

**УНИВЕРСИТЕТ им. АДАМА МИЦКЕВИЧА  
В ПОЗНАНИ**

**ФАКУЛЬТЕТ НЕОФИЛОЛОГИИ**

Вероника Терно-Еленьска

**Педагогический дискурс в русской женской прозе  
XXI века в гендерном аспекте**

Кандидатская диссертация,  
написанная под научным руководством  
проф. УАМ д-ра Вавжиньца Попель-Махницкого

Научно-вспомогательный руководитель: канд. наук Ольга Макаровска

Познань, 2024

**UNIWERSYTET im. ADAMA MICKIEWICZA  
W POZNANIU**

WYDZIAŁ NEOFILOLOGII

Weronika Terno-Jeleńska

**Dyskurs pedagogiczny w kobiecej prozie rosyjskiej XXI  
wieku w aspekcie genderowym**

Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
prof. UAM dr-a hab. Wawrzyńca Popiel-Machnickiego

Promotor pomocniczy: dr Olga Makarowska

Poznań 2024

# OŚWIADCZENIE

**Ja, niżej podpisana**

Weronika Terno-Jeleńska

.....

przedkładam rozprawę doktorską

pt. „Педагогический дискурс в русской женской прозе XXI века в  
гендерном аспекте”

**na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

**i oświadczam,**

**że napisałam ją samodzielnie.**

Oznacza to, że przy pisaniu pracy, poza niezbędnymi konsultacjami, nie korzystałam z pomocy innych osób, a w szczególności nie zlecałam opracowania rozprawy lub jej istotnych części innym osobom, ani nie odpisywałam tej rozprawy lub jej istotnych części od innych osób.

Jednocześnie przyjmuję do wiadomości, że gdyby powyższe oświadczenie okazało się nieprawdziwe, decyzja o wydaniu mi dyplomu zostanie cofnięta.

.....

(miejsowość, data)

.....

(czytelny podpis)

# Содержание

<b>Вступление</b> .....	5
<b>Глава I: Категория женской прозы в русской литературе</b> .....	30
Русская женская проза – начало нового литературного явления.....	30
Особенности женской прозы XXI века.....	46
<b>Глава II: Педагогический дискурс в русской женской художественной литературе с XIX по XX век</b> .....	56
Педагогический дискурс в женской школьной литературе XIX века (досоветский период).....	56
Педагогический дискурс в женской школьной литературе советского периода.....	69
Педагогический дискурс в женской школьной литературе постсоветского периода.....	86
<b>Глава III: Педагогический дискурс в русской женской прозе XXI века в гендерном аспекте</b> .....	94
Мечты, бунт и отчаяние. Женщина-учитель глазами Анны Матвеевой.....	96
Об учительской карьере. Дневник-жизнеописание Марины Аромштам..	113
Сказочный мир „училки”. Современный роман Наталии Терентьевой.....	131
Поиски молодой идеалистки. Роман-дневник Ольги Камаевой.....	157
<b>Заключение</b> .....	178
<b>Резюме</b> .....	186
<b>Streszczenie</b> .....	187
<b>Summary</b> .....	188
<b>Библиография</b> .....	189

## Вступление

Новейшая русская литература, будучи, по словам Ирины Костылевой, недостаточно изученной, представляется интересным явлением благодаря своим жанровым тенденциям и тематической многогранности (Kostyleva 4, 15). Исследователь утверждает, что среди различных феноменов этой литературы, немаловажное место занимает женская проза, эволюция которой обусловлена „социальными и экономическими явлениями рубежа веков” и в которой „наиболее актуальными становятся вопросы положения женщины в обществе” и „поиска личного счастья” (Kostyleva 17–18).

Показательно, что во втором десятилетии XXI столетия некоторые русские писательницы в своих произведениях подняли проблемы школы переходного периода (конец XX века – начало XXI века), обращая внимание на ее порядки, нормы, образовательные процессы и функционирование в ней учащихся и преподавателей, в первую очередь женского пола.

