972. – Стб. 973-979.
2. Биякаева, А.В. Роман М. Петросян «Дом, в котором...» в контексте современной магической прозы: дис. канд. филол. наук / А.В. Биякаева. – Омск, 2017. – 186 с.
3. Бойко, Е.А. Ориентация в информационной среде как метод социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е.А. Бойко // Академия профессионального образования. – 2020. – № 2(93). – С. 64–69.

4. Бондаренко, И.В. К вопросу о правовом положении «детей-сирот» и «детей, оставшихся без попечения родителей» / И.В. Бондаренко, Г.В. Курбатова, Э.Н. Иванюк // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 10–7(78). – С. 82–84.

5. Голиков, Н.А. Дети-инвалиды: инвалидизация, интеграция, инклюзия / Н.А. Голиков // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 3. – С. 16–19.

6. Исмиянов, В.В. Спортивное воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях интеграции «ШКОЛА – СПО – ВУЗ» / В.В. Исмиянов, Л.Д. Рыбина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 9(211). – С. 180–182.

7. Исраилова, Р.Э. Инклюзивное образование как решение проблем социализации и дискриминации / Р.Э. Исраилова, Ч.Э. Исраилова, Ю.В. Прилепко // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 апр. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 68–69.

8. Каргаполова, Л.А. Философия и литература: (анализ подходов в познании мира) / Л.А. Каргаполова, Е.П. Каргаполов // Актуальные вопросы общественных наук в современных условиях развития страны: Сборник научных трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2015. – № 2. – URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-obshchestvennykh-nauk-v-sovremennykh-usloviyakh-razvitiya-strany-sbornik-nauchnykh-sektsiya-27-filosofskaya-antropologiya-filosofiya-kultury-spetsialnost-09-00-13/filosofiya-i-literatura-analiz-podkhodov-v-poznanii-mira> (дата обращения 07.08.2024).

9. Крикливец, Е.В. Неомифологические способы воплощения темы наставничества в романах Мариам Петросян «Дом, в котором...» и Виктора Козько «Хроніка дзетдомаўскага саду» / Е.В. Крикливец // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – Вып. 1 (231). – С. 132–140.

10. Марухина, М.Н. Функции интертекста в романе М. Петросян «Дом, в котором...» / М.Н. Марухина // Пятый этаж: Международный сборник научных статей молодых ученых. – Барнаул, 2023. – С. 83–91.

11. Матвеева, Е.О. Образ трагического детства в современной русской литературе / Е.О. Матвеева // Синтез в русской и мировой художественной культуре: сборник ст. конференции. – Ярославль: Литера, 2014. – С. 45–48.

12. Меджидова, Н.Г. Актуальные проблемы современной философской антропологии / Н.Г. Меджидова // Balkan Scientific Review. – 2018. – № 1. – С. 12–14.

13. Слюсарева, Е.С. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами молодежного волонтерского движения / Е.С. Слюсарева, С.В. Русинова // Современные траектории развития социальной сферы: образование, опыт, проблемы, наука, тенденции, перспективы. Ставрополь, 15 декабря 2016 года. – Ставрополь: Ставропольский государственный медицинский университет, 2017. – С. 194–196.

14. Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 № 159-ФЗ (последняя редакция) // Собрание законодательства РФ. – 23.12.1996. – № 52. – Ст. 5880.

15. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (последняя редакция) // СПС «Консультант плюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559 (дата обращения 09.09.2024).

1.3. Детство как высшая ценность в художественной антропологии северокавказской литературы

Любой период жизни человека ценен и уникален своей неповторимостью. Однако педагоги, психологи и ученые считают, что самым важным этапом человеческой жизни является детство.

Детство – это период зарождения личности, оно влияет на самосознание человека на всех этапах его жизни. «Исторически понятие детства связывается не столько с биологическим состоянием незрелости, сколько с определенным статусом среди людей, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности» [10, с.190]. Именно с детством связывают перспективы будущего человечества, так как мир детства является неотъемлемой частью образа жизни и культуры любого отдельно взятого народа и человечества в целом.

Долгое время интерес к ребенку и само понятие детства не были объектом внимания – ребенок не мог работать в поле, воевать, защищать территорию... Отношение к детству как ценности стало возможно в процессе становления системы деятельности и человека-субъекта, формирующего природную и культурную среду, а также

формирующего себя в этом процессе. Со временем ребенок и детство стали объектом внимания педагогов, философов, общественных деятелей, художников, писателей... К примеру, по произведениям искусства мы можем восстановить картину самого детства: как жил ребенок, что его окружало, что составляло содержание его жизни. Литература как искусство слова очень точно передавала весь спектр жизни ребенка: его место в жизни, отношение к нему со стороны взрослых, эволюцию статуса ребенка в обществе в связи с изменениями общественного или политического строя, с ходом научного прогресса, с достижениями в области самого искусства...

Античность относилась к ребенку как к будущему воину. Мальчиков воспитывали в суровых спартанских условиях: «Не будь горьким – не то тебя выплюнут, не будь сладким – не то тебя проглотят, не будь мягким – не то растопчут, не будь твердым – не то разрежут, старайся держаться середины» [14, с.31].

В средневековье отношение к ребенку было как к дару Божьему, дитя становилось частью христианского мира. В тех редких случаях, когда в средневековой литературе ребенок или юноша становился центром повествования, его изображали многострадальным мучеником, принимавшим праведную смерть (например, в древнерусской литературе это «Житие Бориса и Глеба»).

В эпоху Просвещения, провозгласив культ знаний, писатели создали произведения для детей философского и дидактического характера («Юности честное зерцало» и др.). Перед обществом стояла задача вырастить гражданина, поэтому и ребенок в литературе – это просвещенный человек, который силой разума может победить любые сложные обстоятельства в жизни и стать гражданином своей страны.

Романтизм разграничивал человечество на ущербных, меркантильных взрослых и совершенных, одухотворенных детей. В произведениях зарубежных и отечественных романтиков (Л. Андреев «Ангелочек») дети изображаются в виде ангелоподобных существ, являясь скорее аллегорическими символами чистоты и невинности, нежели представителями материального, земного мира [8].

Детство в литературе реализма XIX века – «по большей части идиллическое и идеальное время жизни, которому соответствует

столь же идиллическое пространство: уютный, защищенный дом, пронизанный множеством родовых и родственных связей, населенный, по преимуществу, заботливыми взрослыми людьми. Даже сюжеты о бездомных детях и сиротах, как правило, увидены “изнутри дома” (дом как точка отсчета), а благополучная развязка непременно включает в себя обретение дома или возвращение домой (Н.Г. Гарин-Михайловский “Детство Темы”, Л.Н. Толстой “Детство”, М. Горький “Детство”, “Бежин луг” И.С. Тургенева, “Дети подземелья” В.Г. Короленко, “Мальчики” А.П. Чехова)» [3, с.89].

Литература XX века в изображении ребенка и мира детства отличалась концептуальной художественной многомерностью. Ребенок стал восприниматься как знаковая фигура эпохи. Он оказался в центре творческих исканий многих художников слова. Русские писатели включили детскую тему в общий круг вопросов, вызвавших широкий отклик в общественном сознании России.

Детство как важнейшая философская и духовно-нравственная тема стала объектом интереса не только русской и западноевропейской литератур. Национальные литературы Северного Кавказа обратились к истокам жизни человека (его рождению), миру детства, отрочества, к его роли в исторических процессах. Основываясь на самобытном фольклоре, на лучших русских литературных традициях, северокавказские литераторы писали о детях и для детей. Мир детства привлек таких северокавказских авторов, как А. Кешоков, А. Евтых, Н. Куек, Дж. Чуяко, Г. Цадаса, Р. Гамзатов, В. Атаев, М. Магомедов, К. Жане, Р. Рашидов, К. Кулиев, Ф. Байчорова, Б. Кечерукова, Ш. Дибиров. Эти и многие другие северокавказские писатели в своем творчестве осмысливают детство как высшую ценность. Писателям важно показать антропологическое пространство, в котором живет маленький человек.

Ключевым смыслом жизни любого человека является мать, поэтому в литературах Северного Кавказа в описании мира детства тема добра и любви ребенка к матери занимает ключевое место (В. Атаев «Мама, не старей...», «Почему?», «Добрый Котенок», «Моя мама», «Обидел...», «Мечта Мусы» и «Сказка о Доброте», Дж. Чуяко «Мама», Р. Гамзатов «Берегите матерей», «Матери», Н. Чуяко «Чья мать

красивее?» и другие). Адыгейский поэт Руслан Нехай пишет: «Мать и Язык – две святыни» [11, с.177]. В сказке Нафисет Чуяко «Чья мать красивее?» герои с детской непосредственностью спорят о том, чья мама краше. Спорщики кричат, перебивая друг друга, каждый пытается доказать свою правду, но оказалось, что ответа на этот вопрос нет. Все мамы красивые. Каждый ребенок видит красоту и доброту своей мамы. В стихотворении поэта Кирымизе Жане маленькая девочка недоумевает по поводу вопроса, который задает мальчик-сосед:

К девочке как-то подходит Махмуд:
– Девочка, как твою маму зовут?
– Мамой зовут мою маму.
– Я вот Махмуд, а ты Файзет.
Разве у мамы имени нет?
Как же зовут твою маму? –
Думает девочка: «Ну и чудак!
Видно, понять он не может никак,
Что маму зовут только мамой!» [11, с.261].

Мама для ребенка – это часть его самого, даже странно подумать, что маму можно называть как-то иначе. Мать становится для ребенка центром мироздания, символом тепла, добра и родного очага. И даже став взрослым, лирический герой, прожив долгое время на чужбине, возвращается на свою малую Родину, к самому главному человеку – матери и вновь становится ребенком. По этому поводу у Расула Гамзатова есть такие проникновенные строки:

Мальчишка горский, я несносным
Слыл неслухом в кругу семьи
И отвергал с упрямством взрослым
Все наставления твои.
Но годы шли, и, к ним причастный,
Я не робел перед судьбой,
Зато теперь робею часто,
Как маленький, перед тобой.
Вот мы одни сегодня в доме,
Я боли в сердце не таю
И на твои клоню ладони
Седую голову свою [12, с.31].

В северокавказской литературе ребенок изображен с позиций высоких духовно-нравственных ценностей, он часть природы, которая в нем самом и воспитывает патриотические чувства через особое мирозерцание и мировидение, поэтому мир ребенка связан с образом *природы, Родины, семьи*.

Несмотря на свой возраст, маленькие герои северокавказской литературы остро осознают свою ответственность перед Родиной: они готовы заботиться о ней, полны решимости учиться и служить во благо ее («Песня дагестанских пионеров», «В пионерском лагере в Гунибе», «Дежурный», «Сентябрь»). В стихотворении «Земля» адыгского поэта Исхака Машбаша мальчик – лирический герой говорит о Родине:

Она – мое земное бытие,
Она – моя судьба, мое начало [11, с.165].

Лирический герой чеченского поэта Эдуарда Мамакаева считает, что Родина, Мама, Россия, Кавказ, Москва и Терек – все это и есть Родина. Для ребенка это главный смысл жизни. Мама – самый родной человек, с ней ассоциируется все самое лучшее.

С буквы заглавной мы пишем слова:
«Родина», «Терек», «Кавказ» и «Москва».
Все, что мы ценим и любим душой, –
Все это пишется с буквы большой.
К ним я добавил бы слово одно:
«Мама» – всем дорого с детства оно.
Мы ведь от мам и узнали слова:
«Родина», «Терек», «Кавказ» и «Москва».
Слово заглавное – мамино имя –
Буквами всюду пишу я большими.
Пусть хоть однажды позволили мне бы,
«МАМА» я б вывел по целому небу [6, с.12].

Для лирического героя произведения абхазского поэта Дмитрия Гулиа понятия «дом» и «Родина» сливаются воедино. Ребенок чувствует себя частью Родины, беспокоится о ее судьбе:

Горы цветут,
Долины цветут,
Рощи цветут.
Когда же ты расцветешь,
Любимый край?

В детском фольклоре народов Северного Кавказа есть колыбельные песни, где показана любовь матери к ребенку через любовь к родине. С самого рождения в ребенке вырабатывали всепоглощающую любовь к родной земле:

Спи, мой птенец, спи, засни.
Слышишь, плачет твоя мать,
Стонет, плачет над тобою.
Ой, птенец мой, ой, сосунок,
Невеселые дни настали,
Несладкое сосешь молоко.
Окровавлена твоя земля,
Замутилась смутой великой.
Ты люби свою страну,
А станешь, сынок, свободным,
Ты не тронь своих родичей,
С двуязычным недругом борись,
Непокорных ты не щади,
Очищай страну от смут.
Буду теперь героя растить,
Бесстрашного богатыря,
Кабарде моей защитника [1].

Задача матери – воспитать защитника страны. Ребенок готов защищать свою родную землю и народ, поэтому он зачастую становится участником военных действий (К. Кулиев, А. Евтых, Р. Гамзатов, К. Жане и др.). В связи с этим, предметом осмысления поэтов и писателей становится детство, сломленное пожарищем войны, и героизм детей и подростков – участников войны. В повести «Ардаш» Хабиба Теучежа показана жизнь ребенка в дни оккупации Северного Кавказа немцами. Ардаш – шестилетний мальчик. Он живет с матерью в небольшом адыгейском селении. Ардаш был добрым, хорошим, отзывчивым маленьким мальчиком. Больше всех на свете он любил свою собачку Гол. Мальчик вместе с остальными детьми беззаботно играл и веселился, купался в реке, собирал в лесу терн. Ардаш и подумать не мог, что на свете существуют горе, боль, гнев, обида, разочарование и смерть. Но вот началась война. Отец ушел на фронт. Вскоре он погиб, и для мальчика это событие становится страшным ударом судьбы. Мальчишки хвастают

орденами и медалями своих отцов. Он тоже мечтал увидеть много орденов и медалей на груди у отца, но отца не было. Впервые маленький мальчик почувствовал себя сиротой. Он спрашивает у матери, почему погиб именно его отец. Женщине остается только сказать ребенку, что так сложилась судьба, так решил Всевышний.

Мальчик быстро повзрослел, когда полицаи убили его любимицу собачку Гол. В нем просыпается чувство ненависти к этим жестоким палачам. Желание спасти слабого от сильного врага переполняет его существо. А когда Ардаш увидел, что взрослые люди жестоко убили беззащитное животное, в нем разгорелись доселе неизвестное чувство всепоглощающей ненависти и желание отомстить. Ему неведомо чувство страха, он бежит за убийцами и предателями, вооружившись камнем. Но его останавливает мать.

Ардаш решил отомстить убийцам собаки: он завернул ее в мешок, через огороды вышел на дорогу, по которой должны были возвращаться убийцы. Положил на дорогу собачку. Вид у нее был устрашающий: глаза выпучены, зубы оскалены, кровь запеклась у рта. Ардаш спрятался и стал ждать своих врагов. Всадники, увидев собачку, испугались. Решили, что это партизаны принесли ее сюда. «Старший по званию вскричал: “Бейте партизанов”». Жандармы соскочили с коней. Обезумев, они стреляли по кустам, передвигались ползком». Ардаш радовался: «Ее глаза всегда будут перед их лицами» [4, с.45].

Ардаш и дальше продолжает мстить своим врагам. Однажды немцы решили забрать все сено, которое аульчане заготовили для своего скота. Мальчик решил помешать им. Ведь если аул останется без сена, нечем будет кормить скот. Если произойдет падеж скота, начнется голод. Не по годам храбрый и сообразительный, мальчик придумал уловку. Он посадил кота в мешок. Привязал к его ошейнику колокольчик и вынес из аула, положил мешок в то место, где немецкие подводы, груженные сеном, должны были проехать по узкой дороге через подлесье. Увидев мешок, немцы испугались. Они решили, что где-то рядом находятся партизаны и мешок – это, скорее всего, замаскированная мина. Фашисты долго смотрели на мешок, не решаясь подойти. Наконец кто-то развязал мешок. Кот выскочил, напугав коней. Животные испугались и понеслись в

разные стороны. В рядах перепуганных фашистов началась паника. Ардаш вместе с другом в это время сидел на высоком дубе и смотрел на происходящее [4, с.45].

Ардаш проявил смелость и смекалку и в другом деле. Он помог колхозу сохранить народное добро. Когда немцы спешно покидали аул, забирая с собой скот, Ардаш ночью, тайком, погнал колхозную скотину из аула в лес, в недоступное для немцев место. Таким образом, он спас людей от голода.

Важным в воспитании ребенка на Северном Кавказе считается привитие подрастающему поколению любви к *родному языку*, так как язык – это основа жизни культурного человека. Язык надо ценить и беречь, он объединяет людей разных поколений, национальностей, вероисповеданий. По этому поводу поэт Расул Гамзатов писал: «Если родной язык вызывает у меня образ колыбели, то русский язык – образ очага, собравшего вокруг себя многих людей. Родной язык – это великое наше наследие, передаваемое из поколения в поколение. Но на каком языке я буду говорить с эстонским другом, с грузинским другом, с туркменским другом? Как бы ни любил каждый из нас свой язык, мы хорошо понимаем: ни одному из наших языков не под силу стать посредником в общей беседе» [16, с.637].

Родной язык для ребенка – это свет, друг, маяк. Русский язык – это сокровище, открывшее ребенку весь мир.

Владею языком, искрящимся, как свет,
И, кажется, таких, как я, счастливых нет.
В нем мудрость черпают и силу все народы,
Он знамя братства и свободы.
Он в сакле к сироте пришел, как гость простой,
И сразу стал мне словно брат родной!
Потом повел меня в огромный город,
И целый мир мне стал знаком и дорог.
И свой сундук, наполненный до края
Богатствами, их даже не считая,
Великодушно отдал он адыгу,
Чтоб тот прочесть мог новой жизни книгу.
Где б ни был я, ты всюду мой маяк,
Ты вел меня сквозь непогодь и мрак.

Как не назвать тебя родным,
Как не считать сокровищем своим
Тебя, язык Руси, что заслужил по праву
Всемирную незыблемую славу! [11, с.179].

