

Автономная некоммерческая организация высшего образования
**«Поволжская академия образования и искусств имени Святителя
Алексия, митрополита Московского»**

Кафедра русского языка и литературы

Направление подготовки 44.04.02 Педагогика и
психология: историко-филологический и
культурологический аспекты в образовании

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Формирование познавательных (логических) универсальных учебных
действий у старшеклассников на уроках литературы при интертекстуальном
анализе художественного текста (на примере изучения «пушкинского текста»
в романе Ф.М. Достоевского «Идиот»)

Выполнил студент
2 курса группы ИФм-201
очной формы обучения
Цой Андрей Александрович

(подпись)

Научный руководитель
Ильин Александр Анатольевич
канд. филол. наук, доцент

(подпись)

Допустить к защите:

Заведующий кафедрой Трофимова Анастасия Владимировна _____
(подпись)

«__» _____ 20__ г.

Тольятти
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ (ЛОГИЧЕСКИХ) УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	11
1.1 Структура и содержание познавательных универсальных учебных действий.....	11
1.2 Философско-методологический аспект проблемы обращения к интертекстуальности в процессе анализа художественного произведения	18
1.3 Интертекстуальность как литературоведческий феномен	31
ГЛАВА 2. ЦИТАТА И ИНТЕРТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО.....	45
2.1 Понимание и интерпретация пушкинского текста в романе «Идиот» в историко-литературном контексте.....	45
2.2 Значение пушкинского текста в творчестве Достоевского	55
2.3 Семантика пушкинского текста в романе Достоевского «Идиот»	61
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ (ЛОГИЧЕСКИХ) УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА	78
3.1 Результаты констатирующего эксперимента.....	78
3.2 Интертекстуальный подход к анализу прозаического текста в старших классах (формирующий эксперимент).....	89
3.3 Результаты контрольного эксперимента.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	108
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	112

ВВЕДЕНИЕ

Современное российское общество, находясь на стадии интенсивных социально-экономических преобразований, требует совершенствования образовательного процесса, направленного на улучшение качества обучения в средней общеобразовательной школе и развитие личности ребенка, способного ориентироваться в информационном современном пространстве, самостоятельно получать знания, их анализировать, систематизировать и применять в деятельности.

В современных условиях актуализирована проблема саморазвития и самосовершенствования личности посредством сознательного и активного присвоения ею нового социального опыта, востребованы умения применять знания на практике, так как общество нуждается в квалифицированных практико-ориентированных специалистах. Поэтому возникла потребность в обновлении системы образования: введение новых стандартов образования, приоритетным направлением которых является реализация развивающего потенциала среднего общего образования и развития универсальных учебных действий (далее – УУД).

Концепция развития универсальных учебных действий, раскрывающая основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирование картины мира, а также общую структуру учебной деятельности учащихся, разработана группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой, И.А. Володарским, Н.Г. Салминой, С.В. Молчановым, под руководством А.Г. Асмолова.

К настоящему времени накоплен определенный методический опыт по развитию познавательных (логических) учебных универсальных действий средствами общеобразовательных предметов. Основу содержания литературы как учебного предмета составляют чтение и текстуальное изучение художественных произведений. Обновленное содержание литературного

материала, который охватывает сферу интересов школьников, интересные формы и методы работы с текстами произведений с предоставлением преимуществ проблемным, творческим задачам, таким, как интертекстуальный анализ текста, позволяют учащимся понять, что художественная литература – это особый вид искусства, а чтение – особое, уникальное средство удовлетворения познавательных интересов, познания мира и самопознания, которое не могут заменить никакие другие средства массовой культуры.

В системе общего образования в этом направлении все большее внимание уделяется проблеме работы с текстом, развитию читательской компетентности обучающихся, формированию учебно-информационных умений, что нашло отражение в герменевтическом подходе (В.А. Андреев, Е.В. Бондаревская, В.М. Букатов, А.Ф. Закирова, С.С. Мальцева, О.П. Мокиенко, В.И. Слобожникова и др.).

Работе с текстом на основе диалога с ним посвящены работы Г.Г. Граник, Г.И. Богина и др., логико-структурный подход представлен у Л.П. Доблаева, С.Г. Острижней и др.

Имеются также специальные исследования, посвященные организации процесса обучения, основанного на работе с текстовой информацией в рамках формирования познавательных (логических) УУД (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарский, Т.В. Облазова и др.), но ни одна из них не рассматривает проблему формирования познавательных (логических) УУД средствами интертекстуального анализа художественного текста.

В историко-литературной науке проблема толкования пушкинского текста традиционная и актуальная. Но интертекстуальный подход к творчеству Ф.М. Достоевского представлен единичными работами: у С.Г. Бочарова в ряде работ прослеживается мысль о пушкинских сюжетах в произведениях разных писателей и поэтов. О цитировании Ф.М. Достоевским других авторов содержательно сказано у Т.А. Касаткиной в работе «О творящей природе слова».

Обработка информации при проведении интертекстуального анализа текста предполагает развитие основных мыслительных операций таких, как: обобщение, сравнение, анализ, синтез и др. В процессе обучения это происходит за счет формирования у учащихся логических УУД, относящихся к познавательным универсальным учебным действиям.

Актуальность проблемы формирования универсальных учебных действий на уроках литературы посредством интертекстуального анализа не вызывает сомнения, а ее востребованность в методике преподавания литературы в старшей школе позволяют сформулировать **проблему исследования**, состоящую в поиске методического обеспечения, позволяющего более успешно формировать логические познавательные УУД обучающихся на уроках литературы.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность формирования познавательных (логических) универсальных учебных действий у старшеклассников на уроках литературы посредством применения интертекстуального анализа художественного текста.

Объект исследования: процесс формирования познавательных (логических) УУД у старших школьников на уроках литературы.

Предмет исследования: формирование познавательных (логических) УУД старших школьников посредством применения интертекстуального анализа художественного текста (на примере работы с пушкинским текстом в романе Ф.М. Достоевского «Идиот»).

В ходе исследования была выдвинута следующая **гипотеза:** применение интертекстуального анализа художественного произведения будет способствовать формированию познавательных (логических) УУД старшеклассников, если

- интертекстуальность рассматривается как инструмент анализа художественного произведения с учётом типологии межтекстовых связей и

интертекстуальных элементов , позволяющей обнаружить «чужое слово» на всех уровнях текстообразования.

Для поэтапного достижения цели были сформулированы следующие **задачи:**

- 1) провести теоретический анализ педагогической литературы по проблеме формирования познавательных (логических) УУД обучающихся;
- 2) проанализировать особенности обращения к проблеме интертекстуальности в процессе анализа художественного произведения в старших классах в истории методической мысли и в практике современной школы;
- 3) уточнить понятие «интертекстуальность», рассмотреть типологию интертекстуальных элементов и межтекстовых связей, соответствующую широкой трактовке интертекстуальности, как основу для создания инструментария интертекстуального подхода к анализу художественного произведения на примере пушкинского текста в романе Ф.М. Достоевского «Идиот».
- 4) изучить проблему историко-литературного комментария пушкинского текста в творчестве Достоевского, определить его значение, роль и семантику;
- 5) провести опытно-экспериментальное исследование эффективности применения интертекстуального анализа как средства формирования познавательных (логических) УУД у старшеклассников.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- концептуальные положения Л.С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолова о развитии универсальных учебных действий в учебном процессе;
- исследования, посвященные проблеме формирования познавательных УУД, обобщенных познавательных умений (С.Г. Воровщиков, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.);

- обоснования аксиологической, гносеологической, онтологической и методологической функций интертекстуальности как универсальной текстовой категории (С.Р. Абрамов, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, С.Н. Булгаков, А.Н. Веселовский, Г.Г. Гадамер, И.П. Ильин, М.С. Каган, О.А. Кривцун, А.Ф. Лосев, А.К. Пятигорский, В.П. Руднев, П.А. Флоренский и др.);

Методы исследования.

Теоретические: анализ филологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; семантико-стилистический анализ.

Эмпирические: тестирование, педагогический эксперимент.

Математические методы обработки данных.

Базу исследования составили обучающиеся 10 классов общеобразовательного центра «Школа» г.о. Тольятти.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Значимость интертекстуальности как универсальной текстовой категории, онтологическая, аксиологическая, гносеологическая и методологическая функции и диалогическая природа делают её инструментом анализа художественного произведения, целесообразным для применения в старших классах.

2. При реализации интертекстуального подхода к анализу художественного произведения на заключительном этапе школьного образования учитываются принцип систематичности использования диалоговых и герменевтических приёмов анализа художественного произведения (приём «Узнай чужое слово», приём сопоставления художественного текста с произведением другого вида искусства, приём «собираание и наращивание смысла» и др.), развивающий познавательные (логические) УУД читателей-старшеклассников.

3. Обращение к интертекстуальному анализу художественного текста способствует развитию у учащихся ряда познавательных (логических) УУД (умение распознавать «чужое» слово в авторском тексте, определять

место и роль интертекстуальных элементов в авторском тексте, осуществлять ассоциативные связи с другими вербальными и невербальными текстами).

4. «Рядом с Пушкиным умнеет всё, что может поумнеть». Этот известный вывод А.Н. Островского лаконичен и в то же время по-настоящему универсален, а для современного школьного образования, в частности, методики преподавания литературы он может стать творческой основой всей профессиональной деятельности. Пушкинский текст («жало мудрое змеи»), давая форму мысли всей русской культуре, становится для читателя главным «учебным действием» - он даёт уникальный опыт работы над ошибками, опыт как будто учебный, читательский, но одновременно и духовно-нравственный, спасительный, то есть универсальный.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе интертекстуального анализа определена семантическая и жанровая функция пушкинского текста в романе Ф.М. Достоевского «Идиот».

Практическая значимость исследования:

Предлагаемый в диссертации интертекстуальный подход к анализу художественного произведения, учитывающий природу интертекстуальности, цитатный тип мышления, общую культурную память читателей-старшеклассников, может быть применен педагогом с целью формирования познавательных (логических) УУД учащихся. Материалы исследования могут быть использованы на уроках литературы, а также во внеурочной деятельности.

Апробация теоретических и практических положений результатов исследования была осуществлена на научных конференциях:

1. VI региональная молодежная научно-практическая конференция «Поволжский фестиваль студенческой науки» (30-31 марта, 2023 г., г. Тольятти);

2. Региональный этап XXXII Международных Рождественских образовательных чтений «Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего» (5-15 декабря, 2023 г., г.

Тольятти);

3. VII региональная молодежная научно-практическая конференция «Поволжский фестиваль студенческой науки» (28 марта, 2024 г., г. Тольятти).

В публикациях: «Функция Пушкинского текста в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» // Журнал Поволжской академии «Поволжский вестник науки» (2023г.); «Пушкинский текст в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» // Журнал Поволжской академии «Поволжский вестник науки» (2024 г.)

Структура работы: магистерская диссертационная работа соответствует логике исследования и включает в себя введение, 3 главы, заключение, библиографический список.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ (ЛОГИЧЕСКИХ) УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

1.1 Структура и содержание познавательных универсальных учебных действий

Происходящие в нашем обществе перемены требуют совершенствования образовательного пространства. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» представлен социальный заказ современной общеобразовательной школе. Она является методологической основой федерального государственного образовательного стандарта, в котором сформулированы требования к личностным, предметным и метапредметным результатам каждой учебной дисциплине. Универсальные учебные действия относятся к метапредметным результатам. Опираясь на определение Л.И. Боженковой, универсальные учебные действия мы понимаем как систему действий учащихся, которая обеспечивает социальную компетентность, способность к саморазвитию, самостоятельному усвоению знаний, навыков и умений, включая самостоятельную организацию учебной деятельности.

В 2006 году А.Г. Асмоловым, Н.Г. Салминой, С.А. Молчановым, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Г.В. Бурменской были созданы методология и модель Программы развития универсальных учебных действий, которые позволили разработать Программу развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего школьного образования и затем Программу развития универсальных учебных действий для основного общего образования. Внедрение в начальной школе Программы развития универсальных учебных действий существенно повышает эффективность образовательного процесса.

Универсальным учебным действиям посвящены многие диссертационные исследования. Самоконтролю учебных действий посвящена работа Дергуновой Н.М. Формированию у младших школьников универсальных учебных действий посвящена работа Сюсюкиной И.Е. Проблеме саморегуляции учебных действий посвящено диссертационное исследование Гриневой М.В.

В этом параграфе сначала рассмотрим универсальные учебные действия, имеющие в своем составе познавательные УУД, опираясь на структуру, предложенную А.Г. Асмоловым, и определим структуру и содержание познавательных универсальных учебных действий учащихся старших классов, формирующихся в процессе обучения [10].

Современные процессы глобализации и информатизации выдвинули требования повышенной мобильности и непрерывного образования. Универсальные учебные действия позволяют:

1. Ставить самостоятельно учебные цели;
2. Самостоятельно осуществлять учебную деятельность, искать и использовать необходимые средства и способы достижения;
3. Оценивать и контролировать учебный процесс и результаты своей деятельности.

Универсальные учебные действия дают возможность учащимся для развития и самореализации личности на основе непрерывного образования, обеспечивают успешное овладение учебным материалом, возможности применения в любой предметной области знаний.

Универсальность данных учебных действий заключается в том, что они обеспечивают целостность личностного, общекультурного и познавательного развития и саморазвития личности, лежат в основе любой деятельности учащегося и обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, формируют психологические способности учащихся, обеспечивают этапы усвоения учебного содержания.

Выделяют три основных положения формирования универсальных учебных действий в образовательном процессе:

1. Они являются целью образовательного процесса и определяют его содержание и организацию.
2. Формирование универсальных учебных действий происходит в процессе усвоения учебных дисциплин.
3. Универсальные учебные действия определяют эффективность образовательного процесса, усвоение знаний, умений и навыков, формируют образ мира, личностную и социальную компетентность учащегося.

В составе основных видов универсальных учебных действий А.Г. Асмолов выделяет четыре блока: личностный, регулятивный, коммуникативный, познавательный.

Организацию учебной деятельности учащимся обеспечивают регулятивные действия.

Коммуникативные действия обеспечивают учет позиции других людей и социальную компетентность партнеров по общению или деятельности; умение вступать в диалог и умение слушать других людей; взаимодействие и сотрудничество со взрослыми и сверстниками.

Рассмотрим структуру познавательных универсальных учебных действий, опираясь на предложенную структуру А.Г. Асмолова.

В составе познавательных учебных действий выделяются: общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

К общеучебным универсальным действиям относятся:

- самостоятельное выделение и формулирование цели;
- применение методов информационного поиска;
- знаково-символическое моделирование;
- умение структурировать знания;
- умение осознанно строить высказывание устно и письменно, передавая содержание текста в соответствии с целью (сжато, подробно,

выборочно), соблюдая нормы построения текста;

- рефлексия способов действия, контроль и оценка результатов и самого процесса;

- выбор наиболее эффективных способов решения;

- осмысленное изучение материала, извлечение необходимой информации из текстов различных жанров, определение второстепенной и основной информации, понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- самостоятельное создание алгоритмов решения задач творческого и поискового характера.

Логические действия можно разделить на простые логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.) и составные логические действия (построение отрицания, утверждения, опровержения).

Логические действия направлены на установление связей в любой предметной области.

К логическим универсальным действиям относятся:

- опознание объектов;

- анализ объектов с целью выделения признаков;

- синтез как составление целого из частных;

- сравнение, сериация и классификация объектов;

- формулирование понятий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепочки рассуждений;

- умение строить доказательства;

- выдвижение гипотез и их обоснование;

- установление аналогий.

В педагогической литературе широко освещены логические действия.

Остановимся на некоторых.

Опознание начинается с развернутой ориентировки в признаках

объекта с их последующим выделением, ранжированием и оценкой существенности/несущественности.

При опознании выделим следующие операции: кодирование (декодирование) объекта, выделение признаков объекта с последующим кодированием или в произвольной символике или в специально принятой, описание объектов на основании имеющихся признаков с использованием символики, сравнение по признакам объектов, выделение несущественных и существенных признаков, кодирование (декодирование) операций с признаками.

Сериация заключается по изменяющемуся (одному или нескольким) признакам в упорядочивании объектов. Выделим следующие операции сериации:

- выделение признака или нескольких;
- выстраивание по изменяющемуся признаку ряда объектов;
- в соответствие с выделенным изменяющимся признаком построение фигуры в ряду.

Классификация – выбор критериев и оснований для отнесения объектов к определенной группе.

Обобщение - генерализация и выведение общности для целого ряда или класса объектов на основе выделения определенной связи. Два вида обобщения выделил В.В. Давыдов - эмпирическое и теоретическое [24].

Доказательство - установление причинно-следственной связи, построение логической цепочки рассуждений.

Подведение под понятие – распознавание объектов, выделение существенных признаков, их синтез.

Информационно-аналитические действия направлены на поиск информации из учебной или дополнительной литературы, интернет-источников, структурирование информации, переработку информации и представление ее в виде модели, построение высказывания в устной или письменной форме.

К проблемно-постановочным познавательным действиям относим:

- формулирование проблемы, определение условий деятельности;
- самостоятельный поиск решения проблемы, последовательности необходимых для ее решения действий.

Предложенные учебные действия позволяют организовать проблемное обучение, предполагающее создание проблемных ситуаций, самостоятельную и активную деятельность учащихся, в результате которых происходит развитие умственных способностей и творческое усвоение знаний, навыков и умений.

К логическим познавательным действиям относим:

- владение логическими операциями (анализом, синтезом и др.)
- выведение необходимых следствий;
- умение находить причинно-следственные связи;
- построение логической цепи рассуждения, доказательства.

Логические познавательные универсальные действия способствуют формированию общих способов интеллектуальной деятельности.

При формировании познавательных универсальных учебных действий необходимо исходить из специфики учебного предмета, учитывая главную его функцию и ведущие компоненты. Также существенное место должны занять и метапредметные действия в преподавании школьных дисциплин. Под метапредметными действиями понимаются универсальные действия учащихся, которые направлены на анализ и управление своей ученической познавательной активностью, это может быть и планирование физического или химического эксперимента или определение стратегии решения задачи по математике.

В результате изучения сущности познавательных универсальных учебных действий приходим к выводу, что они направлены:

- на личностное развитие ребенка: самореализацию и реализацию творческого потенциала, развитие самосознания, готовности к

самостоятельным поступкам и действиям;

- на познавательное развитие учащихся: развитие мышления, формирование научной картины мира, развитие способности управлять своей познавательной деятельностью;
- на коммуникативное развитие: продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми;
- на социальное развитие: освоение новых социальных правил и ролей.

Овладение учащимися познавательными универсальными учебными действиями происходит в процессе изучения учебных предметов, поэтому при отборе, структурировании содержания учебного материала, выборе методов, методических приемов и форм обучения следует учитывать цели формирования познавательных учебных действий, критерии сформированности познавательных учебных действий, необходимые условия эффективного формирования, формы внеурочной деятельности, обеспечивающие эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий.

При определении методов, способствующих эффективному формированию познавательных учебных действий, мы учитывали все перечисленные критерии и на основе комплексного анализа педагогической литературы, собственной педагогической деятельности и результатов исследования выделяем:

1. Методы, направленные на формирование информационно-аналитических познавательных универсальных учебных действий:

- эвристические лекции, беседы, рассказы;
- ситуационное обучение;
- кейс-методика.

2. Методы, направленные на формирование проблемно-постановочных познавательных универсальных учебных действий:

- ситуационный анализ;
- частично-поисковый или эвристический метод;

- метод дидактических игр;
- метод мозговой атаки;
- метод проблемного изложения.

3. Методы, направленные на формирование логических познавательных универсальных учебных действий: методы организации аналитико-синтетической деятельности учащихся в процессе наблюдений, опытов, экспериментов (деятельности анализа, синтеза, сравнения, сериации, классификации, конкретизации, абстрагирования, опознания, обобщения).

1.2 Философско-методологический аспект проблемы обращения к интертекстуальности в процессе анализа художественного произведения

В многочисленных исследованиях последних десятилетий целого ряда наук (лингвистики, литературоведения, культурологии, семиотики, эстетики, философии) текст является объектом изучения, одним из самых употребляемых терминов в науках гуманитарного цикла.

Философия последнего столетия приобрела лингвистический характер. Именно под её воздействием сформировалась такая концепция мира, в которой наша действительность представлена как непрерывный процесс означивания.

Философско-методологический аспект интертекстуальности объясняется общей идеей о единстве и преемственности культуры и научного знания. Интер-текстуальность можно назвать одним из ключевых понятий современной философии и теории культуры, в целом, и философии текста, в частности.

В настоящее время проблема интертекстуальности рассматривается с двух сторон: с одной стороны, интертекст - фактологическое понятие и явление, которое волнует умы филологов и без которого не мыслим сам мир текстов; с другой, - метод герменевтического анализа лингвокультурного сознания индивидуума (автора, читателя).

В терминологическом гуманитарном пространстве понятия «интертекстуальность», «интертекст», «диалогичность» стали основными. Их популярность предполагает и отсутствие однозначности в толковании. Существуют различные подходы в понимании этих явлений. Ю.Кристева и Р.Барт создали теорию, пони-мающую интертекстуальность как результат активного взаимодействия лингво- культурных кодов. М.Риффатерр - теорию, рассматривающую «смысл» текста в традициях герменевтики как взаимоотношение «текст» - «читатель». Ж.Женетт - теорию, в которой история литературы видится как результат отношения между отдельными произведениями и системой литературных жанров.

Термин «интертекстуальность», введённый Ю.Кристевой в 1967 году, в на-стоящее время представляет взаимодействие текста с семиотической культурной средой в качестве интериоризации внешнего. А истоки теории интертекстуально-сти лежат в русской философской мысли. Это и историческая поэтика А.Н.Веселовского, и учение о пародии Ю.Н.Тынянова, и полифонизм М.М.Бахтина.

Очевидно, что понятие «интертекстуальность» связано с бахтинским понятием «чужого слова». По мнению учёного, любое высказывание наполнено диа-логическими обертонами, без которых нельзя понять стиль высказывания. Ведь и сама наша мысль - и философская, и научная, и художественная - рождается и формируется в процессе взаимодействия и борьбы с чужими мыслями, и это не может не найти своего отражения и в формах словесного выражения нашей мысли.

М.М.Бахтин утверждал, что литературная структура вырабатывается по отношению к другой структуре, т.к. литературное слово – это место пересечения текстовых плоскостей, диалог различных видов письма - самого писателя и чита-теля, а также письма, образованного нынешним или предшествующим контекстом. Таким образом, бахтинскую концепцию слова можно назвать пространственной, или интертекстуальной. В связи с этим

текстовая категория «интертекстуальность» отличается онтологическими, аксиологическими, гносеологическими и методологическими свойствами.

В современной теории познания гуманитарное знание рассматривается пол-ноценным и самодостаточным, в нём представлены как эмпирический, так и теоретический уровни познания. Специфика гуманитарного знания заключается в том, что его реальностью является текст, субъект находится внутри объекта исследования, а язык исследуется не с точки зрения каких-то конкретных лингвистических и семиотических функций, но и как intersubjective ценность.

Intersubjectivity как философская категория способствовала рождению интертекстуальности, важной текстопорождающей категории. Внимание философов, лингвистов, литературоведов давно привлекает анализ интертекстуальности как новый способ прочтения и истолкования, основанный на эксплицитном и имплицитном пересечении текстов.

Интертекстуальность без текста существовать не может, вот почему текст – основной объект гуманитарного познания. Это некая первичная данность, в которой концентрируются такие особенности, как коммуникативная, смыслополагающая и ценностная. Именно эти текстовые характеристики выводят гуманитарные науки на трансцендентальный уровень. При таком подходе текст рассматривается не как лингвистическая категория, а феномен культуры, требующий контекстуального анализа.

Поскольку текст имеет открытый характер, т.е. диалогичен по своей природе, то учитель-словесник должен понимать, что диалог необходим в изучении художественного произведения, так как представляет собой ту исходную точку, где «данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперёд – предвосхищение (и начало) будущего контекста» [21, с. 384]. Именно данный аспект определяет трансцендентально-семантические смыслы текста, его открытость и многозначность, многосмысленность и

неопределённость, авторский, читательский и объективный смыслы в его понимании.