В связи с этим целью данной работы представляется изучение педагогического дискурса в русской женской прозе XXI века в гендерном аспекте. Обратим наше внимание на произведения избранных нами писательниц: новеллу *Обстоятельство времени* (2012) Анны Матвеевой; дневник-жизнеописание *Как дневник. Рассказы учительницы* (2012) Марины Аромштам; современный роман *Училка* (2013) Натальи Терентьевой; роман-дневник *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* (2013) Ольги Камаевой. Анализ данного экзemplификационного материала позволит осуществить поставленную цель. Важно, что анализ современной педагогической женской литературы без упоминания о других произведениях на эту тему нельзя считать релевантным. Поэтому, прежде чем приступить к характеристике женской педагогической прозы, развивающейся в русской словесности с конца XIX столетия, стоит коротко представить формирование этого жанра и его источники. Детальная характеристика русской школьной прозы XIX–XX веков не входит в задачи настоящей работы. Представленный ниже обзор школьной литературы на протяжении столетий оправдан необходимостью создать вступление для характеристики педагогического дискурса исключительно в женских произведениях современной литературы.

Значимые события конца предыдущего века в России, то есть перестройка и распад СССР, несомненно, способствовали изменению методов обучения и воспитанию нового поколения россиян, освобожденных от коммунистической и политической индоктринации. Марьян Быблук подчеркивает, что с 1991 года российскому обществу пришлось преодолеть сильное внутреннее сопротивление, вызванное переходом от тоталитарного режима к гражданскому обществу. Начавшиеся в это время реформы образования столкнулись с многочисленными проблемами преобразования менталитета, до сих пор непреодолимыми в бывшем советском обществе (Bybluk 90).

Несмотря на некоторые перемены, происходящие в России, определенные изменения не коснулись занятости в сфере образования, точнее преобладания в ней женщин. Елена Зотова, Марина Баскакова и Елена Мезенцева в своей работе *Гендерные проблемы в современной России (по данным официальной статистики)* отмечают, что гендерная асимметрия [*Gender Asymmetry*]<sup>1</sup> по отношению к выполняемой профессии частично может быть оправдана русской историей, то есть традиционным исполнением женщинами работ в „низкооплачиваемых секторах или на более низких ступенях трудовой иерархии” (Baskakova et al. 17). Кроме того российское общество, построенное на патриархальной модели, навязывает женщинам определенные роли: мать, кормилица, воспитанница, нянька и т. п. Это связано с такими характерными женскими чертами, выявленными в модели патриархальной дифференциации, как привязанность к семье, эмоциональность, пассивность, добродетельность (Polutova 67).

Статистические данные за 2018 год показали, что в России в начальном и среднем общем образовании количество женщин-учителей, по сравнению с такими странами, как США, Германия, Италия и Великобритания, значительно выше в процентном соотношении (Efimova, Semenov 521–522)<sup>2</sup>. По данным статистического сборника *Индикаторы образования: 2023*, среди преподавателей начальных школ больше всего женщин (99,3%), занимающихся преподаванием

---

<sup>1</sup> В настоящей работе в скобках приводятся англоязычные названия гендерных терминов, зафиксированные в: *Словарь гендерных терминов* под ред. А. Денисовой. См.: А. Denisova, red. *Slovar' gendernyh terminov*. Moskva, Regional'naâ obšestvennaâ organizaciâ „Vostok-Zapad: Ženske Innovacionnye Proekty”, 2002.

<sup>2</sup> Для сравнения: в России количество женщин-учителей 83,3%; в Великобритании – 61,9%; в Германии – 54,7%; в Италии – 71,9%; в США – 57%.

„особенно женских” предметов, то есть русского языка и литературы (97,8%) (Bondarenko et al. 272). По словам исследователей, феминизация профессии учителя является отличительной чертой России, выделяющей ее на фоне других стран (Efimova, Semenov 521). Более того, количественное соотношение учителей-мужчин и учителей-женщин обосновывает утверждение о наличии в системе российского образования гендерной асимметрии [*Gender Asymmetry*] (Porš 127-128).