Важное место в художественной антропологии писателей Северного Кавказа занимает *дружба*. Ребенку с детства объясняют, что дружба – бесценный дар, сокровище, которое нужно беречь. «Счастье, куда едешь? – Туда, где дружба», – гласит лакская пословица. Сила жизни – в дружбе. «Кто один – тот связан, кто со всеми – волен» (ногайская пословица). В произведениях фольклора для детей значительное место отводится дружбе. Например, в чеченской волшебной сказке «Верные друзья Мовсур и Магомед» рассказывается о дружбе двух юношей. Один готов погибнуть ради другого. Мовсур полюбил прекрасную девушку, и, чтобы добиться ее руки, ему придется пройти суровые испытания. В этом ему помогает верный Магомед. «Приехал я звать тебя в путь-дорогу. Если согласен, то седлай коня, и мы поедем!» Магомед не спросил Мовсура: «Куда мы едем?» [14, с.42]. Магомед не просто сопровождает своего друга, он помогает ему пройти опасные испытания. И когда пришло время спасти Мовсура и его молодую жену, Магомед без сожаления отдает за них свою жизнь. Но и Мовсур, потерявший друга, не хочет жить: «Мовсур проснулся рано утром и увидел зарубленного змея, а возле него спящего Магомеда. Он бросился к другу, разбудил, попросил объяснить, как он узнал, что ночью к ним заберется змей. Магомед не хотел говорить, но, чтобы Мовсур не обиделся, рассказал ему все, что знал. И едва повторил слова, какие слышал в подземелье, как превратился в кусок льда и покатился по полу.

– Мой дорогой друг Магомед, без тебя я не хочу жить! – воскликнул Мовсур.

Он выхватил из ножен кинжал, приставил острием к своей груди и схватил кусок льда, чтобы ударить по кинжалу и пронзить себе сердце. Но удара не получилось. От первого прикосновения к рукоятке кинжала лед снова превратился в человека. Мовсур увидел перед собой живого и невредимого Магомеда.

Так и должно было случиться. Магомеда мог спасти только друг, готовый погибнуть вместе с ним. Мовсур доказал это и спас

Магомеда. И стали они жить-поживать, никогда уже не разлучались. И крепче их дружбы никто не знал» [14, с.45].

Мораль сказки в том, что дружба – это большая животворящая сила.

Стихотворение адыгейского писателя Джафара Чуяко «Дружба» учит ребенка:

Ты – мой друг,
И я – твой друг,
Сколько нас,
Друзей, вокруг!
Чтобы всех
Нас обойти,
Нужно год
Пробыть в пути.
Между нами
Нет границы,
Между нами
Лег простор
От морей
До синих гор.
Не мешает
Дружбе это
Детям
Всего света! [11, с.159].

В стихотворной сказке Киримизе Жане «Спор» поссорились пять братьев – пальцы на руке. Каждый старался доказать свою значимость, подчеркнуть красоту и силу. Самым мудрым из пальцев оказался мизинец:

А ведь без дружбы вам и дня
На свете не прожить! –
И тут сказала всем ладонь:
– К чему ваш спор, друзья?
Ведь он неразрешим.
Один не стоит ничего!
А дружба и успех –
Коль все стоят за одного
И тот один – за всех!

Вас все одна питает кровь,
И потому должны
Делить и радость вы, и боль,
Едины и дружны [11, с.159].

Таким образом, ребенку дается понимание того, что дружба – это дар, данный человеку свыше. Каждый должен ценить друзей и сам быть настоящим другом.

Мир детства в художественной антропологии Северного Кавказа второй половины XX века полон любви, улыбок, смеха, игр, радости познания окружающего мира. В сказке современного чеченского писателя Мусы Ахмадова «Сто тысяч добрых дел» маленький мальчик растет в окружении родных: мамы, папы, бабушки и дедушки. Малышу интересно познать окружающее его пространство. Он отправляется в путешествие и знакомится с бабочкой по имени Светло-Желтый, с журавлем, с ветром, с деревом... Каждый новый друг рассказывает о себе, о своих делах и поступках. Мальчик задается вопросом: кто же он сам? Грушевое дерево отвечает ребенку:

«– Ты не переживай. Человек в силах стать тем, кем захочет.

– И летать он может? – спрашивает Мальчик.

– Да. Если он совершит сто тысяч добрых дел, – отвечает Груша.

– Добрые дела? А что это? – спрашивает Мальчик.

В это время у ног Мальчика зашевелилась трава:

– Недавно, когда ты упал, я сделала так, что тебе не было больно.

Это мое доброе дело.

Мальчик нежно погладил траву. Как только Мальчик поднялся, прямо перед ним упала большая спелая груша.

– А это мое доброе дело. Ешь, – сказала Груша» [6, с.11]. Ребенок решил, что он хочет стать добрым Человеком.

Северокавказские поэты и писатели через свои произведения прививают детям чувство любви и уважения к труду и человеку труда (Киримизе Жане «Мой дед», «Мой папа шофер» и др.). В этих стихотворениях автор рисует образы любознательных и смелых мальчишек, которые уважают труд своих близких, хотят быть похожими на дедов и отцов. Дети в стихах Киримизе Жане добрые («Как Адышес спас птичку»). В этом стихотворении мальчик по имени Адышес спасает птичку, которая лютой зимой упала на землю и затерялась в сугробах. Увидев в окно, как птичка упала, Адышес

выбегает из дому и ищет ее. Находит озябшего воробышка, заносит в дом. Отогревает. Всю зиму держит у себя, а весной отпускает в небо – «Лети!». Мальчишке грустно расставаться с воробышком. Он его полюбил всем сердцем, но доброта побеждает. Птичке лучше на свободе, чем дома. Значит, она должна быть там, где ей лучше. Стихотворения поэта мягкие, теплые, легкие как детские ладошки («Озорник», «Почему девочка осталась без подарка» и другие).

Киримизе Жане не только любит детей, не только пишет о них и для них с теплотой, но и подмечает их ошибки. Поэт делает это умело, не обижая детей:

Затянулся
Только раз –
Слезы брызнули
Из глаз.
Завертелся потолок,
Пол уехал из-под ног,
Трубка выпала из рук [5, с.24].

Ребенок не идеален, поэтому писатели легко и с добром высмеивают недостатки и отрицательные черты детей. Например, в произведении «Петух-хвостун» поэт Аскер Гадагатль высмеивает бахвальство. Петух хвастает перед квочкой. Уверяет ее в том, что он очень смелый и сильный. Хвастает своими знаниями и опытом жизни, но, когда случается беда, цыплятам угрожает опасность, петух удирает, а квочка сама защищает своих цыплят. Стихотворение учит детей храбрости, стойкости, бдительности, скромности и умению защитить ближнего. В образе петуха автор сосредотачивает отрицательные качества: хвастовство, высокомерие, трусость.

Художники слова знают психологию детей, их желания и мечты. Дети не терпят фальши и натянутости. Они непринужденны, общительны и веселы:

В день рожденья Айдамиру
Мос гармошку подарил.
Именинник всю квартиру
Музыкой заполонил. Айдамир кричит:
– Поиграй-ка веселей,
Чтобы дедушка немножко
Станцевал нам исламей [7, с.227].

Дети – шутники и озорники. Например, в стихотворении «Большая буква» на вопрос учительницы, почему лучшая ученица в классе написала имя Асланхан с маленькой буквы, девочка отвечает:

Как же я могу написать
С большой буквы имя той,
Которая меньше всех? [7, с.228].

Иногда шутка и лукавство переходят в сердитые нотки. Особенно достается ленивым и драчунам. В том же стихотворении на вопрос учителя, почему имя одноклассника Гаруна написано со строчной буквы, девочка отвечает:

Гарун – известный всем драчун,
Гарун над слабыми герой!
Хоть так не пишут имена,
Но жалко буквы мне большой [7, с.228].

В создании образов детей авторы используют прием сатиры и юмора. Например, Дж. Чуюко откровенно высмеивает мальчика, который в тесном автобусе занимает детское место, а его бабушка стоит:

Я с возмущением гляжу –
Бабушку трясет, качает,
И никто не замечает,
Как же много, как же много
Невоспитанных людей [7, с.229].

Таким образом, в художественной антропологии северокавказской литературы детство – высшая ценность. Мир детства – это счастье и любовь, беззаботная радость, игры и учеба, трудолюбие, взаимоотношения детей и взрослых, горская нравственность и мораль, отношения ребенка в коллективе и в семье. Ребенок – маленький гражданин страны, стремящийся к знаниям во имя своего счастливого будущего и процветания всей родины. Ребенок – это гуманист: мужественный, отважный, справедливый и милосердный.

Список литературы:

1. Архив АРИГИ, ф. I, п. 88, д. 13.
2. Верные друзья Мовсур и Магомед. Чеченская сказка // Ларец сказок. – URL: <https://chechenskie-skazki.larec-skazok.ru/vernye-druzya-movsur-i-magomed> (дата обращения 10.08.2024).

3. Дворникова, Е.И. Мир детства в фольклоре, древнерусской литературе и произведениях русских писателей: Учебное пособие / Е.И. Дворникова, Н.С. Бондарева; под ред. Л.Л. Редько. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 174 с.
4. Дворникова, Е.И. Образ ребенка и мир детства в литературе народов Северного Кавказа: Учебное пособие / Е.И. Дворникова, Н.М. Чуякова; под ред. Л.Л. Редько. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2013. – 124 с.
5. Жане, К. Ребята с нашей улицы / К. Жане. – Краснодар, 1959. – С. 24.
6. Истоки. Детский литературно-познавательный журнал. – 2013. – №1. – 45 с. – URL: https://chechombudsman.ru/downloads/Magazine_1.pdf (дата обращения 06.08.2024).
7. История адыгейской литературы. Т. III. – Майкоп: Адыгея, 2006. – 640 с.
8. Кучукова, З.А. Кавказский ребенок в изображении А.В. Дружинина / З.А. Кучукова, Л.Б. Берберова, Э.Х. Манкиева // Филологические науки. Литературоведение. – 2021. – 6 (2). – С. 274–281.
9. Набигуева, М.Н. Детская поэзия Расула Гамзатова / М.Н. Набигуева, А.М. Муртазалиев // *Litera*. – 2021. – №10. – С. 117–130.
10. Обухова, Л.Ф. Детская психология: история, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1990. – 352 с.
11. Произведения адыгейских поэтов и писателей для детей: сборник / под общ. ред. Н.Ю. Куека. – Майкоп: Качество, 2006. – 344 с.
12. Гамзатов, Р. Избранное: В 2 т. / Расул Гамзатов. – М.: Художественная литература, 1964. – 392 с. – Т.1.
13. Ситимова, С.С. Родные просторы. Книга для чтения / С.С. Ситимова, А.Б. Чуяко. – Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 2012. – 96 с.
14. Сказки народов Евразии. «Сын медведя»/ сост. Е.С. Хабунова. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2017. – 199 с.
15. Хараев, Ф.А. Таинства чувства меры / Ф.А. Хараев. – Нальчик: Эль-Фа, 2008. – 256 с.

16. Чуюкова, Н.М. Художественная антропология Расула Гамзатова: язык как основа жизни культурного человека / Н.М. Чуюкова, Б.З. Мхце // Антропологическая миссия российского учительства в современном мире: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2022. – С. 635–641.

17. Шеина, Е.Н. Ценностное отношение к «феномену детства» в основных формах его репрезентации (философия, социология, педагогика) / Е.Н. Шеина // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 156–162.

РАЗДЕЛ II.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА УЧИТЕЛЯ: МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

2.1. «Дневник матери» С. Клиболд как антропологический проект предотвращения террористических актов в школах

20 апреля 1999 года в школе Колумбайн Хай ученики этой школы Дилан Клиболд и Эрик Харрис совершили террористический акт, убив 13 человек. Парадоксальным образом трагедия в школе Колумбайн вызвала не только осуждение убийц: у Дилана и Эрика нашлись сочувствующие не только в США, но и во всем мире, трагедия Колумбайна стала истоком международного социального движения, молодежной субкультуры, пропагандирующей агрессию и деструктивное поведение как способы восстановления справедливости, самореализации; убийцы Дилан Клиболд и Эрик Харрис приобрели статус культовых фигур, образцов для подражания. Несмотря на запретительные и ограничительные меры и принятые в Российской Федерации и других странах законы, движение находит последователей и сочувствующих в социальных сетях и интернет-ресурсах.

Трагедия в старшей школе Колумбайн в 1999 году парадоксальным образом ознаменовала вступление педагогики, психологии, школьного образования и воспитания в новый век, поставив весь комплекс психолого-педагогических наук и практику школьного образования перед принципиально новым и опасным вызовом. Собственно учителя, наставники, психологи, правоохранители, родители школьников и родственники перед лицом прямой и очевидной угрозы жизни и здоровью обучающихся оказались поставлены перед необходимостью немедленно найти механизмы противодействия деструктивному и агрессивному поведению школьников, перед обязанностью оперативно и точно

выявлять симптомы зарождения идеи скулшутинга и подготовки к террористическому акту в школе. Трагедия в школе Колумбайн Хай не только показала полную неготовность образовательной системы противостоять террору со стороны учеников и предупреждать его, но и вскрыла глубокие социальные противоречия, дегуманизацию общественных отношений и кризисное состояние общественной морали.

Эрик Харрис и Дилан Клиболд хладнокровно расстреляли на лужайке перед школой и в библиотеке 12 учеников и одного учителя, ранили 23 человека, причем на дальнейшую жизнь выживших, как пострадавших, так и ставших свидетелями нападения, чудовищная бойня в школе, разумеется, оказала существенное влияние: тяжело раненный Ричард Кастальдо остался парализованным; Грег Барнс, на глазах которого Дилан и Эрик расстреляли его друга, спустя некоторое время после трагедии совершил суицид; покончила с собой мать Анны Хокхальтер, получившей четыре ранения и чудом выжившей; у части учеников, ставших свидетелями происходящего, развился посттравматический синдром, который привел впоследствии к алкогольной или наркотической зависимости; Остин Юбенкс, ставший свидетелем расстрела своего друга, много лет страдал от наркотической зависимости и умер от передозировки в 2019 году.

Парадоксальным образом, несмотря на чудовищные последствия бойни в школе Колумбайн Хай, общественное мнение, равно как и некоторые его лидеры, особенно в молодежной среде, далеко не однозначно оценило поступок Дилана и Эрика. Известный певец Мерилин Мэнсон (его влиянием расследователи пытались объяснить поступок Эрика и Дилана, что привело фактически к приостановке карьеры певца) в интервью, фрагменты которого приводятся в фильме Майкла Мура «Боулинг для Колумбины» (2002), на вопрос о том, что бы он сказал детям из Колумбайна (и палачам и их жертвам), ответил, что он бы их выслушал, то есть сделал то, что не сделал в Колумбайне никто [8]. Рэпер Bones в 2014 году выпустил альбом TEENWITCH, где в нескольких треках поет от лица Эрика и Дилана, обращаясь к слушателям, которые не захотели стать парням друзьями и поэтому заплатились [12]. Для

мемориала жертв стрельбы в школе Колумбайн первоначально было изготовлено 15 крестов, два из которых предназначались для Эрика Харриса и Дилана Клиболда, совершивших самоубийства после расстрела учеников. На крестах Эрика и Дилана появились надписи: «Я прощаю тебя», «Зачем?», 79-летний житель Денвера Джин Карни написал на кресте Клиболда: «Может, Бог пощадит твою душу. Сожалею, что мы все тебя подвели», а 29-летняя Мелисса Мак-Брайд написала на кресте Харриса: «Он все еще ребенок Бога и любви» [11]. Кресты Эрика и Дилана были некоторое время частью мемориала, но позже удалены навсегда, в первую очередь, в ответ на протесты родителей погибших учеников, которые регулярно уничтожали кресты убийц.

Расстрел в школе Колумбайн вызвал широкий резонанс в молодежной среде, который вскоре вылился в международное социальное движение «Колумбайн», Эрик Харрис и Дилан Клиболд приобрели статус культовых фигур [9, с.2]. Причины формирования деструктивного поведения в молодежных субкультурах, обращения стрелков в школе Колумбайн в объекты для подражания и поклонения носят комплексный характер, они лежат как в области психологии и психиатрии, так и в конкретных социально-исторических противоречиях, определяющих кризис гуманизма и морали в современном обществе. Выявляя причины обращения к деструктивным молодежным субкультурам, исследователи подчеркивают сложности социализации молодежи, отсутствие уверенности в завтрашнем дне, отсутствие гарантий для профессиональной или духовной реализации. «В силу разных причин, институциональные каналы самореализации, связанные с общественно полезной деятельностью, доступны не для всей молодежи», – подчеркивают Н.И. Дунаева, Ю.М. Баранова, Т.В. Филина [3, с.354].

Международное движение «Колумбайн», представители которого совершают или готовы совершить террористические акты, при этом выступает «прежде всего интернет-сообществом, действующим в различных странах и оправдывающим противоправную практику скулшутинга» [6, с.54]. В России, согласно закону от 28 декабря 2013 года, немедленной блокировке

подлежат сайты экстремистского содержания, 2 февраля 2022 года Верховный суд признал террористическим движение «Колумбайн». Однако, несмотря на постоянный мониторинг соцсетей, согласно подсчетам издания «Сноб», несмотря на принятые в 2018 году дополнительные ограничения интернет-контента экстремистского содержания, в 2018 году на сайтах, посвященных скулшутингу, состояло 30000 человек [4]. Согласно криминальным сводкам МВД, в 2023 году в 12 регионах России выявлено 15 происшествий, совершенных под влиянием движения «Колумбайн» [1]. Стрельба в гимназии № 5 г. Брянска 7 декабря 2023 года показала, что меры исключительно ограничительного характера не могут решить возникшей проблемы, поскольку движение «Колумбайн» носит социальный характер и детерминировано социально-историческими причинами: социальными расслоением и неравенством, недоступностью желаемого проекта будущего, неравенством возможностей молодых людей, принадлежащих к разным имущественным слоям. Вместе с тем исследование философских взглядов, эстетических предпочтений, культуры и психологии представителей движения будет способствовать как профилактике преступлений скулшутинга, так и предупреждению психической аберрации молодых людей и подростков, страдающих от буллинга или социальной несправедливости.