«Диалогическая» модель понимания текста способствует решению методологических проблем интертекстуальности. Попадая в различные коммуникативные системы, отдельные слова, высказывания, другие средства выражения могут изменять свой смысл, что приводит к «диалогу» старых и новых «истин», в результате которых возникают новые смыслы, не известные ранее. В понимании текста М.М. Бахтин выделяет отдельные этапы: восприятие текста, узнавание его общего значения в данном языке и контекстуальность понимания. Он вводит понятие близких и далёких контекстов, предполагая нескончаемое обновление смыслов в новых контекстах, где актуально малое время, т.е. современность, ближайшее прошлое, предвидимое будущее, и «большое время – бесконечный и незавершённый диалог, в котором ни один смысл не умирает». Понимание есть синтез многих интерпретаций на всех этапах. Полнота произведения раскрывается только в «большом времени».

Организованный таким образом процесс понимания позволит учителю-словеснику определить стратегию мыслительной деятельности школьников, направленную на постижение художественного смысла произведения через диалог с текстом. По сути, в основе этого процесса воплощена логика развития диалогического мышления старшеклассников на уроке литературы и логика развёртывания диалога, выделенные фазы которого фиксируют герменевтические точки его протекания и являются стадиями читательской самоактуализации.

В аспекте нашего исследования важна связь диалогического мышления и понимания художественного текста. Если мышление можно представить как процесс, то и понимание, которое является компонентом мышления, тоже можно представить как процесс. Процесс понимания – это движение к смыслу, т.е. приближение к авторскому замыслу художественного произведения, адекватное понимание которого – это всегда диалог с ним.

Учителю-словеснику необходимо учитывать следующее: предлагая учащимся знания в готовом виде или готовое понимание, он создаёт репродуктивную ситуацию, настраивая читателя на автоматическое усвоение информации. Сами по себе литературные знания не приводят автоматически к литературному развитию, выражающемуся в таких внутренних психологических сдвигах культуры восприятия, которые требуют «специально направленной работы». Цель такого направленного действия – побуждать видеть за строчками текста глубокие смыслы, которые могут стать личностными экзистенциональными смыслами в процессе диалогического понимания.

Учителю, преподающему литературу в старших классах, необходимо обладать таким уровнем литературной эрудиции, который обеспечил бы старшеклассникам понимание художественного текста с позиции более глубокого культурного контекста. Ведь диалогическая природа текста меняет его смысл, а взаимодействие старого с новым обеспечивает объективную основу для читательской оценки. Текст открыт как потенциально не законченный диалог, благодаря которому появляется возможность взаимопонимания людей через время и расстояние, а открытость и многосмысленность текста предстаёт как некая трансцендентальная схема, позволяющая постичь новые аспекты мира.

Если говорить о сущности взаимодействия учителя и ученика на уроке, то нужно помнить высказывание М.М. Бахтина о том, что диалог есть активное смысловое взаимодействие разных речевых субъектов.

Учёный выделил три смысла, на которых базируется диалог и которые особенно важны для словесника, организующего диалог читателя-старшеклассника с литературным текстом на уроке:

1. Диалог есть основа человеческого взаимопонимания. «Диалогические отношения (...) - это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления

человеческой жизни, что имеет смысл и значение (...). Где начинается сознание, там (...) и начинается диалог».

2. Диалог - всеобщая основа всех речевых жанров. «Жанр есть не что иное, как кристаллизованная в знаке историческая память перешедших на уровень автоматизма значений и смыслов».

3. Несводимость диалога к общению, иначе говоря, диалог и общение не равнозначны, но общение включает в себя диалог как одну из своих форм. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи - с ними можно только диалогически общаться» так, чтобы в каждом слове услышать «спор (микродиалог) и слышать отголоски большого диалога».

В.С. Библер, последователь М.М. Бахтина, предостерегал от примитивного понимания диалога, не имеющего отношения к идее диалога в рамках диалоговой концепции культуры. По его мнению, диалог, понимаемый в идее культуры, - это не диалог различных мнений или представлений, это - всегда диалог различных культур.

Общение личностей в диалоге происходит благодаря тексту. М.М. Бахтин в «Эстетике словесного творчества» отмечал, что человека можно изучать только через созданные или создаваемые им тексты, которые могут быть представлены в разных формах: а) как живая человеческая речь; б) как речь, запечатленная на бумаге или любом другом носителе (плоскости); в) как любая знаковая система.

В любой из этих форм текст может быть понят как специфическое общение культур: каждый текст опирается на предшествующие и последующие ему тексты, созданные различными авторами. Текст всегда на грани, он всегда диалогичен, так как всегда направлен на другого, в этом проявляется его коммуникативный характер.

И здесь, на наш взгляд, возникает необходимость обратиться к теории художественной коммуникации М.С. Кагана, который, развивая идею «бахтинско-го» диалога, выявляет принципиальные отличия таких форм

информационного обмена, как общение и коммуникация. По мнению философа, общение представляет собой межсубъектное взаимодействие, а коммуникация - это воздействие субъекта на другого человека как на объект его активности посредством передачи знаний, сведений, представлений.

Учитель, преподающий литературу в старших классах, должен понимать, что его первостепенная задача – воспитать думающего, познающего и рефлексизирующего читателя, т.е. организовать диалог с художественным текстом.

Коммуникация, по мнению М.С. Кагана, является процессом однонаправленным. Общение, напротив, представляет собой субъект-субъектную связь, при которой нет отправителя и получателя сообщения - есть собеседники, соучастники общего дела. В общении информация циркулирует между партнерами, следовательно, процесс общения в отличие от коммуникации носит двунаправленный характер.

В соответствии с этим общение по сравнению с коммуникацией приобретает принципиально иной характер, направленный не на передачу информации, а на выработку равноактивными партнерами общих взглядов, представлений, понятий, ведущих к достижению духовной общности. М.С. Каган подчеркивает, что достижение общей цели возможно тогда, когда партнеры «... открывают друг другу свои системы ценностей, свои убеждения, устремления, переживания, надежды, идеалы и обобщают их в той мере, в какой это возможно при сохранении каждым своей субъектной уникальности. Психологическим механизмом общения является переживание, слитое воедино с пониманием, встреча двух исповедей».

Философ размышляет о том, что одним из проявлений диалогичности на этапе творчества становится мысленное собеседование писателя с будущим читателем. Художник, в отличие от учёного, видит в нём не «адресата» передаваемой безличной информации, не её пассивного «реципиента», а соучастника творческого процесса, призванного

преломить и обогатить своим сопереживанием и сотворчеством - т.е. всей полнотой уникальной субъективности каждого - содержание воспринимаемого им произведения. По мнению М.С. Кагана, всякое подлинно художественное произведение есть призыв к диалогу по его поводу, а не предмет для усвоения передаваемого сообщения. Только от степени духовной активности читателя зависит, в какой мере этот призыв будет услышан.

Учёный отмечает и ещё один уровень диалогических отношений, в которые вступает писатель. Это связь творца с творимыми им образами. «Автор то и дело начинает ощущать как бы независимость собственных творений от своей воли», что обуславливает «способность художественной идеи и художественной формы к саморазвитию». Художник слова общается не только со своим воображаемым и предполагаемым читателем, но и со своими персонажами - квази-субъектами.

Своей функциональной структурой подлинное искусство воспроизводит именно отношения межсубъектные, диалогические, т.е. содержит в себе диалогическую интенцию. «Общим законом художественного творчества следует считать диалектическую связь (противоречивое единство) рациональности и спонтанности, продуманных решений и озарений, рассчитанного и неожиданного, зависящего от воли мастера и диктуемого логикой саморазвития образов».

Развивая мысль М.С. Кагана о художественной коммуникации, хочется отметить, что учитель-словесник призван играть роль проводника читателя-старшеклассника в мир литературы, а художественный вкус является главным мерилем продуктивного диалога с текстом и его автором. Именно художественный вкус учителя откроет юному читателю путь от внешней формы произведения к внутренней, а от нее - к содержанию произведения. Чтобы путь этот был успешно пройден, необходимо соучастие воображения и памяти, эмоциональных и интеллектуальных сил, психики, воли и внимания, наконец, веры и любви, т.е. тот же целостный психический комплекс душевных сил, которые осуществляют творческий акт.

Открытость текста предоставляет большие возможности для соавторства, сотворчества: отдельно взятый литературный текст теряет замкнутый характер. Благодаря открытости текста достигается особая форма его всеобщности, трансцендентальности через способность читателей открывать произведение заново в бесконечности его смыслов и оттенков.

А для учителя-словесника, открывающего читателю-старшекласснику тайны другого сознания посредством изучения литературы, особенно важна точка зрения мыслителей-диалогистов о том, что природа сознания диалогична. И диалог – исходная форма речи, исходное событие «Я» и «Другого», исходное событие речевого взаимодействия, основополагающий принцип открытой истины и способа проявления и развития диалогического мышления. Это связано с тем, что всякое высказывание, «речевое произведение» (Бахтин) всегда ориентировано на адресата и «ответное понимание автор речевого произведения ищет и предвосхищает».

Диалогичность и интертекстуальность свойственны изначально всякому осознанному бытию. Бытие это (социальное или духовное) предполагает наличие как минимум двух сознаний, двух текстов, пересекающихся друг с другом до полной погруженности одного в другой так, что каждый из них является совокупным контекстом другого, гарантом его существования. Подобную способность впустить, усвоить в себе иной текст и способность входить текстом в иное сознание, по мнению С.Р. Абрамова, можно обозначить термином «интертекстуализация».

Диалогичность, контекстуальность в понимании текстов имеют большое значение для развития современной интертекстуальной методологии.

На основании представленных исследований и понимания интертекстуальности можно выделить её основные характеристики, способствующие построению методической системы. Интертекстуальность – универсальная текстовая категория, которая рассматривается как онтологическая категория, раскрывающаяся в том, что даёт полное

представление о скрытых началах текстового мироздания; как аксиологическая категория, наполненная ценностным содержанием культурных кодов; как гносеологическая категория, являющаяся посредником во взаимоотношениях между художественным миром текста и внутренним миром читателя; и как методологическая категория, предлагающая гармоничный путь общения читателя с текстовым миром.

В центре нашего внимания художественная литература XIX - XX веков, изучаемая в 10-11 классе. Мы решили выявить, в каком объёме представлена теория интертекстуальности в школьных учебниках, программах и методических реко-мендациях по литературе, достаточен ли этот объём для понимания старшекласс-никами художественного произведения.

Теоретико-литературное понятие «интертекстуальность» вводится во втором разделе методических рекомендаций «Работа с теоретико-литературным аппаратом учебника» к учебнику профильного обучения «Русская литература XIX - XX веков» С.А. Зинина и В.А. Чалмаева, предназначенного для учащихся 11-ых классов. «Интертекстуальность» рассматривается как новейший термин для изучения классами гуманитарного профиля. Такие понятия, как интертекстуальность, эссеистика, горизонт ожиданий и др., по мнению С.А. Зинина, вводят читателя- старшеклассника в современную проблематику литературоведения, выходящую за рамки базовых знаний по предмету.

Если для учёного-методиста С.А. Зинина проблема «чужого текста» в про-изведении заключается в выявлении его идейно-эстетической функции, раскры-вающей авторский замысел, то для ученика-читателя главная трудность подчас заключается в самом распознавании интертекстуальных включений в произведении. Даже определенным образом маркированный «чужой» текст (наличие кавычек, курсива и т.п.) нередко остается за пределами внимания ученика, анализирующего произведение. В этом отношении проблема интертекста, взятая не в качестве методологического учения (Р. Барт), а как эффективный компонент анализа художественного

текста, не должна оставаться исключительно областью «большой» науки о литературе.

С.А. Зинин в своей монографии «Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса» приводит примеры исследований, посвящённых не только проблеме преемственности литературных явлений, связям проблемно-тематического характера в современной методике преподавания литературы, но и затрагивающим теорию интертекстуальности. Это разработка факультативного спецкурса для старшеклассников «Интертекстуальные связи произведений А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского», представленная в статье Е.Г. Извековой, анализ рассказа И.А. Бунина «Красавица» с привлечением наблюдений над «автоинтертекстом» в работе М.В. Романенковой, выявление функций литературной цитаты в поэме Вен. Ерофеева «Москва - Петушки» в статье О.А. Маркеловой и др.

Проблема интертекста высвечивает картину поступательности, преемственности литературного развития, обретая все большую значимость в последние годы. Изучая современную литературную ситуацию, учащиеся старших классов сталкиваются с явлением «реминисцентности» новейшей литературы, ее ориенти-рованности на «корпус текстов» русской классики. Без способности распознавать цитаты, без знания первоисточников цитат постижение идейно-художественного смысла таких произведений подчас оказывается невозможным.

На эту особенность новейшей литературы указывают авторы современных учебников и учебных пособий по литературе. К примеру, в учебнике по русской литературе XX века под редакцией В.В. Агеносова обращается внимание на стиль романа А.Г. Битова «Пушкинский дом», в котором прослеживается ориентация на мир русской классики: система эпиграфов, «цитатные» названия главам, стилизованная родословная героя.

В курсе литературы XX века (большую часть его занимает русская литература), представленном в учебном комплекте «Литература. 11 класс» под

редакцией Г. Н. Ионина, Г. И. Беленького, при изучении поэзии Серебряного века одиннадцатиклассникам рекомендуется прочесть фрагмент из работы М. Л. Гаспарова «Поэтика Серебряного века», в которой исследователь подчёркивает, что поэзия модернизма рассчитана на активное соучастие читателя. Такая позиция отражает установку интертекстуального подхода к анализу художественного текста на то, что читателю предстоит понять намёки и на этой основе построить смысл прочитанного. Интертекстуальные включения не требуют от старшеклассника быть эрудитом, а предполагают наличие сообразительного читателя, способного вслушаться в двойственное звучание текста и включиться в интертекстуальную игру.

В данном учебнике говорится о том, что для поэзии последних десятилетий XX века характерно многообразие творческих поисков. В 90-е годы появляются новые поэтические имена: И.Ф. Жданов, Т.Ю. Кибиров, Д.А. Пригов, чьи произведения, так разительно отличающиеся от всего ранее созданного, вызвали разногласные оценки критики: от восхищения до полного неприятия, что объясняется цитатностью их поэзии.

Аллюзия как художественный приём цитирования приводится в учебнике литературы для 11-ого класса «Между завтра и вчера. Вечный диалог» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Чиндиловой в предназначенных для ознакомления критических статьях. Например, в отрывке из статьи В. Есипова «Кто он, майор Пугачёв?» говорится о том, что фамилия главного героя рассказа В.Т. Шаламова «Последний бой майора Пугачёва» богата историческими и литературными аллюзиями. Во фрагменте статьи поэта И.А. Бродского «Поэт и проза», в котором представлены понятия прозы и поэзии в творчестве М.И. Цветаевой, речь идёт об особенностях цветаевской фразы. Проза для поэтессы - продолжение поэзии, поэтому и фразы у неё строятся не столько по принципу сказуемого, следующего за подлежащим, сколько за счёт собственно поэтической технологии: звуковой аллюзии, корневой рифмы. Однако в словаре основных понятий и терминов, который приводится в конце учебника, не даётся определения аллюзии.

В целом авторы данного учебника придерживаются теории русского философа, историка культуры М.М. Бахтина о диалоге культур, под которым видят доверие к чужому слову, поиски глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, сочетание многих голосов, дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого.

По мнению авторов, в основе любого исторического периода лежит определённый тип художественного сознания, отражающий сознание человека, а также и социальную психологию времени. Проникая в художественные тексты и постигая своеобразие художественного сознания эпохи, читатель-старшеклассник развивает свою художественно-эстетическую сферу, «присваивает культуру». Выделяя разные исторические периоды развития отечественной культуры, они организуют «внутрикультурный диалог», в центре которого разнообразные представления о модели мира и человека, системе ценностей, своеобразии художественного стиля.

Для Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В.Чиндиловой важен также внутренний диалог, связанный со способностью человека «присваивать» различные способы понимания мира, сталкивать в своём сознании разные точки зрения, разные типы логики и мышления, что подтверждает представленная в учебнике система исследовательских заданий к изучаемым произведениям. Авторы убеждают в том, что активное творческое читательское сознание сможет сформироваться лишь в являющемся сутью человеческой истории, непрекращающемся диалоге культур.

В программе по литературе для 11 класса В.Ф. Чертова, в которой представлен литературный процесс, а также традиции и новаторство, интертекстуальные связи литературного произведения, в списке предложенных к изучению терминов есть «интертекст», «аллюзия», «реминисценция», «пародия». Данные понятия рассматриваются на примере изучения творчества отдельных писателей и поэтов.

После изучения творчества А. А. Блока, И. А. Бунина, А. И. Куприна, Л. Н. Андреева, А.М. Горького предлагается проведение практикума «Цитаты и реминисценции в литературных произведениях». На данном занятии предлагается систематизировать сведения о цитатах и реминисценциях как самых распространённых формах интертекстуальности, анализировать их художественные функции и решать проблемы художественных взаимодействий и своеобразных диалогических отношений между текстами. Старшеклассники должны провести анализ интер-текстуальных связей, решить одну из основных задач – постичь скрытые смыслы литературных произведений.

При изучении поэмы А.А. Ахматовой «Реквием» рекомендуется наряду с такими её художественными особенностями, как библейские мотивы и образы, жанр и композиция, обратить внимание на художественные функции аллюзий и реминисценций.

В методических рекомендациях к учебнику литературы под редакцией В.Г. Маранцмана предлагается при изучении романа Б.Ш. Окуджавы «Путешествие дилетантов» обратить внимание на роль вставных глав, авторские размышления о судьбах русских писателей, смысл эпитафий к роману. В этом, на наш взгляд, отражается широкий подход к пониманию литературного произведения с позиции интертекстуального подхода к анализу, который дешифрует интертекст, включённый в индивидуально-авторскую художественную форму.

1.3 Интертекстуальность как литературоведческий феномен

Отличительной чертой современного литературоведения и гуманитарной науки в целом является переход от монологической системы восприятия текста к диалогической.

Одним из важных составляющих наследия М.М. Бахтина в аспекте нашего исследования интертекстуальности является понимание им роли

автора. Автор для него - это иерархически организованное явление, некая триада: биографический автор (исторически реальный человек, наделённый своей биографией и «внеположенный» произведению) - первичный автор (творец, участник эстетического события) - вторичный автор (повествователь). Каким бы многозначным ни было бахтинское понимание автора художественного произведения, учёный даже не допускает мысли о том, что у текста может не быть автора. Именно автор текста вступает с читателем в диалог, рассматриваемый учёным как универсальное общение, как основной принцип не только культурного, но и человеческого существования. Являясь «единицей» процесса культурного взаимодействия, текст есть диалогическая встреча двух субъектов, погружённых в практически бесконечный культурный контекст.

Если М.М. Бахтин исследует диалогический характер текста, то Ю. Кристева его социальную, историко-культурную и интертекстуальную природу. Вот почему у нее текст есть актуализация вербальной знаковой системы, особый транссемиотический универсум. В результате текст понимается ею как «интертекст», всеобщее состояние социокультурного знания, непрерывный процесс порождения новых смыслов, которые необходимо раскодировать, опознать.

Если диалог М.М. Бахтина – это диалог субъектов (интерсубъективность), то интертекстуальность Ю. Кристевой предполагает диалог текстов: любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст - это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста. Для исследовательницы автор текста заведомо выступает в специфической роли сценариста, который организует столкновение множества противоречивых идеологий (текстов), но сам в этом столкновении не участвует, поскольку стоит вне каких бы то ни было идеологий (текстов). Исходя из логики кристевской интертекстуальности, у текста нет автора (творца, создателя).

Согласно постструктуралистским представлениям, всякая наука

отчасти является наукой о тексте, ведает «текстами». А литературоведение перерастает собственные границы и рассматривается как модель науки, которая вырабатывает методику анализа текста как общего для всех наук предмета.

Постструктуралистами была обозначена проблема «текст» - «произведение» и осмыслена как соотношение «данного» (текста) и «созданного» (произведения).

Нам ближе бартовское понимание произведения и текста. Р. Барт увидел в художественном произведении прямую противоположность тексту. В его понимании кристевский Текст (интертекст) - воплощение смысловой «бездонности» и «неисследимости». А произведение Р. Барт называет смысловой монадой, завершённой семантической структурой, связным и устойчивым архитектурным целым, центрированным с помощью единого авторского задания. Это своеобразная телеологическая конструкция, организованная с целью воздействия на адресата (предназначенная для общения) и представляющая собой готовый продукт авторской деятельности (а не сам процесс этой деятельности). Бартовский Текст относится к произведению примерно так же, как аристотелевская «материя» относится к «форме».

Всякое произведение имеет свой «текст», зависит от него и без текста существовать не может. Отношение произведения к тексту всегда носит сугубо активный характер: вбирая в себя подвижный текстовый материал, произведение перерабатывает, организует и властно подчиняет его авторскому заданию, стремящемуся создать некий устойчивый - единый и единственный – смысл [17, с. 415].

Р.Барт всё-таки оставляет за автором право на сознательную, избирательную память, хотя отмечает, что круг чтения и в целом осознанный культурный опыт любого автора заведомо ограничен.

Именно эти размышления подтолкнули нас к мысли о том, что роман Ф.М. Достоевского может заинтересовать читателя- старшеклассника не

только амбивалентным характером отношения произведения к тексту, но и дает возможность вывести авторское сознание за пределы субъективности, т.е. пробудить память стоящего за ним текста, или интертекста.

Функциональные возможности интертекста поистине неисчерпаемы, как неисчерпаемо и разнообразие форм, в которых обнаруживает себя действие интертекста. Явления интертекста присутствуют во всех сферах культуры, в искусстве, в литературе, в языке. Все окружающие человека события пронизаны интертекстом, который можно считать универсальным механизмом культурной памяти. Причем, это не пассивная (констатирующая), а активная (перерабатывающая) память. Интертекст представляет собой не только констатацию прошлого опыта, но и активную его эксплуатацию, его продолжение и развитие. Это важнейший культурогенный фактор в опыте человека.

Благодаря интертекстуальным связям текст (но мы, придерживаясь терминологии Р.Барта, видим в нём художественное произведение) одновременно выступает и как «конденсатор культурной памяти», и как «генератор новых смыслов» [17, с. 87], которые возникают в результате преобразования цитат, диалога с литературной традицией, новых комбинаций уже известных в истории культуры элементов.

В настоящее время термин «интертекстуальность» имеет узкое и широкое значение. Узкой трактовки данного термина придерживается Ж. Женетт. Крупнейший французский специалист по теории литературы рассматривает интертекстуальность как одну из разновидностей более широкого понятия «транстекстуальность», которое подразумевает «все то, что включает данный текст в явные и неявные отношения с другими текстами» [17, с. 120-121].

Транстекстуальность объединяет в себе пять типов межтекстовых отношений: 1) архитектстуальность - отношение, которое данный конкретный текст поддерживает с родовой категорией; 2) паратекстуальность -

соотношение текста со своим паратекстом (заглавием, эпиграфом, предисловием, послесловием и др.); 3) метатекстуальность - комментирующая или критическая ссылка на собственный предтекст; 4) гипертекстуальность - любые отношения, связывающие последующий текст с предыдущим («осмеяние или пародирование одним текстом другого»; 5) интертекстуальность - отношение соприсутствия между двумя или несколькими текстами. Таким образом, согласно Ж.Женетту, интертекстуальность - один из типов транстекстуальных отношений и представляет собой традиционную практику цитирования, отмеченную кавычками, с указанием или без указания источника, а также аллюзию и плагиат [17, с. 121].

Нам ближе широкое понимание интертекстуальности, которое выражается не только в текстовых вербальных включениях, но и в диалогичности культуры. К таким связям И.В. Арнольд относит, прежде всего, изучаемые литературоведами влияния одних писателей или целых литературных направлений на других писателей и направления, а также бродячие сюжеты сказок и эпоса [11, с. 351]. Она также выделила и кодовую интертекстуальность, объединяющую включения из разных сфер коммуникации (научной, официально-деловой, религиозной и др.); синкретическую интертекстуальность, под которой подразумевается соотнесенность текста с невербальными источниками, например, с произведениями искусства [9, с. 437].