Неудивительно, что писательницы XXI века Анна Матвеева, Марина Аромштам, Ольга Камаева и Наталия Терентьева обратились к педагогической прозе. На их выбор, конечно, повлияло, как „женское лицо” русской педагогики, провозглашаемое лингвистами, литературоведами и социологами<sup>3</sup>, так и способность художественных текстов „быть своего рода «полевым» материалом, источником информации для внелитературоведческих исследований” (Litovská 278).

Центральными понятиями последующих рассуждений и, одновременно, организующей концепцией в рамках предложенной нами интерпретации являются *педагогический дискурс* и *женская проза*. Представленные ниже их определения не претендуют на звание словарных или исчерпывающих, однако именно они будут использоваться в последующих главах. Это позволит наметить рамки исследовательского материала и избежать терминологической неоднозначности, поскольку некоторые из понятий по-разному интерпретируются исследователями в литературе по предмету.

Следует подчеркнуть значимость категории дискурса как компонента термина *педагогический дискурс*, а также ее неоднозначность, терминологическую ликвидность и множественность возможных интерпретаций в гуманитарных науках (Dobrowicz 37, Synowiec 383–384). Независимо от множества разногласий при попытках определения понятия *дискурс* ученые характеризуют его наиболее часто как:

иерархизированное речевое общение, сопровождающее процесс социально значимого взаимодействия людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной

---

<sup>3</sup> См. напр.: V. Karasik. *Ázykovej krug: ličnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, Peremena, 2002, s. 209; O. Mokušina. *Topos postsovetskoj školy v russkoj literaturne rubeža XX–XXI vekov*. Perm, Dissertaciá na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskich nauk, FGBOU VPO Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014, s. 143; G. Efimova, M. Semenov. „Social'nyj portret žensiny-učitelá (na primere Tûmenskoj oblasti)”. *Vestnik RUDN. Seriá: sociologíá*, t. 18, nr 3, 2018, s. 521–522.

социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации (Ežova 53).

По словам Мирославы Новак-Дземанович, обоснованность изучения педагогики как дискурсивной дисциплины заключается в том, что она каждый раз заново создает свой предмет исследования, не уменьшая тем самым своих возможных измерений (Nowak-Dziemianowicz 315–316).

Педагогическому дискурсу посвящено множество работ, среди прочего Владимира Карасика, Ирины Кавинкиной, Натальи Коминой, Алексея Липаева, Джилла Боурнеа, Зигмунта Виатровского, Хелены Отсровицкой, Збигнева Квециньского и др.<sup>4</sup> Согласно Анне Глушковой, педагогический дискурс представляется явлением „где происходит взаимодействие между учителем и учеником и где осуществляется познание” (Glušková 166). Важно, что они (учителя и ученики) в дискурсе рассматриваются в качестве историко-культурной социальной группы, которая знает заранее установленные правила и понимает внутригрупповые взаимоотношения (Paškova 360). Дело в том, что педагогический дискурс представляется одним из типов институционального дискурса, то есть специализированной клишированной разновидности общения между людьми (Pospelova 307). В таком контексте общение между всеми участниками педагогического дискурса рассматривается как социальная практика, контролируемая сверху правилами образовательной системы (Paškova 360). Британский социолог культуры и образования Базиль Бернштейн для характеристики этого процесса использует понятие *реконтекстуализация*. Он понимает ее как правило, объясняющее педагогическую передачу знаний с