В этой связи особый интерес приобретает книга матери Дилана Клиболда – Сью Клиболд «Дневник матери» (2016), переведенная на русский язык и опубликованная издательством «АСТ» в 2017 году [5]. Именно воспоминания Сью Клиболд, которая стремится найти в прошлом тревожные звоночки, указывающие на депрессию или психическое нездоровье сына, выступают предметом исследования в настоящем параграфе. Воспоминания матери «колумбайнера» Дилана Клиболда, опубликованные в книге «Дневник матери», способствуют пониманию причин и истоков девиантного поведения подростка. Их осмысление важно для разработки мер предупреждения девиантного поведения школьников.

В книге Сью Клиболд воспоминания чередуются с записями из собственного дневника и дневника Дилана, интервью с журналистами и психологами, свои рассуждения Сью подкрепляет ссылками на труды известных психологов и психиатров. Такое

построение воспоминаний Сью направлено на то, чтобы убедить читателя в достоверности приводимых дневниковых записей и наблюдений за сыном. В достоверности дневника Дилана не приходится сомневаться: через 6 лет после трагедии полицейские вернули найденные в комнате Дилана записи, которые тот не успел (или не захотел) уничтожить, его семье. Подлинность воспоминаний и дневниковых записей Сью подтверждает известный американский психолог и публицист Эндрю Соломон, который в процессе работы над книгой «Далеко от яблони. Родители и дети в поисках своего “Я”» (2012) о родителях детей с физическими недостатками и психическими отклонениями встречался с Сью, причём преодолевая некоторое предубеждение, будучи уверенным, что он встретит недобросовестных родителей, воспитавших чудовище. Эндрю Соломон не только преодолел свое предубеждение, познакомившись с родителями Дилана, но и убедился, что формула «неблагополучная семья – причина преступлений сына, преступление детей – вина родителей» в данном случае не срабатывает. Именно Э. Соломон написал предисловие к книге Сью Клиболд, в котором подчеркнул значимость воспоминаний Сью: «Все нам приходится переживать потери, но утрата Сью накатывалась на нее бесконечными волнами горя: вначале она потеряла самого мальчика, потом – тот образ сына, который у нее был, затем – возможность оправдывать себя из-за того, что не знала о его темной стороне, затем – перестала осознавать себя кем-то, кроме как матерью убийцы, и, наконец, потеряла фундаментальную веру в то, что в основе жизни лежит логика, что если ты будешь поступать правильно, то сможешь избежать печальных последствий» [5, с.9].

Сью прослеживает жизнь своего сына с раннего детства до трагического утра 20 апреля 1999 года не для того, чтобы найти ему оправдание, не для того, чтобы отречься от сына и ненавидеть память о нем; причина того, что Сью решила написать книгу, в том, что она хочет обратить внимание родителей на те тайные стороны жизни детей, которые невозможно распознать обычными педагогическими методами и приемами, которые не становятся яснее после откровенной беседы, которые требуют других средств и способов для распознавания.

Дилан не был ребенком, испытывающим дефицит внимания в семье, семья Дилана не вела аморальный или богемный образ жизни. Напротив, дед Сью – известный филантроп – отдал все свое немалое состояние еврейской общине, а внучке оставил только старый дом, нуждающийся в постоянном ремонте. К этим ремонтным работам отец Дилана Том постоянно привлекал и самого Дилана и его старшего брата Байрона. Том и Сью познакомились в церкви, и каждое воскресенье Том ходил с детьми в церковь. Том придерживался консервативных взглядов, даже в одежде следовал стилю 50-х годов. Дилан не был избалованным ребенком: с 14 лет он подрабатывал в пиццерии «Блэкджек», он сам собрал свой первый компьютер, полностью оплачивал свои собственные траты, лишь иногда обращаясь к родителям, в частности, накануне выпускного вечера: Сью была так рада, что Дилан вообще решил пойти на выпускной, что выполнила его просьбу.

У Дилана были друзья помимо Харриса, Дилан не был изгоем в школе, он принимал участие в школьных спектаклях как мастер по свету и спецэффектам. Хотя уже после трагедии ученики вспоминали факты буллинга, а Сью вспоминает, как просматривала пленку с записью из школьного коридора и увидела, как Дилан идет, неся в руках, очевидно, что-то хрупкое, кто-то сильно толкает его в левую руку, Дилан морщится, но никак не реагирует, из чего Сью приходит к заключению, что подобное происходило систематически, несколько поспешному и чересчур обобщенному. Сью вспоминает, что спрашивала Дилана, когда тот сказал, что его друг Эрик живет в аду, не испытывает ли он таких же затруднений, на что сын ответил, что с его ростом – 195 см – вряд ли кто-то даже из спортивной элиты осмелится его тронуть. Вполне возможно, что Дилан мог переживать стресс при переходе в старшую школу, к тому же он потерял статус одаренного ученика, но он был по-прежнему силен в математике, два колледжа в Аризоне ответили согласием на его зачисление, посетив один из них, Дилан принял решение об отъезде из дома после окончания школы. Однако внезапная болезнь и дорогостоящая операция Тома пошатнули материальный статус семьи: вопрос о том, сумеют ли Клиболды оплачивать учебу Дилана в колледже, обсуждался на протяжении учебы Дилана в выпускном классе. Дилан не мог не знать об этих затруднениях.

Были и другие симптомы, которые в ряде современных исследований идентифицируются как признаки «колумбайнера»: отчужденность, отсутствие интереса к учебе, пропуски занятий, замкнутость [7, с.6]. Учитель математики накануне трагедии сообщил родителям Дилана о его многочисленных пропусках, которые могут помешать усвоить программу и поступить в колледж. Сью и Том встретились с учителем, а Дилан пообещал наверстать упущенное и в самом деле стал посещать занятия. Вообще Дилан за несколько месяцев до трагедии стал удивительно сговорчивым и неконфликтным: Сью вспоминает, как во время последней поездки с родителями по просьбе отца он снял свою любимую, специально перешитую матерью кепку в буфете отеля и сказал Сью, что не стоит заострять на этом внимание. Между тем школьные учителя обращали внимание на некоторые странности в поведении Дилана: учительница английского языка пригласила Сью, поскольку ее тревогу вызвало сочинение Дилана, но Сью не смогла его увидеть: сочинение забрал школьный психолог, который поговорил с Диланом и сообщил, что поводов для беспокойства нет, а сам Дилан умело ушел от разговора о сочинении. Сью прочитает это сочинение уже после трагедии: в нем Дилан будет описывать, как человек в длинном черном плаще (такой плащ Том подарил сыну на Рождество) расстреливает людей. Аналогичное сочинение, но уже от лица пули, написал и Эрик Харрис, оно было зачитано в классе, и ученики нашли его смешным и пародийным. Позже школьный психолог будет корить себя за невнимательность.

Дилан и Эрик все время находились под контролем учителей, психологов, полицейских, работающих с правонарушениями малолетних: в 1998 году Клиболд и Харрис попытались ограбить грузовик, их быстро поймали и отправили на программу перевоспитания: Дилан и Эрик посещали психолога, слушали лекции. Родители постоянно проверяли комнату Дилана: был период, когда он курил марихуану и пробовал алкоголь. Когда Дилана и Эрика досрочно освободили от посещения курсов за хорошее поведение, Клиболды возражали, считая, что Дилан должен пройти курс перевоспитания до конца. Сью стремилась пресекать любые проявления черствости или неуважения со стороны Дилана:

еще в младшей школе учила сочувствовать проигравшей команде, если бейсбольная команда Дилана выиграла. В старшей школе учительница по английскому рассказала Сью и Тому, что весь класс, включая Дилана, смеялся над ее любимой песней «Четыре сильных ветра» И. Тайсона – классикой канадского фолка и кантри. Сью задело то, что сын демонстрирует пренебрежение к чужим интересам: дома Дилан вместе с родителями вновь послушал эту песню и в конце концов согласился с тем, что она неплохая.

Сью не допускала мысли, что Дилан что-то скрывает или недоговаривает, она прислушивалась к замечаниям и рекомендациям учителей и психологов, вела с сыном беседы о том, как следует относиться к другим людям, брала его с собой на работу (Сью работала с инвалидами), чтобы научить сына принимать другого человека, быть толерантным. Возможно, поэтому неожиданная покладистость сына не смутила ни мать, ни отца, которые отнесли его бесконфликтность к проявлению взросления, не подумав, что Дилан таким образом может что-то скрывать. Для Сью и Тома события 20 апреля 1999 года в школе Колумбайн стали полной неожиданностью, равно как и дневник Дилана, который убедил их в том, что они совсем не знали своего сына: в дневнике и так называемых «подвальных пленках» (видео, которые Эрик и Дилан снимали за два месяца до стрельбы в школе, перечисляя имена тех, кого они убьют) родители увидели другого Дилана, о существовании которого не догадывались. Сью, вспоминая поведение Дилана, ищет в нем проявление депрессии или психического расстройства (некоторые симптомы были: в поездке с родителями Дилану в ресторане показалось, что парни за соседним столом над ним смеются, его расстройство было так велико, что родители были вынуждены увести его из ресторана, хотя Сью, уходя, внимательно наблюдала за ребятами и убедилась, что до Дилана им нет ровно никакого дела). Для Сью важно показать родителям симптомы деструктивного поведения, чтобы те смогли вовремя принять меры, но паранойя Дилана, скорее всего, была вторичной по отношению к плану расстрела учеников в школе, к которому Харрис и Клиболд готовились несколько месяцев.

Сью после просмотра «подвальных пленок» уже после расстрела в школе и самоубийства сына открывает для себя того Дилана,

которого она никогда не знала: «Сочувствие ему было совершенно чуждо... он использовал расистские, унижающие выражения, – пишет Сью и с удивлением добавляет: – Их никогда не слышали в нашем доме» [5, с.177]. Чудовищная, деструктивная сторона личности сына, открывшаяся Сью после просмотра пленок, заставляет ее задуматься над причинами появления этой темной стороны в личности сына. Сью выдвигает следующие причины:

- буллинг;
- школьная культура;
- пренебрежение родительскими обязанностями;
- милитаризация американской молодежной культуры [5, с.177].

Вспоминая свое невнимание к странностям в поведении сына, Сью склонна винить себя в произошедшей трагедии, но, анализируя путь Дилана к убийству, Сью убеждается, что травля Дилана в школе могла сыграть не менее значимую роль. Сью отмечает странный эффект трагедии в школе Колумбайн Хью: «Мы с Томом получали леденящие душу письма от одиноких детей, которые восхищались Диланом и тем, что он сделал. Взрослые, над которыми издевались, когда они были детьми, писали нам, чтобы сказать, что могут понять и мальчиков и их поступки. Девочки забрасывали нас любовными письмами. Молодые люди оставляли на нашем автоответчике сообщения, где называли Дилана героем и даже богом. После пробной работы в исправительном центре для молодых преступников я узнала, что некоторые заключенные мальчишки радовались, когда смотрели телевизионные репортажи из разрушенной школы. Видеозаписи, которые сделали Дилан и Эрик, просочившись в средства массовой информации, стали бы знаменем всех детей, над которыми издевались в школе» [5, с.247]. Наблюдения Сью очень важны для понимания истоков Колумбайна как международного социального движения.

Признания Дилана в дневнике свидетельствуют о суицидальных наклонностях, глубокой неудовлетворенности собой: «Оооо, Господи, я хочу умереть тааааак ужасно... такой грустный, брошенный, одинокий, неизлечимый, я чувствую, я есть... это несправедливо, НЕСПРАВЕДЛИВО!!! Подводя итог моей жизни... самое жалкое существование за всю историю» [5, с.255]. Если

Харрис называл себя Богом, который вправе решать, кому жить, а кому умереть, то Дилан еще за два года до трагедии думал о самоубийстве (нужно заметить, что Сью очень не нравилась дружба Дилана с Эриком и она помогала сыну некоторое время избегать общения с Эриком). Ни старший брат, ни мать с отцом, ни друзья не приносили Дилану избавления от одиночества. И дело не только в неразделенной любви, в которой Дилан признается в дневнике: Дилан не видит своего места в жизни, не понимает, зачем ему продолжать жить.

Эндрю Соломон в предисловии к книге Сью Клиболд прибегает к символическому обобщению: «Эрик был несостоявшимся Гитлером, Дилан – Холденом Колфилдом» [5, с.11]. Герой романа Дж. Селинджера «Над пропастью во ржи» Холден Колфилд испытывает мучительное чувство собственной неуместности: он не хочет жить той взрослой жизнью, которую ведут успешный бизнесмен, его отец, голливудский сценарист, его старший брат, он ищет способ прожить осмысленную, важную и нужную для кого-то жизнь, мечтая то сбежать и жить с подружкой в уединенной хижине в лесу (что накануне появления движения хиппи было вполне актуальным), то уехать в неизвестность с сестренкой Фиби. Холден видит фальшь и лицемерие окружающих взрослых, видит, что жизнь ради успеха и денег разрушает талант, по крайней мере, он считает, что именно это произошло с братом-писателем в Голливуде. Холден мечтает о другом взрослении, таком, примеров которого действительность ему не дает. Сравнение Дилана с Холденом очень важно для понимания состояния Дилана: он взрослеет, но не знает, какой жизни он хочет, какую сможет вести, к какой готов. Учителя, психологи, родители внимательны к нему, но рассуждают о текущих проблемах, а будущее связывают только со стереотипным решением – поступлением в колледж, которое из-за материальных затруднений в семье долго было для Дилана под вопросом, поэтому даже этот стандартный вариант будущего не был для Дилана очевидным.

Однако не только неопределенность будущего могла быть причиной деструктивных поступков Дилана. В своем дневнике он удивительно точно определяет причину своих одиночества

и депрессии: «Когда я нахожусь в своей человеческой форме и знаю, что собираюсь умереть, на всем вокруг возникает налет незначительности» [5, с.256]. И далее Дилан выражает свою мысль еще более отчетливо, говоря, что он «сделан человеком, без возможности БЫТЬ человеком» [5, с.256]. Ни учителя, ни родители, ни психологи, ни друзья не научили Дилана быть человеком. Прагматические цели школьного образования, ориентированные на получение конкретного результата – продолжение учебы в колледже, не предусматривали актуализации гуманистического, созидательного потенциала получаемых знаний.

Показателен пример с анализом сочинений по английскому языку: если убийство описано от лица пули, как это было в сочинении Эрика Харриса, то можно отнестись к его работе как к оригинальной и креативной, если все же убийцей выступает человек (как было описано в сочинении Дилана), то это повод для некоторой тревоги, по крайней мере, для обращения к психологу. При этом предметом рассуждений учителя не выступает недопустимость мысли об убийстве, непререкаемая ценность человеческой жизни, собственно нравственный аспект содержания сочинений. Сочинение Дилана было криком о помощи: Дилан публично признался в своем намерении, даже надел на убийцу в сочинении такой же плащ, как у себя. Дилан искал возможности быть услышанным, искал того, кто смог бы его остановить. Однако сочинение было отправлено к психологу на предмет анализа душевного состояния ученика Дилана Клиболда, а тот счел его фантазией, свидетельствующей о поиске нового окружения, и не нашел поводов для беспокойства.

Поскольку в качестве основной цели образования в школе не выдвигалось формирование нравственных идеалов, устойчивой жизненной позиции, основанной на осознании приоритета гуманистических ценностей, ученики ориентировались на ближайшие прагматические цели – поступление в колледж, спортивные достижения. Возможно, именно отсутствие моральных ценностей в системе школьного образования привело Дилана к дезориентации и потерянности, которые стали подходящим фундаментом для созревания ненависти и идеи мести несовершенному миру. Как справедливо указывает, анализируя причины появления русского

Колумбайна, М.Н. Сипягина: «Высокий уровень образования, воспитания, культуры, эрудиции – это наилучшая превентивная мера для профилактики девиантного поведения» [10, с.156].

Сью подчеркивает в книге ранимость и мнительность Дилана, но не указывает на то, что эти качества были предметом обсуждения с ней или с психологом с целью определить истинные масштабы и значимость того или иного события: например, однажды Дилан и Эрика вымазали в кетчупе, например, однажды Дилан посягнул на святая святых американской школы – личную собственность учеников, их приватное пространство – школьные шкафчики, взломав шкафчик обидчика, который дразнил Дилана, за что последний был на четыре недели отстранен от занятий. Заботясь о приватности собственности, школа и семья вовсе не заботились о приватности частной жизни: все поступки Дилана, вплоть до самых незначительных, были предметом пристального внимания: с ним вел беседы психолог, родители обыскивали его комнату.

Отчасти стремление иметь свою приватную жизнь привело Дилана в мир компьютерных игр, здесь они с Эриком создавали новые уровни, сеть для общения, заменив, таким образом, вымышленным миром реальный. Более того, в компьютерной игре Doom Эрик и Дилан были теми победителями и героями, которыми они не могли быть в реальной жизни: в школе был культ спорта, и спортсмены находились в привилегированном положении. Учеников в белых кепках – спортсменов – искали Эрик и Дилан в библиотеке, когда пришли в школу с оружием.

Вымышленный мир космической компьютерной игры был механизмом компенсации собственной слабости прежде всего для Эрика Харриса, страдающего небольшим физическим недостатком. Эрик, что очень показательно, хотел после школы пойти в армию, но его не взяли из-за тех препаратов, которые назначил ему врач-психиатр после ограбления грузовика. Эрик был настоящим изгоем, а Дилан – неуверенным в себе подростком, лишенным каких-либо убеждений и принципов. Дилан не мог обрести собственную идентичность, в первую очередь, потому, что ее обретение лежало не в сфере социальных ролей, а в области нравственной рефлексии, направленной на переживание и утверждение гуманистических ценностей.