Хотелось бы подробнее остановиться на позиции Н.В. Петровой, которая, на наш взгляд, даёт наиболее точное определение интертекстуальности: «Формообразующие и смыслообразующие взаимодействия различного рода дискурсов вербальных и невербальных текстов» [134, с. 66]. Согласно её трактовке, интертекстуальность можно выделить как на композиционном, так и смысловом уровнях. Широкое понимание интертекстуальности даёт нам основания расширить и список её формальных признаков. По мнению Н.В. Петровой, рождение авторского

текста, или художественного произведения, осуществляется с помощью: «1) вербальных и невербальных текстов, участвующих в порождении смысла и соотносимых с понятием субъектной прецедентности; 2) дискурсов (литературного, научного, официально-делового и др.), а также социально-культурных дискурсов, характеризующих надсубъектную прецедентность, под которой понимается текстообразующая часть текстового пространства, хранящая межкультурный коллективно созданный семиотический опыт» [134, с. 67]. Данный подход вписывает интертекстуальность в широкий культурный контекст и признаёт универсальным семиотическим законом.

Следуя за Р. Бартом от произведения к тексту, хотелось бы заметить: художественное произведение как придаёт форму Тексту, в бартовском понимании, так и вписывает его «отдельной», быть может, главой в интертекстовое пространство. Нам думается, интертекстуальный подход к анализу художественного произведения поможет убедить читателей-старшекласников в том, что, называя текстовое пространство романа интертекстом, нельзя отказывать писателю в творчестве, в создании им своего индивидуального стиля, в утверждении собственного «Я».

Этот подход, найдя применение в области методики преподавания литературы, во многом может обогатить содержание школьного анализа.

Чаще всего в школьной практике при анализе художественного произведения обращается внимание на фабулу, смыслоопределение авторского слова, а не на сюжет и выразительность, смыслопонимание. К сожалению, эта проблема все еще коренится в современной школьной практике, порождая поверхностное восприятие и обыденное понимание художественного текста и как следствие - движение читателя не к смыслу, а к значению. Обращение к текстообразующей и смыслопорождающей функциям интертекстуальности и умелое оперирование знаниями о ней позволит учителю-словеснику на уроках литературы создать интересное, живое

общение с книгой, переводя анализ художественного текста в творческий процесс. Помощником для юного читателя в постижении смысла художественного произведения в его целостности и многогранности может стать интертекстуальность.

Процесс восприятия художественного текста невероятно сложен и требует многостороннего изучения, следовательно, не может считаться полным без изучения межтекстовых связей. Интертекстуальность создает вертикальный (с текстами предшествующих эпох) и горизонтальный (с текстами других культур) контекст. Таким образом, текст рассматривается как диалог не только между автором и читателем, но и между различными культурными контекстами.

Предлагаемый нами интертекстуальный подход к анализу художественного произведения обеспечивает новый способ чтения, который взрывает «линейность текста» [Л. Женни]. Каждая интертекстуальная отсылка - это место альтернативы: либо продолжать чтение, видя в этой отсылке лишь фрагмент, не отличающийся от других и являющийся частью его строения, либо для адекватного понимания данного текста ему необходимо обратиться к тексту-источнику, осуществив своего рода «интеллектуальный анамнез» [68, с. 17].

Данный подход, с одной стороны, учитывает, что во взаимоотношениях читателя и текста, читатель не может быть внеположен тексту, они оба находятся в диалогическом взаимодействии, выступают как единая система. С другой стороны, процедура такого подхода к анализу не может быть подвергнута верификации и контролю, так как структура художественного текста неисчерпаема и бесконечна.

Мы отдаём предпочтение анализу художественного произведения, который не мыслим без интерпретации. В данном случае придерживаемся позиции В.Г. Маранцмана: «Цель школьного анализа - создание читательской интерпретации произведения и соотнесение её с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным

смыслом произведения, раскрытым литературоведением» [124, с. 152].

Плодотворность предлагаемого нами подхода к анализу текста измеряется не только его логической обоснованностью, но и богатством намечаемых им исследовательских перспектив. Широкая трактовка интертекстуальности нашла отражение в типологии интертекстуальных элементов и межтекстовых связей в художественных текстах Н.А. Фатеевой, которая, на наш взгляд, может стать основанием инструментария данного подхода.

Н.А. Фатеева изучала проблему интертекстуальности с двух сторон - читательской и авторской. С точки зрения автора, это способ порождения собственного текста и утверждения своей творческой индивидуальности через сложную систему отношений оппозиций, идентификаций и маркировки с текстами других авторов, и в этом она следует бартовскому пониманию художественного произведения. С точки зрения читателя, интертекстуальность определялась как установка на более углублённое понимание текста или разрешение его непонимания за счёт экспликации многомерных связей с другими текстами [68, с. 16]. Таким образом, возможность установления интертекстуальных отношений находится в зависимости от объёма общей культурной памяти писателя и, например, читателя-старшеклассника.

При интертекстуальном подходе к анализу художественного текста нельзя не учитывать и лингвистический подход. Типология Н.А. Фатеевой включает лингвистические и литературоведческие особенности художественного произведения. Исследователь опирается на классификацию Ж. Женетта, ставшую практической моделью межтекстовых отношений, где основное внимание уделяется не частным текстуальным связям, а произведению как целостной структуре. Но Н.А. Фатеева добавляет центонные тексты (например, стихотворение Л.Г. Губанова «На смерть Бориса Пастернака», поэма Т.Ю. Кибирова «Сквозь прощальные слёзы»),

интертексты-пересказы (например, роман В.В. Набокова «Лолита»), дописывания чужого текста (например, пьеса Б. Акунина «Чайка»), пародии (например, литературные анекдоты Д.И. Хармса) и языковую игру. Кроме того, анализируя поэтические тексты, она выделяет такие модели, как интертекст в виде тропа или стилистической фигуры, заимствование приёма, поэтическую парадигму [68, с. 200]. Для читателя важны как лингвистические критерии интертекста, так и его художественные функции. Знание типологии интертекстуальных элементов и межтекстовых связей позволит учителю выстроить эффективную систему работы со старшеклассниками, изучающими литературу XX - XXI веков.

Предлагаем некоторые примеры выявления в художественных произведениях «собственно интертекстуальности, образующей конструкции «текст в тексте» [68, с. 122]. Например, цитата нацелена на «выпуклую радость узнавания» и может носить как эксплицитный, так и имплицитный характер. Цитаты типологизируются по степени их атрибутированности к исходному тексту, а именно по тому, оказывается ли интертекстуальная связь выявленным фактором авторского построения и читательского восприятия текста или нет.

Когда цитата вводится в новый текст, то может вызывать замену лица, числа или рода. В стихотворении Л.Г. Губанова «На смерть Пастернака» осуществляется коммуникативная замена «Я» - «Ты», а атрибуция задаётся заглавием «Твои стихи бегом, бегом» (у Б.Л. Пастернака - «Стихи мои, бегом, бегом...» ватагой мокрою и шумной.).

Порой использование цитаты создаёт псевдобιοграфическую основу произведению. В романе Ю.Н. Тынянова «Пушкин» есть строки: «Теперь каждое утро Пушкин просыпается с этой целью: он должен быть уверен, что вечером будет видеть её» (в романе «Евгений Онегин»: «Я утром должен быть уверен./ Что с Вами днём увижусь я»).

В «Воспоминаниях о Блоке» (опубл.1988) Е.И. Замятин пишет «Блок метался: не хватало воздуха, нечем дышать. И приходили люди, говорили:

больно сидеть в соседней комнате и слушать, как он задыхается». Это практически дословно переданные слова из речи Блока о Пушкине («О назначении поэта»): поэт убивает «отсутствие воздуха», поэт умирает, «когда дышать ему уже нечем». Так слова Блока воплотились в его реальную жизнь, а затем в «воспоминания» о нём, и сама «цитата-жизнь» создала легенду о поэте.

Аллюзию от цитаты отличает то, что заимствование элементов происходит выборочно, а целое высказывание или строка из текста-предшественника присутствуют в новом тексте имплицитно. В случае аллюзии на первое место выходит конструктивная интертекстуальность, чтобы заимствованные элементы оказались узлами сцепления семантико-композиционной структуры нового текста. Б.А. Ахмадулина повторяла строки своей предшественницы, как бы создавая иллюзию продолжения её стиля: «Я завидую ей - молодой <...> по над невской водой» (у А.А. Ахматовой «Где статуи помнят меня молодой, / А я их под невскою помню водой»).

Таким образом, сознательная или бессознательная цитация или аллюзия представляют собой такое включение элемента «чужого» текста в «свой», которое должно видоизменять семантику последнего за счёт ассоциаций, связанных с текстом-предшественником.

Цитаты-заглавия, которые Н.А. Фатеева вслед за Ж. Женеттом относит к паратекстуальности, содержат в себе программу литературного произведения и ключ к его пониманию. В своих внешних проявлениях заглавие предстаёт как метатекст по отношению к тексту, во внутренних - как субтекст единого целого текста. Когда заглавие выступает как цитата в «чужом» тексте, оно представляет собой интертекст, открытый различным толкованиям.

В поэме Н.Н. Асеева «Маяковский начинается» заглавия выполняют «рамочную» функцию по отношению к судьбе поэта В.В. Маяковского: в самом начале приводится заглавие его первой трагедии «В. Маяковский», в конце поэмы появляется монолог поэта «О дряни». Так Н.Н. Асеев в готовом

виде заимствует чужие заглавные формулы, конденсирующие художественный потенциал стоящего за ними текста, и наслаивает на них новый образный смысл.

Эпиграф рассматривается как следующая после заглавия ступень проникновения в текст, расположенная над текстом и соотносимая с ним как целым. Через эпиграфы автор открывает внешнюю границу текста для интертекстуальных связей и литературно-языковых веяний разных направлений и эпох, тем самым наполняя и раскрывая внутренний мир своего текста.

У Н.Н. Асеева в поэме «Маяковский начинается» каждая глава имеет свой эпиграф из Маяковского, Хлебникова, Пастернака, взаимодействующий с внутренним заглавием или непосредственно с текстом главы. Так, глава «Проба голоса» имеет эпиграф из стихотворения «Люблю» («Окном слуховым внимательно слушая, / ловили крыши – что брошу в уши я. / А после / о ночи / и о друге / трещали, / язык ворочая - флюгер»). Эпиграф получает развитие в тексте: «А этот - сговаривается с флюгерами / и дружбу ведёт / с водосточной трубой». Таким образом, тема флюгера, заявленная в эпиграфе, пресекается с темой другого стихотворения В.В. Маяковского «А вы могли бы?»

Приведённые примеры призваны, на наш взгляд, обогатить и углубить знания учителя-словесника об анализе художественного произведения. Данные приёмы работы с текстом можно использовать при проведении уроков, на которых учащиеся знакомятся с творчеством того или иного поэта, писателя, потому что они позволяют превратить традиционные уроки-лекции о биографии в живой рассказ, приводящий к ощущению непосредственного, личного знакомства с художником слова.

Понимание роли интертекстуальных включений зависит не столько от эрудированности юного читателя, сколько от смысловой стратегии самого письма: некоторые произведения, сочетая в себе маскировку и неизбежное разоблачение, требуют дешифровки интертекста как условия истолкования

его скрытого смысла. Например, эпиграф к произведению побуждает читателя-старшеклассника использовать как свою память и знания, так и умение придать законченный смысл взятому из контекста фрагменту. Именно на читателя возлагается задача объяснить значение того или иного интертекстуального элемента, поэтому эпиграф предполагает ретроспективное прочтение и требует от читателя активного участия в выработке смысла произведения. Эпиграфы, заглавия и другие виды межтекстовых связей и интертекстуальных включений стимулируют мысль читателя.

Учителю-словеснику следует помнить о том, что в современной науке о литературе термин «интертекстуальность» используется для обозначения открытости текста наряду с такими, как «феномен прецедентности», «чужое слово», «сверхтекстовые связи», «межтекстовая коммуникация». Интертекстуальность и все перечисленные синонимические термины подразумевают не простое подражание или копирование, но «творческий диалог», не повторение, но развитие, сближаясь по этим параметрам с понятиями «традиция», «диалогизация текстов», «чужое слово».

Для М.М. Бахтина жанровая природа романа стала центром диалогических отношений. Этот путь учёного-исследователя и подтолкнул нас к идее интертекстуального подхода к анализу художественного текста, отправной точкой которого является осмысление жанра произведения, что, бесспорно, связано с литературной традицией. Следующие этапы данного подхода реализуются через диалогические отношения с авторским текстом, которые раскрывают его композиционную структуру и образный мир за счёт разгадывания смысла «чужого» слова. Мы считаем, что заявленный нами подход - это не цель изучения художественного произведения, а средство понимания авторского замысла.

При исследовании интертекстуальных элементов, по убеждению Б.М. Гаспарова, «происходит тотальная фузия смыслов, в результате которой

каждый отдельный компонент вступает в такие связи, поворачивается такими сторонами, обнаруживает такие потенциальные значения и смысловые ассоциации, которых он не имел вне и до этого процесса» [44, с.279].

Именно такой результат: углубление и расширение смысла художественного произведения - может и должен служить основанием и критерием, определяющим анализ того или иного элемента интертекстуальности, который мог быть вполне осознанно запрограммирован автором или введён в ткань произведения как фактор «коллективного бессознательного, вне зависимости от его воли желания и сознания» [44, с. 60].

«Определить, был ли введенный интертекстуальный элемент результатом сознательного авторского намерения или "плодом интуитивного ассоциативного процесса", помогают биографические и историко-культурные материалы, свидетельства современников, публицистические высказывания художников слова. Естественно, что автор не способен предусмотреть и продумать до конца все возможные смысловые наложения тем, мотивов, символов»

Выводы по первой главе

1. Определены сущность и структура познавательных (логических) универсальных учебных действий.

2. Интертекстуальность в философско-методологическом аспекте рассматривается как новый способ прочтения и истолкования текста, который представляет собой объект гуманитарного познания, имеющий коммуникативную, смыслополагающую и ценностную особенности. «Диалогическая» модель понимания текста способствует решению методологических проблем интертекстуальности. Интертекстуальность - универсальная текстовая категория, онтологическая, аксиологическая, гносеологическая, методологическая.

3. Широкая трактовка интертекста и интертекстуальности в литературоведении:

- интертекст - это присутствие одного текста (текстов) в другом;
- интертекстуальность - «формообразующие и смыслообразующие взаимодействия различного рода дискурсов вербальных и невербальных текстов» [134, с. 66].

Формальные признаки интертекстуальности:

- вербальные и невербальные тексты, участвующие в порождении смысла и соотносимые с понятием субъектной прецедентности;
- литературный, научный, официально-деловой дискурс;
- социально-культурные дискурсы, характеризующиеся надсубъектной прецедентностью, хранящей межкультурный коллективно созданный семиотический опыт.

6. Теория интертекстуальности является фундаментом для интертекстуального подхода к анализу художественного произведения, а классификация интертекстуальных элементов Н.А. Фатеевой - основанием инструментария данного подхода. Выявлено своеобразие интертекстуального подхода к анализу художественного произведения, который задаёт определённый режим чтения, требующий от читателя активного участия в выработке смысла.

7. Включение писателем в своё произведение элементов других текстов позволило говорить об игровом начале интертекстуальности, об интертекстуальной игре, смысл которой заключается в том, чтобы распознать цитаты, определить их источник, раскрыть их функцию в данном тексте и культурном контексте.

ГЛАВА 2. ЦИТАТА И ИНТЕРТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

2.1 Понимание и интерпретация пушкинского текста в романе «Идиот» Ф.М. Достоевского в историко-литературном контексте

В историко-литературной науке проблемы изучения творчества Ф.М. Достоевского являются традиционными и актуальными, а пушкинский текст занимает особое место в поэтике писателя. Как известно, Достоевский видел в Пушкине явление пророческое, которое он определил как «всемирная отзывчивость». Тем не менее, для европейского читателя Пушкин, в отличие от Достоевского, возможно, не так актуален или, может быть, не так интересен, поскольку в произведениях поэта вся проблематика скрыта в стиле и языке. Но в пушкинской традиции находятся романы Достоевского (воплощают пушкинскую традицию), где автор, создавая совершенно «новый тип художественного мышления, который мы условно назвали полифоническим» [Бахтин, Проблемы поэтики Достоевского, 1963], переосмысливает ключевые пушкинские сюжеты и мотивы, которые оставил нам первый поэт России.

Отметим сразу, что Достоевский – писатель эпохи реализма, где главным жанром в литературе стал роман. Именно роман, будучи по Бахтину «становящимся» жанром, определил тот самый полифонический тип мышления Достоевского, ведь в рассказах или повестях автора мы почти не встретим таких столкновений идей и мнений, а также философии, как в романах, например, «Великого пятикнижия». Данное мнение подтверждается в критике следующей эпохи – Серебряного века. Особое внимание критиков Серебряного века приковывали два романа Достоевского: «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы». Первый – в силу своей художественной завершенности, второй – в силу незавершенности и провокационности философского высказывания. И. Анненский почитал «Преступление и

наказание» лучшим эстетическим творением писателя: «Как роман “Преступление и наказание” по своей художественной стройности остался у своего автора непревзойдённым. В нём есть настоящее единство, в нём есть не только *сжатость*, но и *центр*. И начало в нём есть, и конец, и притом эти части *изображены*, а не просто передаются летописцем» [Анненский, Достоевский в художественной идеологии, с. 592]. Та же мысль звучит и у В. Розанова: «Преступление и наказание» – самое законченное в своей форме и глубокое по содержанию произведение Достоевского, в котором он выразил свой взгляд на природу человека, его назначение и законы, которым он подчинён, как личность» [Розанов, О Достоевском, с. 301].

Однако, говоря о романе «Братья Карамазовы», критик замечает, что по своему замыслу и воплощению это «действительно ещё не роман, в нём даже не началось действие: это только пролог к нему, без которого последующее было бы непонятно». Хотя далее Розанов делает оговорку, что «судя по прологу, целое должно было стать таким мощным произведением, которому подобное трудно назвать во всей мировой литературе...» [Розанов, Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевского, с. 48].

Что касается «Идиота», то по мысли Анненского, роман был загромождён «вставочными сценами, в которых драма так часто у Достоевского не то что получала комический оттенок, а прямо-таки мешалась с водевилем» [Анненский, Вторая книга отражений, Достоевский в художественной идеологии, с. 592].

Иначе высказывался Розанов: «Но “Идиот” – это было его (Достоевского) любимое создание; кажется – самое свободное, наименее связанное с волнениями текущей действительности. Странный колорит лежит на его романе; всё фантастично здесь, и вместе как будто это фантастическое – звёздный, мерцающий свет, падающий на серую нашу действительность из далёкого, далёкого будущего». Не скрывая восхищения, Розанов называет роман произведением, от которого веет «аскетизмом, чистотой и высшим

духом примирения и с страданием человека, и с его бедностью духовною» [Розанов, О Достоевском, с. 301].

Тем не менее, несмотря на положительные комментарии от Розанова, нельзя не сказать, каким он воспринял образ главного героя – князя Мышкина. Публицист сравнивает Алешу Карамазова с Мышкиным и при анализе можно увидеть, что критик прямо говорит о пассивности князя: «Нравственный образ Алёши в высшей степени замечателен по той обрисовке, которая ему придана. Видеть в нём только повторение типа кн. Л.Н. Мышкина (герой “Идиота”) было бы грубою ошибкой. Кн. Мышкин, так же, как и Алёша, чистый и безупречный, чужд внутреннего движения, он лишён страстей вследствие своей болезненной природы, ни к чему не стремится, ничего не ищет осуществить; он только наблюдает жизнь, но не участвует в ней. Таким образом, пассивность есть его отличительная черта» [Розанов, Легенда о Великом инквизиторе, с. 46–47].

Если мы вернемся к Анненскому, то, по его мнению, главный герой весь растворился в красоте Настасьи Филипповны. Для него образ Мышкина – это поверженный человек, которого обнажили до болезненного состояния.

К тому же, Анненский считает, что вопрос смерти – обеспокоенность героев о конечности жизни, звучит неубедительно в романе, приводя в пример рассказ Мышкина в доме Епанчиных: «Перечтите наивный рассказ князя Мышкина о человеке, которого везут к эшафоту; и вы поймёте, почему именно Достоевский не смог сделать этого чувства смерти основным моментом в своём творчестве» [Анненский, Книга отражений. Достоевский до катастрофы, с. 403].

Таким образом, несмотря на внешние различия двух публицистов, они сходны в одном – для Анненского и Розанова в князе Мышкине нет трагического героя.

Своего рода аморфность в образе главного героя, вызвавшая пренебрежение у Анненского и вежливый комментарий Розанова, остро трактуется у Л. Шестова в контексте своего круга чтения – философии Ницше.

В Мышкине Шестов видит антипода трагическому герою (Ипполиту Терентьеву), что ещё более понижает значимость «положительно прекрасного человека» и как бы подчёркивает несостоятельность Достоевского в «заигрывании с добром»: «Так, например, в “Идиоте”, где роль миротворящего духа играет князь Мышкин, встречается следующий характернейший диалог. «После ночного чтения в саду обречённый на смерть Ипполит встречает князя Мышкина и задаёт ему вопрос: “Скажите мне прямо», – спрашивает он, – как по-вашему, как мне лучше всего умереть? Чтобы вышло всего добродетельнее, то есть? Ну, говорите!” Как вам нравится такой “вопрос”? По смыслу романа, князю Мышкину полагается всегда отличаться; он должен уметь *всё* понимать и из самых трудных положений выходить победителем. Но, в таком случае, нужно думать, что Достоевский, устраивая ему встречу с Ипполитом, просто решил посмеяться над своим героем. Разве можно с иными целями задавать такие вопросы, на которые, сколько ни бейся, никогда не ответишь не то что толково, но даже хоть сколько-нибудь удовлетворительно? И форма-то вопроса какова: “Чтобы вышло всего добродетельнее, то есть”? Кажется, будто Достоевскому, по старой привычке подпольного человека, вдруг неудержимо захотелось показать язык своей собственной мудрости. И точно, если вопрос Ипполита дерзок, то ответ князя Мышкина возмутителен. Вот он: “Пройдите мимо нас и простите нам наше счастье, – проговорил князь тихим (!) голосом”. Ипполит расхохотался ему прямо в глаза. У Достоевского не хватило решительности заставить бедного мальчика преклониться пред беспардонною святостью князя. И тихий голос, всегда в таких случаях особенно сильно действующий, не произвёл никакого эффекта, равно как и магическое слово “простите” ...» [Шестов, Достоевский и Ницше (философия трагедии), с. 360–361].

Как видно из отрывка, Шестов открыто иронизирует как над героем, так и над автором. Анненский и Розанов в своих высказываниях о романе не затрагивали самого автора, а если и говорили о Достоевском, то тон

повествования был более сдержанным, чем у Шестова.

Критик сменяет иронию на откровенное неприятие к Мышкину: «Нет, князь Мышкин – одна идея, т.е. пустота, – продолжает свои размышления философ. – Да и роль-то его какова! Он стоит между двух женщин и, точно китайский болванчик, кланяется то в одну, то в другую сторону. Правда, от времени до времени Достоевский даёт ему хорошо поговорить. Но ведь это ещё не заслуга: разговаривает-то сам автор. Ещё князь Мышкин, как и Алёша Карамазов, наделяется необыкновенной способностью к предугадыванию, почти граничащей с ясновидением. Но и это – небольшое достоинство в герое романа, где мыслями и поступками всех действующих лиц управляет автор. А сверх этих качеств князь Мышкин – чистейший нуль. Вечно скорбя о скорбящих, он никого не может утешить. <...> Хотя бы ему дано было понять трагичность положения близких ему лиц! Но и этого нет. Его скорбь – только скорбь по обязанности. Оттого-то он так лёгок на слова надежды и утешения. Даже Ипполиту он предлагает свой литературный бальзам, но тут-то его встречают или, если хотите, провожают по заслугам. Нет, князь Мышкин – выродок даже среди высоких людей Достоевского, хотя все они более или менее неудачны. Достоевский понимал и умел рисовать лишь мятежную, борющуюся, ищущую душу» [Шестов, Достоевский и Ницше (философия трагедии), с. 383–384].