---

<sup>4</sup> См.: V. Karasik. „Harakteristiki pedagogičeskogo diskursa”. *Ázykovaâ ličnost': problemy semantiki i pragmatiki: sbornik naučnyh trudov*. Volgograd, RIO, 1999, s. 3–18; I. Kavinkina. *Osnovy semiotiki. Posobie po kursu „Osnovy semiotyki (podderživaúšââ i al'ternativnaâ kommunikaciâ)”*. Grodno, GrGu, 2011; N. Komina. *Organizacionnyj diskurs v učebnoj situacii: Semantičeskij i pragmatičeskij aspekt*. Krasnodar, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni doktora filologičeskikh nauk, Tverskij gosudarstvennyj universitet, 2004; A. Lipaev. *Pedagogičeskij diskurs kak sredstvo social'nogo vospitaniâ sel'skihškol'nikov*. Kostroma, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandydata pedagogičeskikh nauk, Kostromskij gosudarstvennyj universitet im. N.A. Nekrasova, 2004; J. Bourne. „Official Pedagogic Discourses and the Construction of Learners' Identities”. *Encyclopedia of Language and Education*. Red. Nancy Hornberger. Boston, Springer, 2008, s. 798–809; Z. Wiatrowski. „Różne wymiary dyskursu edukacyjnego oraz sposoby jego prowadzenia”. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1 (25), 2011, s. 209–214; H. Ostrowicka. „Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży”. *Teraźniejszość-człowiek-edukacja*, nr 2 (62), 2013, s. 49–73; H. Ostrowicka. „Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu”. *Forum Oświatowe*, nr 2 (52), 2014, s. 47–68; Z. Kwieciński. „Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej”. *Różnice, edukacja, inkluzja*. Red. Alicja Komorowska-Zielony, Tomasz Szkudlarek. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2015, s. 23–29.

учетом жестких рамок, навязанных системой, а также подчинения темпу, нормам и законам (Bernstein 165).

Согласно Дарии Рыковой, под понятием *женская проза*, подробная характеристика которой стала предметом первой главы настоящей работы, скрывается „совокупность произведений, написанных писателями женского пола, несомненно одаренными, пополнившими «золотую казну» российской словесности новыми «драгоценными камнями»” (Ryкова, электронный ресурс). Однако понимать женскую прозу, как „литературу, написанную женщинами” означает „пойти простым путем или подразумевать безусловный биологический детерминизм” (Borkowska 70). Чтобы избежать наивной категоризации исследователи, например Ирина Попова и Елена Любезная, обращают внимание на три отличительные черты, которые дают возможность отнести конкретное произведение к явлениям женской прозы: авторство текста принадлежит женщине; главная героиня – женщина; проблематика произведения так или иначе связана с женской судьбой (Popova, Lûbeznaâ 1020-1021). Рыкова пополняет этот список, обращая внимание на: специфическую женскую психологию; способ конструкции автора и читателя (предположительно, читателем также является женщина); этические и эстетические женские ценности (обращение внимания на мелочи и детали); конкретную тематику (в центре внимания стоит семья и повседневные проблемы), а также специфический тип повествования (Ryкова, электронный ресурс). Некоторые ученые уделяют также особое внимание языку, на котором „говорят” пишущие женщины, о чем свидетельствуют работы Юлии Кристевой и Люс Иригарей. Именно в них идет речь о „матриархальном языке”, освобожденном от логических правил „мужского” дискурса (Кристева)<sup>5</sup>, более того о несуществующем языке (Иригарей)<sup>6</sup> (Borkowska 70–71).

Ирина Савкина подчеркивает, что писательницы, приобретшие в конце XX века собственный голос, начали в своем творчестве опровергать укоренившиеся мифы о мужественности и женственности, обращая при этом внимание на новое прочтение древнейшего образа женщины-матери и вечной униженной жертвы (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 63-64). Кристина Клосинска констатирует, что в женском писательстве проявляется своего рода

---

<sup>5</sup> См.: J. Kristeva. *La Révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIX e siècle: Lautréamont et Mallarmé*. Paris, Éditions du Seuil, 1974.

<sup>6</sup> См.: L. Irigaray. *Ce Sexe qui n'en est pas un*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.

гордыня и даже пренебрежение норм, что связано с приобретением долгожданной свободы и полноправным выходом женщин из молчания и тишины (Kłosínska 95).

Важно, что само разделение литературы на „мужскую” и „женскую” нередко вызывает возражение самих авторов, критиков и читателей. Сами писательницы, яркие представительницы женской прозы, подчеркивают, что они не любят делить литературу по полам, о чем пишет, например Толстая: „Я не люблю всякие теории, которые на этот счет существуют: пол, гендер и всякие прочие вещи... [...]. И я считаю, что разницы между мужчиной и женщиной в плане творчества нет” (Tolstaâ, электронный ресурс), а также Улицкая: „Искусство делится на мужское и женское. Деление это не носит абсолютного характера...” (Gosteva, Ulickaâ 237). Однако, не принимая во внимание индивидуальные возражения, явление женской прозы в России функционирует и быстро развивается; авторы же этого направления получают все большее признание и становятся лауреатами престижных литературных премий (Baraškova, Želobcova 99).