Дегуманизация современного образования – это проблема мирового масштаба. Она определяется, с одной стороны, очевидной функциональностью школьного и вузовского образования, вытекает из их нацеленности на конкретный результат, на приобретение суммы знаний для сугубо прагматической цели: поступления в престижный вуз, построения успешной карьеры, приобретения высокооплачиваемой должности. Гуманистические ценности, которые в курсе школьного образования утверждаются в сознании обучающихся по мере усвоения содержания дисциплин гуманитарного цикла, в первую очередь, литературы и истории, нивелируются установкой на прагматический результат, направленный на трансляцию ценностей общества потребления. Прагматизация образования не только девальвирует его содержание, но и ведет к утрате идентичности обучающихся, их обезчеловечиванию. Трагедия Колумбайна – прямое следствие дегуманизации общества, ревизии морали, обесценивания нравственных идеалов. Симптоматично, что подобные трагедии происходят в школах и вузах, поскольку школы и вузы перестают быть институтами социализации и гуманизации обучающихся, выполняя прагматический заказ формирования члена общества потребления, а не устремленного к нравственному идеалу, руководствующегося гуманистическими убеждениями человека.

Список литературы:

1. Баласян, Л. МВД в 2023 году зафиксировало в школах 15 инцидентов, связанных с «Колумбайном» // Коммерсантъ (kommersant.ru). 22.01.2024. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6465252> (дата обращения 08.02.2024).
2. Башурина, Е. Природа скулшутинга: почему происходят массовые расстрелы в школах и как их предотвратить // Forbes. 17 мая 2021. – URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/429493-> (дата обращения 08.02.2024).
3. Дунаева, Н.И. Проблема профилактики деструктивной агрессии на примере движения Колумбайн / Н.И. Дунаева, Ю.М. Баранова, Т.В. Филина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 354–357.
4. Залюбовин, И. Одноклассники из Колумбайна. Как устроена субкультура поклонников школьных стрелков / И. Залюбовин // Сноб (snob.ru). – 15 января 2018 г. – URL: <https://snob.ru/entry/156616/> (дата обращения 08.02.2024).

5. Клиболд, С. Дневник матери / С. Клиболд. – М.: АСТ, 2017. – 384 с.
6. Лапсарь, М.В. Идеологическая составляющая противодействия субкультуре «Колумбайн» в подростковой и молодежной среде / М.В. Лапсарь // Эпомен. – 2022. – № 26. – С. 54–63.
7. Методические рекомендации по противодействию распространения деструктивного влияния идей движений «School Shooting» и «Колумбайн». – Ставрополь, 2023. – 16 с.
8. Мэнсон, М. Шумиха после Колумбайна сломала мою карьеру / Мэрилин Мэнсон // Timetorock.ru. – 26 июня 2015 года. – URL: <https://timetorock.ru/news/merilin-menson-shumixa-posle-kolumbajn-slomala-moyu-kareru/?ysclid=lsdl12ozfb405882412> (дата обращения 08.02.2024).
9. Пучинкина, А.А. Феномен скулшутинга и колумбайн-сообществ в современной России: исследование методом контент-анализа / А.А. Пучинкина // Вестник Восточно-Сибирской академии. – № 43. – 2022. – URL: https://www.elibrary.ru/download /elibrary_47381618_27765939.pdf (дата обращения 08.02.2024).
10. Сипягина, М.Н. Русский Колумбайн как индикатор социальной действительности // М.Н. Сипягина // Новеллы права, экономики и управления: Сб. науч. трудов по материалам VII междунар. науч.-практ. конф. – 2022. – С. 152–156.
11. Харрис и Клиболд. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 08.02.2024).
12. BONES – TEENWITCH (2014). Доброго времени суток. Сегодня я бы хотел вам рассказать о моем любимом (interesnoe.me). – URL: https://interesnoe.me/source-1_02078234/post-31907 (дата обращения 08.02.2024).

2.2. Развитие идей педагогической антропологии на Ставрополье: авторская школа Раисы Эммануиловны Казачковой

Реформы отечественной системы образования, начавшиеся в начале XXI века, существенно изменили облик современной российской школы. Введение ЕГЭ, информатизация образования, возросшая роль онлайн-обучения, тотальная доступность информации в сочетании с информационной перегруженностью повестки дня ставят школу в условия активного поиска и внедрения новых методик обучения и воспитания, результативного

и эффективного применения новых технологий, оптимизации учебно-воспитательного процесса. С одной стороны, цифровизация современной жизни требует от школы мобильности, готовности не только быстро реагировать на перемены, но и находиться в их авангарде, опережать их и предвидеть новые вызовы, с другой, важно сохранить и развить лучшие традиции отечественного образования, опираясь на уникальный педагогический опыт К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого. Отечественная педагогика не рассматривала обучение и воспитание как два независимых процесса, ставя на первое место поддержку и направление целостного развития личности ребенка. Гуманистические традиции отечественной педагогики нашли обобщение в принципах современной педагогической антропологии, которая исходит из принципа единства всех наук о человеке как основы педагогической практики. Технологизация современной жизни, как и любой глобальный процесс, диалектична: с одной стороны, упрощая процессы коммуникации, получения и систематизации информации, с другой, она несет угрозу машинизации человека, нивелирования общечеловеческих ценностей вследствие рационализации человеческих отношений. В этих условиях важно актуализировать тот гуманистический опыт, который накоплен лучшими педагогами, и приумножить его влияние на технократические реформы в области образования.

Современные отечественные авторские школы, предлагающие альтернативные модели наполнения содержанием образовательно-воспитательного процесса, предлагают различные способы гармонического объединения педагогических традиций и современных методов обучения и воспитания. Школы В.С. Библера, А.Н. Тубельского, Е.А. Ямбурга получили всероссийское признание, показывая возможные варианты развития отечественного образования в направлении реализации принципов антропологической педагогики. Передовые педагогические практики при этом никогда не были ограничены Садовым Кольцом, педагогика никогда не знала разделения на центр и периферию, не только потому что последователи эффективных педагогических методик подхватывали и развивали столичные инициативы, но и потому что инициатива педагогической креативности часто исходила из провинциальных

школ. Именно такую авторскую школу с уникальным опытом в области реализации идей педагогической антропологии построила в средней школе № 25 г. Ставрополя учитель русского языка и литературы Раиса Эммануиловна Казачкова, будучи директором школы с 1973 по 1986 год.

Средняя школа № 25, ныне – гимназия № 25, занимает в истории развития образования Ставрополья особое место: на протяжении полувека школа входит в число лучших средних учебных заведений Ставропольского края, сначала как муниципальная средняя школа, с 1994 года – как педагогическая школа-гимназия, с 2013 года – как гимназия, педагогический профиль которой трансформировался в комплексный в силу открытия в гимназии стажировочной площадки, реализующей мероприятия Федеральной целевой программы развития образования по направлению «Создание основанной на информационно-коммуникационных технологиях системы управления качеством образования, обеспечивающей доступ к образовательным услугам и сервисам». 31 мая 2019 года академиком А.Н. Сергеевым, президентом РАН, гимназии № 25 г. Ставрополя выдан сертификат как базовой школе Российской академии наук. В 2022 году гимназия стала участницей проекта «Школа Минпросвещения России», который направлен на реализацию Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», на достижение целей, целевых показателей и результатов национального проекта «Образование». По результатам исследования рейтингового агентства «Раех» («Раекс-Аналитика»), в 2023 году гимназия № 25 г. Ставрополя заняла 8-е место в рейтинге лучших школ Северо-Кавказского федерального округа по количеству поступивших в ведущие вузы России и 2-е место по Ставропольскому краю по этому же показателю [2].

Все директора гимназии, начиная со сложного периода перестройки и постсоветского развития школы, когда директором школы выступал кандидат педагогических наук, отличник народного образования РСФСР Константин Иванович Корякин, и заканчивая современным периодом развития гимназии, когда на пост директора назначена выпускница школы, почетный работник

общего образования Елена Владимировна Лагутина, подчеркивают, что неизменные высокие рейтинги школы, ее почетное место в системе образования Северо-Кавказского федерального округа и Ставропольского края обеспечены периодом, когда еще среднюю школу № 25 возглавляла Раиса Эммануиловна Казачкова – отличник народного образования СССР, заслуженный учитель школы РСФСР. Именно этот период с 1973 по 1986 год, определяемый деятельностью Р.Э. Казачковой на посту директора школы, стал тем материальным и духовным фундаментом, на котором выросло здание современной гимназии № 25.

Обобщая педагогический и управленческий опыт Р.Э. Казачковой, как учителя русского языка и литературы и как директора школы, выделяя сформированные в период работы Р.Э. Казачковой на посту директора новые принципы организации учебно-воспитательного процесса, обновление содержания учебных предметов, гуманистические тенденции развития внеклассной работы школы, способы взаимодействия педагогического коллектива с культурными учреждениями города и края, характер построения отношений между учениками и учителями, учителями и руководством школы, учителями и родителями, а также опираясь на современные принципы дифференциации массовой школы и авторских учебных заведений, можно с уверенностью идентифицировать гимназию № 25 под руководством Р.Э. Казачковой как авторскую школу, добившуюся устойчивых, стабильно высоких показателей в образовании и воспитании учеников на протяжении значительного периода времени.

Авторская школа – это уникальное явление в системе отечественного образования. В современной педагогической науке пока не выработано однозначного определения авторской школы, которая, однако, идентифицируется по системе признаков, отличающих ее от общеобразовательной массовой школы. Авторская школа представляет собой альтернативный образовательный проект, дополняющий и стимулирующий к развитию массовую общеобразовательную школу. Определяя значение авторской школы в системе современного отечественного образования, М.Н. Невзоров и В.В. Кравцов подчеркивают, что «авторская школа реализует гуманистическую (феноменологическую) модель

образования, которая в центр образовательного процесса ставит личность обучающегося и его развитие как субъекта жизнедеятельности. Она ориентирована на развитие внутреннего мира школьника/студента, учителя/преподавателя, межличностное общение, диалог, на психолого-педагогическую поддержку в личностном росте: акцент на субъектности, субъективности, субъектогенезе. В авторской школе все взрослые – субъекты педагогического процесса – авторы собственной продуктивной, радостной жизни» [10, с.26]. Авторская школа аккумулирует новые методы воспитания и образования, апробирует новые образовательные модели, реформирует формы и содержание учебного процесса. Авторская школа находится в авангарде развития педагогических идей, современной педагогической мысли; опыт авторских школ особенно значим в условиях реформирования отечественной системы образования, поиска эффективных моделей развития современной школы, открытия и применения новых, результативных, отвечающих современным требованиям и актуальному социальному заказу образовательных стратегий и технологий обучения.

Вместе с тем очевидно, что авторские школы возникают уже на заре становления и развития отечественного образования. Как указывают авторы коллективной монографии, посвященной истории авторских школ Санкт-Петербурга, А.Н. Шевелев, М.Г. Ермолаева, Е.Г. Курцева, Г.О. Матина: «С большой долей вероятности к таким (авторским. – *Я.П.*) школам можно отнести те учебные заведения, которые в XVIII–XX веках ярко выделялись на общем фоне петербургской городской системы образования» [13, с.9]. К признакам, отличающим авторскую школу от массовой общеобразовательной школы, авторы монографии относят инициативное создание школы, популярность школы в социуме, инновационный характер комплексной деятельности школы, апробацию и внедрение альтернативных способов педагогической деятельности [13, с.9–10]. Собственно осознание особенностей и выделение отличий авторской школы от массовой и становится способом ее идентификации. Суммируя признаки авторской школы, выделяемые в работах Т.С. Перекрестовой [11], В.С. Зайцева [4], Е.В. Кривотуловой и В.Г. Федюкиной [5], Г.О. Матиной и И.В. Гришиной [9], А.В. Гаврикова [1], можно

выделить следующий набор параметров, идентифицирующий авторскую школу как инновационное, оригинальное, передовое учебное заведение. Именно эти признаки авторской школы мы спроецируем на уникальный педагогический и управленческий опыт гимназии № 25 г. Ставрополя под руководством Р.Э. Казачковой.

Определяющим, наиболее значимым признаком авторской школы выступает – наличие лидера, автора концепции становления и развития школы, которая разделяется коллективом педагогов-единомышленников. Как подчеркивает Т.С. Перекрестова, в основе феномена авторской школы лежит личность, опыт каждой авторской школы эксклюзивен, уникален и невоспроизводим полностью и буквально, но доступен для изучения и осмысления, равно как и для частичного внедрения в учебно-воспитательный процесс других учебных заведений или экспериментальных образовательных площадок [11, с.3]. Авторская школа в истории педагогики и на современном этапе развития образования прочно связывается с именем ее основателя, который выдвинул инициативный проект создания школы нового типа, современные концепции авторских школ обозначаются по имени их лидеров: «школа диалога культур» В.С. Библера, «адаптивная гимназия» Е.А. Ямбурга, «школа самоопределения» А.Н. Тубельского. Авторская школа создается на основании концептуального педагогического проекта, который предшествует ее основанию, собственно этот проект разворачивается, апробируется, корректируется в учебно-педагогической практике авторской школы. «Авторская школа, в каком бы виде и в каких бы исторических реалиях она ни существовала, – всегда проявляет себя как авангард практики, как опережение, для понимания важности которого требуются годы», – указывают Г.О. Матина и И.В. Гришина [9, с.41].

За прошедший почти сорокалетний период со времени реализации авторской учебно-воспитательной концепции Р.Э. Казачковой в средней школе № 25 г. Ставрополя сложились исторически объективные условия для осмысления значения и возможности применения ее уникального педагогического опыта. Кроме того, гимназия № 25 прочно связывается с именем Р.Э. Казачковой, апеллируя в своей современной деятельности к развитию опыта педагога-лидера,

выстраивая новаторский креативный педагогический поиск на основании традиций, заложенных в период, когда школу возглавляла Р.Э. Казачкова.

Концепция развития школы № 25 г. Ставрополя в период, когда пост директора занимала Р.Э. Казачкова, определялась выбором в качестве приоритетного развития воспитания и образования эстетического развития школьников. Однако, исходя из тенденций развития школы в этот период, концепцию школы № 25 как авторской школы возможно обозначить более емко и более широко: как воспитание интеллигентного человека посредством его интеллектуального, этического, эстетического развития на основании индивидуально ориентированного, конкретно-личностного подхода. Приоритетное положение эстетического воспитания в системе воспитания интеллигентного человека в школе объяснялось, с одной стороны, строгим определением направлений воспитания и развития в советской системе образования, одним из которых выступало направление эстетического развития; с другой, пониманием значения эстетического развития как способа духовного становления личности, обретения нравственных идеалов, понятий чести, достоинства и морального долга перед обществом.

Кодекс интеллигентного человека был сформулирован А.П. Чеховым в письме к брату Николаю (март 1886 года). В числе признаков интеллигентного человека Чехов указывает на сострадательность, терпимость, скромность. Как качество интеллигентного человека Чехов идентифицирует устремленность человека к прекрасному, причем не только к искусству, но и к комфорту и благоустроенности быта, сдержанности бытового поведения: «Они (интеллигентные люди. – *Я.П.*) воспитывают в себе эстетику. Они (интеллигентные люди. – *Я.П.*) не могут уснуть в одежде, видеть на стене щели с клопами, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу, питаться из керосинки... Они не трескают походя водку, не нюхают шкафов, ибо они знают, что они не свиньи» [15, с.224]. Уточняя применительно к сегодняшнему дню критерии интеллигентности, сформулированные А.П. Чеховым в цитированном письме, Д.С. Лихачев подчеркивал, что «социальный долг человека – быть интеллигентным. Это долг и перед самим

собой. Это залог его личного счастья и ауры доброжелательности вокруг него и к нему (то есть обращенной к нему)» [7, с.63]. Развивая концепцию интеллигентного человека, Д.С. Лихачев подчеркивает, что интеллигент – это гуманист, уважающий чужую собственность, чужие права и свободы, при этом являясь интеллектуально свободным человеком. «Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и своей мысли», – подчеркивает мыслитель [7, с.64].

Сформированность чувства прекрасного, эстетического вкуса, чувства гармонии, соразмерности и сообразности, способности понимать произведение искусства и отличать произведение истинного искусства от поделок массовой культуры интерпретировались в концепции проекта авторской школы Р.Э. Казачковой как итог гуманистически направленных образования и воспитания, исходя из того, что именно сформированность эстетического чувства выступает критерием интеллигентности, фактором, указывающим на духовное пробуждение и становление личности. Акцентирование эстетического аспекта образования и воспитания осуществлялось в рамках борьбы с мещанством, ставшей одним из направлений нравственного оздоровления общества в 1970-е годы при советской власти. Мещанином при Советах считали не только потребителя материальных благ, видящего в этом потреблении смысл своего существования, единственное назначение своего пребывания на земле. Под мещанством понимали крайний эгоизм, отсутствие внимания и сострадания к другим людям, нежелание и неспособность участвовать в общественно полезной, созидательной деятельности на благо общества. Критериями отличия мещанина от интеллигентного человека выступали его самодовольство, неприятие другой точки зрения, другого образа жизни, проявление озлобленности и агрессии ко всему, что выходило за рамки материального потребления и диктуемых им способов социальной адаптации. Характеризуя зарождение мещанства как социальной прослойки в полисный период (VI–IV вв. до н.э.) в античной Греции, А.Ф. Лосев подчеркивает эстетическую неразвитость мещанина, который чужд прекрасному, глух к произведениям искусства, «за трагедии и комедии он не даст ломаного гроша...» [8, с.652], а

руководствуется только стремлением к упрочению своего благосостояния и приобретению материальных благ. Именно поэтому эстетическое развитие декларировалось в авторской школе Р.Э. Казачковой как доминирующее, призванное сформировать и утвердить у учеников и их родителей ценностные ориентиры, выводящие их за пределы удовлетворения исключительно материальных потребностей.

Стремление к идеалу интеллигентного человека выражалось в создании в школе условий для построения взаимоотношений дирекции и учителей, учителей друг с другом, учителей и учеников, учителей и родителей учащихся на основании взаимного уважения, терпимости, способности понять иную точку зрения и учитывать ее при выполнении своих профессиональных обязанностей. Признание и утверждение субъектности учеников и их родителей вело к трансформации учебно-воспитательного процесса в форму открытого диалога, ведущегося между ними на основании принципов толерантности и взаимного уважения. Таким образом, доминантой образования и воспитания в средней школе № 25 с приходом Раисы Эмануиловны Казачковой стало эстетическое развитие учащихся, предполагающее кардинальное изменение пространства школы, поддержку творческих инициатив, исходящих от любого члена школьного коллектива от директора до технической служащей, их самостоятельной реализации как учащимися, так и педагогами; формирование устойчивой гуманистической позиции у учителей, учеников и их родителей. Выпускник школы виделся Р.Э. Казачковой как интеллигентный, ответственный за свои решения и поступки человек, осуществляющий свою трудовую деятельность и гражданскую активность на основе нравственного отношения к другому человеку, независимо от его социального статуса.