Итак, для целого ряда критиков Серебряного века главный герой романа «Идиот» не согласовывался с образом трагического героя, что было в то время наиболее актуально, чем образ «положительно прекрасного человека». Более того, почти весь акцент критики падал на князя Мышкина, но практически без внимания оставался сюжет с пушкинским текстом. Вообще, в критике Серебряного века, в силу того, что в эту эпоху возник повышенный интерес к философии, то и романы Достоевского прочитывались в ключе философских трудов какого-нибудь мыслителя. Поэтому мало кто обращал внимание на интертекстуальность романов в аспекте пушкинской традиции, тем более в романе «Идиот», который в ту эпоху не являлся предметом специального

исследования, а зачастую оказывался цитируемым для аргументации собственных высказываний, а значит был интерпретируемым, причем едва ли не чересчур субъективно и эмоционально.

Иначе высказывались о романе литературоведы XX-XXI веков. Обратимся к работе Т.А. Касаткиной «О творящей природе слова: Онтологичность слова в творчестве Ф.М Достоевского как основа «реализма в высшем смысле». Работа посвящена преимущественно смысловому полю слова, прототипу «словесных икон» в романах автора, поэтому, конечно, Касаткина говорит и о цитировании в творчестве писателя. «Отношение Ф.М. Достоевского к цитате, тесно связанное с его отношением к слову вообще, не совсем обычно даже для писателей высочайшего уровня художественности. Как за словом всегда видится ему мир и его Творец <...>, так за цитатой для него всегда встает художественный мир и его творец» [Касаткина, О творящей природе слова, с. 152].

Говоря об интертекстуальности, Касаткина рассматривает значение Пушкина в творчестве Достоевского. «Значение Пушкина, художественного мира, им созданного, и самой личности первого поэта и умнейшего мужа России для Достоевского можно определять только словами превосходных степеней. Как было многократно отмечено на международной конференции «Пушкин и Достоевский», высочайшее, недостижимое место в иерархии внутреннего мира и образного строя произведений Достоевского занимал Христос. А среди людей – почти такое же недостижимое для всех остальных место принадлежит Пушкину».

Как видно из приведенного фрагмента, исследователь говорит об особом месте Пушкина в творчестве романиста. Действительно, для Достоевского Пушкин был не только источником идей или традиции, но и своего рода символом гармонии, к которой необходимо было стремиться.

Далее, литературовед говорит и о пушкинском тексте в романе «Идиот», приводя в пример «Египетские ночи»: «Последнее бегство Настасьи

Филипповны из-под венца, приведшее ее под рогожинский нож, обычно, психологизируя ситуацию, рассматривают как следствие нервности, неровности, хаотичности натуры героини, как чуть ли не следствие помешательства. Между тем, берусь утверждать, проблемы психологии занимали Достоевского вообще, на протяжении всего его творчества, в очень небольшой степени, в данной же сцене для них просто нет места: все поступки героини объяснимы, лишь исходя из самых оснований ее мировосприятия, и объясняются этими основаниями предельно полно и абсолютно логично. Поведение Настасьи Филипповны в высшей степени последовательно, и ключом к нему в этой сцене является цитата из «Египетских ночей» [Касаткина, О творящей природе слова, с. 154-155].

Как известно, сам автор в статье «Ответ “Русскому вестнику”» разъяснял центральный образ пушкинского текста – образ Клеопатры, отрицая тем самым всякого рода психологизацию не только Настасьи Филипповны, но и всех своих героев. В Клеопатре, пишет Достоевский, «кроется душа мрачно-фантастического, страшного гада: это душа паука, самка которого съедает, говорят, своего самца в минуту своей с ним сходки». Касаткина комментирует высказывание автора так: «Он понимает этот образ как выражение крайнего удаления человека от Истины, как выражение последней бездны, на краю которой оказывается языческий мир перед приходом Исккупителя. Это апофеоз самообожествления человека – и апофеоз того, к чему это самообожествление приводит, – торжества плотского самоуслаждения, паучьего сладострастия, превращения другого лишь в объект, вещь; рабского угождения другому – но лишь с целью доставить себе изощренное чувственное удовольствие, безмерно возрастающее от сознания того, что “калиф на час” будет уничтожен и знает об этом. Это попытка уловить предсмертные содрогания плоти в плотских содроганиях – и заглянуть с холодным любопытством за завесу, не скрывающую ничего, кроме непроглядной тьмы. Это то извращение человеческой природы, в которое она неизбежно впадает, будучи предоставлена лишь себе самой, – извращение

природы, из которого постепенно исчезает все человеческое» [Касаткина, О творящей природе слова, с. 155-156].

Сюжет напоминает текст из другого романа Достоевского – «Братья Карамазовы», когда Митя рассуждает о красоте: идеал содомский, противостоящий идеалу Мадонны. И страшнее всего, когда человек «с идеалом содомским в душе не отрицает и идеала Мадонны, и горит у него сердце его, и воистину, воистину горит...».

Таким образом, когда Достоевский цитирует или упоминает «Египетские ночи», то он, согласно Касаткиной, вводит в свой текст весь этот выше перечисленный комплекс идей. Причем надо заметить, что «Египетские ночи» упоминаются и в другом романе писателя – «Преступление и наказание». Пушкинский текст вспоминает Свидригайлов, что не случайно. Автор как будто бы намекает читателю на образ сладострастника, притом, что сам персонаж еще не заговорил о своем пороке.

Но совершенно иначе «Египетские ночи» звучат в романе «Идиот». Более подробно мы скажем об этом во второй главе, а здесь рассмотрим взгляд другого литературоведа на творчество Достоевского, в частности на роман «Идиот» и функцию пушкинского текста в нем.

А.Б. Криницын в своей работе «Сюжетология романов Ф.М. Достоевского» в разделе «Стихотворные тексты как свернутая сюжетная пропозиция» обзорно говорит о стихах «Жил на свете рыцарь бедный...» в романе «Идиот», подмечая, что писателя привлекали стихи Пушкина, Шиллера и Некрасова. «Попытаемся раскрыть лишь одну, но важнейшую на наш взгляд, функцию данных текстов – пишет Криницын – случай, когда стихотворение иносказательно описывает «идею-чувство» или аллегорически задает образ героя-идеолога. В обоих случаях выбранные стихотворения истолковываются в нужном автору ракурсе – с заострением внимания на отдельных образах и деталях, и задают ключевые формулы для важнейших идей романов. По справедливому суждению И.Л. Альми, «В “Идиоте”, в

“Братьях Карамазовых” стихи Пушкина и Шиллера воспринимаются уже как *лирические образы художественной философии* писателя. В этом своем качестве они возвышаются над уровнем сознания отдельных героев (даже тех, кому доверено чтение), приоткрывают синтез авторской точки зрения».

По Криницыну авторская точка зрения была такова, что стихи, прилюдно читаемые Аглаей, были своего рода пророчеством для князя Мышкина, неким символом, который князь должен будет раскрыть по сюжету романа. Ученый видит в пушкинском тексте нетривиальный и почти что однозначный намек на дельнейшую судьбу героя, а также оценку чувствам князя к Настасье Филипповне, называя их губительными.

Похожий подход к изучению творчества Достоевского мы можем видеть у К.А. Степаняна в работе «“Сознать и сказать”: “Реализм в высшем смысле” как метод Ф.М. Достоевского». Степанян подробно исследует символы в романе, называя произведение загадкой.

Так, например, исследователь комментирует имя главного героя: «Конечно, многие символы, особенно из звериного мира, имеют двойное толкование; но, пожалуй, даже на этом фоне лев («одна из самых употребительных животных эмблем в русской традиционной культуре») уникален. Может быть, именно потому, что лев осознавался и как символ дьявола, антихриста, и как символ Христа, он использовался сознательно как эмблема двойной природы Христа — божественной и человеческой — или же как аллегория победы Христа над смертью и над силами злаб. «Столпы в православном храме символизировали святых, т.е. победивших Дьявола христиан (Откр. 3:12). А такая победа может быть достигнута в действительности лишь соединением, по примеру Христа, двух указанных начал (имеются в виду две природы Спасителя: божественная и человеческая. — К.С.). Это соединение и обозначали прежде всего рельефы львов». Все это очень важно для дальнейших рассуждений о природе образа князя Мышкина и замысле романа “Идиот”».

Степанян убежден, что все имена для героев выбраны не случайно и имеют фатальное влияние на их место в сюжете романа. «Как известно, имена крещеным людям (а все персонажи романа, без сомнения, были крещены в детстве) давали в честь определенного святого — его небесного покровителя. Жизнь этого святого в той или иной степени отражается в судьбе данного человека; он может возвыситься до максимального приближения к ней или, напротив, удаляться от нее, но общая, так сказать, канва судьбы большей частью совпадает. Я попытался выяснить, кто из святых мог быть покровителем главных героев романа. И получилась поразительная вещь. Почти у всех святых покровителей (судя по дню рождения и другим данным) являются римские святые и мученики. Это православные святые, конечно, ибо совершали подвиги во славу Божию и (многие) приняли мученическую смерть до раскола, — но почти все они жили в Риме и мощи их хранятся там. Для Мышкина небесного покровителя может быть либо Лев Катанский, еп. VIII в., либо Лев Первый, римский папа V в. (других Львов в православных святцах нет); для Настасьи Филипповны (судя по дате ее рождения — 27 ноября) это либо преподобномученица Анастасия Римляныня, либо великомученица Анастасия Римляныня. Для Аглаи это праведная Аглаида Римлянка, для Ипполита — либо священномученик Ипполит, епископ Остинский и папа Римский, либо мученик Ипполит Римский. И только небесный покровитель Парфена Рогожина — это святой Парфений Лампсакийский — жил и прославился не в Риме или на Апеннинском полуострове (но тоже в пределах Римской империи). Излишне, я думаю, говорить, сколь все это значимо именно в контексте романа «Идиот», в свете того, какое место занимает в судьбах его героев и в его идейной системе противостояние римскому католицизму и тем искажениям, которые Рим внес в учение Христа».

Таким образом, исходя даже из названия глав в работе Степаняна — «“Идиот” — роман-загадка», «В чем же тайна романа “Идиот”?» можно

понять, что в исследовании проявляется отношение к художественному тексту, как к шифру или коду, который нужно разгадать. Данным методом можно заинтересовать учеников для дальнейшего изучения литературы. Однако подобный метод «расшифровки» оказывается недостаточен, чтобы понять замысел романов Достоевского, поскольку если произведение является загадкой, отгадав ее, можно больше не перечитывать текст, ведь ответ известен. Но художественное пространство гораздо шире и глубже.

Первый параграф завершен. В нем мы обзорно рассмотрели в историко-литературном контексте критику романа «Идиот», как менялись взгляды ученых и публицистов на творчество Достоевского. Во втором параграфе мы так же в контексте истории литературы скажем о пушкинском тексте в творчестве писателя.

2.2 Значение пушкинского текста в творчестве Достоевского

Как мы уже выяснили, одной из ключевых особенностей романов Достоевского является интертекстуальность. Исследователь Касаткина в своей работе «О творящей природе слова» пишет, как цитата «всегда оборачивается присутствием в тексте Достоевского всей полноты творческого универсума и даже – прозреванием (предчувствием и пониманием) творящей личности цитируемого автора».

Достоевский в своих произведениях часто ссылается на других писателей и, как справедливо прокомментировано Касаткиной, цитируемый текст не просто служит ссылкой на другой текст, он воплощает в себе самого автора с его мировоззрением. Именно поэтому можно говорить о «присутствии» А.С. Пушкина как автора и как личности в романах писателя.

В первом параграфе мы отчасти сказали об интертекстуальности в романах писателя, в том числе и на примере «Идиота», где упоминаются и цитируются два пушкинских текста – стихотворение «Жил на свете рыцарь бедный» и незавершенная повесть «Египетские ночи». Более подробно мы

скажем об этих сюжетах во второй главе, а здесь обратим внимание на проявление пушкинского текста во всем творчестве Достоевского.

Наиболее репрезентативным примером выступают «Маленькие трагедии». Судя по дневниковым записям Пушкина весь цикл «Маленьких трагедий» был создан во время «Болдинской осени» 1830 года чуть больше, чем за две недели. А. Ахматова заметила, что «быть может, ни в одном из созданий мировой поэзии грозные вопросы морали не поставлены так резко, как в “Маленьких трагедиях” Пушкина». Если Пушкин написал «Маленькие трагедии» за 14 дней, Достоевский создавал своё «пятикнижие» 14 лет.

Сразу отметим, что ключевым мотивом в «Маленьких трагедиях» является жертвоприношение. В каждой пьесе происходит убийство или же затрагивается тема смерти ради цели. Так, в «Скупом рыцаре» из-за алчности и сребролюбия погибает барон Филипп. Обратим внимание на его почти ритуальные действия в подвале замка:

«Я каждый раз, когда хочу сундук
Мой отпереть, впадаю в жар и трепет.
Не страх (о нет! кого бояться мне?
При мне мой меч: за злато отвечает
Честной булат), но сердце мне теснит
Какое-то неведомое чувство...
Нас уверяют медики: есть люди,
В убийстве находящие приятность.
Когда я ключ в замок влагаю, то же
Я чувствую, что чувствовать должны
Они, вонзая в жертву нож: приятно
И страшно вместе.
(Отпирает сундук.)
Вот мое блаженство!

(Всыпает деньги.)

Ступайте, полно вам по свету рыскать,

Служа страстям и нуждам человека.

Усните здесь сном силы и покоя,

Как боги спят в глубоких небесах...

Хочу себе сегодня пир устроить:

Зажгу свечу пред каждым сундуком,

И все их отопру, и стану сам

Средь них глядеть на блещущие груды.

(Зажигает свечи и отпирает сундуки один за другим.)

Я царствую!.. Какой волшебный блеск!

Послушна мне, сильна моя держава;

В ней счастье, в ней честь моя и слава!»

Барон спускается в подвал, зажигает свечи, с трепетом перебирает золото. Он будто творит «богослужение» вокруг своих богатств и подобно Кощею чахнет над златом. Барон является своего рода жрецом, и в таком случае ему нужна жертва, «кровь по совести».

В «Моцарте и Сальери» мотив жертвоприношение прочитывается более явно. Сальери открыто называет себя жрецом музыки и как будто приносит в жертву Моцарта. Причем он совершает убийство под реквием, который Моцарт написал, не подозревая, что музыка для него станет своеобразной панихидой.

«Каменный гость» раскрывает мотив жертвоприношения со стороны похоти. В пьесе «жрец любви» — Дон Гуан совершенно не гнушается убийствами:

«Ты прямо в сердце ткнул — небось не мимо,

И кровь нейдёт из треугольной ранки,

А уж не дышит — каково?

Дон Гуан

Что делать?

Он сам того хотел.

Лаура

Эх, Дон Гуан,

Досадно, право. Вечные проказы —

А всё не виноват...».

Более того, пригласить убитого им мужа на свое свидание с вдовой для Дон Гуана кажется забавным:

«А командор? что скажет он об этом?

Дон Гуан

Ты думаешь, он станет ревновать?

Уж верно нет; он человек разумный

И, верно, присмирел с тех пор, как умер.

Лепорелло

Нет; посмотрите на его статую.

Дон Гуан

Что ж?

Лепорелло

Кажется, на вас она глядит

И сердится.

Дон Гуан

Ступай же, Лепорелло,

Проси её пожаловать ко мне —

Нет, не ко мне — а к Доне Анне, завтра.

Лепорелло

Статую в гости звать! зачем?

Дон Гуан

Уж верно

Не для того, чтоб с нею говорить —

Проси статую завтра к Доне Анне

Прийти попозже вечером и стать

У двери на часах.

Лепорелло

Охота вам

Шутить, и с кем!»

Таким образом, помимо «жертвоприношений» в своего рода обрядах Дон Гуана, присутствует еще и глумление над Доной Анной и над памятью о ее убиенном муже.

Последняя пьеса «Пир во время чумы» показывает сюжет, как полные жизнью люди не желают становиться жертвами.

«Священник

Я заклинаю вас святою кровью

Спасителя, распятого за нас:

Прервите пир чудовищный, когда

Желаете вы встретить в небесах

Утраченных возлюбленные души.

Ступайте по своим домам!

Председатель

Дома

У нас печальны — юность любит радость».

Важно заметить, что в роли жреца здесь выступает священник, в то время как в остальных трагедиях жрецами были музыканты, любовники и рыцари. Но в «Пире во время чумы» жертвоприношение показано более открыто, поэтому и жрец здесь человек непосредственно связанный с религией. Священник чуму воспринимает как проклятие за грехи и призывает всех пережить трагедию дома, но в домах нет утешения, нет места для радости. Для священника христианство как будто религия не света, а страха перед адом и тьмой: «Он мастерски об аде говорит! Ступай, старик! ступай своей дорогой!». Мы видим почти парадоксальный сюжет: когда вокруг творится ад, священник вместо поддержки и утешения еще больше страшит

людей.

Пьеса оканчивается не смертью, как это было в предыдущих трагедиях, а миром священника и председателя, что дает надежду и избавление от ненужных жертв.

Мотив жертвоприношения и «жрецы» встречаются в романах Достоевского иначе. Герои писателя жрецы своих идей, ради которых они и совершают жертвы. Очевидной параллелью здесь является роман «Преступление и наказание, но еще одним важным пересечением «Маленьких трагедий» с творчеством Достоевского выступают острые вопросы морали, про которые говорила Ахматова. Например, в «Скупом рыцаре» Пушкин показывает властолюбие и алчность с одной интересной подробностью:

«Мне всё послушно, я же — ничему; Я выше всех желаний; я спокоен; Я знаю мощь мою: с меня довольно Сего сознания...».

Барону не так важно прославиться своим богатством, как самому осознавать свою власть над всем.

Пушкинский сюжет перевоплотился в романе Достоевского «Подросток», где идея Ротшильда чуть не погубила Аркадия. Прямого цитирование «Скупого рыцаря» в романе нет, но есть размышления героя о произведении: «Я еще в детстве выучил наизусть монолог “Скупого рыцаря” у Пушкина; выше этого, по идее, Пушкин ничего не производил! Тех же мыслей я и теперь. “Но ваш идеал слишком низок, — скажут с презрением, — деньги, богатство! То ли дело общественная польза, гуманные подвиги?”»

В своей идее Аркадий Долгорукий рассуждает об абсолютной силе денег: «Деньги — это единственный путь, который приводит на первое место даже ничтожество. Я, может быть, и не ничтожество, но я, например, знаю, по зеркалу, что моя наружность мне вредит, потому что лицо мое ordinarily. Но будь я богат, как Ротшильд, — кто будет справляться с лицом моим и не тысячи ли женщин, только свистни, налетят ко мне с своими красотами? Я даже уверен, что они сами, совершенно искренно, станут считать меня под

конец красавцем. Я, может быть, и умен. Но будь я семи пядей во лбу, непременно тут же найдется в обществе человек в восемь пядей во лбу — и я погиб. Между тем, будь я Ротшильдом, разве этот умник в восемь пядей будет что-нибудь подле меня значить? Да ему и говорить не дадут подле меня!»

Заметно, как сходны даже некоторые речевые конструкции Аркадия с бароном: «Только свистни, налетят ко мне с своими красотами» и «Лишь захочу — воздвигнутся чертоги; в великолепные мои сады сбегутся нимфы резвою толпою».

Получается, что пушкинский текст в романах Достоевского не обязательно может быть процитирован напрямую. Для «присутствия» достаточно упоминания, размышления или сходства с мыслями и речами героев, чтобы сюжет и образы получили новый статус. Более того, герои Достоевского могут даже не называть произведения поэта, а лишь указывать на свое прочтение их. «Мы с ним Пушкина читали, всего прочли; он ничего не знал, даже имени Пушкина...» – говорит князь Мышкин в четвертой части романа «Идиот».

2.3 Семантика пушкинского текста в романе Достоевского «Идиот»

В «Идиоте» герои Достоевского довольно часто ссылаются на Пушкина – читают его вслух, хранят у себя дома книги поэта, находят из его текстов сюжеты для картин и даже общаются пушкинским словом. Однако зачастую подобное общение нивелирует пушкинское слово до «месседжа», то есть некоего сигнала-послания. Так, во второй части романа герои обсуждают «рыцаря бедного», ставшего своего рода их шуткой. Происходит чтение стихов на даче у Лебедева именно тогда, когда через некоторое время должна прийти компания молодых людей за долей от состояния князя Мышкина. Таким образом, пушкинский текст звучит при весьма неоднозначных обстоятельствах, что показывает с одной стороны ситуативность и функциональность стихотворения в данном контексте.

Лирический текст Пушкина изображает одного рыцаря, добровольно давшего обет безбрачия и служившего только Богородице. Об этом свидетельствуют стихи:

«С той поры, сгорев душою,
Он на женщин не смотрел,
И до гроба ни с одною
Молвить слова не хотел.

С той поры стальной решетки
Он с лица не подымал
И себе на шею четки
Вместо шарфа привязал.

Несть мольбы Отцу, ни Сыну,
Ни святому Духу ввек
Не случилось палладину,
Станный был он человек», что отсылает нас в эпоху средневековья.

Для лучшего понимания образа рыцаря обратимся к работе голландского философа и историка Йохана Хёйзинги «Осень средневековья». В работе говорится, что «мы превозносим солдата как человека, абсолютно ничем не обремененного. Не имея ничего, кроме собственной жизни, и будучи готов лишиться ее в любой момент, когда это будет необходимо, он являет нам пример беспрепятственной свободы в стремлении к идеалу. Связь рыцарского идеала с высокими ценностями религиозного сознания — состраданием, справедливостью, верностью — поэтому никоим образом не является чем-то искусственным и поверхностным».

Из чего следует, что рыцарство в средневековой Европе было явлением естественным и органичным, не придуманным, а историческим.

Продолжая тему рыцарства, Хёйзинга пишет и о романтическом мотиве: «Рыцарь и его дама сердца, герой ради любви — вот первичный и неизменный романтический мотив, который возникает и будет возникать всегда и всюду. Это самый непосредственный переход чувственного влечения в нравственную или почти нравственную самоотверженность, естественно вытекающую из необходимости перед лицом своей дамы выказывать мужество, подвергаться опасности, демонстрировать силу, терпеть страдания и истекать кровью, — честолюбие, знакомое каждому шестнадцатилетнему юноше». Как видно из отрывка, романтизация служения прекрасной даме, любовный мотив — явления более чем традиционные, природные, составившие образ рыцаря и закрепившие его в культуре и искусстве.

И таким добрым и честным рыцарем становится князь Мышкин, получая особый статус в глазах остальных героев. Именно в Павловске о нем стали говорить пушкинскими словами — «рыцарь бедный». Скорее всего, первым, кто провел параллель между пушкинскими строками и князем был Радомский. Мышкин наблюдал за Евгением Павловичем во время чтения стихотворения Аглаей: «Может быть, сам и выдумал», — подумал князь про себя». Князь чрезвычайно прозорлив, поэтому его доводы весьма правдивы.

Однако важно заметить, с каким настроением Аглая Ивановна декламирует стихи. «Там, в стихах этих, не сказано, в чем, собственно, состоял идеал «рыцаря бедного», но видно, что это был какой-то светлый образ, «образ чистой красоты», и влюбленный рыцарь вместо шарфа даже четки себе повязал на шею. Правда, есть еще там какой-то темный, недоговоренный девиз, буквы А. Н. Б., которые он начертал на щите своем...— А. Н. Д., — поправил Коля. — А я говорю А. Н. Б., и так хочу говорить, — с досадой перебила Аглая, — как бы то ни было, а ясное дело, что этому «бедному рыцарю» уже всё равно стало: кто бы ни была и что бы ни сделала его дама».

Читатель заметит ту странную особенность в словах Аглаи, что в стихах прямо не сказано об идеале, которому служил рыцарь, однако в стихотворении Пушкина написано вполне конкретно о Богородице:

«Путешествуя в Женеву,
На дороге у креста
Видел он Марию Деву,
Матерь Господа Христа».

Но почему же тогда Аглая Ивановна, и все читающие данное стихотворение, знают его в несколько иной редакции? «Стихотворение здесь напечатано по тексту второй, сокращенной редакции, известной в ту пору в качестве романа из неоконченных «Сцен из рыцарских времен» [Фомичев, Пушкинская перспектива, 2007, с. 271]. Но если даже учитывать этот факт, то нельзя не заметить, как Аглая намеренно заменяет аббревиатуру А. N. D. сначала на А. Н. Б., а затем, во время прочтения стихотворения, и вовсе на Н. Ф. Б., тем самым нетривиально намекая на Настасью Филипповну Барашкову.

