

На правах рукописи

МОКРУШИНА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА

**ТОПОС ПОСТСОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
РУБЕЖА XX – XXI ВЕКОВ**

Специальность 10.01.01— русская литература

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Пермь – 2014

Работа выполнена на кафедре русской литературы ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

Научный руководитель: доктор филологических наук, доцент
Бурдина Светлана Викторовна
(ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»)

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
Быков Леонид Петрович
(ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»)

кандидат филологических наук, доцент
Кайгородова Вера Евгеньевна
(ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»)

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

Защита диссертации состоится 25 декабря 2014 г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.198.11 в ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» по адресу: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д.15, зал заседаний Учёного совета.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» по адресу: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д.15.

Электронная версия текста диссертации доступна на сайте ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»: <http://www.psu.ru>.

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте ВАК при Министерстве образования и науки РФ: <http://vak.ed.gov.ru/vak> и на сайте ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»: <http://www.psu.ru>.

Автореферат разослан «___» ноября 2014 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор филологических наук

Н.В. Данилевская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Современная школа находится в центре дискуссий, связанных с самими принципами её существования. В обсуждение проблем школы вовлечена широкая общественность – от рядового учителя и родителей до чиновников верхнего властного звена. Исследования Е. Ямбурга, И. Соколовой, А. Абрамова, А. Гельмса, М. Сачковой, Е. Замолоцких и др., затрагивающие самые острые проблемы модернизации постсоветской школы, подтверждают социальную значимость и огромное государственное значение перспективного развития и усовершенствования школьной системы.

Всё это обусловило общественную актуальность данной работы.

Собственно литературоведческий аспект исследования выбранной темы предполагает профильную актуализацию, а именно: ретроспективный взгляд на школьную тему в соответствии с теми тенденциями и традициями, в русле которых складывалось представление о школе в предшествующие периоды литературного развития (с XVIII по XX в.), осмысление новых подходов к анализу топоса школы на материале произведений постсоветского периода, выделение в общем потоке этих произведений типологически близких и «осевых» романов и повестей, которые позволяют говорить о самостоятельных направлениях в изображении постсоветской школы.

Выделение этапов и направлений в формировании топоса школы проводится в работе с учётом того исторического контекста, в рамках которого формировались особенности прозы о школе. Речь идёт о переходном периоде, законы которого так или иначе не только отражались в произведениях на школьную тему, но и определяли их художественно.

Таким образом, **актуальность** исследования мотивирована не только социальным запросом, но и необходимостью изучения литературной базы – тех прозаических произведений, в которых постсоветская школа изображается в главных аспектах своего бытия.

Материалом исследования и его эмпирической основой стали школьные романы, рассказы и повести 1980-х гг. (Л. Симоновой, Л. Юзефовича), 1990-х гг. (А. Иванова, А. Геласимова, Ю. Буйды), нулевых (Н. Терентьевой, О. Камаевой, В. Сухнева, В. Козлова, М. Елизарова, Е. Мурашовой, А. Матвеевой, А. Старобинец, Т. Крюковой, Ю. Вийры). Привлекается сериал Гай Германики «Школа», вызвавший острую полемику среди зрителей.

В данной работе используется термин «топос», понимаемый как «значимое для художественного текста <...> “место разворачивания смыслов”, которое может коррелировать с каким-либо фрагментом (или фрагментами) реального пространства»¹. Школа рассматривается в диссертации как повторяющийся в группе художественных текстов образ, имеющий пространственный оттенок значения, но не сводящийся к нему.

Цель диссертационной работы состоит в изучении основных топосов школы, нашедших отражение в русской прозе конца XX – начала XXI в.

Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих **задач**:

- 1) выявить в русской литературе конца XX – начала XXI в. корпус прозаических текстов, посвященных постсоветской школе;
- 2) показать влияние закономерностей переходного периода на изображение школы в литературе 1985–2013 гг.;
- 3) обозначить основные тенденции формирования топоса школы в литературе предшествующих периодов;
- 4) раскрыть содержательные и структурно-поэтические особенности топоса школы в прозе рубежа веков;
- 5) показать связь топоса школы с особенностями литературного процесса нулевых годов.

¹ Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы // Вестник ОГУ. 2005. № 11. С. 89.

Объектом изучения являются созданные в конце XX – начале XXI в. художественные прозаические тексты, в которых присутствует образ постсоветской школы.

Предметом исследования стали художественные стратегии разработки топоса школы, нашедшие отражение в предложенных для анализа текстах.