Концепция воспитания интеллигентного человека как человека нравственного как фундаментальная концепция построения оригинального проекта авторской школы в школе № 25 способствовала формированию педагогического коллектива – как творческого союза единомышленников директора школы. В свою очередь, на основании концепции развития школы, целей образования и воспитания

сформировался круг требований к учителям, направленных на достижение устойчивых и стабильных результатов обучения и воспитания, выражающихся в следующем комплексе:

- требование ответственности за результаты своего труда;
- требование постоянного развития и самосовершенствования;
- требование профессионального роста и передачи опыта;
- требование уважения к коллегам, техническому персоналу школы, ученикам и родителям – как основополагающего принципа осуществления профессиональной деятельности;
- требование доверия к ученикам, коллегам, родителям, основанном на признании самоценности личности другого.

Педагоги и завучи школы, реализуя этот комплекс требований, стремились к постоянному профессиональному росту, осуществляя его, в первую очередь, через диалог с учениками и коллегами. Учитель истории Михайленко Наталья Сергеевна, руководствуясь стремлением к коммуникабельности и коммуникации с учениками, организовала уроки как постоянно действующие дискуссионные площадки, ведущий принцип работы которых был сформулирован в девизе: «Без демагогии и догматики!». Учитель физики, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, отличник народного образования РСФСР Новикова Лариса Павловна подчеркивала отсутствие пропасти между гуманитарными и точными науками, показывала возможность междисциплинарного подхода в сфере синтеза точных и гуманитарных наук, обращаясь к открытиям в области механики и оптики, совершенным гуманистами Возрождения, указывая, что правильное решение физической задачи всегда выглядит не только верным и точным, но и законченным с эстетической точки зрения, тем самым утверждая всеобъемлющее значение ведущего эстетического принципа гармонии. Заместитель директора по учебной работе, заслуженный учитель, отличник народного просвещения, преподаватель немецкого языка Ферганская Любовь Николаевна своим поведением, манерой общения с учениками и коллегами демонстрировала воплощенность чеховских принципов интеллигентности: уважение к собеседнику и подчиненному, терпимость, сдержанность, соблюдение личных границ, постоянная обращенность к справедливости и нормам

морали для разрешения конфликта, утверждение равенства всех: учеников, родителей, учителей, руководства школы – по отношению к соблюдению норм человеческого общежития и общения. Взаимное уважение, признание права на собственную точку зрения, права на то, чтобы отстаивать ее во время дискуссии, равные условия для интеллектуального развития обеспечивали в школе комфортные условия для взаимодействия всех участников педагогического процесса от директора школы до технической служащей.

В школе одной из первых в крае была внедрена кабинетная система, в 1973 году началось строительство пристройки к старому зданию школы, законченное в рекордно короткие сроки: через два года уже функционировал новый корпус школы, в котором был оборудован новый актовый зал, ставший вскоре центром интеллектуальной и культурной жизни школы. Этот признак – создание благоприятной среды для обучения, развития и обмена опытом – выступает еще одним критерием идентификации авторской школы.

Выбор эстетического воспитания в качестве приоритетного определил изменение концепции пространства школы, его преобразования не только в удобное, комфортное, но и эстетически продуманное, дизайнерски выстроенное таким образом, чтобы обеспечить выполнение необходимых санитарных норм и создать такое пространство для труда и отдыха, которое побуждало бы к творчеству, общению и отдыху. В старом здании¹ школы была организована в 1975 году картинная галерея. Ставропольские художники Г.А. Киракозов (1928–2014), В.М. Чемсо (1933–1994), А.Е. Соколенко (1938–2011), К.Г. Казанчан (1920–1991), знаменитый ставропольский пейзажист П.М. Гречишкин (1922–2009) передали школе в дар свои полотна. «Девушки в весеннем саду» и «Портрет спортсменки» (1961) Г.А. Киракозова, «Сток сена» (1979) В.М. Чемсо, люди труда на картинах К.Г. Казанчана, ставропольские степи и горы на полотнах П.М. Гречишкина, современники-горожане,

¹ Старое здание школы было построено в 1906 году, первоначально здесь размещался «приют юных дев», в 1914 году в здании разместился военный госпиталь, и только 13 января 1945 года открыта женская гимназия. См. подробнее об истории здания: Чернов-Казинский А. Пройдемся по Бярятинской, свернем на Европейскую... Ставрополь: Изд-во: ООО Орфей-С, 2015. – 388 с.

представленные на портретах А.Е. Соколенко, – все эти картины украсили большой зал в школе № 25. Начиная с пятого класса, каждый ученик школы мог попробовать себя в качестве экскурсовода по картинной галерее школы. Художники, подарившие школе картины, были открыты для диалога, соглашались участвовать в творческих встречах с учениками. Постоянным гостем был в школе Виктор Муссович Чемсо, который не только рассказывал о своем творчестве, но и проводил мастер-классы для ребят, интересующихся изобразительным искусством.

Формируя в школе особую культурную среду, Р.Э. Казачкова налаживала контакты с краеведческим музеем им. Г.К. Пправе, Краевым драматическим театром им. М.Ю. Лермонтова. Ученики старших классов приглашались на театральные премьеры, принимали участие в обсуждении спектаклей, которые организовывал после премьерного показа М.Б. Лурье, работавший главным режиссером театра с 1981 по 1983 год. А.А. Малышев (1929–2020), сменивший его на этом посту и занимавший его до 2002 года, продолжил сложившуюся традицию. Старшеклассники были постоянными зрителями премьер театра, спектаклей, составивших золотой фонд драматической ставропольской сцены и ныне восстановленных: «В списках не значился» Бориса Васильева, «Деревья умирают стоя» А. Касона, «Годы странствий» А. Арбузова (преьера состоялась в декабре 2023 года).

Владимир Маркович Лычагин, заслуженный работник культуры РФ, в период 1973–1987 годов – ведущий актер Ставропольского краевого драматического театра им. М.Ю. Лермонтова, автор книги «Ставропольская сцена в лучах истории. Записки театрального блогера» (Ставрополь: Дизайн-студия Б, 2021, 146 с.), и Владимир Владимирович Гурьев (1942–2010), заслуженный артист России, лауреат Всероссийского конкурса чтецов в 1987 году, художественный руководитель молодежного театра-студии «Слово» (1993–2010), стали постоянными ведущими литературно-художественных встреч, посвященных творчеству русских поэтов-классиков, а также только возвращающихся в историю русской литературы поэтов Серебряного века: А. Белого, З. Гиппиус, Д. Мережковского, М. Цветаевой, Вл. Ходасевича, О. Мандельштама. Художественная

декламация стихов выступала, с одной стороны, их театрализацией, с другой, показывала, что исполнение стихотворения – результат его интерпретации, глубокого литературоведческого анализа. Под влиянием артистического чтения отечественной лирики учитель русского языка и литературы Л.А. Гамбурцева создала кружок выразительного чтения в средних классах школы.

Установка на творческий характер учебной и воспитательной деятельности, на стимулирование творческой активности обучающихся позволяет выделить еще один признак авторской школы в школе № 25 под руководством Р.Э. Казачковой.

Школа, таким образом, стала не только активным участником культурной жизни г. Ставрополя, но и постепенно приобретала статус культурно-просветительского образовательного центра. Ученики школы и ее выпускники формировали и вне школьных стен культурную среду, утверждали своим поведением, профессиональной деятельностью, способом построения межличностных отношений нравственную меру как фактор значимости и результативности межчеловеческих контактов. В 1983 году отечественные писатели Юрий Бондарев, Анатолий Алексин, Давид Кугультинов провели творческую встречу с интеллигенцией Юга России, посетив Ставрополь, Волгоград, Карачаево-Черкесию. Встреча с ведущими отечественными писателями, безусловно, выступала значимым событием культурной жизни города и края, учащиеся выпускных классов и выпускники двадцать пятой школы были активными участниками встречи. Отвечая на вопросы зрителей, хотя время встречи уже было исчерпано, Анатолий Алексин сказал, что не может пройти мимо вопроса, заданного выпускницей Р.Э. Казачковой (именно так была подписана записка), которая интересовалась отношением писателя к тому, что его произведения изучают в школе (в записке было написано слово *проходят* и заключено в кавычки). Писатель ответил, что *проходить*, исходя из значения слова в русском языке, можно только мимо чего-то, а произведение необходимо осмысливать. Этот ответ в полной мере корреспондировал с теми методами и приемами изучения и интерпретации художественных произведений, которые активно применяла на уроках литературы Р.Э. Казачкова.

Путь изучения художественного произведения, осуществляемый на уроках Р.Э. Казачковой, был, в первую очередь, ориентирован на пробуждение интереса к чтению. Раиса Эммануиловна зачитывала условия договора Фауста и Мефистофеля и говорила, что для того, чтобы узнать, когда Фауст произнесет слова, в которых будет стремиться остановить мгновение, нужно прочитать обе части трагедии И.В. Гете. Приступая к изучению русской классики, подчеркивала, что прочитать роман «Война и мир» обязательно нужно согласно требованиям программы, а для того, чтобы получить пять, нужно прочитать или роман «Анна Каренина», или роман «Воскресенье». Чтобы убедиться в том, что произведения прочитаны, Раиса Эммануиловна проводила интеллектуальные игры, зачеты, направленные на подтверждение знания содержания произведения. Стимулом для пробуждения читательской активности служили вопросы, которые задавал учитель, знакомя класс с произведением: приступая к изучению романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир», Р.Э. Казачкова говорила, обращаясь к классу: «В этого героя романа Толстого «Война и мир» вы все влюбитесь. А то, что этот герой достоин не меньших любви и восхищения, мне нужно будет вам доказать», – тем самым пробуждая стремление узнать, о каких героях романа идет речь. Опыт Р.Э. Казачковой как учителя русского языка и литературы особенно ценен в современных условиях, когда необходимо искать пути пробуждения интереса к чтению, повышения читательской компетенции школьников, формирования осознанной, эстетически и философски мотивированной читательской активности, поскольку именно произведение художественной литературы выполняет задачу пробуждения гуманности и гражданственности ученика непосредственно.

Воспитание гражданственности, формирование активной жизненной позиции было еще одним из ведущих направлений деятельности школы. На третьем этаже в старом здании школы располагался Музей боевой славы, в котором были собраны документы и переписка с выпускниками школы – ветеранами Великой Отечественной войны, их родственниками и однополчанами. Деятельностью Музея боевой славы руководила

почетный работник общего образования РСФСР, учитель истории Малышева Раиса Александровна. Учащиеся, подготовленные Раисой Александровной, становились победителями Всесоюзной экспедиции «Моя Родина – СССР», участвовали в походе, организованном Раисой Александровной, по местам боев 347 стрелковой дивизии [3].

Цель школы № 25 – воспитать интеллигентного человека – не могла быть достигнута только интеллектуальным и эстетическим развитием обучающихся. Более того, неотъемлемой частью воспитания интеллигентного человека выступало его трудовое воспитание, а в числе прочих критериев интеллигентности одним из определяющих выступала готовность к созидательному общественно полезному труду. Шефом школы был Ставропольский завод автоприцепов, готовый трудоустроить выпускников после окончания средних и высших учебных заведений: экскурсии на завод и практика старшеклассников в цехах завода были обязательными и значимыми составляющими трудового воспитания в школе. В свою очередь, школа взяла шефство над плодоовощным хозяйством в селе Донском Ставропольского края: начиная с восьмого класса учащиеся отрабатывали трудовую практику на уборке урожая.

Школа № 25 в период, когда ее директором была Р.Э. Казачкова, находилась в состоянии постоянного творческого поиска, постоянного развития и обновления: в 1992 году в школе открылись профильные педагогические классы, в числе их выпускников были Лагутина Елена Владимировна, ставшая в 2015 году директором школы, и Малахова Наталья Михайловна, которая по итогам краевого этапа конкурса «Учитель года – 2012» в номинации «Лучший учитель» получила главный приз – «Хрустальный пеликан» [12]. Творческий поиск новых технологий и образовательных стратегий выступал выражением формирующейся философии школы, направленной на утверждение гуманистических принципов образования и воспитания, индивидуализации образовательного процесса, вовлечения в него новых участников.

Опыт реализации авторской концепции образования и воспитания в средней школе № 25 г. Ставрополя способствовал развитию гуманистических принципов образования, реформирования

организации образовательного процесса в лицее № 14 г. Ставрополя, средней школе № 1 г. Ставрополя. Современное интенсивное и успешное развитие гимназии № 25, опирающейся на уникальный опыт Р.Э. Казачковой, выступает результатом освоения и развития ее педагогических идей. Хотя, будучи авторской школой, средняя школа № 25 выступала единичным явлением в образовательной системе г. Ставрополя и Ставропольского края, ее опыт оказал существенное влияние на поиск новых идей и форм реализации учебно-воспитательного процесса в краевых учебных заведениях, способствовал их инновационному развитию.

Школа № 25 г. Ставрополя в период с 1973 по 1986 год, когда ее директором и истинным, признанным лидером коллектива выступала Раиса Эммануиловна Казачкова, отвечала всем признакам авторской школы:

- в школе сформировался коллектив единомышленников, охватывающий не только учителей и наставников, руководство школы, технических работников, но и учеников и их родителей, которые разделяли цели и задачи образования и воспитания, выработанные лидером школы и ее коллективом;

- в школе была выработана и успешно осуществлялась концепция образования и воспитания, направленная на формирование интеллигентного человека, гуманиста, опирающегося на приоритет нравственных принципов в жизни и деятельности;

- пространство школы было организовано исходя из эстетической доминанты, с учетом современных требований для осуществления учебной и воспитательной работы; профильные кабинеты, оборудованные по актуальным требованиям для ведения учебной и научно-исследовательской работы, органично вписывались в контекст воспитательной миссии школы, реализуемой в деятельности музеев, спортивных секций, нового актового зала;

- в школе была сформулирована новая философия образования и воспитания, направленная на достижение общих гуманистических задач и целей педагогического коллектива и его лидера;

- образование и воспитание, деятельность коллектива школы были направлены на осуществление индивидуального подхода к ученику, на раскрытие его талантов, атмосфера доверия

и взаимопомощи способствовала востребованности научных, исследовательских, художественных инициатив педагогов и учащихся;

– концепция школы развивалась и дополнялась, велись поиски обмена гуманистическим педагогическим опытом, новых форм и методов работы с учителями и учениками;

– в реализацию авторской концепции школы были включены родители учеников, спонсоры и друзья школы, творческие коллективы города, артисты Краевого драматического театра им. М.Ю. Лермонтова, ставропольские писатели и художники.

В 2022 году гимназия № 25 стала участницей проекта «Школа Минпросвещения» [6], который в педагогических кругах получил наименование «Идеальная школа». Цель проекта – способствовать осуществлению государственной политики и управления в сфере общего образования. Основанием для реализации этой цели выступает решение двух концептуальных задач: во-первых, создание равных условий для реализации идеологии «единого образовательного пространства» для каждого ребенка; во-вторых, обеспечение конституционных прав каждого школьника, связанных с получением качественного и доступного общего образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях независимо от социальных и экономических факторов (регион проживания, достаток семьи, особенности здоровья, укомплектованность образовательной организации и ее материальная обеспеченность и др.) [10, с.24]. Обращенность к каждому участнику образовательного процесса, создание единого образовательного пространства как гаранта реализации конституционных прав каждого ученика означает утверждение в массовой общеобразовательной школе личностного, гуманистически ориентированного подхода к каждому ученику в процессе осуществления учебной и воспитательной деятельности. Для решения поставленных задач неопределимое значение имеет опыт авторских школ, включая школу № 25 г. Ставрополя – авторскую школу Р.Э. Казачковой, поскольку именно в авторских школах не только осуществлялось, но и стабильно показывало высокую результативность применение практики личностно ориентированных обучения и воспитания.

Список литературы:

1. Гавриков, А.В. Авторские школы как инновационная образовательная система / А.В. Гавриков // Молодежный сборник научных статей. – 2014. – С. 80–83. – URL: cyberleninka.ru (дата обращения 12.02.2024).
2. Гимназия вошла в число лучших школ России // Гимназия № 25. Официальный сайт. Новости. – URL: <https://gimn25-stavropol-r07.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/novosti> (дата обращения 12.02.2024).
3. Гимназия № 25. Духовный образ школы. – <http://www.school25.ru/history1973-1988.html> (дата обращения 12.02.2024).
4. Зайцев, В.С. Школа нового поколения: педагогические технологии авторских школ / В.С. Зайцев. – Челябинск, 2017. – 64 с.
5. Кривотулова, Е.В. Воспитательный потенциал авторских школ (на примере воронежской Вальдорфской школы «Радуга») / Е.В. Кривотулова, В.Г. Федюкина // *Global Scientific Potential*. – № 12 (105). – 2019. – С. 40–46.
6. Концепция проекта «Школа Минпросвещения России». – URL: <https://edu.gov.ru/press/4974/minprosvescheniya-predstavilo-konceptsiyu-idealnoy-shkoly> (дата обращения 12.02.2024).
7. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М.: АСТ, 2023. – 192 с.
8. Лосев, А.Ф. Итоги тысячелетнего развития. В 2 кн. Кн. 2. / А.Ф. Лосев // *История античной эстетики*. В 8 т. – М.: АСТ, 2000. – 688 с.
9. Матина, Г.О. Авторская школа как феномен педагогической реальности. Новые исследования и экспертиза в управлении образованием / Г.О. Матина, И.В. Гришина // *Непрерывное образование в Санкт-Петербурге*. – 2019. – №2 (10). – С. 39–46.
10. Невзоров, М.Н. ТрансФОРМАция школьного образования: от массовой школы к авторской – диалектика формы и содержания в образовании / М.Н. Невзоров, В.В. Кравцов // *Журнал педагогических исследований*. – 2023. – Т. 8. – С. 23–33.
11. Перекрестова, Т.С. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Перекрестова. – Волгоград, 2001. – 21 с.
12. Ракитянская, Л. Солнце внутри, или Классная работа Натальи Малаховой / Л. Ракитянская // *Учительская газета*. – 27 ноября 2012 г. (№ 48). – URL: <https://ug.ru/solncze-vnutri-ili-klassnaya-rabota-natali-malahovoj> (дата обращения 12.02.2024).
13. Шевелев, А. Н. Авторские школы Петербурга: исторические основания и современное понимание: монография / А.Н. Шевелев, М.Г. Ермолаева, Е.Г. Курцева, Г.О. Матина; под науч. ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2020. – 260 с.