Становится очевидно, что Аглая по-своему поняла поступки князя по отношению к Настасье Филипповне, и теперь в ее общении с Мышкиным наблюдается и восхищение, и некоторая насмешка. Пушкинский текст в данном контексте становится не просто ситуативным, приходявшимся по случаю или «для красного словца», но функциональным, это лишь композиционный прием для Аглаи Ивановны. Поэтическое слово о рыцарстве обретает иную коннотацию, поскольку героиня использует текст для развенчивания князя, посылая ему как бы «месседж». Сталкиваются два явления – сакрализация и профанация, так как с одной стороны есть восхищение или даже умиление Мышкиным: князь – «рыцарь бедный», а с другой стороны обнажаются его чувства, его внутренний мир становится предметом для обсуждения на даче. Из чего следует еще одна важная деталь в романе – мотив двойничества.

Есть сюжеты в повестях и романах Достоевского, где двойничество имеет характеристику пародии, когда сочетается трагический элемент с элементом комическим: «Достоевский при изображении двойничества всегда сохраняет наряду с трагическим и элемент комического (и в «Двойнике», и в

беседе Ивана Карамазова с чертом)» [Бахтин, Проблемы поэтики Достоевского, 1963]. И есть сюжеты, где двойничество превращается в целое карнавальное явление. М.М. Бахтин в своей работе «Проблемы поэтики Достоевского» подробно пишет о смеховой карнавальная культуре Европы, устанавливая творческий генезис произведений Достоевского. Особенно Бахтин выделяет действо увенчание – развенчание, показывая, что в карнавале данный процесс естественен и имеет философский характер. «Увенчание – развенчание неразделимы, они двуедины и переходят друг в друга; при абсолютном разделении полностью утрачивается их карнавальная смысл.

Карнавальное действо увенчания – развенчания пронизано, конечно, карнавальными категориями (логикой карнавального мира): вольным фамильярным контактом (это очень резко проявляется в развенчании), карнавальными мезальянсами (раб – король), профанацией (игра символами высшей власти)» [Бахтин, Проблемы поэтики Достоевского, 1963].

Двойником князя Мышкина – «рыцаря-бедного» выступает Рогожин – «рыцарь богатый». В конце третьей главы романа, когда Мышкин находится в гостях у Епанчиных, он, отвечая на вопрос Гани Иволгина, женился бы Рогожин на Настасье Филипповне, говорит: «Да что же, жениться, я думаю, и завтра же можно; женился бы, а чрез неделю, пожалуй, и зарезал бы ее». Если князь так любит свою «прекрасную даму», что готов умереть за нее, то любовь Рогожина направлена на разрушение объекта служения. Рогожин – рыцарь, подвергшийся варваризации. Здесь как на карнавале происходит увенчание и развенчание. Мышкин, продолжая традицию истинного рыцарства, проявляет сострадание и любовь, при этом действительно является бедным, ведь на протяжении всего романа у князя даже нет дома, нет своего быта, он живет на съемной квартире или на даче у Лебедева, или в доме Рогожина, но все его стремления благородные, по-настоящему рыцарские. Рогожин же напротив, имеет и дом, и деньги, как символ власти, но при этом он профанирует, десакрализирует, развенчивает образ рыцаря. Его двойственное желание – служить и обладать приводит к духовной гибели.

Говоря о бедности рыцаря, мы не создаем противоречия, ведь настоящий рыцарь по Хёзинге является аскетом. «Повсюду, где рыцарский идеал исповедовали в наиболее чистом виде, особое ударение делали на его аскетическом элементе. В период расцвета он естественно, и даже по необходимости, соединялся с идеалом монашества — в духовных рыцарских орденах времен крестовых походов. Но по мере того как действительность вновь и вновь изобличала его во лжи, он все более перемещался в область фантазии, чтобы сохранить там черты благородной аскезы, которые редко бывали заметны в реальной жизни. Странствующий рыцарь, подобно тамплиеру, свободен от земных уз и беден».

Как видно из отрывка, князь поистине является рыцарем из средневековья. Но почему же тогда с ним проводят карнавальное действо увенчание-развенчание? Если мы обратимся к статье Д.Э. Харитоновича «Осень средневековья: Йохан Хёйзинга и проблема упадка», то из нее мы увидим, что с течением времени рыцарский аристократизм вовсе изжил себя. Это была уже обветшавшая эпоха. «Упадок, по мысли голландского историка, есть не гибель или распад, но полное опустошение цивилизации, превращение ее жизненных форм в нечто лишенное внутреннего содержания». Рыцарство обрело характер анахронизма, вот почему князь Мышкин — «рыцарь бедный», выглядит настолько обособленно в глазах окружающих. События романа происходят во второй половине XIX века, когда от средневекового мировоззрения уже почти ничего не осталось. И тогда название романа обретает иную коннотацию — «идиот» в переводе с древнегреческого означает частное лицо, то есть гражданин полиса, живущий в отрыве от общественной жизни. Князь действительно находится в отрыве от эпохи, в которой он живет, в отличие от своего двойника Рогожина — «рыцаря богатого»: он ходит с толпой, он ее и олицетворяет. Заметим, что именно карнавальным контекст остался от средневековой культуры, а не тот дух аристократизма, благородства.

Конечно, Хёйзинга, описывая средневековый уклад, говорил и об идилической картине, а в позднем средневековье образ благородного рыцаря остался лишь в фантазиях, но он был и предметом изображения в искусстве. «Задача искусства — наполнять красотой формы, в которых эта жизнь протекает. Люди ищут не искусства самого по себе, а прекрасного в жизни. При этом они не стремятся вырваться, как в последующие времена, из более или менее повседневной рутины, чтобы насладиться искусством через индивидуальное его созерцание, предаться грусти или всколыхнуть душу; искусство воспринимают как приложение к жизни, долженствующее возвысить жизненную рутину. Оно хочет звучать в согласии с упоением жизнью — будь то в высочайших порывах религиозного чувства, будь то в пышных мирских развлечениях».

Таким образом, несмотря на то, что князь является как бы анахронизмом в своей эпохе, он будто бы свидетельствует об ее болезненности, упадке: вокруг него дворяне, аристократы, но по сюжету оказывается, что вокруг толпа — охлократия, не способная сочувствовать и сопереживать, но воплощающая в себе карнавал, смеховую культуру.

Итак, стихотворение «Жил на свете рыцарь бедный...» не только несет за собой целую эпоху с традиционными европейскими сюжетами, но и становится ориентиром и своего рода камертоном в романе «Идиот». Несмотря на то, как обходятся с текстом поэта герои Достоевского, читатель и исследователь, благодаря «странному русскому стихотворению», более полно понимают образ мыслей главного героя и отношение общества к нему.

Что касается образа Клеопатры, то как мы знаем, в романе из «Египетских ночей» звучит только одна фраза — «Ценою жизни ночь мою». Причем цитата является сокращенной, полный текст выглядит так — «Скажите, кто меж вами купит ценою жизни ночь мою?» — спрашивает Клеопатра своих фаворитов. В романе пушкинский текст встречается в третьей части, когда Настасья Филипповна сбегает из-под венца. Однако образ Клеопатры ассоциируется с ней уже в начале романа.

На именинах Настасьи Филипповны происходит событие, так же напоминающее сюжет из «Египетских ночей». Сначала Тоцкий и Епанчин убеждают Ганю Иволгина жениться на ней, обещая солидное денежное приданое (семьдесят пять тысяч). Затем Рогожин приносит на именины сто тысяч, чтобы увести Настасью Филипповну с собой. Ганя хочет купить «блаженство» положением мужа, Рогожин деньгами, украшениями. И только князь Мышкин предлагает свою жизнь: «Я вас... Настасья Филипповна... люблю. Я умру за вас». Он похож на того юношу, вышедшего к Клеопатре третьим, на которого царица посмотрела с умилением. Однако умиление Клеопатры было минутным. Героиня же Достоевского не посмела принять эту жертву, не позволила себе «младенца сгубить».

Если на именинах решение Настасьи Филипповны уехать с Рогожиным было эмоциональным страстным поступком, как бы в подтверждение своей природы, ведь не раз Настасья Филипповна говорит, что она «рогожинская», то интереснее причина заключается в ее решении сбежать со свадьбы. «Ценою жизни ночь мою» – фраза, произнесенная из толпы, которую Настасья Филипповна услышала и оценила, как некий сигнал или знак. Как будто ей, как и князю, был адресован своеобразный «месседж», который она расшифровала, как инструкцию к действию. Получается, что образ Настасьи Филипповны несет за собой не только сюжет из «Египетских ночей», но и является фатальным, будто все события ей были предначертаны, что даже прочитывается в ее фамилии – Барашкова, что снова роднит роман с «Маленькими трагедиями»: Настасья Филипповна подобно овечке идет на заклание, воплощая жертвоприношение. В «Маленьких трагедиях» жертва всегда была ради цели, а в «Идиоте» героиня погибает от рук Рогожина из-за ревности и безумного желания обладать.

Как ни странно, но последний поступок героини был совершен будто бы под влиянием пушкинского текста. Заметим, как в романе пушкинское слово может быть ситуативным, функциональным, герои могут читать стихи поэта

для создания комического или трагического эффектов, а также посылают «сигналы» и знаки друг другу пушкинскими словами. Более того, уже в первой части романа, когда Мышкин гостит у Епанчиных, то Аделаида Ивановна говорит: «Это значит, что вы Аглае загадали загадку; разгадай-ка, Аглая». Герои изначально настроены на общение загадками, сигналами и «месседжами», поэтому теряется статус слова и происходит профанация и десакрализация.

Продолжая анализировать творчество Достоевского, отметим еще одну важную особенность, что в художественном пространстве писателя редко можно встретить быт в пушкинском понимании. Как правило у героев быт неприглядный или, что встречается чаще, на место быта приходит идея. «Свято место пусто не бывает», идея является для героев Достоевского воздухом, им очень трудно расставаться со своей идеей, но еще страшнее признать ее несовершенство («Преступление и наказание»).

В романе «Идиот» концентрацией быта является, на первый взгляд вполне соответствующее настоящему быту место, – дом Рогожина. У героя есть личное пространство в отличие от главного героя романа, но само здание представляет собой мрачное, странное сооружение, где таятся религиозность и мистика. В самом деле, на первом этаже дома находятся монахини, но внешне их служение похоже на секту.

Все обстоит интереснее в комнатах дома Рогожина. «Над дверью в следующую комнату висела одна картина, довольно странная по своей форме, около двух с половиной аршин в длину и никак не более шести вершков в высоту. Она изображала Спасителя, только что снятого со креста». Как потом замечает князь, картина является копией работы Гольбейна «Тело мертвого Христа в гробу». Нужно сказать, что данный сюжет – картина Гольбейна в романе «Идиот» – малоизучен, тем более в связи с пушкинским текстом, который здесь тоже «присутствует». Фундаментальные научные работы на эту тему не выявлены, все ограничивается небольшими комментариями и статьями. Более того, известный исследователь М.М. Бахтин тоже не дает

предметного осмысления данного сюжета в своих крупных работах по художественному творчеству Ф.М. Достоевского. Есть комментарий Касаткиной в работе «Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения», в котором говорится об этом сюжете преимущественно с точки зрения композиции, как бы насколько оправдано появление картины в романе.

Касаткина пишет, что «значение полотна Гольбейна для структуры произведения и для развития действия высвечено совпадениями, обнаруживаемыми в двух явлениях картины. В обоих случаях картина тематически выдвигается на первый план. Вся первая часть подготавливает нас к тому, чтобы наконец увидеть ее: эстетически — обсуждениями других картин (таких как Гольбейнова Мадонна, пейзаж с изображением кантона Ури, висящий в доме Епанчиных) и этически и метафизически — рассуждениями Мышкина о человеке, приговоренном к смертной казни. Значительность эстетического переживания и тема приговоренного человека уже соединились однажды, в предложении князя Аделаиде написать картину о человеке, ожидающем казни. В полотне Гольбейна они совпадут опять».

В ходе работы Касаткина говорит о картине как о символе утраты веры, однако основной акцент смещен все-таки на то, как картина влияет на героев, становится неким объяснением их поступков, то есть воспринимается как структурный элемент в романе, что позволяет исследователю, например, сравнить картину с фотографией Настасьи Филипповны. «Чисто человеческим страданиям Христа на картине соответствует еще одно изображение — фотография Настасьи Филипповны, которую мы видим в начале первой части. Именно страданию, явленному в этом образе, изначально откликается Мышкин, и до самого конца романа он говорит о фотографии как о запечатленном страдании, которого он не может вынести. Одна из причин, по которым Мышкин не хочет задерживаться перед картиной во время своего посещения Рогожина та, что картина пробуждает в нем ту же муку

сострадания, которую он испытывает, глядя на фотографию Настасьи Филипповны. Он чувствует чужую боль слишком глубоко, особенно глубоко он сочувствует Настасье Филипповне, но он ничем не может помочь».

Комментарий Касаткиной о картине направлен на понимание образов и мотивации героев. Исследователь предполагает, что князь Мышкин еще и потому не может вынести вида картина, что она как бы вынуждает посмотреть в глаза собственной несостоятельности, поскольку картина косвенно отражает его неспособность выполнить взятую на себя миссию спасения падшей женщины.

Тем не менее, несмотря на содержательный комментарий Касаткиной, мы не увидели в нем связь с пушкинским текстом, что позволяет нам более подробно и самостоятельно рассмотреть данный сюжет в романе.

Обратим внимание, что Рогожин хранит у себя дома именно копию картины Гольбейна с провокационным сюжетом. Как мы уже говорили, что сам Рогожин является двойником Мышкина, то есть копией главного героя. Таким образом, мотив двойничества или копирования, то есть вторичности нетривиально указывает нам на очень важные детали в романе: двойник (копия) главного героя хранит у себя в доме копию картины.

Отметим отношение Рогожина к этой картине: «А на эту картину я люблю смотреть, — пробормотал, помолчав, Рогожин». Из чего следует, что герой, скорее всего, часто останавливается перед ней и стоит, как перед иконой. Заметим, как реагирует на фразу Рогожина князь: «На эту картину! — вскричал вдруг князь, под впечатлением внезапной мысли, — на эту картину! Да от этой картины у иного еще вера может пропасть!», на что Рогожин отвечает: «Пропадает и то, — неожиданно подтвердил вдруг Рогожин». Получается, что Рогожин как бы специально «раскрещивается», творя свою «антимолитву» перед картиной. Сама картина является предметом искусства, она гениальна, натуралистична, однако если смотреть иначе, то картина представляет собой «голый факт», трансляцию информации о смерти Христа даже без намека на Воскресение. И Рогожин как бы укрепляет свое безверие

этой картиной. Оттого и яркая реакция Мышкина на его слова.

Существует также версия, что Гольбейн писал Христа с утопленника, выловленного из Рейна. Если учитывать это предание, то мотив двойничества усиливается: художник писал с трупа, который является как бы копией человека, а Рогожин хранит у себя копию картины. Чтобы лучше понять этот сюжет, вспомним конец трагедии «Моцарт и Сальери».

«Гений и злодейство

Две вещи несовместные. Неправда:

А Бонаротти? Или это сказка

Тупой, бессмысленной толпы — и не был

Убийцею создатель Ватикана?»

После «жертвоприношения» Сальери вспоминает предание, согласно которому Микеланджело приказал умертвить натурщика, с которого он писал распятие. Возникает сложный парадокс: для изображения Спасителя, того, кто является олицетворением жизни, художник убивает человека. Важно сделать оговорку, что для Сальери, как жреца искусства, который ставит выше себя и Моцарта над остальными людьми, парадокса нет, поскольку место религии заняла эстетика.

«Родился я с любовью к искусству;

Ребёнком будучи, когда высоко

Звучал орган в старинной церкви нашей,

Я слушал и заслушивался — слёзы

Невольные и сладкие текли.

Отверг я рано праздные забавы;

Науки, чуждые музыке, были

Постылы мне; упрямо и надменно

От них отрекся я и предался

Одной музыке. Труден первый шаг

И скучен первый путь. Преодолею

Я ранние невзгоды. Ремесло
Поставил я подножием искусству;
Я сделался ремесленник: перстам
Придал послушную, сухую беглость
И верность уху. Звуки умертвив,
Музыку я разъял, как труп. Поверил
Я алгеброй гармонию».

Сальери воспитывался в церкви, но обратим внимание на то, что ни слова не сказано о литургии, а также его сравнение музыки с трупом дает понимание, чем духовно опасна эстетика, если она заменяет религию.

Заметим, что в сюжете с картиной Гольбейна мы не видим прямого цитирования, как это было со стихами и фразой из «Египетских ночей», но поскольку на протяжении всего романа герои вспоминают, пусть даже ситуативно, Пушкина, читают его, то все книжное пространство Достоевского как бы наполняется интертекстуальностью. Поэтому совершенно закономерно, что в сюжете с картиной мы видим имплицитно цитату из «Моцарта и Сальери». Тем более, что мотивы и смыслы «Маленьких трагедий» Достоевский своеобразно варьирует в своем «пятикнижии».

Выводы по второй главе

Во второй главе мы обзорно рассмотрели критику романа «Идиот» публицистов и литературоведов Серебряного века и XX-XXI веков. Увидели, как отличаются взгляды в связи с эпохой и мировоззрением:

1. Так, для критиков Серебряного века роман не нашел положительного отклика и для многих стал незавершенным с художественной стороны. Критики сравнивали «Идиота» с другими романами из «пятикнижия», приводя в пример «Преступление и наказание» и «Братьев Карамазовых», отмечая их художественную завершенность, проблематику и большую мысль. Помимо композиционной составляющей, критики довольно оригинально трактовали образ главного героя. Как выяснилось, данная

трактовка была, скорее всего, потому, что критикам хотелось видеть в Мышкина трагического героя, и образ «положительно прекрасного человека» им был, наверное, не так интересен.

2. По-другому комментировали роман литературоведы XX-XXI веков. В отличие от публицистов Серебряного века их комментарии были более сдержанные, не настолько эмоциональные и субъективные. Важно отметить, что именно в более поздней критике творчества Достоевского все чаще встречаются работы, затрагивающие пушкинский текст в романах писателя. Так, мы отметили в работе Касаткиной ее толкование интертекстуальности в романе «Идиот», заключающееся не только в обычном цитировании или ссылках на пушкинский текст, но в особом значении Пушкина как поэта. «Значение Пушкина, художественного мира, им созданного, и самой личности первого поэта и умнейшего мужа России для Достоевского можно определять только словами превосходных степеней. Как было многократно отмечено на международной конференции «Пушкин и Достоевский», высочайшее, недостижимое место в иерархии внутреннего мира и образного строя произведений Достоевского занимал Христос. А среди людей – почти такое же недостижимое для всех остальных место принадлежит Пушкину».

3. Во втором параграфе второй главы мы сказали уже непосредственно о пушкинском тексте в творчестве Достоевского, его корреляцию в художественном пространстве автора. Основной акцент был сделан на параллели между «Маленькими трагедиями» и «пятикнижием». В параграфе более подробно комментируется сюжет и проблематика «Скупого рыцаря» и его связь с романом «Подросток». Было выяснено, что пушкинский текст в романах Достоевского не обязательно может быть процитирован напрямую. Для «присутствия» достаточно упоминания, размышления или сходства с мыслями и речами героев, чтобы сюжет и образы получили новый статус. Более того, герои Достоевского могут даже не называть произведения

поэта, а лишь указывать на свое прочтение их. «Мы с ним Пушкина читали, всего прочли; он ничего не знал, даже имени Пушкина...» – говорит князь Мышкин в четвертой части романа «Идиот».

4. В третьем параграфе мы углубились в семантику пушкинского текста в контексте романа «Идиот». В ходе работы мы опирались на исследования Бахтина, где подробно прокомментирована карнавальная смеховая культура средневековья в творчестве Достоевского, а также мотив «двойничества».

5. На примере стихотворения «Жил на свете рыцарь бедный...» рассмотрено, как пушкинские стихи несут за собой целую эпоху с традиционными европейскими сюжетами, а также становятся ориентиром и своего рода камертоном в романе. Также заметили, что герои Достоевского обходятся с пушкинским текстом весьма функционально: используют текст для увенчания и развенчания князя, посылают стихами своеобразные «месседжы», ассоциируют его с образом рыцаря, но в то же время смеются над ним. Их отношение к Мышкину мы попытались объяснить через работу голландского историка и философа Йохана Хёйзинги – «Осень средневековья», где показано, как эпоха рыцарей, то есть аристократов по духу, начинает изживать себя. События романа происходят во второй половине XIX века, когда от средневекового мировоззрения уже почти ничего не осталось. И тогда название романа обретает иную коннотацию – «идиот» в переводе с древнегреческого означает частное лицо, то есть гражданин полиса, живущий в отрыве от общественной жизни. Князь действительно находится в отрыве от эпохи, в которой он живет, в отличие от своего двойника Рогожина – «рыцаря богатого»: он имеет деньги, как символ власти, он ходит с толпой, он ее и олицетворяет. Заметим, что именно карнавальный контекст остался от средневековой культуры, а не тот дух аристократизма, благородства.

6. Прокомментирована фраза из «Египетских ночей» – «Ценою жизни ночь мою» и образ Клеопатры. В романе пушкинский текст встречается в третьей части, когда Настасья Филипповна сбегает из-под венца. Однако образ

Клеопатры ассоциируется с ней уже в начале романа, когда Настасья Филипповна празднует свои именины, и Ганя Иволгин, Рогожин и князь Мышкин сватаются к ней. Данное событие напоминает сюжет из «Египетских ночей», когда к Клеопатре также подступали ее фавориты. Сама же цитата звучит из толпы и так же является своеобразным «месседжем», который Настасья Филипповна услышала и оценила, как некий сигнал или знак, который она расшифровала, как инструкцию к действию.

7. В данном сюжете пушкинский текст имеет как будто фатальный характер для героини. Нами была отмечена и фамилия Барашкова: Настасья Филипповна подобна овечке, которую ведут на заклание, что снова роднит роман с мотивом «жертвоприношения» в «Маленьких трагедиях».

Мы рассмотрели малоизученный сюжет в романе – картина Гольбейна «Тело мертвого Христа». Отметим, что предметных работ на данную тему не выявлено, что позволило нам более самостоятельно провести анализ.

В ходе анализа нами была выявлена параллель данного сюжета с трагедией «Моцарт и Сальери», когда в конце Сальери вспоминает событие, связанное с жертвоприношением ради искусства: предание о том, что Микеланджело приказал умертвить натурщика, когда писал распятие. Дело в том, что существует мнение, будто Гольбейн писал свою картину с утопленника. Если учитывать эту версию, то мотив двойничества усиливается: художник писал с трупа, который является как бы копией человека, а Рогожин – двойник князя, хранит у себя копию картины. Более того, мы отметили, что Рогожин часто останавливается перед ней, как перед иконой, как бы творя свою «антимолитву», намеренно раскрещиваясь, укрепляя свое безверие.

Нами было учтено, что прямого цитирования пушкинского текста в сюжете с картиной нет, однако, как мы говорили в первой главе, для «присутствия» достаточно косвенного цитирования или даже припоминания текста. И тогда все книжное пространство Достоевского как бы наполняется интертекстуальностью. Поэтому совершенно закономерно, что в сюжете с

картиной мы увидели скрытую цитату из «Моцарта и Сальери». Тем более, что мотивы и смыслы «Маленьких трагедий» Достоевский своеобразно варьирует в своем «пятикнижии».

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ (ЛОГИЧЕСКИХ) УУД СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

3.1 Результаты констатирующего эксперименты

Констатирующим экспериментом было охвачено 26 учащихся 10-ых классов общеобразовательного центра «Школа» г.о. Тольятти: экспериментальная группа – 10 (а) – 12 человек, контрольная группа – 10 (б) – 14 человек.

Цель констатирующего эксперимента – выявление умений учащихся старших классов видеть интертекстуальные включения и межтекстовые связи, определять их роль в художественном произведении.

Составим таблицу, связывающую измеряемые качества познавательных учебных действий, критерии, показатели и измерители.