В соответствии с поставленными целями и выделенными задачами **методологической основой** диссертации стал комплексный подход к литературному произведению и литературному процессу, позволяющий рассматривать их, с одной стороны, как целостную художественную систему, с другой – как систему типологически расчленимую и дифференцированную. В связи с этим в работе использованы типологический, историко-типологический и герменевтический методы. Типологический подход с учётом поставленных задач исследования позволил выявить и описать жанровые разновидности топоса школы, соотнести их не только по общим признакам (сходства), но и по различиям жанровых параметров. Историко-типологический подход обусловил принципы изучения и анализа тенденций формирования топоса школы на разных этапах исторического развития литературного процесса. Герменевтика как наука о толковании и интерпретации художественных текстов легла в основу конкретного анализа содержательной структуры исследуемых в диссертации произведений. В совокупности эти методы позволяют объективно и полно выявить и сформулировать главные особенности анализируемого литературного явления, понять его место в динамике литературного процесса, раскрыть типологические связи различных моносистем и определить закономерный характер эволюционных изменений в литературном процессе изучаемого периода.

Теоретическую основу диссертации образуют работы по теории жанров и жанровых систем М.М. Бахтина, по теории стиля и архитектонике художественного произведения Ю.М. Лотмана, а также совокупные исследования Д.С. Лихачёва, демонстрирующие основы синтетического

анализа историзма литературного произведения и его интерпретации. Обобщения и выводы диссертации опираются на работы, исследующие историко-культурные контексты литературы рубежа XX–XXI вв.

Научная новизна исследования связана в первую очередь с тем, что топос постсоветской школы впервые становится объектом специального изучения. В научный оборот вводятся ещё неисследованные художественные произведения 1985–2013 гг., впервые рассмотренные в неразрывной связи с художественными исканиями русской прозы предшествующих периодов. Инновационным моментом работы является и тот факт, что в ней впервые апробируется концепция понимания и толкования школьных повестей, романов и рассказов с точки зрения особенностей переходного исторического периода, в который они были созданы.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении и углублении сложившихся представлений о жанрово-стилевых тенденциях в русской литературе на рубеже XX–XXI вв.; в не меньшей степени она обусловлена изучением топоса школы как самостоятельного явления литературного процесса, а также рассмотрением исследуемых произведений в аспекте закономерностей переходного периода.

Практическая значимость работы состоит в том, что сделанные выводы и обобщения теоретического характера, а также конкретный анализ текстов могут использоваться в построении общего курса истории русской литературы, в разработке факультативных курсов по теме «Современная проза о школе постсоветского периода», в формулировке тем курсовых, дипломных и диссертационных работ, при подготовке учебных пособий по современной литературе.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Топос школы в русской литературе, отмеченный размышлениями классиков о типе школы как социальном и педагогическом образовательном

заведении, прошёл более чем двухсотлетний путь формирования – с конца XVIII в. и по настоящее время.

2. В русской прозе конца XX – начала XXI в. выделяется корпус текстов, в которых топос школы представлен как институт, отражающий реальные изменения в обществе, происходившие на стыке веков.

3. Топос постсоветской школы в произведениях современных авторов строится с учётом сложившихся в отечественной литературе тенденций, наиболее актуальной из которых является традиция негативного изображения школьных реалий в русской классике XIX в.

4. Создание топоса постсоветской школы обусловлено закономерностями переходного периода и его конкретно-исторических модификаций, что проявляется на разных уровнях художественной структуры (тип героя, своеобразие конфликта, стиль и т.д.).

5. Созданные писателями конца XX – начала XXI в. тексты о постсоветской школе соответствуют логике и особенностям современного литературного процесса и художественно отражают его поиски, противоречия и тенденции к контаминации жанровых и стилевых форм.

Апробация работы. Основные положения работы были представлены в виде докладов на II Всероссийской научной конференции «Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи» (Пермь, ПГНИУ, 2014), на IV Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современных социальных и гуманитарных наук» (Пермь, ПГНИУ, 2014).

Результаты исследования изложены в 7 публикациях, 5 из них – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы, включающего 176 наименований. Общий объем исследования составил 217 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** содержится обоснование актуальности темы исследования, отмечаются новизна, теоретическая и практическая значимость работы, определяется материал исследования, его объект, предмет, цели, задачи и методологическая база, даётся аналитический обзор литературы, посвященной разрабатываемой теме, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Основные тенденции изображения школы в русской литературе XVIII–XX веков»** анализируются истоки возникновения школьной темы в отечественной литературе и рассматриваются основные этапы её освоения.