14. Чернов-Казинский, А. Пройдемся по Бярятинской, свернем на Европейскую... / А. Чернов-Казинский. – Ставрополь: Орфей-С, 2015. – 388 с.

15. Чехов, А.П. Письмо Чехову Н.П., март 1886 г. Москва / А.П. Чехов // Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1974–1983. – Т.1. Письма, 1875–1886. – М.: Наука, 1974. – С. 221–225.

2.3. Антропологическая направленность современных технологий в процессе изучения литературы

Изучение литературы во всем многообразии ее проявлений, настоящего и будущего культурного наследия оказалось в последние десятилетия в центре внимания педагогической науки и практики образования. Формирование личности современного школьника и его образование немислимо в отрыве от культурной составляющей человеческой цивилизации. Мировая и национальная культура, как сегмент образовательного процесса в средней общеобразовательной школе в условиях возрастающей полиэтничности, составляют одну из основ российского образования. Естественно, профиль образовательного учреждения, его специализация, национальный состав учащихся и другие факторы определяют как объем, уровень, содержание, так и формы, методику и многие другие составляющие процесса приобщения обучающихся к ценностям культуры [6, с.4].

Развитие современного общества предьявляет кардинально новые требования к профессиональному стандарту учителя: появилась парадигма его подготовки, согласно которой образовательная система должна не только обеспечивать знаниями обучаемых, но и формировать у них потребность в самостоятельном овладении знаниями на протяжении всей педагогической деятельности. Есть основания полагать, что в третьем тысячелетии качественно новый уровень развития России будет зависеть от роста ее интеллектуального, культурного и нравственного потенциала.

Ситуация в образовании, связанная с необходимостью в педагогическом процессе формирования российской идентичности, гражданственности, патриотизма через гуманистическую

направленность, целостность все больше требует изменения традиционных функций деятельности учителя, определяет необходимость преодоления существующей в современной школе когнитивистской направленности обучения, учитывая специфику содержания учебного материала, отражающего быстро меняющийся мир и собственное бытие в нем как детей, так и педагогов. Важным условием преодоления основного акцента в обучении на словесно-рассудочных формах усвоения знаний является разработка механизма построения образовательного процесса на основе творческой педагогической интеграции рациональных, логико-гносеологических и эмоционально-образных элементов.

Возможность и необходимость такой интеграции определена не только особенностями современного этапа развития образования, но и объективными предпосылками единства мышления и эмоций в психической жизни современного молодого человека.

Актуальной проблемой современной науки и практики является разработка и реализация содержания и методов образования и воспитания, адекватных современной социокультурной ситуации школы и детства, возрастным особенностям обучающихся. Особенно остро стоит эта проблема в переходном подростковом возрасте, требующем таких новых подходов в образовании, которые опираются на характерные особенности противоречивого, сложного подросткового развития, его формирующееся чувство взрослости и обеспечивают свойственные подростку потребности в самосознании и самореализации.

Изучение художественной литературы может помочь ребенку в самопознании, развитии эмоциональной сферы, творческих способностей, коммуникативных навыков, регулятивной деятельности, познавательного интереса к предмету [5, с.24].

Общее среднее образование готовит современное поколение к насыщенной полноценной жизни в непростых условиях быстро меняющейся действительности. Но успех в практике невозможен без умения самостоятельного осмысления собственной позиции и выбора жизненного пути. Следовательно, профессиональная задача будущих преподавателей-гуманитариев требует не только основательной теоретической подготовки обучающихся, но и

обеспечения практической составляющей учебно-воспитательного процесса при помощи современных дидактических средств, обеспечиваемых лекционно-практическими курсами, основанными на позитивном, коммуникативно-деятельностном и системном подходах к теории методики и практики ее реализации.

Умение комплексно объединить теорию с практикой в своей работе с научных позиций является важной составляющей методологической культуры педагога. Методологическая культура учителя предполагает знакомство с логикой и методами педагогического исследования, овладение основными исследовательскими подходами и умениями.

Исследовательский принцип в обучении на любом уровне предполагает такую организацию учебного процесса, при которой происходит знакомство с основными методами исследования, устанавливается доступность овладения исследовательскими методиками и умением самостоятельно добывать новые знания.

Стало очевидным, что в новых условиях профессиональное образование, готовя высококвалифицированного специалиста, особенно педагога, должно сосредоточиться на следующем:

- познакомить любого человека, получающего высшее образование, с технологиями не только профессионального, но и личностного самосовершенствования, самовоспитания, помочь студенту интериоризировать такие базовые ценности, как жизнь, развитие человека и др.;
- дать широкий диапазон не только узкопрофессиональных, но и гуманитарных знаний; органично включать его в культуру;
- научить сотрудничать, вступать в партнерские отношения, продуктивно взаимодействовать с коллегами; относиться к ним и к себе самому как к целостной личности, а не только как к исполнителю профессиональных функций;
- сформировать навыки анализа как внешних объективных процессов и условий, так и своего внутреннего мира, стремление к самоанализу;
- научить адекватно оценивать значение своей деятельности, нести ответственность за ее настоящие результаты и будущие последствия.

За последние годы методика обучения гуманитарным дисциплинам в школе развивалась поступательно, непрерывно пополняясь не только многочисленными разработками прикладного характера, но и целостными концепциями, которые нашли отражение в новых программах и в новых учебно-методических комплексах. Методисты пытаются найти ответ на вопрос, как организовать процесс обучения так, чтобы антропологическая направленность предметов гуманитарного цикла не только не терялась за важной и трудоемкой теоретической работой на уроке, но и несла аксиологическую функцию.

В современной государственной образовательной политике главной задачей является достижение нового качества образования, адекватного потребностям личности и общества.

Активизация познавательной деятельности учеников – одна из актуальных проблем школьного образования: резкое падение интереса обучающихся к изучению предметов гуманитарного цикла и, как следствие, снижение грамотности, культуры, косноязычие, неумение правильно, логично выразить свою мысль, отсутствие должной аргументации находятся в прямой зависимости от уровня активности школьников в процессе обучения. Практика обучения показывает, что необходимо вводить методы и приемы, стимулирующие у обучающихся интерес к познанию.

Существуют проблемы в том, что обучающиеся не видят взаимосвязь, многомерность нашего мира, не умеют преломлять полученные знания в практическую деятельность.

Роль современного учителя состоит в том, чтобы не только создать условия для приобретения знаний обучающимися по предмету, но и способствовать умению применить эти знания в новой нестандартной обстановке. Универсальные учебные действия школьников формируются на познавательном, регулятивном, коммуникативном уровнях с выходом на личностный результат в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов [7, с.5].

Современное состояние литературоведческого образования в школе характеризуется следующими положительными факторами: возросла роль интегративности, особенно в филологическом профильном образовании старшеклассников, расширился

педагогический инструментарий учителя-словесника: появилась возможность электронного сопровождения филологического образования (информационно-коммуникативные технологии, электронные учебники и др.) [5, с.25].

Интерактивные технологии составляют главную идею и основу эффективности результатов. По определению Б.М. Бим-Бада, в интерактивном обучении (от англ. Iteration – взаимодействие) «ученик становится полноправным участником учебного процесса; его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску.

По сравнению с традиционным обучением, меняется взаимодействие педагога и обучающихся: активность педагога уступает место активности школьников, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации» [1, с.107].

Технология интерактивного обучения в условиях реализации новых требований к качеству образования считается оптимальной, поскольку способствует формированию предметных и метапредметных компетенций, с выходом на личностный результат. При этом формируется одно из основных умений обучающихся – умение учиться, управлять процессом решения учебных задач, варьировать их по степени трудности, постепенно формируя навыки и скорость выполнения заданий.

При изучении литературы как учебного предмета обычно трудности возникают при восприятии и осознании литературоведческих и лингвистических понятий и формировании соответствующих умений и навыков у обучающихся. Прежде всего, это связано с тем, что у учеников недостаточно сформирована интеллектуальная готовность к сложной учебной работе: низкая способность к концентрации внимания, умению сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы, держать в памяти большой объем фактического материала, применять теоретические

положения к конкретным практическим ситуациям и уметь ситуативно активизировать его конкретную часть.

Известный российский педагог С.Т. Шацкий считает, что «серость жизни вызывает у детей нечто вроде настоящего заболевания» [9, с. 405]. Такая ситуация складывается, потому что на уроках чаще используют традиционные формы обучения, которые, в свою очередь, не дают должных результатов, неэффективны, в результате – успеваемость и качество знаний школьников недостаточно высокие. Следовательно, однотипность и шаблонность уроков снижают интерес к обучению, делают учебный процесс скучным и бесперспективным.

Современное образование в России перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения (ФГОС). Его главное предназначение – «определение и обеспечение устанавливаемых на федеральном уровне условий и требований, направленных на реализацию общественного заказа на воспитание нового, успешного и конкурентоспособного поколения граждан России» [8].

В соответствии с новыми стандартами, нужно, прежде всего, усилить мотивацию ребенка к познанию языка и литературы, продемонстрировать ему, что школьные занятия – это не получение отвлеченных от жизни знаний, а, наоборот, необходимая подготовка к жизни, ее узнавание, поиск полезной информации и навыки ее применения в реальной жизни. Уроки должны строиться по совершенно иной схеме. В соответствии с изменениями, «упор должен делаться на взаимодействие учащихся и учителя, а также взаимодействие самих учеников. Ученик должен стать живым участником образовательного процесса» [2, с.3–16].

Урок, разработанный в соответствии с ФГОС, должен формировать универсальные учебные действия, обеспечивающие школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Воспитанию положительной мотивации учения способствует общая атмосфера в школе и классе: включенность обучающегося в разные виды деятельности, отношения сотрудничества учителя и ученика, привлечение обучающихся к оценочной деятельности

и формирование у них адекватной самооценки. «Формирование мотивации осуществляется тогда, когда педагог использует необычные формы преподавания материала, умело применяет поощрения и порицания, когда его речь наполнена чувствами и эмоциями» [3, с.6].

Много интересных приемов, форм и методов активизации деятельности детей в процессе обучения уже описаны в современной методике. Создание новизны на уроке в области содержания материала, в методах способствует поддержанию и развитию интереса. Особое внимание стали уделять развитию творческой активности у школьников. Проводятся различные конкурсы, олимпиады, чемпионаты, фестивали. Это говорит о том, что принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Средством активизации познавательной деятельности школьников становится возможность электронного сопровождения филологического образования: применение информационно-коммуникативных технологий, обеспечивающих как стационарное, так и дистанционное обучение школьников; электронных учебников, представленных сайтами Министерства образования и науки РФ; авторских электронных учебных пособий с применением интерактивных технологий обучения. Уроки с применением дистанционного обучения в отличие от традиционных, классных – исключают живое общение с учителем. Однако имеют и ряд преимуществ (использование гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.). Можно использовать все возможности кинематографа.

С появлением интерактивных мультимедийных материалов открылась возможность включения в урок фрагментов видеолекций, расширился круг форм работы с редкими архивными, историческими источниками на уроке литературы. Благодаря экранизациям «Слова о полку Игореве», «А.С. Пушкин. В зеркале двух столетий», «Н.А. Некрасов», «В. Высоцкий. 60-е годы» и другим обучающиеся

самостоятельно изучают и получают биографическую и историческую информацию в интересной интерактивной форме.

Нестандартные творческие задания вовсе не ставят в тупик школьников, наоборот, будят их воображение, активизируют мыслительную деятельность. Разнообразные творческие задания развивают познавательные способности каждого ребенка, позволяют использовать индивидуальный опыт ученика, помогают личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться.

К средствам, активизирующим познавательную деятельность обучающихся, относятся и интеграционные технологии обучения, расширяющие целостное представление обучающихся о литературе как составляющей части общей культуры и искусства. Яркими примерами такой интеграции могут быть литературоведческие курсы «Русская словесность», «Художественный анализ текста», а также интегрированные уроки бинарного вида по темам современных программ по литературе.

Так, например, при изучении темы «Серебряный век русской культуры» важно выявить исторические предпосылки данного явления, социальные потрясения, которые способствовали его кризису. Уникальность того факта, что литературное произведение, описываемый в нем политический режим того времени оказывается гениальным пророчеством о появившемся спустя несколько лет реально существующем режиме, позволяет обратиться к изучению романа Е. Замятина «Мы» в связи с введением понятия «тоталитаризм».

Интегрированный урок интерактивной направленности по теме «Социальный прогноз Е. Замятина и реальность 20 века» может содержать этап «Заседание худсовета», где будут утверждены проекты, представленные в рукописном виде или в виде компьютерной презентации (если позволяют условия). Это могут быть представление концепции фильма (утопия – антиутопия; определение жанра антиутопии на основе признаков и определение утопии, подобранный эпиграф к фильму, прогноз Е. Замятина); организованная работа следующей исследовательской группы сценаристов с эпизодами (основная идея, почему выбран данный эпизод, характеристика персонажей, место действия (видеоряд),

музыкальное оформление, прогноз Е. Замятина (Как это показать в фильме? Что включить? Какие символы? Образы? Детали? Название фильма?)).

На основе самостоятельно добытых новых знаний в условиях создания творческой атмосферы, творческого преобразования формируется компетентность как умение действовать на основе полученных знаний. В данном случае компетентность есть мера включенности обучающихся в деятельность и ее продукт.

Особую сложность представляет для обучающихся умение определять проблематику текстов произведений. Такой прием, как совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий, особенно эффективен на уроках литературы при анализе и интерпретации художественного произведения. Групповая дискуссия может использоваться как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. При этом в первом случае ее задача – обмен первичной информацией, выявление противоречий, а во втором – это возможность переосмысления полученных сведений, сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями. Форма групповой дискуссии способствует развитию диалогичности общения, формированию коммуникативных навыков обучающихся; в изучении литературы и истории становится необходимой в старших классах, когда появляется возможность параллельного изучения тем.

Универсальным интерактивным приемом при анализе проблематики произведений является прием создания кластеров. Кластер, как прием технологии развития критического мышления, может применяться как на стадии вызова для систематизации уже имеющейся информации, так и на стадии осмысления, когда позволяет фиксировать фрагменты новой информации. На стадии рефлексии понятия группируются и между ними устанавливаются логические связи. Суть этого приема – выделение смысловых единиц темы и их графическое оформление в определенном порядке в виде «грозди-схемы». При этом важно:

- выделить главную смысловую единицу (тема);
- выделить связанные с ключевым словом смысловые единицы (категории информации);
- конкретизировать фактами и мнениями.

Проектно-исследовательская деятельность – образовательная технология, предполагающая решение учащимися исследовательской, творческой задачи под руководством специалиста, в ходе которого реализуется научный метод познания (вне зависимости от области исследования).

Чем исследовательская деятельность отличается от проектной? Начнем с понятий «проект» и «проектирование», «проектная деятельность» и «проектно-исследовательская деятельность».

Проект – слово иноязычное, происходит от латинского *projectus* «брошенный вперед». В русском языке слово «проект» означает совокупность документов (расчетов, чертежей), необходимых для создания какого-либо сооружения или изделия, либо предварительный текст какого-либо документа, или, наконец, какой-либо замысел как один из видов познавательной деятельности человека.

Исследовательская деятельность учащихся – деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

Проектно-исследовательская деятельность – деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов. Она является организационной рамкой исследования. Многие считают, что исследователем человек может стать только тогда, когда приобретет жизненный опыт, будет иметь определенный запас знаний и умений. На самом деле для исследования не нужен запас знаний, тот, кто исследует, должен сам «узнать», «выяснить», «понять», «сделать вывод». Исследовательская деятельность является врожденной потребностью, нужно только ее развивать. В этом определенную роль играют окружающая среда, родители и образовательные учреждения.

Модель исследовательской деятельности обучающихся:

1. Постановка проблемы.
2. Прояснение неясных вопросов.
3. Формулирование гипотезы исследования.
4. Планирование учебных действий.
5. Сбор данных.
6. Анализ и синтез данных.
7. Подготовка сообщений.
8. Выступление с сообщениями.
9. Ответы на вопросы, корректировка.
10. Обобщения, выводы.
11. Самооценка.

Первым этапом проектной деятельности является определение проблемы. При определении проблемы учитель должен помнить, что ситуация приобретает проблемный характер, если:

- имеются те или иные противоречия, которые необходимо разрешить;
- требуется установить сходство и различия;
- важно установить причинно-следственные связи;
- необходимо обосновать выбор;
- требуется подтверждение закономерностей примерами из собственного опыта и примеров опыта – теоретическими закономерностями;
- стоит задача выявления достоинств и недостатков того или иного решения.

Вторым этапом в работе над проектом является формулировка основополагающего вопроса. Основное направление развития проекта определяется основополагающим вопросом, суть которого заключается в том, что основополагающий вопрос – это вопрос самого высокого уровня в цепочке вопросов, наиболее общий, абстрактный, «философский», не имеющий определенного ответа.

Не менее важной задачей является формулировка темы исследовательского проекта: необходимо, чтобы тема привлекала внимание учащихся, была неординарной и запоминающейся.

Важным моментом в исследовательской деятельности является формулировка целей, задач и гипотезы исследования. Под целью

понимается желаемый конечный результат проекта. Постановка цели определяется гипотезой и предполагает ее проверку. Цель проекта состоит в решении противоречия, имеющегося в практике. Для определения цели используются следующие глаголы: «разработать», «выявить», «исследовать», «описать», «создать», «обосновать», «проанализировать». Постановка проектных задач предполагает выработку определенной последовательности действий – шагов для достижения цели, осуществление выбора путей и средств ее достижения. Гипотеза – это логически обоснованное предположение автора проекта, которое нуждается в подтверждении или опровержении, истинность которого неочевидна. Гипотеза должна быть проверяемой, не должна содержать в себе противоречивых суждений и суждений оценочного характера.