Измеряемые качества	Критерии	Показатели	Измерители
объем знаний	когнитивный	умение частично воспроизводить типы интертекстуальных элементов и межтекстовых связей в художественном произведении и показывать умения видеть, выделять и называть их.	Самостоятельная работа, устные ответы на уроках.

понимание	когнитивный	умение применять знания о типах интертекстуальных элементов и межтекстовых связей и реализовывать умения видеть, выделять, называть и понимать смыслы «чужого слова», комментировать их и строить свои, выходить на художественные и авторские смыслы произведения; умение полно раскрывать авторскую позицию в художественном тексте, идущую от интертекста	Самостоятельная работа, устные ответы на уроках.
Применение знаний при решении познавательных и практических задач	когнитивный	умение интерпретировать, создавать собственные смыслы через адекватное понимание «чужого слова» в авторском тексте	Самостоятельная работа, учебные проекты, активная работа на проблемных уроках.
Эффективность использования имеющихся знаний	когнитивный	умение применять знания о типах интертекстуальных элементов и межтекстовых связей и реализовывать умения видеть, выделять, называть и понимать смыслы типов «чужого слова», комментировать их и строить свои в процессе анализа художественного произведения	Домашняя работа, самостоятельная работы, наблюдение за работой на уроке.

На первом этапе диагностики учащимся предложили следующую анкету (автор – Самсонова Н.В., к.п.н.):

1.Какие художественные, структурные и языковые элементы помогают вам осмыслить позицию автора и глубже понять смысл художественного текста?

2.Что в большей степени вызывает у вас интерес в процессе анализа художественного текста?

а)жанр;

б)сюжет;

в)образы героев;

г)художественный язык;

д)фрагменты чужих авторских текстов.

Первый вопрос анкеты был задан с целью выявления способностей учащихся адекватно понимать анализируемое художественное произведение в аспекте авторской позиции.

Ответы показали, что учащиеся экспериментальной группы на среднем уровне владеют необходимым для анализа литературоведческим аппаратом: тема (58%), проблематика (31%), сюжет (58%) и композиция (27%), центральные художественные образы (19%). Однако большинство не способны понять, что необходимо для адекватного осмысления позиции автора (78%) и выявления особенностей его индивидуального стиля. (88%), результаты контрольной группы сопоставимы с представленными.

Второй вопрос анкеты был ориентирован на то, каким образом учителю-словеснику удаётся мотивировать старшеклассников к аналитической деятельности и расширять границы школьного анализа художественного произведения.

В своих ответах десятиклассники показали, что в большей степени их интересует сюжет художественного произведения (78%) и его герои (78%). Совсем незначительное количество учащихся обратило внимание на особенности жанра (15%) и художественного языка (11,5 %). И практически никто, за исключением некоторых (8%), не выбрал вариант ответа: фрагменты

чужих авторских текстов.

Анализ данных ответов позволяет сделать вывод: для 19% десятиклассников характерно восприятие художественного произведения на наивно-реалистическом уровне. Остальные (81%) понимают условность искусства, знают, что книгу пишут писатели, однако художественную действительность воспринимают как реальную, точку зрения автора не воспринимают адекватно. Такое читательское восприятие, скорее всего, обусловлено социально-историческими условиями. Современному старшекласснику трудно порой понять и дать оценку поступкам героя, так как он слишком далёк от эпохи, воссоздаваемой в произведениях классиков литературы. Ситуация усугубляется и процессами, идущими в современном обществе: мы постоянно «переосмысливаем» уроки истории. Ещё одной особенностью так называемого «компьютерного поколения» является «клиповое сознание» - своеобразная защитная реакция от информационной перегрузки. Информационный поток воспринимается как кадры фильма, которые не соединяются в единый сюжет, утрачивается цельность восприятия. Старшеклассники читают художественные произведения в сокращённом варианте, изучают так называемый «пересказ», а не авторский текст. На идеях, художественных деталях, языковых особенностях текста сознание вообще не фиксируется. «Клиповое сознание» лишает главного - широкого простора мысли, который появляется благодаря анализу авторских рассуждений, размышлений героев, ключевых слов, тропов, стилистических фигур.

Полученные выводы продиктовали необходимость исследования мнения учителей литературы с целью выяснения их отношения к целесообразности использования анализа художественного произведения.

Было опрошено 5 учителей-словесников ООЦ «Школа».

Учителям было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Какие подходы к анализу художественного текста вы используете в старших классах?

Ответы учителей были следующими:

- 1)идейно-эстетический (60%);
- 2)проблемный (20%);
- 3)образный (20%);
- 4)лингвистический (20%).

2.В чём, на ваш взгляд, целесообразность выявления интертекста в художественном произведении?

Учителя дали такие ответы:

- 1)для более глубокого понимания текста (60%);
- 2)для выявления своеобразия авторского стиля (20%);
- 3)для расширения читательского кругозора старшеклассников (20%).

Анализируя полученные ответы учителей, можно сделать следующие выводы: школьные учителя в своей практике не обращают должного внимания выявлению функции интертекста в авторских текстах.

Работу с интертекстуальностью при анализе художественного текста учителя считают целесообразной, но из-за отсутствия методических рекомендаций они редко используют приёмы интертекстуального подхода к анализу (20%).

Следующим этапом исследования было выявление умений анализировать художественное произведение на всех уровнях текстопостроения.

Не обладающий данными умениями старшеклассник вряд ли адекватно поймёт текст. Такой читатель вырабатывает только свой взгляд на созданный автором мир, не интересуется авторским мировосприятием, а часто и не подозревает о его существовании, следовательно, не способен сформировать собственных мировоззренческих взглядов на мир и художественную литературу. В результате он не понимает автора, своеобразие его стиля и произведение в целом, не вступает в диалог «автор - текст -читатель», «сотворчества понимающих» не происходит, а значит, не формируется в таком

читателе интертекстуальная компетенция.

«Увидеть и понять автора произведения - значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир», - писал М.М. Бахтин [20, с. 71].

Для диагностической работы старшеклассникам было предложено прозаическое произведение – рассказ Т.Н. Толстой «На золотом крыльце сидели.». Мотивировкой выбора данного рассказа явилось следующее: рассказ не входит в школьную программу и не мог быть «изучен»; внешний сюжет незамысловат и должен быть вполне доступным пониманию старшеклассников; кроме того, рассказ невелик по объему, что очень важно для процедуры диагностики.

Вместе с тем рассказ представляет собой глубокое по содержанию и оригинальное по форме художественное произведение, а неповторимый по яркости, точности, ироничности язык говорит о мудрости автора и богатстве её стиля. Умение видеть необычное в обыденном помогает Татьяне Толстой сделать свои произведения неповторимой страницей человеческого бытия. Старшеклассникам, на наш взгляд, желательно познакомиться с её талантливым писательским дебютом, чтобы получить представление о современной художественной литературе.

Десятиклассникам были предложены следующие вопросы и задания:

1.Какие фрагменты изученных вами художественных произведений встретились в этом рассказе?

2.Каких известных вам литературных персонажей напоминают герои рассказа?

3.Объясните смысл заглавия рассказа. Как по-другому вы могли бы назвать рассказ?

По первому вопросу, выявляющему интертекстуальные включения в рассказе Т.Н. Толстой, старшеклассники должны были обратить внимание на высказывание, напоминающее библейское: «В начале было слово. И слово было Бог». У Т.Н. Толстой: «Вначале был сад. Детство было садом». По ритму и синтаксису эти высказывания перекликаются. И это не что иное, как

цитата без атрибуции, «перевернутая интерпретация», переложение знакомых формул, исходя из классификации Н.А. Фатеевой, что демонстрирует самоопределяющуюся авторскую манеру.

Метафорическое описание сада в рассказе, по-детски яркого и изобильного, напоминает библейский рай. «Рай» - сад у Т.Н. Толстой противопоставляется Ленинграду с его регламентированной, однообразной, серой и суетной жизнью, что отсылает к творчеству Гоголя и Достоевского. Описания в рассказе Т.Н. Толстой - это своеобразные аллюзии, выборочное заимствование элементов, что создаёт эффект присутствия в новом тексте как бы за ним, имплицитно. Автор эксплуатирует конструктивную интертекстуальность, намекая на общность «своего» и «чужого». Используя цитаты, аллюзии, реминисценции, общается с уходящей культурой, пытается зафиксировать то, что считает ценным, из чего может возникнуть новое явление искусства. Т.Н. Толстая организует заимствованные элементы таким образом, чтобы они оказывались узлами сцепления семантико-композиционной структуры нового текста.

Отвечая на второй вопрос, десятиклассникам нужно было увидеть за героями Толстой их литературных предшественников. Так, например, дядя Паша, главный герой рассказа, ассоциируется с «маленьким человеком» Гоголя и Достоевского. Это канцелярский служащий, неприметный и малозначительный. Но в своём доме и саду он Алладин, «царь Соломон», именно так по-детски сказочно воспринимают его девочки-рассказчицы. Дядя Паша живёт в мире снов и мечтаний. Играющий Лунную сонату, он сравнивается с «халифом на час». Но сказочный мир в этом рассказе разрушается, что отражает идею о мимолётности и призрачности человеческого величия. Время уравнивает всех людей в этой жизни, в том числе и героев рассказа, смерть примиряет противоречия и внутренние, и внешние. Рассказ обнаруживает связь и с пьесой «Вишнёвый сад» А.П. Чехова: «И оглянувшись однажды, недоумевающими пальцами ощущали

дымчатое стекло, за которым прежде чем уйти на дно, в последний раз махнул платком наш сад». Здесь явно звучит мотив ухода, забвения. Прах дяди Паши, как и старого верного Фирса, оказался забытым. Следующая цитата является иллюстрацией к теме коррозии души, отказа от прошлого: «Вынырнув с волшебного детства, из тёплых сияющих глубин на холодном ветру разожми кулак - что, кроме горсти сырого песка унесли мы с собой». Образ песка - это и образ пустыни, опустошённости и образ времени - песочные часы - реминисценции, аллюзии и параллели.

С образом дяди Паши, маленьким, жалким, замкнутым в тесном мирке повседневности, контрастирует образ жены Вероники Викентьевны. Она постоянно гиперболизируется: огромная белая красавица, необъятная золотоволосая Царица, поэтому ассоциируется с двумя противоположными образами: старухи из пушкинской «Сказки о рыбаке и рыбке» и царевны из «Спящей красавицы».

Сложная исследовательская работа предстояла старшеклассникам в выяснении смысла заглавия рассказа, чего требовало от них третье задание.

Загадка состояла в том, что название «На золотом крыльце сидели» послужило для автора одновременно и эпиграфом. Первая строчка известной считалки должна была отнести читателей к источнику всего творчества Толстой – к детству, что позволило бы раскрыть и основной принцип построения рассказа - принцип свободного распределения ролей: «Царь, царевич, король, королевич, сапожник, портной. Кто ты такой?» Каждый персонаж сам назначает себе судьбу, но по правилам игры, единственным правилам, которые признаёт автор, тот, кто уже стал царём или портным, обязан нести свой жребий до конца. Ни жизнь, ни автор не простят измены - «так не играют». Что это как не интертекстуальная игра, задающая определённые правила как для автора, так и для читателя, постигающего смысл художественного произведения?

Есть в этом заголовке-эпиграфе и ещё одна загадка: считалка представляет собой замкнутую кольцевую композицию. У неё нет ни

начала, ни конца, она вечно ходит по кругу - как часовая стрелка. На образ-символ круга, кольца, возвращающегося действия нанизан этот рассказ Т.Толстой. Образ круга ассоциируется с образом цепи. Герои Толстой «ходят» по кругу, поэтому и перетирается их цепь жизни. Старость застаёт дядю Пашу врасплох: «Осень вошла к дяде Паше и ударила его по лицу. Постой, ты что же, всерьёз?...» Ему не позволили присоединиться к предкам Маргарита и её дочь, которые не похоронили его по - человечески, а поставили жестяную банку с его прахом в пустом курятнике. «Белые морозные маргаритки», выросшие между его одеревеневшими пальцами, - своеобразная метафора, намекающая на скорую смерть «согнутой годами пополам» Маргариты. Заголовок несёт в себе и намёк на сказовую форму повествования. Выбирая данный жанр, Т.Н. Толстая мифологизирует происходящее, придаёт повествованию статус поэтической летописи о неизвестных судьбах.

Старшеклассники также должны были подобрать другие заголовки к этому рассказу, проявив себя в интерпретационной деятельности. Вот, что у них вышло:

- «Сад дяди Паши»;
- «Дети и дядя Паша»;
- «Жизнь и смерть дяди Паши»;
- «Играй, играй, дядя Паша»;
- «Дядя Паша и царица»;
- «Дом-Сад».

Качественный анализ работ учащихся показал:

-Отвечая на первый вопрос, мало кто из старшеклассников (7% в контрольной группе и 0% в экспериментальной) смог увидеть в высказывании «Вначале был сад. Детство было садом» по ритму и синтаксису близкую к библейской цитату. Никто не увидел в развёрнутых описаниях, казалось бы, со всей очевидностью предложенную автором параллель Рая и Петербурга-Ленинграда. Можно утверждать, что на уроках литературы не ведётся

должной работы с интертекстуальными включениями, что делает восприятие рассказа, по мнению старшеклассников, «странным», «каким-то непонятным», «слишком сложным», вызывает у них чувство неприятия и раздражения.

-Давая ответы на второй вопрос, десятиклассники всё-таки увидели ассоциативные связи персонажей рассказа Толстой с их литературными предшественниками. Например, 25% читателей контрольной группы и 21% экспериментальной увидели общее в портрете и характере дяди Паши с чеховским Фирсом, обратив внимание и на общность судеб героев. А в Веронике Викентьевне - героиню пушкинской «Сказки о рыбаке и рыбке», ту самую старуху, пожелавшую стать «сначала царицей, а затем владычицей морскою». Следовательно, на уроках литературы, видимо, присутствует образный и мотивный подходы к анализу художественного произведения.

-Практически все, анализирующие рассказ, не смогли разгадать загадку взаимосвязи заглавия с эпиграфом. Все вспомнили детскую считалку, провели параллель с рассказчиками-девочками, но выйти на адекватное понимание смысла названия не смог никто. Придуманные ими другие заголовки свидетельствуют о том, что всем им оказались понятны тема и сюжет рассказа. Только 7% учащихся контрольной группы попытались своим заголовком «Дом-Сад» выйти на символическое восприятие детства.

-Соответственно старшеклассники в большинстве своем (93% учащихся контрольной группы и 100% учащихся экспериментальной группы) неадекватно поняли предложенный рассказ, так как у них небольшой запас знания прецедентных текстов, недостаточно развиты умения, необходимые для анализа такого рода произведений. Они не владеют приёмами работы с художественным текстом, направленными на поиск интертекстуальных элементов, а также испытывают трудности в интерпретационной деятельности.

В результате проведённого констатирующего эксперимента в старших классах были сделаны следующие выводы:

1.Выявленные в процессе эксперимента факты говорят о том, что

школьное литературное образование направлено, скорее, на формальное изучение литературоведческих терминов, знания которых недостаточно для развития умений анализировать художественные произведения.

2. Школьная методика обучения литературе мало ориентирована на изучение типологии интертекстуальных элементов и межтекстовых связей в художественных произведениях, на определение функции «чужого слова» в культурном контексте.

3. Большинство старшеклассников не способны осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы, им не удастся выявить своеобразие авторской позиции, которая проявляется в использовании «чужого слова» с целью самовыражения, создания индивидуального стиля. Они с трудом вступают в диалог с автором, не понимают его интертекстуальной игры, показывают пассивную интерпретационную деятельность, что подтверждает недостаточную сформированность познавательных УУД.

Таблица -1. Качественные результаты констатирующего эксперимента
(в %)

Результаты контрольного эксперимента		Показатели				
		Знание прецедентных текстов и типологии межтекстовых связей и интертекстуальных элементов	Умение распознавать «чужое» слово в авторском тексте	Определять место и роль интертекстуальных элементов в авторском тексте, осуществлять ассоциативные связи с другими вербальными и невербальными текстами	Адекватно оценивать позицию автора и его индивидуальный стиль	Интерпретационная творческая деятельность
Не показали	Контр. класс	50	57	71	86	86
	Эксп. класс	44	44	75	83	75

Показали частично	Контр. класс	36	44	14	7	14
	Эксп. класс	44	36	17	25	17
Показали	Контр. класс	14	7	0	7	0
	Эксп. класс	7	14	0	7	0

Проведённый анализ работ учащихся позволяет наметить основные этапы работы над формированием у них познавательных (логических) УУД на уроках литературы. Мы надеемся, что знание старшеклассниками прецедентных текстов, осмысление роли интертекстового пространства в создании художественных произведений, аналитические умения и активное участие в интерпретационной деятельности будут способствовать адекватному пониманию авторского замысла.

3.2 Интертекстуальный подход к анализу прозаического текста в старших классах (формирующий эксперимент)

Выражение «Translatio studii» в контексте работы немецкого филолога-романиста Эрнста Курциуса «Европейская литература и латинское Средневековье» звучит, как «перенос знаний», что позволяет нам применить подход Курциуса для разработки методических рекомендаций по преподаванию творчества Ф.М. Достоевского в школе.

Учителю-словеснику необходимо помнить, что каким бы ни был школьный анализ прозаического произведения, он должен завершаться синтезом, обобщением, чтобы «расщепление» единого текста на микроструктуры не привело к потере его целостного восприятия. Нельзя забывать, что анализ должен проходить в единстве формы и содержания - определяющего методологического принципа исследования.

Чем больше читателям-старшеклассникам удастся распознать интертекстуальных элементов, вызывающих различные ассоциативные связи, тем более глубоко они постигнут эстетическое единство художественного произведения. При этом многие компоненты текста, которые казались

случайными, изолированными, обретают в результате осознания роли и функции «чужого слова» осмысленную идейную и эстетическую связь, текст становится слитным, многие детали соединяются в цепь сквозных мотивов, взаимно высвечивающих друг в друге различные оттенки художественного смысла.

Практика показывает, что читатели-старшеклассники проявляют интерес к сложному внутреннему миру героев, стремятся познать и творческое мировосприятие автора. В юношеском возрасте увеличивается стремление понять мировоззрение другого человека, сущность нравственных свойств его личности. Большинство старшеклассников способны оценить художественную значимость произведения, им присуще желание систематизировать свои впечатления от прочитанного текста, поняв его как единое целое.

Зная особенности восприятия прозаического текста старшеклассниками, учитель-словесник должен помнить о том, что понимание отдельного произведения должно мыслиться как часть целого, как элемент литературного образования учащихся, как показатель их читательского развития и успешной коммуникации.

Так, два цитируемых пушкинских текста – «Жил на свете рыцарь бедный...» и фраза из «Египетских ночей» в романе «Идиот» позволяют учащимся более глубоко понять не только одно произведение писателя, но и все его творчества, поскольку интертекстуальностью наполнены и первые романы.

Предлагаем образец анализа художественного произведения, ориентированного на память живого слова в интертекстовом пространстве.

Ученикам предлагается прочесть сначала пушкинское стихотворение «Жил на свете рыцарь бедный...», в ходе которого можно задать следующие вопросы:

-о какой эпохе пишет поэт?

-почему рыцарь молился только Богородице?

-как мог рыцарь быть допущен в рай, если умирая, он даже не причастился?

-этот сюжет универсален или он актуален только для европейского средневековья?

Далее дать прочитатъ фрагмент из романа «Идиот», где декламируется стихотворение и также задать вопросы:

-отличается ли понимание стихотворения героев Достоевского от вашего? Почему?

-на что делает акцент в стихах Аглая Ивановна?

-как вы думаете, князю Мышкину приятно слушать стихотворение?

-зачем в итоге Аглая Ивановна читает эти стихи?

Обсудив прочитанное, ученики увидят, как один пушкинский текст способен изменить героев и художественное пространство вокруг них, ведь герои Достоевского после находки пушкинского стихотворения называют князя «рыцарем бедным». Данный фрагмент анализа показывает, как можно заинтересовать учеников для внимательного прочтения больших текстов, которые так трудно даются детям. Однако при должном усердии пробуждается в ходе интертекстуального анализа подлинный интерес к произведению. Читатель-старшеклассник становится исследователем художественного мира писателя.

Подробный интертекстуальный анализ романа Ф.М. Достоевского «Идиот» представлен во второй главе настоящего исследования и может быть использован в качестве материала для учителя при подготовке к уроку.

Данный подход актуален тем, что, как видно из примера, мы не останавливаемся на изучении одного программного романа писателя – «Преступление и наказание», а учитываем историко-литературный процесс и интертекстуальность в творчестве Достоевского, что и было подробно показано в второй главе, когда мы комментировали роман «Идиот» с учетом его места как в «пятикнижии», так и во всем творчестве писателя.

Для лучшего понимания нашего подхода обратимся к работе Курциуса. Он пишет, что «Средневековые монархи переняли римскую идею о мировой империи, а значит, идея эта была универсальной, а не национальной по своему характеру. Столь же универсальны и притязания римской церкви. Sacerdotium и Imperium — это ветви высшей власти. Сотрудничество двух властей было обычной ситуацией до XI века. В тяжелых конфликтах последующих времен оно считалось идеалом. Данте отталкивался от этой же точки зрения уже в начале XIV века. Идея о «переносе» пронизывает всю публицистику времен Барбароссы, который сознательно опирался на опыт Карла Великого. Начиная от Карла, вся немецкая история столетиями была связана с идеей обновления Рима».

Описанное Курциусом явление вполне применимо и для преподавания. Как при «переносе империи» учитывается весь историко-культурный контекст, так и при «переносе знаний» необходимо учитывать читательский и исторический опыт писателя. Нашей задачей является развитие культурологическую компетенцию у учащихся, то есть умение видеть историко-литературный контекст в произведении.

Исследователи творчества Ф.М. Достоевского не раз касались аспекта сопоставимости его романов с пушкинским наследием — «Моцартом и Сальери», «Каменным гостем», «Скупым рыцарем», «Станционным смотрителем» - отдельными лирическими формами, текстами прозаической структуры. Функционально такой подход вполне мотивирован — определение степени влияния пушкинского «идиостиля» на новый текст с возможной перспективой восприятия как нового, так и старого произведений. Часто определяемые уровни текста (образный ряд, сюжет, языковое поле, уровень художественной коллизии) у Достоевского впитывают внешний факт литературной парадигмы и становятся своеобразной точкой отсчета.

Вообще, интертекстуальность является не только взаимосвязью текстов в художественном пространстве, но и, словами Бахтина, диалогом, той

самой полифонией. На примере пушкинского текста в «Идиоте» можно объяснять ученикам значение и смысл многоголосия в творчестве писателя, давать первые понятия о поэтике.

Например, исследователь Е.А. Федорова в своей статье «Пушкинское слово в произведениях Ф.М. Достоевского и В.В. Набокова как способ характеристики героя» пишет, что «первый роман Ф.М. Достоевского «Бедные люди» (1845) можно назвать самым «пушкинским» произведением. В нем повесть «Станционный смотритель» становится ключевой для Макара Девушкина: до этого он читал только бульварные романы, а повесть Пушкина потрясает его своей жизненной правдой». Как мы помним, Макар Девушкин читает еще одну повесть, в которой изображается «маленький человек» — «Шинель» Н.В. Гоголя, однако после нее Макар приходит в ярость, в то время как в пушкинском тексте он находит утешение.

Еще один применяемый Достоевским в «Бедных людях» пушкинский прием, который автор использовал в «Повестях Белкина» и «Евгении Онегине», — это характеристика героев кругом их чтения.

В романе «Бедные люди» Пушкин — любимый автор студента Покровского, учителя Вареньки. Произведения Пушкина становятся любимым чтением и для Настеньки в повести «Белые ночи»: она выделяет их из всех книг, который присылает ей ее возлюбленный. А в романе «Идиот» собрания сочинений Пушкина приносит в дар Епанчиным Лебедев, значит, его дочь Вера тоже читает Пушкина (с ней связаны самые светлые страницы романа).

В романах «Преступление и наказание» (1865), «Идиот» (1868), «Братья Карамазовы» (1881) звучит поэтический пушкинский текст, который создает дополнительную смысловую и эстетическую перспективу для героев.