Параграф 1.1 «Формирование топоса школы в русской литературе XVIII–XIX веков» посвящён выявлению подходов к разработке школьной тематики в наиболее значимых текстах, созданных в XVIII – начале XX в. («Недоросль» Д.И. Фонвизина, «Ревизор» Н.В. Гоголя, «Очерки бурсы» Н.Г. Помяловского, «Подросток» Ф.М. Достоевского, «Детство Тёмы» и «Гимназисты» Н.Г. Гарина-Михайловского, «Три сестры», «На подводе», «Учитель словесности», «Человек в футляре» А.П. Чехова, «Мелкий бес» Ф.К. Сологуба, повести Л.А. Чарской).

Первым произведением русской классики, в котором «учебные ситуации» оказываются концептуально значимым элементом, можно считать комедию Д.И. Фонвизина «Недоросль». Несмотря на то что школа не показана здесь как самостоятельная структура, пьеса имеет непосредственное отношение к формированию топоса школы как специфического феномена в отечественной литературе. В комедии присутствует ряд моментов, получивших развитие в произведениях о школе, написанных в последующие периоды.

В параграфе подчёркивается, что в литературе XIX в. тема школы, находившаяся в это время на периферии литературного процесса, разрабатывается в рамках жанров автобиографической повести о детстве,

романа воспитания и цикла очерков. Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский и А.П. Чехов вводят в свои произведения мотивы, связанные со школой, однако подробное изображение жизни учебных заведений возникает лишь в прозе писателей второго ряда – Н.Г. Помяловского и Н.Г. Гарина-Михайловского.

Ключевым «школьным» произведением этого периода, отзвуки которого впоследствии обнаруживаются у многих авторов, являются «Очерки бursы» Н.Г. Помяловского, отличающиеся последовательностью, бескомпромиссностью и прямолинейностью социальной критики. Бурса предстаёт в очерках Н.Г. Помяловского как школа-тюрьма, пространство несвободы, «антидом», где властвуют консерватизм, догматизм, рутина, унижается человеческая личность, идёт скрытая война между учениками и учителями. Мотив отсутствия свободы проходит через всё повествование и реализуется на разных уровнях художественной структуры (характерологии, пространственно-временной и сюжетно-композиционной организации).

Критический пафос свойственен и повестям Н.Г. Гарина-Михайловского «Детство Тёмы» и «Гимназисты», в которых главным предметом авторского внимания становятся отношения в школьном коллективе (контакты, конфликты, взаимовлияние, нравственные открытия и испытания, совместное познание мира), что даёт основание увидеть в них предвестие появления во второй половине XX в. жанра школьной повести.

Ценный материал для изучения того, как осваивалась школьная тема отечественной литературой, дают и произведения А.П. Чехова – самого крупного писателя конца XIX в. Подход к изображению связанных со школой ситуаций в прозе и драматургии А.П. Чехова обусловлен общим контекстом его творчества, в частности, характерной для его произведений коллизией, которая может быть определена как «хроническое противоречие между таимой мечтой и силою властных обстоятельств» (А.П. Скафтымов).

При всём многообразии творческих индивидуальностей писателей, изображавших учебные заведения дореволюционной России, а также типов

самых учебных заведений (бурса, частный пансион, гимназия, сельская школа) можно всё-таки говорить об едином образе школы, сформировавшемся в русской классической литературе. Метафоры, раскрывающие отношение русских классиков к школе (ад – тюрьма – суд – управа благочиния – полицейская будка), выстраиваются в единый семантический ряд. Устойчивым компонентом «школьного текста» XIX в. является оппозиция «школа – дом», где дом в соответствии с архетипическими представлениями воспринимается как идиллическое пространство, в котором герой чувствует себя счастливым и защищённым, а школа – чужой, жестокий мир, испытывающий человека на прочность.

В этот контекст вписываются созданные уже к середине XX в. произведения представителя русского зарубежья М.А. Осоргина, который в повести «Времена», опираясь на собственный гимназический опыт, развивает сложившуюся в отечественной литературе XIX в. концепцию школы-тюрьмы, искусственного, мёртвого мира, противопоставленного естественному миру природы.

Негативное восприятие школы, свойственное представителям классического реализма, сохраняется и в написанном в рамках символистской эстетики романе Ф.К. Сологуба «Мелкий бес», в котором можно увидеть знакомый по литературе предшествующих лет тип «учителя-чудовища», осмысленный в метафизическом ключе как проявление крайней степени деградации человеческой личности.

Некоторые коррективы в созданный в XIX – начале XX в. образ школы вносит массовая литература в лице Л.А. Чарской, автора так называемых «институтских повестей», пронизанных мелодраматическим пафосом. Тенденция, намеченная в произведениях Л.А. Чарской, получит развитие в некоторых школьных текстах последующих эпох, но не изменит кардинально общих представлений о дореволюционной школе, сложившихся в общественном сознании благодаря русской классической литературе.