Как правило, описание хода исследования проекта не вызывает затруднений. Некоторые вопросы возникают при отражении результатов исследовательской деятельности. Результаты исследования учащихся целесообразней представить в графическом виде. Это могут быть результаты проведения социологических опросов, обработки статистических данных. Результаты исследования более наглядно будут смотреться в виде таблиц, организационных диаграмм, схем.

При организации проектной деятельности от учителя требуется направить мысль ребенка в нужное русло самостоятельного поиска, подсказать источники информации, но нельзя предлагать учащимся решение проблемы в готовом виде. Следует обращать внимание на актуальность проблемы, недостаточную освещенность ее, указывать на то, что учитель ждет в лице своих учеников исследователей, способных найти новое решение.

Важным моментом в проектной деятельности является оценка творческих работ: презентаций, тематических буклетов, сайтов. В современной педагогике различается 3 уровня реализации «исследовательского обучения».

Первый уровень предполагает привлечение относительно большого количества школьников. Тематика при этом довольно проста, разнообразна и обязательно соответствует интересам автора работы. Деятельность учащихся на этом уровне сводится к

поиску информации по выбранной теме. Первый уровень – самый простой, когда взрослый ставит проблему, сам намечает стратегию и тактику ее решения. Решение находит сам ребенок. На таком уровне учащиеся работают уже в начальной школе. Учитель знакомит с секретом чтения ребуса, затем ребята разгадывают ребусы, которые им дает учитель. Следующий этап – составление коллективного ребуса. Затем учитель ставит проблему: составить свой ребус на основе полученных знаний. Результат исследования – ребус, созданный учеником.

При изучении басен И.А. Крылова в 5 классе детям можно предложить не просто выучить басню, а поработать в группах и, распределив роли, инсценировать ее. Согласитесь, каждому ребенку было бы легче просто выучить произведение и «оттарабанить» его на уроке. Но творческое задание преследует несколько иную цель: детям надо поработать в паре или группе с кем-то, распределить роли, продумать незамысловатые костюмы. Проект? Пусть мини, но все-таки проект. Так постепенно и начинаем учиться работать самостоятельно, а басня – это только средство для достижения поставленной цели – научить детей самостоятельно выстраивать свою работу, формируя тем самым у них коммуникативные универсальные учебные действия.

При изучении некоторых произведений (например, М. Пришвин «Кладовая солнца») детей можно разбить на группы, каждая из которых будет выполнять определенную работу: литературоведы объясняют жанр произведения, возможно, незнакомые слова, топографы составляют карту места, где происходит действие, биологи готовят сообщение о каком-то растении (клюкве) и т.п.

Второй уровень требует, помимо умения работать с первоисточниками, обязательного проведения каких-либо экспериментов или другой деятельности практической направленности. Например, это может быть проведение собственных «общественных опросов», анкетирование одноклассников, других групп школьников или иных категорий людей, самостоятельный сбор фольклорного или этнографического материала и многое другое (для работ гуманитарной направленности). Второй уровень: взрослый ставит проблему, но метод ее решения ребенок ищет самостоятельно. Допускается коллективный поиск.

Ярким примером такого рода были работы пятиклассников, защищавших свои проекты по теме «Профессиональное древо моей семьи» на уроке русского языка по теме «Профессиональные слова». Готовились к защите проекта обучающиеся в течение полутора месяцев. С учениками активно работали и родители, которые с гордостью любовались своими детьми, когда ребята выносили на суд зрителей свои творения. Еще один пример – проект «Слова-паразиты».

Третий уровень исследовательской деятельности требует уже значительных усилий и со стороны учащегося, и со стороны педагога. Здесь нужны не только актуальность и практическая значимость выбранной темы, но и новизна в ее разработке. То есть данная исследовательская работа должна содержать авторские выводы и логические умозаключения, собственные предложения по проведению эксперимента, самостоятельные трактовки результатов. Третий уровень – высший. Все осуществляется самостоятельно – проблема, поиск методов, разработка решения. Данный уровень допускается в среднем звене, но преимущественно используется в старших классах. Примеры: проект «Лингвистические ошибки вокруг нас: реклама»; составление коллективного сборника «Этимология фамилий русских писателей» в результате уроков литературы в 10–11 классах. При изучении биографических данных учащимся интересно узнать не только о самом писателе, но и о его предках. Фамилия человека может много рассказать о его родословной. Обратившись к «Лермонтовской энциклопедии» (М., 1981), учащиеся установили шотландское происхождение рода Лермонтовых. Узнали, что родоначальником русской ветви Лермонтовых является Георг (Юрья) Лермонт, служивший с 1613 года в рядах московских войск, а дальними родственниками М.Ю. Лермонтова являются популярный в XII веке шотландский бард Томас Лермонт и знаменитый английский поэт Дж.Г. Байрон – потомок Томаса Лермонта.

Предки писателя Фонвизина – немцы фон Визены. Род фон Визенов – потомков ливонского рыцаря – к XVIII веку окончательно обрусел. Род Пушкиных происходил от соратника Александра Невского по имени Рача. Фамилия же Пушкин

происходит от мирского имени одного из потомков Рачи – Пушки. Фамилия Твардовский произошла от прозвища деда Александра Трифоновича, отважного николаевского солдата, – Твердый.

Предки писателя Ф.М. Достоевского владели селом Достоево, находящимся в Брестской области.

В зависимости от объекта исследования ученические работы по литературе можно разделить на следующие виды:

– работы, в которых проводится анализ текста художественного произведения с целью выявления его художественного своеобразия, особенностей авторского стиля, мастерства писателя, типологии образов. Например: «Способы создания образов-персонажей в рассказах А.П. Чехова», «Приемы изображения полесских жителей “полесского цикла” повестей А.И. Куприна», «Поэтика рассказов «Темные аллеи» И. Бунина»;

– работы, в которых разрешение поставленной проблемы осуществляется на основе сравнения двух или нескольких произведений. Проблемы могут носить различный характер – теоретико-литературный, мировоззренческий, эстетический, культурологический. Например, сопоставление текста произведения, написанного на иностранном языке, с его переводами на русский. Изучая в разделе древнерусской литературы «Повесть временных лет» (7 класс), сравнивают древнерусский текст и его переводы, «Слово о полку Игореве» (8 класс) – древнерусский текст и перевод Д. Лихачева, переложения В. Жуковского, А. Майкова, Н. Заболоцкого, А. Чернова, Н. Рыленкова;

– работы, предполагающие интеграцию литературы и истории, философии, лингвистики, приучающие учащихся видеть общность гуманитарных знаний, осваивать разные методологические подходы к анализу явлений искусства и жизни. Например: «Образ “маленького человека” в русской литературе XIX», «Литературный тип “лишнего человека” в русской литературе»; работы, посвященные изучению жизни и творчества писателей, чьи судьбы связаны с историей города, области (литературное краеведение).

Учащиеся могут на основе анализа произведений, изучения эпистолярной и мемуарной литературы, критических статей создать нравственно-психологический портрет писателя, отразив свое восприятие его личности в форме художественно-публицистического

очерка. Обучающиеся, занимающиеся исследовательской деятельностью, уверенней чувствуют себя на уроках, становятся активнее, учатся грамотно задавать вопросы, у них расширяется кругозор, они становятся более коммуникабельными, активно участвуют в деятельности школьной, городской научно-практических конференций, в конкурсах исследовательских работ разного уровня.

Итак, активная деятельность – основание всей жизни человека, источник становления и расцвета его личности. Уроки литературы с применением современных продуктивных технологий, формируя активность познавательной деятельности, способствуют воспитанию жизнеспособного человека с развитым интеллектом, с психологической и социальной устойчивостью, умеющего найти социально приемлемые способы самореализации в условиях современного общества.

Список литературы:

1. Трембикова, А.А. Методический театр как антропологический метод арт-педагогике: Учебно-методическое пособие / А.А. Трембикова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2015. – 256 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 107.
3. Вахрушев, А.А. Как готовить учителей к введению ФГОС / А.А. Вахрушев // Начальная школа плюс. – №5. – 2011. – С. 3–16.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
5. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
6. Трембикова, А.А. Методический театр как технология личностного развития обучающихся в вузе и школе: Учебно-методическое пособие / А.А. Трембикова, Б.З. Мхце, З.М. Семенова. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2023. – 175 с.
7. Трембикова, А.А. Современные педагогические технологии обучения на уроках литературы (практикум): Учебно-методическое пособие / А.А. Трембикова, А.В. Морозова. – Ставрополь: Бюро новостей, 2010. – 144 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. – № 413.
9. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: В 4-х т. / С.Т. Шацкий. – М., 1962. – 405 с. – Т. 3.

РАЗДЕЛ III.

ЦЕННОСТНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

3.1. Антропологическая проблематика в русской классической литературе: аксиологический подход

Междисциплинарные связи в филологическом знании достаточно долгое время воспринимались неоднозначно. Однако интенсивное развитие некоторых таких связей предполагает тщательное изучение открытия новых возможностей, оставляя предубеждение об уместности за скобками современного взгляда на развитие гуманитарных наук. Помимо классических примеров связи литературоведения с философией, историей, психологией, появляются и более неожиданные решения – например, цифровая филология [2]. И если одни могут показаться достаточно смелыми, то другие могут быть потенциально успешны для поиска новых ракурсов понимания текста и филологического анализа.

Подобным примером представляется аксиологический подход в литературоведении, достаточно интенсивно разрабатываемый в рамках изучения литературы XIX века, литературы русского зарубежья, а иногда и всего отечественного литературного процесса. Аксиологический подход в изучении русской литературы предполагает тщательное исследование не только художественного мира конкретного автора, но и его представление о ценностях, а также выявление общих закономерностей, представленных в изображении аксиологической доминанты всего творчества. В противовес постмодернистскому «отстранению» от изучаемого текста, аксиологический подход предполагает глубокое погружение в мировоззренческую систему писателя, понимание поведенческих и личностных черт героев, определение устоявшейся ценностной парадигмы либо ее эволюции в литературе определенного периода или конкретного автора.

В контексте данной работы обращение к аксиологическому подходу рассматривается именно в связи с антропологической

проблематикой русской классической литературы, т.е. при рассмотрении образа человека, его внутренней природы, духовного мира и сложившихся идеалов. Учитывая чрезвычайно широкий контекст такого выбора, стоит определить систему, которая будет выступать в качестве определенного духовно-нравственного ориентира.

Аксиология, изначально являясь частью философского знания, находит отражение во всех областях, связанных с изучением жизни и деятельности человека – от искусства до психологии. Ценностные системы определяют не только общественные или личные интересы, но и формируют картину мира, изучение которой особенно приоритетно в творчестве. Само понятие ценности универсально и уникально одновременно: имея общее значение, оно также переходит в частное, определяя личность каждого человека, его взгляд на себя, общество, мир. Оставаясь в границах и духовного и материального одновременно, аксиология на протяжении всего развития сопряжена с этическими и эстетическими категориями, с онтологией и даже метафизикой. Аксиологический подход в изучении художественного творчества предполагает обращение к таким уровням, как онтологический, поэтический, духовно-нравственный, идейный. Контекст определения аксиологической системы авторского художественного мира нередко сопряжен с отношением к религии. Такая связь может представляться и как основополагающая: «Система ценностей формируется под влиянием целого ряда факторов, центральным среди которых для верующего человека является религия, а для неверующего – идеология» [13, с.117].

Развитие ценностного учения русскими философами неизбежно сопряжено с религиозным миропониманием, которое определяет тенденции формирования русской религиозной философии на рубеже веков. Еще Н.О. Лосский в одной из ранних работ о философском осмыслении аксиологии «Ценность и бытие» обозначает, что любое сознательное мышление и существование напрямую связано с пониманием ценности [9]. Эту точку зрения отчасти разделяет и Н.А. Бердяев в построении своей философской системы, в которой определение духовных ценностей служит условием определения истинного бытия, а обретение этого бытия делает осмысленным не только жизнь человека, но и человечества. Помимо Н.О. Лосского и

Н.А. Бердяева, категорию ценности изучают и другие выдающиеся философы, например, Ф.А. Лосев. Такое внимание к изучению аксиологии определяет развитие отечественной мысли на рубеже XIX и XX веков, а также в последующие годы эмиграции русской интеллигенции – в эпоху поиска утраченных идеалов и мистического предощущения национальной катастрофы.

В настоящем исследовании обращение к антропологической проблематике классической русской литературы в определенном ракурсе обусловлено таким религиозным фактором, а именно – системой ценностей христианства и православным учением о человеке. Объективность и актуальность такого подхода определена рядом исследований: В.А. Редькин отмечает, что русская литература определена интертекстуальностью в отношении Священного Писания и обращается к иррациональным ценностям христианского миропонимания [5]. Поэтому обращение, в рамках аксиологического подхода, к такой богословской дисциплине, как православная антропология, может быть реализовано в виде глубокого и целостного анализа наследия не только писателей-классиков: Ф.М. Достоевского, И.С. Шмелева, Н.С. Лескова, В. Никифорова-Волгина и др., – но и современных писателей, находящихся вне эстетики постмодернизма: архим. Тихона (Шевкунова), О. Николаевой, З. Прилепина.

Связь аксиологии с русской литературой настолько же теологична, насколько близка с этикой, онтологией, эстетикой и другими разделами философии. Такой широкий круг междисциплинарных связей аксиологии делает ее универсальной для гуманитарного знания, а исследование творческой индивидуальности писателя и анализ антропологической проблематики русской классики невозможно представить без обращения к ценностной составляющей. Поиск истины, ответы на вечные вопросы, богочеловечество и богоборчество – связь с христианскими темами, библейскими образами и религиозными мотивами находит отражение в традиции еще древнерусской словесности [17], продолжаясь в литературе Золотого и Серебряного веков.

Круг религиозных и философских проблем, составляющих метафизическую сторону бытия героя русской литературы,

связан не только с особенностями художественного стиля автора, психологизмом или контекстом эпохи, но и с русским национальным самосознанием, сакральными смыслами быта, повседневной православной культурой дореволюционного времени. Обращаясь к образу человека в художественной литературе, стоит дифференцировать конкретно религиозно обусловленную специфику произведений (среди православных писателей) и поэтическое восприятие духовного опыта в целом. Э.М. Афанасьева в монографии о поэтике молитвенной лирики формулирует это так: «Богообщение в его религиозном понимании преобразуется поэзией в ситуацию эстетического переживания соприкосновения с вечными ценностями, которая в разные годы жизни поэтов может восприниматься по-разному» [1, с.12]. При этом можно выделить ряд ключевых мотивов, характерных для русской литературы и сопряженных с православным антропологическим представлением о природе человека. И если писатели XIX века еще только пророчествуют о грядущем нравственном кризисе, то XX век требует онтологического осмысления трагических событий, поиска родных «корней», возвращения к истокам и традициям.

Трагедия вынужденной эмиграции акцентирует внимание писателей, философов и критиков на экзистенциальной проблематике человеческой жизни, внимание к которой обусловлено потрясениями исторического и социального характера. Страх, тревога, интуитивное осмысление эпохи через призму мистических и религиозных поисков, а также обращение к неклассическим философским течениям сопутствовали поиску нового места и положения человека в мире [21]. Поэтому изучение влияния религиозного контекста на смысловую и художественную структуру становится той закономерной необходимостью, которую невозможно игнорировать уже исходя из самих обстоятельств времени, не говоря об исконной связи русской словесности и христианства. Эти взаимоотношения нуждаются в тщательном исследовании на протяжении всего литературного процесса, благодаря которым можно будет не только представить уже известные произведения в новом свете или, наоборот, раскрыть их первоначальный потенциал, но и проследить единую духовную

основу от древнерусской литературы до современной, определив преэминентность в этом аспекте.

В современной теологии понятие антропологии как научной дисциплины описывается так: «Христианская антропология – это богословская дисциплина, в рамках которой системно излагается богооткровенное учение Церкви о природе и личности человека, его предназначений и принципов существования» [8, с.13].

В русской классической литературе религиозное представление о человеке и его нравственных ориентирах может быть реализовано через категории греха и покаяния. Хотя грех порой воспринимается как общеупотребительное понятие, лишенное православной сути, в нем «уже заложен религиозный компонент» [16, с.88]. Русская литература чаще всего представляет грех как часть процесса духовной эволюции героев, которая начинается с самой низшей точки морального падения – греховного преступления, помысла, поступка. Беспомощность человека в свете своей греховной сущности, очарование и привлекательность греха, власть потусторонних сил, толкающих на грех, – интерпретации этой темы широко представлены в творчестве А. Пушкина, М. Лермонтова, Ф. Достоевского, Н. Лескова и др.; представление о грехе как о власти мрака и страстей, губительных для души, можно увидеть в творчестве Л. Андреева, А. Куприна, М. Арцыбашева [12]. Греховность в природе человека воспринимается и осмысливается русской литературой иначе, чем порочность, так как последняя представляет собой понятие светской жизни: развращенность образом жизни, склонность к безмерным удовольствиям, эгоизм, бездуховность.

В качестве сравнения можно привести пример из творчества двух, на первый взгляд, антагонистов – Ивана Шмелева и Леонида Андреева. В рассказе И. Шмелева «Кровавый грех» уже сама семантика заглавия наталкивает читателя на мысль о религиозном, практически библейском контексте (Каин и Авель) событий. Совершение убийства в ночь Пасхи придает ему особое символическое значение – это не случайное злодейство, а сознательный грех, который, по словам нарратора, становится предзнаменованием грядущих в России ужасных событий. Для художественного мира

Шмелева грех неизбежно связан с христианским миропониманием, куда можно отнести невенчаный брак («Пути небесные»), столкновение юной души с губительными страстями («История любовная»), сознание слабости греховной человеческой сущности и борьбы с ней («Богомолье»). Совсем иначе представлена эта тема у Л. Андреева, простираясь вплоть до обесмысливания греха и лишения изначального символического значения, как, например, в «Жизни Василия Фивейского», где кара настигает не грешника, а человека религиозного; похожую интерпретацию можно обнаружить в рассказе «Молчание». Ряд других произведений чаще всего связан с потаенной частью человеческой души, за которой кроются тьма, безумие и свобода от любых авторитетов, в том числе религиозных (например, «Бездна»). Зло в творчестве Андреева существует не в противовес добру, а самостоятельно, иллюстрируя онтологические страхи и тревоги, подсознательно скрытые в образе его героя, но вырывающиеся наружу.