Важно отметить, что первые художественный прием введения в роман большого фрагмента «другого» текста был применен Достоевским, как известно, в «Преступлении и наказании»: это был текст Евангелия от Иоанна, который Соня читает вслух Раскольникову. В «Идиоте» на смену

каноническому христианскому тексту приходит стихотворение Пушкина, на смену проповеднической позиции Сони — театрализованное поведение Аглаи. Действительно, Аглая организует именно «сцену» чтения пушкинского стихотворения; это такой своеобразный театральный экфрасис, который, подобно изображению казни в романе, обладает характеристикой публичности: «Она тотчас же встала, всё по-прежнему серьезно и важно, с таким видом, как будто заранее к тому готовилась и только ждала приглашения, вышла на средину террасы и стала напротив князя, продолжавшего сидеть в своих креслах».

Программное стихотворение «Я помню чудное мгновение...», где Пушкин создает образ «гения чистой красоты», также входит в «лекцию» Аглаи: «видно, что это был какой-то светлый образ, “образ чистой красоты”».

При преподавании важно обращать внимание учащихся на уже знакомые им стихи Пушкина, цитируемые в романах Достоевского, так как это позволяет посмотреть на текст совсем в другом контексте, с точки зрения героев, что дает большее понимание обоих текстов.

Таким образом, интертекстуальный подход с учетом историко-литературного контекста позволяет более подробно и глубоко изучить произведения Ф.М. Достоевского, а также способствует формированию познавательных (логических) УУД.

3.3 Результаты контрольного эксперимента

Исследовательская работа проводилась поэтапно: констатирующий эксперимент; экспериментальное обучение; диагностические работы в ходе экспериментального обучения, позволяющие корректировать отдельные элементы опытно-экспериментального исследования; контрольный эксперимент с сопоставлением исходных и итоговых результатов экспериментального обучения.

Итогом опытно-экспериментальной работы стал контрольный эксперимент, предложенный для учащихся 10-ых классов ООЦ «Школа».

Заметим, что контрольный эксперимент проводился в контрольной (14 учащихся обычного общеобразовательного класса) и экспериментальной (12 учащихся гуманитарного класса) группах, всего в исследовании на разных уровнях участвовало 26 старшеклассников.

Цель контрольного эксперимента состояла в том, чтобы подтвердить эффективность предлагаемой методики интертекстуального подхода к анализу художественных произведений как средства формирования познавательных УУД.

Опытно-экспериментальная работа состояла из контрольных срезов в форме письменного анализа прозаического текста, предложенного в контрольном и экспериментальном классах.

Учащимся был предложен прозаический текст - рассказ Л.Е. Улицкой «Пиковая дама». Это непрограммное произведение было выбрано по причине его принадлежности к литературе постмодернизма, отличительной особенностью которой является интертекстуальность.

Учителю-словеснику должно быть известно, что уровень полноценного прочтения произведений современной художественной литературы предполагает готовность читателя к дешифровке присутствующих в нём интертекстуальных кодов, которые могут быть в разной степени интегрированы в ткань художественного полотна. Читатель, включённый в такой текст, ставит своей задачей реализовать собственный культурный потенциал и привести в движение, заставить «заговорить» те коды, те элементы интертекста, которые играют текстообразующую роль.

Мы обратились к рассказу Л.Е. Улицкой, название которого отсылает к пушкинскому предтексту, настраивает читателей на внутритекстовый дискурс.

Учащимся были даны вопросы, исходящие из логики интертекстуального подхода к анализу художественного текста:

- Как вы думаете, почему Л.Е. Улицкая дала своему рассказу заглавие пушкинской повести «Пиковая дама»? Как по-другому можно назвать рассказ?

- Как традиция и новаторство отразились в создании образов героев рассказа Л.Е. Улицкой? Приведите примеры.

- В чём вы видите замысел писательницы, обратившейся к пушкинскому тексту? Подберите эпиграф к рассказу, который, по вашему мнению, воплощал бы его идею.

Таблица -2. Качественные результаты контрольного эксперимента (в %)

Результаты контрольного эксперимента		Показатели				
		Знание прецедентных текстов и типологии межтекстовых связей и интертекстуальных элементов	Умение распознавать «чужое» слово в авторском тексте	Определять место и роль интертекстуальных элементов в авторском тексте, осуществлять ассоциативные связи с другими вербальными и невербальными текстами	Адекватно оценивать позицию автора и его индивидуальный стиль	Интерпретационная творческая деятельность
Не показали	Контр. класс	50	57	71	86	86
	Эксп. класс	0	0	0	0	8
Показали частично	Контр. класс	36	36	29	7	14
	Эксп. класс	25	44	17	25	17
Показали	Контр. класс	14	7	0	7	0
	Эксп. класс	75	66	83	75	83

Выборочные ответы учащихся контрольного класса на первый вопрос:

- «Один из героев рассказа Марек, зять главной героини, называет её Пиковой Дамой и говорит, что Пушкин с неё писал. Да и в характере героинь много общего: они внушали страх своим близким, были эгоистичными и тщеславными. Я бы назвала рассказ «Злюка». Может показаться, что это

какое-то «собачье» название, но, по-моему, оно точно передаёт характер героини, которая ругалась матом и изводила своих близких»;

- «Вообще-то мне показалось странным, что Л.Улицкая так назвала свой рассказ, ведь её Мур не играла в карты и никакой карточной тайны не имела. Однако между дамами есть сходство характеров, только почему-то героиня Улицкой в финале рассказа не умирает, а добивается своей чашки кофе. Очень жаль, что умирает Анна Фёдоровна, всё-таки эта Мур – гадкая старуха, не заслуживающая никакого уважения. Правильно сделала Катя, что дала ей пощёчину. Мне бы хотелось, чтобы рассказ назывался «Жизнь одной - смерть другим». Такое название сразу отражает идею рассказа: как одна злющая старуха отравила жизнь близким людям и как они мечтали освободиться от её тирании».

По ответам старшеклассников *контрольного* класса на *первый* вопрос можно судить о том, что они дали свои комментарии только внешнему сюжету рассказа, не раскрыв его глубины. В заглавии распознали главную героиню, характером похожую на пушкинскую Пиковую даму, но авторского подтекста не поняли (86%), таким образом, с заданием справились – 14%. Некоторые ответы отличались стремлением к оригинальности, что присуще возрасту наших читателей. Они узнают в тексте «что-то своё», а авторский контекст служит лишь поводом «высказать» себя (28%). Были и такие ответы, в которых десятиклассники показали своё равнодушие к художественному произведению как искусству слова, так называемую ленность мысли (14%).

Рассмотрим ответы учащихся на *первый* вопрос *экспериментального* класса:

- «Не думаю, что Л. Улицкая позаимствовала заглавие у Пушкина, отказав себе в праве на творческую свободу. В названии рассказа «Дама» пишется с заглавной буквы, и мне это напомнило Прекрасную Даму А. Блока. Но моё ожидание оказалось обманутым. С одной стороны, Мур была красивой: «хрупкой и величественной». В «честь её бледных локонов и неизречённых тайн души было немало бумаги измарано, а по её портретам,

хранящимся в музеях и частных собраниях, можно было бы изучать художественные течения начала века». Но с другой стороны, Прекрасная Дама Улицкой приобрела демонические черты, представ для близких в облики мерзкой ведьмы. Заголовок «Метаморфоза» тоже неплохо бы передал авторский замысел, но, быть может, «увёл» бы нас от пушкинской традиции, отразившейся в рассказе Улицкой, и мы бы не поняли её игры»;

- «Заглавие представляет собой пушкинскую цитату не случайно. У героинь повести и рассказа есть сходство: злобный характер, возраст, образ жизни, тайны. У одной героини - тайна трёх карт, а у другой - тайна «нечеловеческого обаяния», власти над людьми. Но Л.Улицкая переосмысливает сюжет повести Пушкина. Старая графиня в конце повести гибнет, а в рассказе Улицкой уходит из жизни Анна Фёдоровна. Помимо своего нарицательного имени, героиня Улицкой имеет ещё одно - Мур. Ни мамой, ни бабушкой её никто не называет, только Дамой и Мур. Странное кошачье имя, которое в определённой степени характеризует её женскую суть - страсть к мужскому полу и жажду быть в центре внимания. Она всё-таки заслуживает в конце рассказа наказание за эгоизм и душевную чёрствость - пощёчину от внучки Кати, кстати, внешне на неё похожей. Можно бы было подобрать ещё одну цитату, только из Достоевского, к названию рассказа: «Преступление и наказание». За «преступный» по отношению к окружающим образ жизни Пиковая Дама заслужила наказание - смерть дочери. Теперь вряд ли после пощёчины она сможет по-прежнему издеваться над людьми, вряд ли такими же беззаботными, как при жизни Анны Фёдоровны, будут её последние дни»;

- «Пиковая Дама» Л.Улицкой имеет много общего не только с пушкинской графиней. Все её называли Мур, существо без пола и родства. Это имя сокращённое от «Мурка». Возникает ассоциация с игральной картой, которая в условиях гадания несёт в себе негативный смысл, и словно становится чёрной кошкой. А согласно народным приметам, встреча с этим

животным является знаком беды, неудачи, да и чёрный цвет - символ ночи, её тайн. Так писательница развивает пушкинскую традицию, внося в неё новое содержание. Мне думается, что рассказ можно назвать «Мур» - это создаст определённую интригу для читателей, потому что никакого отношения к московскому уголовному розыску не имеет (у всех ведь на слуху бесчисленные сериалы-детективы). Зато представит главную героиню - существо без пола, без возраста, и почти без плоти», какой мы её видим в финале рассказа. Или рассказ можно назвать «Пощёчина», и тогда такое название будет отражать авторский замысел: та, которая всю жизнь «раздавала пощёчины» окружающим, пощёчиной и будет наказана».

Сравнивая ответы *экспериментального* класса с ответами контрольного, мы убеждаемся в умении читателей-экспериментаторов «читать» авторский подтекст, видеть многослойность содержания произведения с цитатным заглавием (75%). Их работы отличаются литературной эрудицией, они оперируют теоретическими понятиями, о чём свидетельствуют не только представленные комментарии к заглавию рассказа, но и подобранные ими оригинальные варианты заглавий (33%). Это говорит о том, что старшеклассники видят в названии произведения «сильную» позицию, через осмысление которой они могут выйти на понимание авторского замысла.

Примеры ответов учащихся *контрольного* класса на *второй* вопрос:

- «Герои рассказа Л.Улицкой напоминают пушкинских, иначе и быть не может, если у произведений одноимённые названия. Например, Мур похожа на графиню, Марек - на Германа, Анна Фёдоровна - на Лизу. Несложно доказать, что Мур и графиня - двойники. Они обе дамы в возрасте, у которых скверные характеры. Только герои Улицкой выглядят более современными. Наверное, в их современности и отразилось новаторство»;

- «Марек, глядя на Мур, говорит: «А матушка твоя - настоящая Пиковая Дама. Пушкин с неё писал». Уже по заголовку мы понимаем, что главная героиня рассказа должна быть похожа на пушкинскую. Но сходство есть и у других героев. Например, Анна Фёдоровна похожа на Лизу, такая же

«домашняя мученица», как и она. У них у каждой своя тайна. Анна Фёдоровна скрывает от Мур поездку внуков в Грецию, а Лизавета Ивановна - свои отношения с Германом. Новаторство проявилось в сюжете: графиня умирает в конце повести, а Мур - нет. Автор нас словно обманывает: такой финал нельзя было предположить»;

- «Не понимаю, зачем писать абсолютно похожее с пушкинской повестью произведение. Может, Улицкая хотела этим показать, что характеры и судьбы людей не меняются с течением времени? Меняются только интерьер, одежда, условия жизни, а по сути люди остаются прежними. В какой-то степени Улицкая написала пародию на повесть Пушкина. Видимо, в этом проявилось новаторство. Мы ведь тоже маленькие сочиняли сказки на новый лад».

Анализируя ответы учащихся *контрольного* класса, можно отметить их попытку дать своё понимание традиции и новаторства. Под традицией они видят подражание или пародию, а под новаторством - современный характер повествования (82%), что свидетельствует об отсутствии понимания. Таким образом, можно отметить, что с заданием справились – 18%. Несколько человек увидели, что в создании образов героев и в сюжете Улицкая отошла от пушкинской традиции (10%). Образы её героев отличаются противоречивостью и финал рассказа другой, неожиданный (автор обманывает читательские ожидания) (8%).

Учителю-словеснику известно, что каждый читатель волен строить свои схемы понимания текста, по-своему выходить к его идее и проблематике. Но, к сожалению, ответы учащихся *контрольного* класса показали их неумение увидеть в тексте запрограммированный автором путь понимания замысла художественного произведения.

Представляем выборочные ответы на *второй* вопрос учащихся *экспериментального* класса:

- «К десятому классу мы уже знаем, что в художественной литературе в процессе её длительного развития традиционными становятся некоторые темы, мотивы, ценности, образы. Например, для русской литературы XX - XXI веков традиционной является тема «маленького» человека. Я увидела отражение этой темы во взаимоотношениях Мур с дочерью и внучкой. Анна Фёдоровна предстаёт «домашней мученицей», не способной противостоять сумасбродному характеру матери. Её жертвенная любовь, носителем которой она выступает, порождает из близких ей людей социальных паразитов. Они не считаются с её чувствами, не ценят её мнения, хотя она врач, профессор, любящая и заботливая мать. Дочь и внуки бросают дом ради полного удовольствий и достатка мира Марека. Марек, её бывший муж, оказывается единственным человеком, кто называет её ангелом, святой. Своей самоотверженной любовью, служением людям, молчаливой смирностью она напоминает не только Лизавету Ивановну из повести Пушкина, но и Сонечку Мармеладову.

Известно, что традиции тесно связаны с новаторством, которое можно увидеть в авторском развитии образа Анны Фёдоровны. Во-первых, писательница явно испытывает к ней уважение, называя её по имени и отчеству, что не всегда было свойственно «маленькому» человеку в русской литературе. Во-вторых, она не столько из страха во всём была послушна матери, сколько из долга и жалости. В-третьих, она мечтала проучить свою эгоистичную мать, залепив ей пощёчину»;

- «Я считаю, что творчество рождается в гармонии традиции и новаторства. Л.Улицкая, обратившись к пушкинскому тексту, наполнила его новым содержанием. Так, например, пушкинские героини-антиподы графиня - Лиза и похожие на них Мур и Анна Фёдоровна отличаются не только характерами, но и судьбами. На первый взгляд, несходство дочери и матери отвечает несходству, которое разводит по разным полюсам греховность и святость, но постепенно оказывается, что и ту, и другую сравнивают с

ангелом. Этот факт говорит о противоречивости героинь, которой нет у графини и Лизы.

У Пушкина старая графиня умирает, а в повести Улицкой уходит из жизни Анна Фёдоровна. Она теряет сознание в тот момент, когда мысленно даёт пощёчину матери-инвалиду, когда решает сказать ей «нет». Видимо, этот протест, который был чужд её сути, и явился для неё причиной смерти. Реальную пощёчину Мур получает от Кати, которая в момент отъезда узнаёт о смерти матери и понимает, что всё получилось именно так, как пророчествовала Мур. Такое положение вещей представляется вполне оправданным, поскольку Катя одновременно соединяет в себе черты как матери, так и бабушки. Потому она не только принимает от матери эстафету заботы о Мур, но и, по сути, претендует теперь на место Пиковой Дамы. Вспомним, что, говоря о Лизавете Ивановне, Пушкин в конце повести сообщает читателю о том, что теперь уже у неё самой «воспитывается бедная родственница».

- «Бесспорно, в рассказе Л.Улицкой переосмысливается пушкинская традиция в том, что, помимо нарицательного имени - Пиковая Дама - мать Анны Фёдоровны имеет ещё и другое, сокращённое от «Мурка» - Мур. Соответственно ассоциация между игральной картой, которая несёт в себе в условиях гадания зло, и чёрной кошкой становится очевидной, так как и карта «пиковая дама» и кошка – знаки беды, неудачи. Получается, что если Мур ассоциируется с кошкой, то Анна Фёдоровна – с собакой. Первая рассматривает заботу о себе как знак своего особого избранничества, а вторая считает себя обязанной хозяину, поэтому беззаветно служит ему».

Ответы учащихся *экспериментального* класса показали, что они способны увидеть авторский подтекст, который наблюдается в рассказе Улицкой. Своеобразие её поэтики сказалось в гармонии традиции и новаторства. Это отметили большинство десятиклассников (66%). В отличие от предыдущего класса, в процесс вдумчивого чтения они открыли для себя

смысл образов героев, в которых представлен мир чувств, мыслей и переживаний автора (25%). Интертекстуальные включения на образном уровне послужили им материалом для исследования, приблизили их к пониманию авторского замысла, диалог с которым они продолжили в своей интерпретационной деятельности, показав самостоятельность суждений (25%).

Рассмотрим ответы учащихся *контрольного* класса на *третий* вопрос:

- «Наверное, Л.Улицкая решила так привлечь к чтению своего рассказа. Многие знают «Пиковую даму» Пушкина и экранизацию видели, кто-то с оперой Чайковского знаком. Вот и решила Улицкая «удивить» своим рассказом, поиграть с читателями. С подбором эпиграфа затрудняюсь, ничего в голову не приходит»;

- «Все мы знаем, что Пушкин – наш великий гений, который ещё в XIX веке обо всём всё сказал. Ничего другого писателям нашего времени не отстаётся, как обращаться к нему за помощью, им-то далеко до него. В общем-то, рассказ Улицкой мне показался интересным и проблемы она поднимает актуальные: отношения поколений, эгоизм и душевная чёрствость, мечта и действительность и другие. Мне вспомнились строчки Пушкина из «Евгения Онегина»: «Мы почитаем всех - нулями, а единицами - себя». Думаю, эти слова передают характер главной героини, привыкшей держать всех окружающих в полном подчинении, не уважая их мнения»;

- «Видимо, обратившись к Пушкину, Л.Улицкая хотела показать, что главная проблема её рассказа была рассмотрена ещё в пушкинской повести. Это проблема человеческого эгоизма. Почему-то эгоистам кажется, что они из другого теста, а все остальные - только средство для достижения их жизненных целей. Когда мы знакомимся с Мур, а Марек сравнивает её с пиковой дамой Пушкина, то начинаем понимать, насколько она безнравственна. Улицкая хотела, чтобы читатели задумались о том, что, к сожалению, со временем эгоисты не исчезают. Во что Мур превратила жизнь своих близких? Я бы взяла эпиграф - название произведения Гоголя «Мёртвые души». Мур превратила свой дом в какой-то склеп, где всё обветшало, не

жило, а существовало. И дочь, и внучка, и правнуки существовали по её законам, словно права на жизнь у них и не было. Получается, что эгоизм одних, духовно убивает других».

В большинстве ответов на *третий* вопрос учащихся *контрольного* класса прослеживается их понимание того, что заглавие к рассказу создаёт эффект неожиданности. Вот почему Л.Е. Улицкая обратилась к пушкинскому тексту, она хотела удивить и заинтересовать своего читателя (57%). Были и такие работы, в которых прослеживалась мысль развития литературной традиции (14%). Остальные увидели в обращении к классике подражание авторитетам в силу невозможности создать что-либо новое (42%). Трудным оказалось для них творческое задание - подобрать эпиграф к рассказу. Только 14% из общего числа выпускников попытались выполнить это задание.

Словесникам известно, что подобные задания учат вдумчивому чтению, умению видеть события и героев произведения глазами автора - носителя нравственно-эстетической оценки. Приобщение к авторской позиции активизирует аналитическую и интерпретационную деятельность, обогащает их читательскую культуру. Те немногие эпиграфы, которые выбрали учащиеся *контрольного* класса, свидетельствуют о том, что подобная работа на уроках литературы велась бессистемно, поэтому у старшеклассников и не сформированы навыки воплощения авторской позиции в подборе эпиграфа к произведению.

Переходим к ответам учащихся *экспериментального* класса на *третий* вопрос:

- «Л.Улицкая обращается к пушкинскому тексту, чтобы показать разницу в восприятии психологического типа пушкинской пиковой дамы и Дамы из её рассказа. Мур - тип женщины многоликого XX века, сформированный совершенно иной культурно-исторической эпохой. «Выворачивание наизнанку» известного сюжета, характеров героев, используя для этого материал реальной действительности, - важные элементы

поэтики современной писательницы, претендующей на особую стилевую манеру. Помимо того, что Л.Улицкая создала свой особый стиль, она ещё таким образом показала нравственные ценности постсоветского периода. Я бы взял в качестве эпиграфа к рассказу слова из Библии: «Ни сыну, ни жене, ни брату, ни другу не давай воли над тобой при жизни твоей». Почему этот эпиграф уместен? Во-первых, он передаёт вечность рассматриваемой проблемы взаимоотношений поколений, представленной в рассказе, а во-вторых, отражает идею произведения»;

- «Мы знаем, что творчество Л.Улицкой относится к литературе постмодернизма, которой было свойственно обращение к классике. Цитатность, переосмысление известных сюжетов, размывание авторства - основные черты эстетики постмодернизма. В данном случае в обращении к пушкинскому тексту видится сохранение верности постмодернистской эстетике. Я думаю, что логичнее было бы взять к рассказу Улицкой эпиграф тоже из пушкинского текста, например, из «Евгения Онегина»: «Привычка свыше нам дана, замена счастию она». По-моему, главная героиня Мур любви и счастьем предпочла жизнь по привычке: «Мур интересовалась событиями и людьми как декорацией собственной жизни и статистами её пьесы». Она предпочитает жить в упорядоченном авторитарном обществе со строгим и установленным ею порядком: «Утренний кофе шёл с молоком, а послеобеденный полагался чёрным...Завтрак, обед и ужин не относились к второстепенному. Еду следовало подавать в строго определённом часу». Она не способна к эмпатии, никого, кроме себя, не любила, да и все её близкие «унаследовали» от неё этот привычный, скучный, лишённый радости образ жизни»;

В отличие от *контрольного* класса, учащиеся *экспериментального* класса не только увидели формы проявления авторского сознания в произведении через обращение к предтексту пушкинской повести «Пиковая дама», но и изложение Л.Улицкой системы жизненных ценностей через игру с «чужим словом» (40%). Следующая группа старшеклассников (50%)

пришли к пониманию того, что рассказ Улицкой есть воплощение основных принципов эстетики постмодернизма. И 20% учащихся увидели её замысел обращения к пушкинскому тексту в том, чтобы создать свой индивидуальный стиль, свою манеру общения с читателем.

Результаты письменных работ также показали, что в *экспериментальном* классе учащиеся смогли вступить в диалог с текстом художественного произведения, что помогло им заметить детали, выявить их значение. Они поняли смысл названия, определили роль различных средств текстопостроения. Подобранные к рассказу эпитафьи свидетельствуют об их адекватном понимании и мироощущении героев, и замысла автора. Например, большинство учащихся увидели в эпитафии взаимосвязь с заглавием (70%). 30% учащихся решили отразить в эпитафии связь с сюжетом рассказа и образами главных героев. Следуя заявленной автором в заглавии интертекстуальной игре, большинство старшеклассников (85%) подобрали к рассказу Л.Е. Улицкой цитатные эпитафьи, что говорит об их умении адекватно понимать исходный текст, актуализирующий воспоминания и сложные ассоциации между произведениями разных авторов.

С целью анализа работ в контрольных и экспериментальных классах были выделены показатели сформированности познавательных УУД. Критериями определения показателей явилась степень овладения знаниями о прецедентных текстах, необходимых для анализа художественных произведений, о типологии межтекстовых связей и интертекстуальных элементах; аналитическими умениями находить «чужое слово» в авторском тексте, определять его место и роль, осуществлять ассоциативные связи с другими вербальными и невербальными текстами, адекватно оценивать позицию автора и его индивидуальный стиль; интерпретационная творческая деятельность.

Выводы по третьей главе

На основе результатов констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов в десятых классах мы приходим к следующим выводам:

1. При использовании интертекстуального подхода к анализу художественного произведения на уроках литературы обогащается интертекстуальный тезаурус старшеклассников знанием прецедентных текстов, происходит выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации цитат и аллюзий.

2. В ходе проведенного исследования было выявлено, что интертекстуальный подход к анализу художественного произведения, исходя из природы интертекстуальности, позволяет систематически использовать диалоговые и герменевтические приёмы, с помощью которых развиваются аналитические и интерпретационные умения читателей. Происходит активное включение читателя-школьника в интерпретационную деятельность на всех этапах литературного развития и на всех этапах художественного общения - восприятия, анализа, истолкования произведения.