В параграфе 1.2 «Топос советской школы в прозе XX века» идёт речь о том, какие коррективы вносит в сложившийся в русской классической литературе образ школы произведения, созданные в советскую эпоху («Педагогическая поэма» А. Макаренко, «Республика ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева, «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля, «Ночь после выпуска» В. Тендрякова).

Первые послереволюционные десятилетия можно рассматривать по отношению к XIX в. как своеобразный «антитезис»: для литературы 1920 – начала 1930-х гг. характерно кардинальное переосмысление соотношения концептов «школа» – «дом», что связано не только с изменением идеологических ориентиров, но и с трансформацией самого предмета изображения. Антиномичность этих понятий сменяется их сращением, в результате чего образуется новое качество: школа воспринимается как второй дом, а учитель принимает родительские функции.

Изначально существовавшая в рамках преимущественно автобиографической прозы «школьная» тема постепенно обретает в литературе самостоятельность, что приводит к появлению жанра школьной повести. Отдельные черты этого жанра, генетически связанного с романом воспитания, можно увидеть в произведениях писателей XIX — начала XX в. (Н.Г. Помяловского, Н.Г. Гарина-Михайловского, Л.А. Чарской), однако окончательное формирование жанровой модели приходится на 1930-е гг.

1960–80-е гг. – новый период в освоении топоса школы. В произведениях этих лет можно увидеть традиции русской классики XIX в., причем не только собственно произведений о школе, но и русской психологической прозы с её обострённым вниманием к сложным этическим вопросам в целом. Категория драматического, считавшаяся в 1930–50-е гг. неуместной для произведений на школьную тематику, получает новое существование. Преобладающий тип сюжета в школьной повести второй половины XX в. уже не хроникальный, а концентрический – действие разворачивается, как правило, вокруг некоей

проблемной ситуации, дающей возможность каждому из персонажей проявить свою истинную суть.

В литературе этих лет показаны многие реальные школьные проблемы, как связанные с отношениями в детском коллективе, так и возникающие в общении учеников и учителей. Но как бы остры ни были изображаемые конфликты, все они оказываются в той или иной степени разрешимыми, финалы школьных повестей, как правило, не идилличны, но в целом благополучны, что подчеркивает веру их авторов в доброе начало в человеке.

Оптимизм школьных повестей этого периода связан и с присутствием в них положительного героя (здесь можно увидеть традиции А. Макаренко).

Таким образом, к 1990-м гг. отечественная литература в освоении школьной темы накопила значительный опыт, мимо которого не могли пройти писатели последующих поколений.

Во второй главе «Топос школы в русской литературе конца XX века» рассматриваются произведения, в которых показаны начальные очертания постсоветской школы 1985–1990 гг. – периода, осмысливаемого исследователями в качестве переходного.

В параграфе 2.1. «Постсоветская реальность как явление переходного периода» сопоставляются два типа исторических эпох: «устойчивой» (иерархической) и переходной (хаотической), рассматривается понятие хаоса в его генезисе и структурном своеобразии, содержится полемика с учёными, говорящими о «перерыве» в действии закономерностей в переходные периоды, определяющими подобные эпохи как «вакуум», «зазор», «беспорядок», «остановленный транзит». В параграфе делается акцент на том, что переходный период – это не «мешанина», состоящая из разнородных элементов, а своеобразная система взаимосвязанных и взаимообусловленных качеств и признаков, обладающая собственными законами, главный из которых – антитетический характер мироустройства. Сложившаяся система предполагает сосуществование и сопряжение противоположных и взаимоисключающих

начал, невозможное в стабильные эпохи: соединение юмора и святости, прекрасного и отвратительного, натурализма и метафизики, «верха» и «низа», земли и неба. На большом количестве примеров из разных областей жизни показывается связь антитетического характера времени с явлениями абсурда, гротеска, анекдота, парадокса, оксюморона. Подчёркивается, что литературный процесс рубежа XX–XXI вв. может быть понят только с учётом закономерностей переходного периода.

В параграфе 2.2 «Топос школы постсоветского периода в прозе 1985–1990-х годов» анализируются первые произведения постсоветского периода, отразившие школьные реалии конца XX в. – повести Л. Симоновой «Круг» (1985) и «Лабиринт» (1989–1990) и роман А. Иванова «Географ глобус пропил» (1995).