Восприятие человека в христианстве предполагает его жизнь в динамике духовной трансформации, обусловленной сотериологическим устремлением, частью которого и становится покаяние. А.М. Любомудров выделяет сотериологический тип культуры, для которого характерны «духовные реалии, воссозданные в рамках христианской картины мира, если признается онтологический статус Бога, идея бессмертия души и как важнейшее дело – ее спасение в вечности» [10, с.113]. Искреннее раскаяние и праведная жизнь становятся определяющими для православного антропологического образа и даже образца, примера, идеала. В русской литературе проблема поиска идеала в разное время была связана и с эстетическими, и с духовными исканиями; под ним подразумевался не только нравственный ориентир, но, прежде всего, попытка «оправдать мир и жизнь в нем, оправдать страдание и «все и вся» образовать – в соответствии с найденным идеальным образом» [4, с.375].

Попытка отразить образ настоящего праведника занимала не одного писателя – это и герои Н. Лескова, и женские образы в прозе С.Н. Дурылина, и романы Ф.М. Достоевского. Тем интереснее, что подобный замысел в полной мере реализовать в светской

литературе не удалось – закономерно, учитывая, что праведничество в христианстве всегда содержит элемент невыразимого – Божественной благодати. В пространстве художественного текста образ благочестивого героя может реализовываться через «житийно-идиллический сверттип» (по В.Е. Хализеву) [20], переходя из области сплошь религиозного феномена в сферу реализации творческого замысла, где само понимание праведничества связано с обмирщением и акцентом на культуру и быт. Отдельно можно выделить героев-праведников в православном понимании, также присутствующих в традиции русской литературы. При этом многообразии характеров этих художественных образов сложно привести к единому типу, так как ключевым здесь становится сам религиозный тип сознания. Это может быть как иррациональная, «не от мира сего», на первый взгляд, личность («Юшка» А. Платонова) или погруженный в мирскую жизнь, но внутренне благочестивый герой (отец Вани в автобиографической дилогии И.С. Шмелева), так и далекие от хрестоматийного понимания праведничества персонажи («Баргамот и Гараська» Л. Андреева). Даже в самом христианстве предполагается понимание человека в большей совокупности смыслов, нежели в качестве мирского стереотипа идеального праведника. Неканоничное изображение верующего человека, включающее такие элементы, как показательная греховность при внутренней строгой добродетельности, симуляция безумия и порочности и прочие отклонения от принятой нормы, берет свое начало еще в древнейшей христианской традиции [6].

Воплощение образа праведника в русской литературе избегает радикальных крайностей юродства, но при этом и далеко от общего представления о верующем человеке – тихом, кротком, «не от мира сего». Например, роман-хроника Н.С. Лескова «Соборяне» предлагает знакомство с внутренней, бытовой стороной жизни русского духовенства. Развенчивая миф о строгости и бесстрастности священнослужителя, Лесков создает ряд бесценных образов русской литературы, по своей колоритности, комичности и одновременной трагичности ничуть не уступающих персонажам Н.В. Гоголя. Провинциальный мир «Соборян» со своими страстями и конфликтами оказывается идеальным местом для трех разных

героев – протоиерея Савелия Туберозова, дьякона Ахиллы и священника Захарии. Борьба с атеизмом и формализмом, проказы и безобидные выходки, счастье семейной жизни и верность принципам делают героев Н.С. Лескова неканоническими праведниками, но в своем несовершенстве они вызывают сочувствие, сопереживание и искреннее участие.

Другим примером изображения образа самобытного праведника в русской литературе становится Горкин – наставник и воспитатель из дилогии И.С. Шмелева «Лето Господне» и «Богомолье». Сам характер взаимоотношения Горкина с окружающим миром можно назвать общением во Христе: его человечность, доброта и смиренность становятся настоящим нравственным примером для других героев, направляют их на истинный путь. Глубокая внутренняя вера Горкина в сочетании с благополучной мирской жизнью иллюстрируют гармонию временного и вечного, разрушая привычный стереотип об аскетичности и неприступности истово верующего человека. Горкин – образ воцерковленного и религиозного героя, занимающий позицию между сознанием обывателя и праведника.

В контексте аксиологического подхода к изучению наследия отечественной литературы стоит упомянуть об эсхатологизме русской культуры и словесности. Эсхатологизм отечественной культуры не раз определялся исследователями как неотъемлемая часть национального представления о мире, наряду с соборностью [18]. Учитывая православный характер эсхатологии, ее основная часть связана не только с темами конца света, смерти и посмертия, но и с мессианством. Восприятие эсхатологизма в литературоведческом контексте было определено М.М. Бахтиным как разновидность исторической инверсии: «Другая форма, в которой проявляется то же отношение к будущему, – эсхатологизм. Здесь будущее опустошается иным образом. Будущее здесь мыслится как конец всего существующего, как конец бытия (в его бывших и настоящих формах)» [3, с.877]. Литература XIX века постигает смерть только как личную трагедию, тогда как XX век абсолютно эсхатологичен: трагедия одного сменяется трагедиями миллионов, где речь идет о выживании не человека, а человечества.

Эсхатологизм русской литературы в его православном понимании находит отражение в апокалиптических мотивах, в жанре пасхального рассказа, а также в экзистенциальной проблематике и теме смерти. Пасхальный рассказ как жанр русской литературы представлен в свете понимания главных православных постулатов Светлого праздника. Пасхальный рассказ не только открывает для читателя христианские истины и ценности, но и может служить символом раскаяния [22]. Пасха в творчестве Л. Андреева, Н.В. Гоголя, И.С. Шмелева, А.П. Чехова и других художников слова объединена одним – иррациональным ощущением чуда, безотчетной веры в него: «Молитв вовсе нет, а есть какая-то сплошная, детски-безотчетная радость, ищущая предлога, чтобы только вырваться наружу и излиться в каком-нибудь движении, хотя бы в беспардонном шатании и толкотне. Та же необычайная подвижность бросается в глаза и в самом пасхальном служении» [14, с.173]. Изучение аксиологии пасхального рассказа составляет отдельный предмет исследовательского интереса, требующий и дальнейшего развития в рамках отдельных работ, обращенных к этой теме.

Эсхатологические мотивы, в противовес сотериологизму русской литературы, могут представлять смерть многопланово: как наказание за совершенные грехи, отход от Бога – такая смерть всегда мучительна и страшна, чаще в виде самоубийства (например, Ставрогин из романа Ф.М. Достоевского «Бесы»), как надежду на Воскресение и Спасение (отец Вани из повести И.С. Шмелева «Лето Господне»), как неотъемлемую часть жизни, неизменно вызывающую тихую и светлую грусть по ушедшим людям и временам («Старосветские помещики» Н.В. Гоголя). Тема смерти в русской литературе преимущественно обращена к контексту не только религиозного переживания, но и надежды на истину христианской веры, порой и имплицитно.

Например, для М. Горького, отрицающего христианскую веру как условие будущего Воскресения, главным всегда являлось свободное самоопределение личности, устремление к так называемому «богостроительству» [11, с.141], но изумительная по своей силе эмоционального воздействия повесть «Детство» далека от хладнокровных рассуждений о бессмертии, обличая

беспомощность героя перед лицом потери единственного близкого человека. Повесть М. Горького открывает эпизод смерти отца главного героя и символического рождения ребенка. Преимущество цикла жизни-смерти здесь нарушена не только потому, что акцент в повествовании сделан на смерти, но еще и на безнадежности этой смерти – утрате без утешения. Для Алеши потеря отца еще непонятна: он не плачет и с удивлением замечает, что его родители никогда так часто не поминали Бога. Эта, пока еще первая смерть в его жизни, не связана с верой, сам Бог еще не осмысливается ребенком, для него это лишь слово. Смерть здесь синоним отсутствия: Алешин отец принадлежит только материальному миру, поэтому сам Алеша фиксирует свое внимание на физическом проявлении смерти, ему неизвестны душа или дух. В статье М.Г. Уртминцевой повесть Горького названа «коллективной эпитафией» [19, с.315], и не случайно: пространство смерти в этом тексте гораздо более эксплицировано, чем пространство жизни. Герои «Детства» будто постоянно находятся в пограничном состоянии между жизнью и смертью: незаметная, «прозрачная» тетка Наталья, Цыганок, рискующий быть забитым насмерть за воровство, мать Алеши, более реальная в его мечтах, чем в жизни, да и сам Алеша, называющий себя «полумертвым» [5].

Еще одним эсхатологическим мотивом у Горького становится мотив Страшного суда, Божественного наказания. Разделяя для себя понимание Бога на доброго и всепрощающего – «бабушкиного» Бога и карающего, жестокого – «дедушкиного», Алеша чувствует их несовместимость, антагонистичность. Символ креста перестает быть спасительным, он становится знаком смерти, страдания без искупления. Крестом насмерть придавливает Цыганка, и тот покаянный замысел, который в него был вложен, остается неосуществимым. Бабушка на похоронах своей дочери разбивает об крест лицо: ее добрый, очеловеченный бог не в силах что-то изменить. Хотя молитва – неотъемлемая часть жизни дома, она контрастирует с жизнью героев: бабушка неоднократно называет семью – «племя», в них больше языческого, чем христианского. Одержимость стяжательством, библейская вражда двух братьев и глубокое одиночество детей наполняют повествование атмосферой

отчаяния, среди которой только «бабушка – воплощение евангельского добра» [5, с.119].

Печальными, тоскующими размышлениями Алеши заканчивается практически каждая глава «Детства»: именно о таком отчаянии как о смертельной болезни, за гранью которой ничего нет, говорит С. Кьеркегор [7]. Зарождающееся понимание Бога для главного героя перестает быть значимым, единственное спасение он видит для себя в реальном, материальном мире. В финале смерть матери становится апогеем кризиса: умрут все, растворятся и исчезнут в вечности, за которой ничего не будет. Заключительные слова над могилой матери Алеши приравнивают смерть человека к смерти животного или птицы, страшно и просто подытоживая один конец для всех: молитва здесь не нужна, мертвые ее уже не услышат. Для Алеши наивная вера его бабушки не выдерживает столкновения с трагедиями, обрушившимися на его семью, результатом чего становится мотив абсолютной смерти, за пределами которой нет ничего. Из маленького героя, потерявшего надежду, вырастает Горький – «богостроитель», для которого жизнь человека – это результат его усилий, с помощью которых, возможно, когда-то можно обрести бессмертие.

Таким образом, аксиологический подход в изучении наследия русской классической литературы обладает определенным потенциалом при обращении к системе ценностей, сложившейся для определенной культуры. Антропологическая проблематика в произведениях писателей XIX и XX века обращает внимание на человеческую душу, внутренний психологизм в изображении героев; ставит вопросы о вечных ценностях и истинах, требующих своего бессмертного положения в русской словесности. В таком контексте обращение к православному учению о человеке может помочь глубинному пониманию христианских мотивов и образов, нередко являющихся сюжетообразующими для классических произведений. В отечественной литературе существует значительный корпус малоизученных текстов, чья художественная специфика сформирована православной аксиологической доминантой так же, как и творчество известных писателей-классиков. Обращение к православной антропологии при изучении произведений С. Дурьлина, В. Никифорова-Волгина, Б. Ширяева, Н. Агафонова

и других авторов представляется перспективным для понимания аксиологической системы героев и автора.

Список литературы:

1. Афанасьева, Э.М. Молитвенная лирика русских поэтов / Э.М. Афанасьева – М.: ЯСК, 2021. – 280 с.
2. Базеева, Н.А. Цифровая филология / Н.А. Базеева, Т.С. Мирончева // E-Scio. – 2023. – № 5(80). – С. 64–68.
3. Бахтин, М.М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961 гг.) / М.М. Бахтин; ред. С.Г. Бочаров, В.В. Кожин. – М.: Русское слово, 2012. – 877 с.
4. Гачева, А.Г. Философский контекст русской литературы 1920–1930-х годов / А.Г. Гачева, О.А. Казнина, С.Г. Семенова; РАН, Институт мировой литературы им. А.М. Горького. – М.: Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, 2003. – 400 с.
5. Горький, М. Детство; В людях; Мои университеты; Пьесы / М. Горький; вступ. статья Д. Гранина. – М.: Художественная литература, 1984. – 700 с.
6. Иванов, С.А. Блаженные похабы. Культурная история юродства / С.А. Иванов. – М.: АСТ: CORPUS, 2019. – 464 с.
7. Кононова, Е.С. Смысл отчаяния / Е.С. Кононова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 3–1(37).— С. 142–148.
8. Лоргус, А., свящ. Православная антропология / А. Лоргус, свящ. // Курс лекций. Вып. 1. – М.: Граф-пресс, 2003. – С. 7. – URL: <http://www.хра-spb.ru/libr/Lorgus/pravoslavnaya-antropologiya.html> (дата обращения: 20.09.2024).
9. Лосский, Н.О. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей / Н.О. Лосский – Paris: YMCA PRESS, 1931. – 136 с.
10. Любомудров, А.М. Духовный реализм как отражение религиозной культуры в художественной литературе / А.М. Любомудров // Вестник славянских культур. – 2008. – № 1–2(9). – С. 113–120.
11. Масинг-Делич, А. Упразднение смерти. Миф о спасении в русской литературе XX века / Айрин Масинг-Делич; [пер. с англ. М. Абушика]. – СПб.: Academic Studies Press / БиблиоРоссика, 2020. – 464 с.
12. Мельникова, Н.Н. Локусы греха в русской литературе XIX – начала XX в. (семантика света и тьмы) / Н.Н. Мельникова // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – № 20 (121). – 2013. – С. 45–51.

13. Мутушев, А.А. Понятие ценности в системе философского знания / А.А. Мутушев // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №5. – С. 113–117.
14. Пасхальные рассказы русских писателей / сост. Т.В. Стрыгина. – М.: Никая, 2017. – 448 с.
15. Редькин, В.А. Духовный реализм как художественный метод современной литературы / В.А. Редькин // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2018. – №1. – С. 71–78.
16. Сайгин, В.В. Концепт «грех» в свете антиномии религиозного и светского содержания ключевых концептов русской культуры / В.В. Сайгин // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 2(30). — С. 88–93.
17. Семячко, С.А. Первые Лихачевские чтения (Международная конференция «Христианство и древнерусская литература») / С.А. Семячко // Русская литература. – 2001. – №2. – С. 222–229.
18. Старыгина, А.В. Формы проявления соборности и эсхатологизма как черт русского национального сознания в литературе и фольклоре: дис. ... канд. филос. наук / А.В. Старыгина. – Барнаул, 2003.
19. Уртминцева, М.Г. «Детство» М. Горького как текст-прецедент в повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом» / М.Г. Уртминцева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – №3. – С. 314–319.
20. Хализев, В.Е. Ценностные ориентации русской классики / В.Е. Хализев. – М.: ГНОЗИС, 2005. – 432 с.
21. Шахматова, Е.В. Мифотворчество Серебряного века / Е.В. Шахматова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 322. – С. 78–85.
22. Шестернева, Л.Г. Пасхальный рассказ как жанр русской литературы / Л.Г. Шестернева // Поволжский педагогический вестник. – 2021. – Т. 9, № 4(33). — С. 102–106.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В концепции человека, развиваемой русскими философами Н.А. Бердяевым, Н.О. Лосским, П.Ф. Флоренским, он предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Именно человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее.

Цель данной коллективной монографии – показать, что литературные произведения в качестве продуктов художественной антропологии рассматриваются как источник художественно-образного педагогического знания. Художественная антропология познает всего человека, во всех его проявлениях и отношениях, в событиях и поступках, изображает норму и не-норму его сущности, жизни, деяний, мотивов, чувств и др. В фокусе внимания педагогической антропологии является познание личности как субъекта воспитания, становления и развития, то есть человека становящегося.

В отдельных случаях педагогическое исследование и произведение литературы в своих целевых установках даже совпадают (т.е. научное и художественное исследование процессов становления, воспитания). Однако даже в тех случаях, когда в произведении литературы явно не выражены педагогические цели, они отражены в героях произведения, в их поступках, событиях жизни, в отношениях к себе, людям, окружающему миру – во всех их проявлениях, что позволяет видеть, определять субъект и объект воспитания, результат определенных воспитательных отношений и педагогических влияний, итог саморазвития и самовоспитания.

Ю.М. Лотман, размышляя о тексте как о смыслопорождающем устройстве, отмечал взаимодействие текста с «внетекстовой» реальностью и культурным пространством: «Создаваемое текстом вокруг себя смысловое пространство вступает в определенные отношения с культурной памятью (традицией), отложившейся в сознании аудитории». Становление человека в классической литературе служит формированию современного человека через литературу – через узнавание себя и о себе, через принятие и пробуждение генетической, родовой памяти.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

ДВОРНИКОВА Евгения Игнатьевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры, заведующий кафедрой русской и мировой литературы и технологий обучения государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» – раздел 1.1.

МУРАТОВА Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» – раздел 3.1.

МХЦЕ Бэла Зауровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» – раздел 1.3.

ПОГРЕБНАЯ Яна Всеволодовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» – раздел 2.1, 2.2.

САНЬКОВА Алена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и инклюзивного образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» – раздел 1.2.

ТРЕМБИКОВА Алевтина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» – раздел 2.3.

Научное издание

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА
В ЛИТЕРАТУРЕ**

Коллективная монография

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 14.11.2024 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 7,27.
Тираж 500 экз. Заказ 279.

Типография ИП Тимченко О.Г.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Тухачевского, 26,
ИНН 263401442118

Телефон/факс (8-86-52)42-64-32
ideya_plus@mail.ru