3. Интертекстуальный подход к анализу художественного произведения задаёт определённый режим чтения, требующий от читателя активного участия в выработке смысла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Широкое понимание интертекстуальности, которое выражается не только в текстовых вербальных включениях, но и в диалогичности культуры, позволяет рассматривать её формообразующие и смыслообразующие взаимодействия раз-личного рода дискурсов как на композиционном, так и на смысловом уровнях.

Установлено, что интертекстуальность является новым способом прочтения и истолкования текста, который представляет собой объект гуманитарного познания, имеющий коммуникативную, смыслополагающую и ценностную особенности. Данный подход постепенно входит и в методическую науку.

В данном исследовании интертекстуальный анализ художественного произведения был рассмотрен, как средство формирования познавательных (логических) УУД на примере «пушкинского текста» в творчестве Ф.М. Достоевского.

Историко-филологический опыт изучения интертекстуальности в романах Достоевского, а также педагогические наблюдения, накопленные современной наукой позволяют сделать существенные уточнения и дополнения смысла пушкинского текста, понять его место в творчестве романиста, наметить пути интерпретации и ввести некоторые коррективы рекомендательного характера в преподавании произведений писателя.

Нами был проведен интертекстуальный анализ романа «Идиот», однако в работе мы затрагивали и другие произведения Достоевского, как из «пятикнижия», так и из повестей и рассказов.

В ходе работы было отмечено, что А.С. Пушкин для Ф.М. Достоевского является поэтом-пророком и воплощением «всемирной отзывчивости», поэтому «присутствие» пушкинского текста в романах писателя свидетельствует об особой коннотации образов, открывая принципиально

новый аспект в понимании и интерпретации произведения.

Также нами было замечено, что Достоевский не использует пушкинский текст лишь для раскрытия образов своих героев. В художественном пространстве писателя звучание пушкинского текста несет за собой целые сюжеты европейской литературы, расширяя и углубляя изначальный образ. Отметим, что зачастую пушкинский текст цитируется при весьма неоднозначных обстоятельствах: герои вспоминают поэта, находясь «на пороге», во время споров, скандалов и интриг, из чего мы сделали вывод, что пушкинские строки символизируют своего рода гармонию, к которой стремятся герои.

С точки зрения интертекстуальности был прокомментирован довольно малоизученный сюжет в романе «Идиот» – картина Гольбейна «Тело мертвого Христа», тем более в связи с пушкинским текстом, который здесь тоже «присутствует». Фундаментальные научные работы на эту тему не выявлены, все ограничивается небольшими комментариями и статьями. Более того, известный исследователь М.М. Бахтин тоже не дает предметного осмысления данного сюжета в своих крупных работах по художественному творчеству Ф.М. Достоевского. Есть комментарий Касаткиной в работе «Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения», в котором говорится об этом сюжете преимущественно с точки зрения композиции, как бы насколько оправдано появление картины в романе.

В ходе работы Касаткина говорит о картине как о символе утраты веры, однако основной акцент смещен все-таки на то, как картина влияет на героев, становится неким объяснением их поступков, то есть воспринимается как структурный элемент в романе, что позволяет исследователю, например, сравнить картину с фотографией Настасьи Филипповны.

Комментарий Касаткиной о картине направлен на понимание образов и мотивации героев. Исследователь предполагает, что князь Мышкин еще и потому не может вынести вида картина, что она как бы вынуждает посмотреть в глаза собственной несостоятельности, поскольку картина косвенно отражает

его неспособность выполнить взятую на себя миссию спасения падшей женщины.

Тем не менее, несмотря на содержательный комментарий Касаткиной, мы не увидели в нем связь с пушкинским текстом, что позволило нам более подробно и самостоятельно рассмотреть данный сюжет в романе.

Анализируя роман «Идиот», мы пришли к выводу, что пушкинский текст в творчестве Достоевского не обязательно может быть процитирован напрямую. Для «присутствия» достаточно упоминания, размышления или сходства с мыслями и речами героев, чтобы сюжет и образы получили новый статус. Более того, герои Достоевского могут даже не называть произведения поэта, а лишь указывать на свое прочтение их. «Мы с ним Пушкина читали, всего прочли; он ничего не знал, даже имени Пушкина...» – говорит князь Мышкин в четвертой части романа «Идиот».

Таким образом, на протяжении всего романа герои вспоминают, пусть даже ситуативно, Пушкина, читают его, то получается, что все книжное пространство Достоевского как бы наполняется интертекстуальностью.

В последней главе нами был предложен ряд рекомендаций по изучению произведений Ф.М. Достоевского в старшей школе. Мы показали, как неразрывны пушкинские тексты с текстами писателя: от первых романов до «пятикнижия» художественное пространство Достоевского наполнено пушкинскими строками.

Проведенные диагностики свидетельствуют об эффективности применения интертекстуального анализа при разборе художественного произведения на уроках литературы в старших классах.

Анализ результатов исследования, подтвердивший справедливость выдвинутой гипотезы, позволяет сделать следующие выводы:

- образовательный процесс по литературе может и должен ориентироваться на формирование познавательных (логических) УУД;
- применение интертекстуального анализа на уроках литературы в

старших классах будет способствовать формированию познавательных (логических) УУД.

Проблема формирования познавательных (логических) УУД обучающихся в процессе изучения литературы актуальна и многогранна. В связи с дальнейшим научным поиском следует выделить ряд вопросов для изучения: разработка методических рекомендаций для обучающихся 11 класса; создание педагогических технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования (2024) [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. [Текст] М., 2022
3. Абакумова, Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. - Томск: Томский государственный университет, 2007. - 368с.
4. Авдеева, Л.Ф. Психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов: Дисс .канд.пед.наук: 13.00.01. - Ленинград, 1984 - 235с.
5. Абрамов, С.Р. Интертекстуальность как конституирующий признак и условие сосуществования семиотических систем / С.Р. Абрамов // в сб.: Интертекста- ульные связи в художественном тексте. СПб.: Образование, 1993. - С. 12-20.
6. Аверинцев, С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М.Бахтин как философ // в сб. статей / Рос. Академия наук, Институт философии. - М.: Наука, 1992. - С. 111-115.
7. Агеносов, В.В. Русская литература XIX - XX веков: Программа для 10-11 класса общеобразовательных учреждений / В.В. Агеносов, А.Н. Архангельский. - М.: Дрофа, 2002. - 48 с.
8. Адамович, Г.В. На полях «Реквиема» Анны Ахматовой // Мосты. Мюнхен, 1965. №11. Цит. по: URL: <http://www.akhmatova.org/articles/adamovich02.htm> (дата обращения 15.01.2024).
9. Аксёнова, А.С. Интертекстуальность в сакрально-мистических художественных текстах как лингвистический феномен межкультурного

диалога: автореф. дис. канд. филол. наук. - Москва: Московский гос. обл. ун-т, 2013.- 22 с.

10. Амонашвили, Ш.А. Основания педагогики сотрудничества/ Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика. - 1989. - С. 144-177.

11. Арнольд, И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сб. статей / на-уч. редактор П.Е. Бухаркин. - СПб.: изд-во СПбГУ, 1999. - 444 с.

12. Асмус, В.Ф. Чтение как труд и творчество/ В.Ф Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. - М., 1968. - С. 55-68.

13. Ахматова, А.А. Избранное / Сост., авт. примеч. И.К. Сушилиной. - М.: Просвещение, 1993. - 320 с.

14. Ахматова, А.А. Коротко о себе /А.А. Ахматова // Избранное / сост., авт. примеч. И.К. Сушилиной. - М.: Просвещение, 1993. - 320 с.

15. Баева, Н. А. Интертекстуальность как текстовая категория [Текст]: учебное пособие / Н. А. Баева. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2006. - 116 с.

16. Баева, Н. А. Источники интертекстуальности как характеристика идиостиля писателя [Текст] / Н. А. Баева // Вопросы теории текста, лингвостилистики и интертекстуальности. - Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2008. - С. 3-5.

17. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р.Барт / пер. с фр./ сост. Г.К.

18. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М.М. Бахтин. - М.: Художественная литература, 1975. - 502 с.

19. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Художественная литература, 1972. - 175 с.

20. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - изд. 2-е, - М.: Искусство, 1979. - 424 с.

21. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук/ М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. - 2-е изд. - М.: Искусство, 1986. - 445 с.

22. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собр. соч. - М.:

Русские словари, 1996. - Т. 5: Работы 1940-1960 гг. - С. 159-206.

23. Башкатова, Ю.А. Интертекстуальность словесно-художественного портрета. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. - 143 с.

24. Беляева, Н.В. Уроки изучения лирики в школе. Теория и практика дифференцированного подхода к учащимся: книга для учителя литературы. М.: Вербум- М, 2004. - 238 с.

25. Бердяев, Н.А. О русских классиках. - М.: Высшая школа, 1993. - 368 с.

26. Библер, В.С. Школа «диалога культур» / В.С. Библер // Советская педагогика. - 1988. - № 11. - С. 29-34.

27. Богин, Г.И. Интенциональность как средство выведения к смысловым мирам/ Г.И. Богин // Понимание и интерпретация текста: сб. научных трудов. - Тверь: Тверской гос. университет, 1994. - С. 14 - 16.

28. Богин Г.И. Типология понимания текста. - Калинин: Изд-во гос. ун-та, 1986. - 84 с.

29. Богин, Г.И. Филологическая герменевтика: учебное пособие. - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1982. - 86 с.

30. Большой энциклопедический словарь. - М.: Большая Рос. энциклопедия, 1998. - 952 с.

31. Боров, Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь тер-минов. - М., 2003. - 320 с.

32. Браже, Т.Г., Маранцман В.Г. Искусство анализа художественного произведения в школе как методическая проблема/ Т.Г. Браже, В.Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей. - М., 1971. - 231 с.

33. Браже, Т.Г. Целостное изучение эпического произведения // пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1964. - 175 с.

34. Брудный, А.А. К проблеме понимания текста // Исследование речемысле- тельной деятельности. - Алма-Ата, 1974. - С. 80-86.

35. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика [Текст]: учеб. пособие /

- А.А. Брудный. - М.: Лабиринт, 1998. - 336 с.
36. Бубер, М. «Я» и «Ты». - М.: высшая школа, 1993. - 174 с.
37. Бубер, М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. - 464 с.
38. Бутенко, И.А. Читатель и чтение на исходе XX века: социологические аспекты. - М.: Наука, 1997. - 132 с.
39. В мире литературы. 11 класс. Учебник для школ гуманитарного профиля: А. Г. Кутузов, А. К. Киселев, Е. С. Романичева, И. И. Мурзак, А. Л. Ястребов. - М.: Дрофа, 2003. - 400 с.
40. Виноградов/ В.В. О теории художественной речи [Текст]: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов / В.В. Виноградов; послесл. Д.С.Лихачёв. - М.: Высшая школа, 1971. - 240 с.
41. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 536с.
42. Гадамер, Г.Г. Истина и метод: Основы философии герменевтики / пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. - М.: Прогресс, 1988. - 704 с.
43. Галицких, Е.О. Герменевический подход к гуманитарному знанию/ Е.О. Галицких // Герменевтический подход в гуманитарном образовании: коллективная монография / под ред. Е.О.Галицких. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. - С. 34 - 51.
44. Гаспаров, В.М. Литературные лейтмотивы. Очерки русской литературы XX века. - М.: Наука, 1994. - 304с.
45. Гинзбург, Л.Я. О психологической прозе. - Л.: Интрада, 1971. - 413 с.
46. Гудков, Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского/ Д.Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. В.В.Красных, А.И. Изотов. - М.: Филологиф, 1998. - Вып. 4. - 128 с.
47. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 288 с.
48. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 424 с.
49. Денисова, Г.В. В мире интертекста: язык, память, перевод. - М.:

Азбуковник, 2003. - 270 с.

50. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие / В.Н. Дружинин. - М.: ИНФРА-М, 1997. - 256 с.

51. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. - 3-е изд. - М.: Флинта, Наука, 2000. - 248 с.

52. Журбин, А.А. Интертекстуальность творчества леонида Губанова: автореф. дис. канд. филол. наук. - Астрахань, 2006. - 18 с.

53. Зайцев, Б.К. Дни. М.; Париж: YMCA-Press; Русский путь, 1995. С. 350-352.

54. Зельцер, Л.З. Выразительный мир художественного произведения / Л. З. Зельцер. - М.: Некоммерческая изд. гр. Э. Ракитской («ЭРА»), 2001. - 451 с.

55. Зинин, С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. - М.: ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2004. - 240 с.

56. Зинин, С.А. Русская литература XX века. 11 класс: Поурочное планирование. - М.: ТИД «Русское слово - РС», 2002. - 360 с.

57. Зинин, С.А., Чалмаев В.А. Русская литература XIX - XX веков. 10 - 11 классы: Программа курсов. - М.: ТИД «Русское слово - РС», 2002. - 380 с.

58. Зинин, С.А. Методика проблемно-сопоставительного анализа и её роль в совершенствовании изучения курса литературы в IX классе: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1993. - 16 с.

59. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания/ В.П. Зинченко // Во-просы психологии, 1991. № 2. С. 15-36.

60. Золотухина, Е. Н. Интертекстуальность в современном русском языке [Текст] / Е. Н. Золотухина // Русский язык в школе. - 2008. - № 5. - С. 44 -47.

61. Зырянова, Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): дисс. . канд. пед. наук. - М., 1998. - 302 с.

62. Касаткина, Т.А. О творящей природе слова. Онтологичность слова в творчестве Ф.М. Достоевского как основа «реализма в высшем смысле». – М.:

ИМЛИ РАН, 2004. – 480 с.

63. Кожин, В.В. Художественный образ и действительность // Теория литературы. – М.: Издательство академии наук СССР, 1962. – 452 с.

64. Криницын, А.Б. Сюжетология романов Ф.М. Достоевского: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2017. – 456 с.

65. Крылова, Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе: дис. доктор пед. наук. - Петропавловск, 2001. - 387 с.

66. Кузьмина, Н. А. Интертекстуальный тезаурус языковой личности и методы его изучения [Текст] / Н. А. Кузьмина // Интерпретатор и текст: проблемы ограничений в интерпретационной деятельности. Пятые Филологические чтения. - Новосибирск, 2004. - С. 23 - 44.

67. Кузьмина, Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 272 с.

68. Курдюмова, Т.Ф. Изучение биографии писателя // Преподавание литературы в старших классах. - М.: Просвещение, 1964. - С. 18 - 43.

69. Кучина, Т.Г. Современный отечественный литературный процесс. 11 класс: учебное пособие. Профильный уровень. - М.: Дрофа, 2006. - 352 с.

70. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов. - М.: Прогресс - Традиция; ИНФРА-М, 2003. - 384 с.

71. Леонов, С.А. Литературное образование на современном этапе: Проблемы, поиски/ С.А. Леонов // Современные проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. статей / под ред. доктора пед. наук, профессора С.А.Леонова - М.: МПГУ, 2001. - С. 41 - 67.

72. Литвиненко, Т. Е. Интертекст в аспекте лингвистики и общей теории текста [Текст] / Т. Е. Литвиненко. - Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2008. - 308 с.

73. Литература. 11 класс: учебное пособие для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. / под ред. В.Г. Маранцмана. - М.: Классик Стиль, 2002. - 370 с.

74. Литература. 11 класс: Между завтра и вчера. Вечный диалог: учебник

- для общеобразовательного (базового) уровня: В 2 кн. / Р.Н.Бунеева, Е.В.Бунеевой, О.В.Чиндиловой. - М.: Баласс, 2012. - 350 с.
75. Литература: Программа по литературе для общеобразовательных учреждений. - 5 - 11 кл. / Т.Ф.Курдюмова, Н.А.Демидова, Е.Н.Колокольцев и др. / под ред. Т.Ф.Курдюмовой. - 2-е изд. стереотип. - М.: Дрофа, 2004. - 380 с.
76. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура. - М.: Политиздат, 1991. - 525 с.
77. Лотман, Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. - Л.: Просвещение, 1972. - 272 с.
78. Лотман, Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. - М., 1999.
79. Лотман, Ю.М. О мифологическом ходе сюжетных текстов // сб. статей по вторичным моделирующим системам. - Тарту, 1973. - 432 с.
80. Лотман, Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста / Ю.М. Лотман, М.Л. Гаспаров. - СПб.: Искусство-СПб, 1996. - 846 с.
81. Лотман, Ю.М. Семиосфера. - СПб.: «Искусство - СПб», 2000. - 704 с.
82. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. - СПб.: «Искусство - СПб», 1998. - С. 14-285.
83. Лучинская, Е.Н. Постмодернистский дискурс: семиологический и лингво-культурологический аспекты интерпретации: дисс. докт. филолог. наук. - Краснодар, 2002. - 197 с.
84. Лушникова, Г.И. Интертекстуальность художественного произведения. - Кемерово: КемГУ, 1995. - 82 с.
85. Маранцман, В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. - Л., 1974. - 176 с.
86. Маранцман, В.Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия восприятия школьниками художественных текстов/ В.Г. Маранцман // Вопросы психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1985. № 5. С. 54-61.
87. Маранцман, Е.К. Методическая система развития образного и

концептуаль-ного мышления школьников в процессе изучения литературных произведений: дисс. д-ра пед. наук - СПб., 2005. - 457 с.

88. Методика преподавания литературы. / О.Ю.Богданова, С.А.Леонов, В.Ф.Чертов / под ред. О.Ю.Богдановой. - М., 2004. - 340 с.

89. Методика преподавания литературы: учебник для пед.вузов. / под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. - В 2 ч. Ч.1. - М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. - 288 с.

90. Методика преподавания литературы. / Под ред. З.Я. Рез. – М., 1985. – 364 с.

91. Набоков, В. О хороших читателях и хороших писателях/ В.О. Набоков // Методика обучения восприятию и пониманию художественной прозы: В.В. Набоков на уроках литературы /Е. Романичева. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.

92. Набоков, В. Искусство литературы и здравый смысл // Звезда. - СПб., 1996. №11. - 268 с.

93. Одинцов, В. О языке художественной прозы. Повествование и диалог. – М.: Наука, 1973. - 106 с.

94. Олизько, Н.С. Интертекстуальный анализ художественного произведения. - Челябинск: Энциклопедия, 2008. - 164 с.

95. Подругина, И.А. Типология анализа эпических произведений на уроках литературы. - М.: Латмэс, 2000. - 157 с.

96. Попова, Е.А. Художественный текст в процессе литературной коммуникации / «Русский язык в школе», 2002. № 1. С. 68 - 73.

97. Попова, И.М., Хворова Л.Е. Проблемы современной русской литературы: курс лекций. - Тамбов: Изд-во тамб. гос.ун-та, 2004. - 104 с.

98. Программа по литературе (5-11 классы) / под редакцией В.Я. Коровиной // Программы общеобразовательных учреждений. - М., Просвещение, 2006.

99. Программа по литературе (5-11 классы) / под ред. Г.И. Беленького, Ю.И. Лысого // Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5-11 классы. - М.: Мнемозина, 2005. - 202 с.

100. Программа по литературе (5-11 классы) / под ред. А.Г. Кутузова // Программно-методические материалы. Литература. 5-11 классы / сост. Т.А.Калганова. - М.: Дрофа, 2006. - 190 с.
101. Прохорова, Л.П. Интертекстуальность в жанре литературной сказки (на материале английских литературных сказок): автореф. дис. канд. филол. наук. - Иркутск, 2003. - 18 с.
102. Рикер, Г. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике. - М.: Моск. фи- лос. фонд и др., 1995. - 411 с.
103. Романичева, Е. С. «Понимание всегда чревато ответом» : о смысловой составляющей знания / Е. С. Романичева // Рус. словесность. - 2007. - № 2. - С. 713.
104. Русская литература XX века. 11 кл.: учебник для общеобразовательных учебных заведений: В 2 ч. Ч. 1-2 / под ред. В.В. Агеносова. - М.: Дрофа, 2000. - 345 с.
105. Русская литература XX века. 11 класс. Поурочные разработки. Методические рекомендации для учителя / под ред. В.В. Агеносова. - М.: Дрофа, 2000. - 328 с.
106. Русская литература XX века: учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений: в 2 ч./ под ред. В.П. Журавлева. - М.: Просвещение: Московский учебник, 1997. - 354 с.
107. Русская литература последних десятилетий: конспекты уроков для учителя: 11 кл. / под ред. В.Г. Маранцмана. - М.: Просвещение, 2007. - 320 с.
108. Русская литература XX века. 11 класс. В 2 ч. / под ред. В.П. Журавлёва. – М.: Просвещение, 2006. - 364 с.
109. Рыбникова, М. А. Избранные труды / ред. коллегия: Д. Д. Благой [и др.]; сост. В. В. Щевелев; Акад. пед. наук РСФСР. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 609 с.
110. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя / М. А. Рыбникова; авт. предисл. З. А. Рез, Н. И.

- Кудряшев. - 4-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1985. - 288 с.
111. Сатретдинова, А.Х. Интертекстуальность поэзии В. Брюсова: автореф. канд. филол. наук. - Астрахань, 2004. - 24 с.
112. Северская, О. Е. О роли прецедентных текстов. / О. Е. Северская // Русский язык в школе. - 2008. - № 6. - С. 56 - 62.
113. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
114. Сидоренко, К.П. Интертекстема как межуровневый реляционный сегмент/ К.П. Сидоренко // Герценовские чтения, посвящённые 200-летию Российского гос. университета им. А.Г. Герцена (23-25 апреля 1997 г.): тезисы докладов. - СПб.: изд-во РГПУ им. А.Г. Герцена, 1997. - С. 83-84.
115. Смирнов, И.П. Порождение интертекста: Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. пастернака / И.П. Смирнов. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. - 192 с.
116. Современная русская литература (1990-е гг. - начало XXI в.): учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / С.И.Тимина, В.Е. Васильев, О.Ю. Воронина и др. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 568 с.
117. Солодуб, Ю.П. Интертекстуальность как лингвистическая проблема / Ю.П. Солодуб, // Филологические науки. 2000. № 2. С. 51 -57.
118. Соломина, Н.В. Интертекстуальный тезаурус современной языковой лично-сти: на материале письменных тестов СМИ, КВН и интеллектуальных игр: дис. канд. филол. наук. - Омск, 2008. - 249 с.
119. Сосновская, И.В. Литературное развитие учащихся 5-8 классов в процессе анализа художественного произведения: дисс. докт. пед наук. - М., 2005. - 510 с.
120. Сосновская, И. В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах: монография / И. В. Сосновская. - Южно- Сахалинск: СахГУ, 2007. - 240 с.
121. Степанов, Ю. С. Интертекст и некоторые современные расширения

- лингвисты / Ю. С. Степанов // Языкознание: взгляд в будущее. - Калининград: ФГУ- ИПП «Янтарный сказ», 2002. - С. 100 - 109.
122. Степанов, Ю. С. Интертекст, культурный концепт, ноосфера / Ю. С. Степанов // Теоретико-литературные итоги XX века. - М.: Наука, 2003. - С. 80 - 89.
123. Степанян, К.А. Сознать и сказать»: «Реализм в высшем смысле» как творческий метод Ф.М. Достоевского. – М.: Раритет, 2005. – 512 с.
124. Супрун, А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А.Е. Супрун // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 17-19.
1989. - 135 с.
125. Улицкая, Л.Е. Люди нашего царя. - М.: изд-во ЭКСМО, 2005. - 386 с.
126. Фомичев, С.А. Пушкинская перспектива. — М.: Знак, 2007. — 536 с.
127. Хёйзинга, Й. Осень Средневековья: Соч. в 3-х тт. Т. 1: Пер. с нидерланд. Вступ. ст. и общ. ред. Уколовой В.И. — М.: Издательская группа «Прогресс» — «Культура», 1995. — 416 с.
128. Хейзинга, Й. Осень Средневековья: Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV веках во Франции и Нидерландах. Перевод Д.В. Сильвестрова, статья А.В. Михайлова. Комментарий Д.Э. Харитоновича. Отв. ред. чл.-корр. АН СССР С.С. Аверинцев // Памятники исторической мысли. М.: Наука, 1988.