Повести «Круг» и «Лабиринт» Л. Симоновой стали первыми в литературе перестроечных лет произведениями о школе. В них показано время середины и конца 80-х гг. прошлого столетия, когда страна расставалась с тоталитаризмом и в устройстве жизни, и в психологии людей и когда школа оказалась отражением болезненных и неизбежных перестроечных процессов, связанных с переходным периодом. Обе повести имеют полемический характер и приближаются по жанру к книге-диспуту. Это обуславливает их художественное своеобразие: повествование «разбавлено» публицистикой, в тексте повестей много риторических и злободневных вопросов, диалогов и споров, острых и афористических высказываний, авторская монологическая речь эмоциональна и публицистически пафосна. По структуре обе повести имеют антитетический характер, отражающий время с его многоголосием, столкновением разных мнений и позиций, взглядов и точек зрения. Повести «Круг» и «Лабиринт» Л. Симоновой отразили первый, начальный период переходного времени, когда его противоречия и антиномии были слишком очевидны и «открыты». Но время шло, противоречия не снимались,

приобретали иной характер, и книги о школе, как и литература в целом, отражали эти изменения.

Этапным произведением на школьную тему стал роман А. Иванова «Географ глобус пропил». Актуальность этого романа связана прежде всего с фигурой главного героя – учителя Служкина. А. Иванов преодолел в изображении этого героя традиционный путь раскрытия характера – через доминанту – и показал глубоко амбивалентную личность. В работе делается акцент на разграничении понятий «противоречивый» и «амбивалентный». Амбивалентность – это субстанциональное качество, связанное с корневыми, стержневыми свойствами личности, а обычная противоречивость предполагает диалектическое соединение противоположных свойств.

А. Иванов не стремится к исследованию «диалектики души» своего героя, он имеет дело не с противоречивой, а с амбивалентной структурой личности, в которой нет диалектически взаимосвязанных противоречий, а есть антитетическая целостность. Служкин – загадка, «иррациональная тайна», но при этом он действительно цельный человек. Противоположные грани его души и личности не противоречат друг другу, а согласно сосуществуют.

Роман А. Иванова вписывается в современные дискуссии о подлинности человеческой личности, утратившей свою целостность и гармонию в век компьютеров и Интернета. Но пример Служкина в рамках антропологической полемики воспринимается с «обратным знаком» – это герой, не только не утративший своей человеческой подлинности, но сохраняющий её ценой любых жертв и потерь. Непосредственность и спонтанность его реакций, принятие им жизни как неоспоримой целостности, верность принципам собственной личности – вот те опоры, на которых держится его подлинность, его нравственная гармония.

В параграфе ведётся полемика с исследователями, воспринимающими Служкина как романтического героя. Служкин в нашем понимании – это реалистический, но амбивалентный герой, в котором антитетичность характера

основана на взаимопроникновении противоречий, а не на их расщеплении, как в романтизме, на слиянии противоположностей, а не на их разделении. Высокое и низкое, трагическое и смешное, животное и человеческое образуют не два разных мира, как в романтизме, а сосуществуют внутри одного мира, героя нового типа, характерного для переходной эпохи.

Огромная заслуга А. Иванова как писателя в том и состоит, что он «привёл» в школу абсолютно новый тип учителя, глубоко «неправильного», если его мерить традиционными школьными нормами, но подлинно живого человека, способного взорвать изнутри омертвевший и неработающий школьный механизм, реанимировать его за счёт творческой энергии и положить начало реформированию школы «снизу», а не из министерских кабинетов.

Школьный роман А. Иванова с его главным героем Служкиным перешагнул время, естественно вописался в современные инновационные дискуссии о школе, а применительно к 1990-м гг. сказал о ней новое Слово, оказавшееся прогностическим и перспективным. А. Иванов написал героя, соизмеримого с историческим духом переходного десятилетия девяностых годов. Новаторство автора состоит в том, что он стихийно, интуитивно открыл хаос целостности в отдельной человеческой личности, показал амбивалентную глубину героя, «скроенного» по модели своего времени. Школа 1990-х не приняла его, она делала лишь первые шаги к обновлению и не совпадала с ритмом времени. В том десятилетии Служкин оставался аутсайдером. Его живая человеческая подлинность адресована другому времени, его гармоничный хаос ещё не был востребован.

Подчёркивается, что образ Служкина накладывает отпечаток на топос школы, созданный А. Ивановым; писатель нарисовал школу, которая находится в пути, в поиске, а потому совмещает амбивалентные крайности: школьную рутину и живой дух новых перемен, косный характер устоявшихся традиций и взрывоопасность непредсказуемой инициативы. Топос школы, открытый

А. Ивановым, «написан» на перспективу, чем и объясняется его актуальность и востребованность на современном этапе (взлёт популярности в 2013 г.).