Исходя из этих предположений важно проанализировать современные женские произведения в которых школа является местом разворачивающихся событий.

В число литературных жанров, традиционно относимых к педагогической прозе, входят „биографическая проза, роман воспитания, автобиографические повести, сентиментальный роман, школьная повесть, психологическая проза, рассказы и зарисовки школьной жизни начала 2000 годов и т. д.” (Černâk, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 3–4). Это объясняется многовековым формированием темы школы в русской литературе, а также изменениями жанровых образований.

Традиционным жанром прозы, посвященной школьной проблематике является школьная повесть (англ. School story, нем. Schulromane). Ее происхождение датируется второй половиной XIX века, а становление связывается с изданием романов Томаса Хьюза *Школьные дни Тома Брауна* (1857) и *Том Браун в Оксфорде* (1859) (Černâk, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 3–4). В русской литературе жанр полностью сформировался только в советский период, когда

корпус „школьных” текстов позволяет говорить о жанровой модели, характеризующейся особым типом системы персонажей, конфликта, пространственно-временной и сюжетно-композиционной организации (Burdina, Šumilova 128–129).

В настоящий момент специалистами выделены признаки, позволяющие отнести конкретное произведение к школьной прозе. К ним относятся: мир повести, в котором сюжетоформирующим центром является школа; семантика жанра, представляющая взросление главного героя, который проходит сложный путь взросления и свою школу жизни; типология героев, отвечающих конкретным типам<sup>7</sup> (например, отличник, хулиган, первая красавица) и разделяются на три группы – родители, ученики и педагогический коллектив (учителя, директор, завуч и т. д.) (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformácii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 3).

В России практика выносить на обсуждение реальные школьные проблемы восходит к XVIII столетию. Именно с этого момента русские читатели могли познакомиться с книгами, рассказывающими о школьной реальности, обратившись к переводам иностранных произведений, например к *Школьным годам Тома Брауна, описанным престарелым питомцем Ругби* (1899) (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformácii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 4), а также к чисто русским текстам, например к комедии Дениса Фонвизина *Недоросль* (1782), где впервые „учебные ситуации» оказываются концептуально значимым элементом” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 14). Важно, что главные герои<sup>8</sup> произведения Фонвизина, ставшие аллегориями системы образования того времени, являются по сей день интертекстом для других школьных произведений.

В XIX веке, одновременно с повышенным интересом „государства к вопросам воспитания” (Piskunov 189), школьная тематика в русской литературе стала развиваться активнее, доказательством чего служит, например, роман Пушкина *Капитанская дочка* (1836), комедия Гоголя *Ревизор* (1836) и повесть Тараса Бульбы (1835) в которых ситуации, связанные с обучением, являются

---

<sup>7</sup> Литературный тип, вслед за Михалом Гловинским, Тересой Косткевичовой и др. понимаем как тип литературного персонажа, состоящий из „cech właściwych bądź przedstawicielom jakiejś grupy społecznej [...], bądź tradycyjnie utwierdzonym modelom bohatera literackiego”. См.: M. Głowiński, et al. *Słownik terminów literackich*. Red. Janusz Sławiński. Wrocław, Ossolińskich, 1988, s. 547.

<sup>8</sup> Прежде всего Митрофанушка, а также госпожа Простакова и три учителя – отставной солдат Цыфиркин (учитель арифметики), семинарист-недоучка Кутейкин (учитель церковнославянского и русского языков) и кучер Вральман (учитель французского).