В третьей главе **«Топос школы в прозе начала XXI века. Трансформация жанра школьной повести»** идёт речь о модификациях жанра школьной повести под влиянием закономерностей переходного периода. Проанализированные в ней «школьные» тексты представляют различные типы подобной модификации. Глава включает три параграфа. В **параграфе 3.1. «Постсоветская школа как предмет изображения в женской прозе 2000-х годов»** рассматриваются романы О. Камаевой «Ёлка» (2013) и Н. Терентьевой «Училка» (2013), в которых подход к изображению современной школы обусловлен специфическим женским взглядом на существующие проблемы.

В параграфе подчёркивается, что, несмотря на недостаточное участие мужчин в процессе воспитания, в большинстве знаковых текстов о школе, созданных в разные годы, главными героями становятся именно мужчины. Однако и женский взгляд на школьную действительность получил реализацию в ряде произведений, не всегда художественно совершенных, но во многих отношениях показательных для культурной ситуации 2000-х гг. и поэтому заслуживающих внимания исследователей. Романы О. Камаевой и Н. Терентьевой отличаются от других отражающих женский взгляд текстов тем, что детально показанная школьная жизнь оказывается в них главным предметом изображения.

В обеих книгах мы можем видеть объединение черт дамского романа (повести) и школьной повести, что соответствует общей тенденции литературы последних десятилетий к жанровому синтезу. С точки зрения поэтики и представленных проблемно-тематических комплексов роман Н. Терентьевой – более характерное для женской прозы явление, нежели роман О. Камаевой. В «Ёлке» женское начало проявляется в повышенной эмоциональности героини-рассказчицы, её растерянности перед меняющейся на глазах

действительностью. В «Училке» Н. Терентьевой многие школьные ситуации осмысливаются с точки зрения гендерных проблем.

В целом картина школы, увиденная женским взглядом, не противоречит тому, что представлено в произведениях авторов-мужчин. Проблемы, порожденные новым временем (социальное расслоение, утрата доверия к учителю, падение общей культуры, размытая система ценностей, идеологический вакуум), соединяются с пороками, доставшимися в наследство от советской системы (двойные стандарты, процентомания). Все это стало в обоих романах предметом обсуждения и нашло отражение в изображенных художественных коллизиях.

В то же время в обоих произведениях отмечается тенденция добавления в достаточно пессимистическую картину светлых красок. В первую очередь это проявляется в образах центральных героинь, каждой из которых присуще обостренное чувство справедливости и вера в высокую миссию учителя. Особенно отчетливо установка на создание образа положительной героини обнаруживается в романе О. Камаевой; образ учительницы, созданный Н. Терентьевой, более сложный, неоднозначный, а следовательно, более интересный.

Пессимистическое звучание финала романа О. Камаевой (смерть главной героини, молодой учительницы-идеалистки, можно воспринимать как следствие её столкновения с жестокими реалиями школьного мира) ослабляется за счет введения традиционного мотива ученика, продолжающего дело учителя. В финале «Училки» актуализируются жанровые модели массовой литературы, школьная тема отходит на второй план. Это придает роману в целом оптимистическое звучание, но лишний раз подчеркивает неразрешимость поднятых писательницей школьных проблем.

В параграфе 3.2. «Топос школы в произведениях гиперреалистической направленности начала XXI века» целый ряд произведений, посвященных школе, осмысливается под углом зрения их связи с литературным процессом, в

частности с обозначившимся сегодня направлением гиперреализма. Современное литературоведение понимает гиперреализм как «точное и бесстрастное воспроизведение действительности, имитирующее фотографию: автоматизм визуальной фиксации, документализм»². Созданные в нулевые годы произведения гиперреалистической направленности представляют собой попытку взглянуть на школу предыдущего пятнадцатилетия, зафиксировав в школьной теме те изменения и перемены, которыми ознаменовался распад советского общества.

Роман молодой писательницы Е. Георгиевской «Место для шага вперед» (2007) в соответствии с названием посвящен «эпохе Цоя», первой половине 1990-х гг., «разброду» и обнищанию оставшейся без идеологического стержня российской глубинки в лице ее школьной системы. Маргинализация общества находит здесь крайнее выражение в девальвации профессии учителя, ставшей еще при советской власти пристанищем неудачников, людей, не сумевших реализовать свои амбиции социально приемлемыми способами, слишком слабохарактерных, чтобы пойти против системы.

В романе одного из самых ярких представителей гиперреалистического направления М. Елизарова «Мультики» (2010) натурализм естественно сочетается с фантастикой: в детской комнате милиции герою демонстрируют «мультик», представляющий собой своеобразную «педагогическую поэму», где малолетний маньяк-убийца под влиянием некоего Учителя исправляется и превращается в такого же педагога, Учителя, чтобы в свою очередь исправлять малолетних маньяков.

М. Елизаров беспощадно судит советскую педагогику, пародийно воспроизводя в «мультике» и в наглядной агитации реформаториума безумие теорий перековки, «социальной близости» и тех представлений о человеческой

² *Ширяев В.* «1001 нож в спину нового реализма» // Урал. 2011. № 1. URL: <http://magazines.russ.ru/ural/2011/1/sh12.html> (дата обращения: 1.06.2014).

природе, которые сделали позднесоветскую школу местом выхолащенных человеческих отношений.

В. Козлов в романе «Школа» (2003), используя стилистику гиперреализма, отстраненно и беспристрастно, избегая комментариев и оценок, показывает буднично-однообразное, бездуховное существование главного героя – выпускника одиннадцатого класса, решающего вопрос о дальнейшем выборе пути и профессии. Гиперреализм В. Козлова, переступая через «нормы и допустимости», как бы сообщает читателю, что разлагающееся общество отражается в разлагающейся школе как в зеркале.

Сращение реалистического и даже натуралистического повествования с элементами фантастики характерно для повести Е. Мурашовой «Класс коррекции» (2007), посвященной детям «с особыми образовательными потребностями». Применительно к книге Е. Мурашовой есть основания говорить о соединении черт школьной повести и фэнтези, что может объясняться как способом художественного разрешения конфликта, так и установкой автора на то, чтобы говорить с подростками на понятном им языке. Именно благодаря фантастическому дискурсу повесть прокладывает тропинку от сущего к должному, к идеальной школе и вообще среде формирования личности.

Роман В. Сухнева «Мгла» (2004) стоит несколько особняком в рассматриваемом ряду. Общим с другими произведениями исследуемого ряда является сквозная тема маргинализации школы, вытеснения учительства на обочину жизни.

«Школа» Валерии Гай Германики снята с той же претензией на гиперреализм, с какой написаны романы В. Козлова, Е. Георгиевской и М. Елизарова. В. Германика пыталась создать эффект полного жизнеподобия, квазидокументализма съемками ручной камерой, приглашением актеров, по возрасту недалеко ушедших от героев-старшеклассников, использованием реальной школы вместо декораций.

Гиперреализм позволяет современным прозаикам новыми средствами показать старые проблемы, расширить возможности языка, прежде всего за счёт натуралистичности, и отразить топос школы переходного периода в его хронологии.

На примере этих текстов можно говорить о «глобальной» диффузии самых разных художественных форм, об их контаминации и новом синтезе, включая синтез разных видов искусства. Поэтому гиперреализм для нулевых годов – это адекватный эстетический аналог новой модификации исторической переходности, ознаменовавшей начало XXI в., новый вариант антитетического единства и сращения стилей и методов. Проза «нулевых» о школе не только не выпала из этого процесса, но и дала ему благодатный материал.

В параграфе 3. 3. «Топос постсоветской школы в рассказе “нулевых”» показано, что важной приметой литературного ландшафта переходных эпох, явившейся следствием утраты целостной картины мира, стала активизация малых жанров, в первую очередь рассказа.

Рассказы рубежа XX—XXI вв., в той или иной форме разрабатывающие школьную тематику, весьма разнообразны. Одни из них (например, рассказы С. Сороки, Т. Крюковой, А. Старобинец, С. Носова, И. Понорницкой, И. Чернявской, Д. Сиротина, Ю. Вийры и др.) ограничиваются психологическими зарисовками отдельных типов и ситуаций, характерных для учебных заведений постсоветского периода, другие (в частности, «Гроза. 1987 г.» Л. Юзефовича, «Обстоятельство времени» А. Матвеевой, «Нежный возраст» А. Геласимова, «Химич» Ю. Буйды), обращаясь к школьному материалу, выходят на глубокие обобщения о времени, мире и человеке.

Обобщенный образ времени, показанного через призму школьных проблем, создает Л. Юзефович в рассказе «Гроза. 1987 г.». Ощущение переходности периода, когда прошлое и будущее сходятся в одной точке, зафиксировано уже в самом названии рассказа. Предельно будничная, повседневная ситуация беседы о правилах дорожного движения в пятом классе

обретает символический подтекст и получает неожиданное, отчасти фантастическое, но художественно закономерное разрешение.

Другой тип обобщения присутствует в рассказе А. Геласимова «Нежный возраст», написанном в форме дневника подростка, в котором отражение реалий переходной эпохи сочетается с темой самоидентификации, а также с вечными проблемами жизни и смерти. Центральный для «Нежного возраста» сюжет самоидентификации исследователи отмечают и в других произведениях малых жанров, созданных на рубеже XX–XXI вв., в частности в рассказе А. Матвеевой «Обстоятельство времени», в котором главным персонажем становится уже не школьник, а учительница.

Школьная тема представлена в литературе рубежа XX–XXI вв. рассказами, относящимся к разным жанровым разновидностям. Наиболее значительные произведения малого жанра, насыщенные школьными реалиями, выходят за рамки связанных с образованием проблем, поднимают бытийные вопросы и в то же время создают обобщенный образ времени. Топос школы, разработанный авторами многочисленных рассказов, объемов, неоднозначен и многогранен. Выявленная в предшествующих главах тенденция изображать постсоветскую школу преимущественно в негативном свете отчасти корректируется авторами произведений малых жанров, особенно тех, которые адресованы непосредственно детям («Из жизни учительницы литературы» С. Сороки, «Вершитель судеб» и «До встречи в сети» Т. Крюковой, «Дедушкины валенки» Ю. Вийры и др.).

В **Заключении** подведены общие итоги работы и намечены перспективы для дальнейшего исследования. Установлено, что топос школы на протяжении XVIII–XXI вв. в русской классической, советской и постсоветской литературе порождает различные жанровые образования, из которых наиболее продуктивными оказались школьная повесть и школьный рассказ. Процесс их формирования был достаточно долгим; если школьную повесть к настоящему времени можно рассматривать как сложившийся жанр, обладающий устойчивой структурой, то

жанр школьного рассказа находится в процессе становления. Отмечается, что жанровый канон школьной повести складывается в стабильную эпоху, эстетика которой характеризуется, в частности, четкостью и определенностью жанровых границ.

Анализ содержательных изменений в произведениях постсоветского периода, связанных с различными этапами переходного времени, показал, что на рубеже XX–XXI вв., в переходную эпоху, характеризующуюся утратой целостной картины мира, антиномичностью, взаимопроникновением противоположностей, жанровый канон начинает разрушаться. Дидактизм школьной повести в ее классическом варианте противоречил духу многополярного мира, однако традиционный жанр не исчез, а модифицировался под влиянием закономерностей переходного периода. Проанализированные нами «школьные» тексты представляют различные типы подобной модификации.

В Заключении также подчёркивается, что дальнейшая модификация жанра школьной повести идёт по пути сращения присущих этому жанру особенностей с признаками других жанровых образований, что соответствует общим тенденциям литературного процесса нулевых годов. Освоение топоса школы в прозе нулевых активно продолжается и в жанровых рамках рассказа, в котором топос школы выступает в качестве материала для постановки бытийных проблем и создания обобщённого образа времени.

Проведенное исследование показало, что, вне зависимости от того, в какой художественный контекст включен топос школы в прозе последних десятилетий, отмеченные закономерности переходного периода в той или иной форме дают о себе знать во всех проанализированных текстах.

Данная тема имеет несомненную исследовательскую перспективу. Расширение корпуса «школьных» текстов позволит уточнить описанную нами картину, а включение в круг рассматриваемых произведений лирических и драматургических текстов даст возможность выявить зависимость топоса школы от родовой специфики.

**Публикации в рецензируемых научных изданиях, утвержденных ВАК
Министерства образования и науки РФ**

1. Мокрушина О.А. Изображение школы в русской литературе XIX века: основные тенденции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2014. Вып. 2 (26). С. 99–108 (в соавторстве с С.В. Бурдиной).
2. Мокрушина О.А. Проблема амбивалентного героя в романе А. Иванова «Географ глобус пропил» // Казанская наука. 2014. № 6. С. 128–132.
3. Мокрушина О.А. Топос школы в женской прозе 2000-х годов // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2014. Вып. 3 (27). С. 161–169.
4. Mokrushina O.A. "School" text of the XIX century: A.P. Chekhov // Life Science Journal. 2014. Vol. 11. No 10s. P. 327–330 (co-authored with S.W. Burdina, B.V. Kondakov).
5. Mokrushina O.A. School as a subject of image in the Russian literature of the 1930's // Life Science Journal. 2014. Vol. 11. No 10s. P. 272–276 (co-authored with A.A. Arustamova, S.W. Burdina, B.V. Kondakov).

**Публикации в сборниках научных трудов и материалах
научных конференций**

6. Мокрушина О.А. Школа как предмет изображения в прозе 1985–1990 гг. О двух повестях Лии Симоновой // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи: сб. матер. конф. Пермь, 2014 (в печати).
7. Мокрушина О.А. Школьная тема в произведениях гиперреалистической направленности // Актуальные проблемы современных социальных и гуманитарных наук: матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. (20 июня 2014 г.): в 2 т. Т. 1 / науч. ред. К.В. Патырбаева; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2014. С. 99–104.