немаловажной частью сюжета. Эти произведения, продолжая традицию предыдущего века, только затрагивают школьную тематику и, конечно, не отвечают жанровым требованиям школьной повести, лишь вплетая в главный сюжет персонажей и места, связанные с обучением. Однако ярко описанные в них ситуации обучения, как у Фонвизина, высмеивают образование в целом, подчеркивая некомпетентность учителей, недостатки домашнего воспитания, а также раскрывают серьезность проблемы, связанной с зависимостью „учебных заведений от произвола чиновников” (Burdina, Mokrušina, *Izobraženie školy v russoj literature XIX v.: osnovnye tendencii* 100). Важно, что все они несомненно являются зачатками дальнейшего формирования школьной прозы, как и другие произведения и „памятники культуры”, например „устное народное творчество, народная педагогика [...], искусство” (Mezinov 192), которые способствуют раскрытию суровых реалий, царивших в образовательных учреждениях тогдашней России.

В середине того же столетия писатели начали обращаться к конкретным жанрам педагогической прозы, активно развивая и используя традиции школьного романа (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 4). Важно, что в последние два десятилетия XIX века женщины начинают обращаться к школьной тематике: появляются произведения о жизни юных институток, книги для детей, а также работы педагогического характера и научные статьи. В результате чего к началу XX столетия русским писателям и писательницам удалось создать значимые тексты, посвященные школе. Они, несомненно, повлияли в дальнейшем на формирование жанра школьной повести, представляя определенные тенденции и особенности работы учебных заведений дореволюционной России.

Немаловажно, что общая мрачная картина школьного мира, изображенная в произведениях XVIII – начала XX века с позиции как учеников, так и учителей, иначе описана писателями и писательницами. Дело в том, что в произведениях мужчин отношение к школе было крайне негативным, что отражено в семантике текста (использование многочисленных метафор, например, „школа-ад”, „школа-суд”, „школа-тюрьма”), типажах учителей („учитель-чудовище”, „учитель-консерватор”, „учитель-чиновник”), а также в образах подчиненных и запуганных учащихся. Ольга Мокрушина утверждает, что корпус мужских школьных текстов того времени построен на оппозиции *дом – школа*, то есть противопоставляется

идиллическое уютное и теплое место, являющееся безопасным убежищем чужому, жестокому миру, проверяющему внутреннюю психологическую выносливость человека (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 42–43). Писательницы не были столь категоричны в своих суждениях, поскольку видели возможность совместной борьбы с тяжелой повседневностью и жестокими стандартами закрытых женских учебных заведений благодаря настоящей дружбе и взаимной поддержке учениц и педагогов, представленных в произведениях женщин. Все это добавляет светлые тона мрачной картине школьного мира.

Совершенно иные краски в русской литературе педагогического дискурса появились с наступлением XX века, поскольку в интенсивно развивающейся педагогике начали появляться новые авторитеты интеллектуальной жизни, повлиявшие на темы и форму дидактического искусства слова (Meskin, Zolotuhina 247). Однако перед этой литературой и ее мастерами возникли новые вызовы, связанные с послеоктябрьским периодом и преобразованием не только самого объекта изображения, но и с формированием советской школы, построенной на совершенно других принципах (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 43). После 1917 года, по мнению ряда представителей реформаторских движений в России (преимущественно Наркомпроса во главе с Анатолием Луначарским, Надеждой Крупской и Михаилом Покровским), ставивших своей главной целью радикальную перестройку всей системы образования, учебные заведения должны руководствоваться гуманным подходом к детям. Это необходимо для создания наиболее благоприятных условий для их всестороннего развития, поскольку именно от молодого поколения зависит судьба революции. Школа же, став „важным средством пропаганды и распространения коммунистической идеологии”, позволила бы воспитать „человека нового типа” (Piskunov 250–251).

В такой атмосфере, заставившей и учителей и писателей по-новому взглянуть на человека и его воспитание, в 1920–1930-е годы начинают появляться произведения, касающиеся школьной жизни, поскольку в русской литературе „происходит такое сближение педагогики и литературы, которого не было ни прежде, ни потом” (Meskin, Zolotuhina 247). Этому способствовало также значимое выступление поэта Самуила Маршака на Втором совещании по детской литературе в 1936 году, в ходе которого он выразил необходимость создания

жанра школьной повести, отражающего истинные реалии повседневной жизни школьных учреждений (Burdina, Šumilova 128). Его постулат два года спустя расширила в своей статье *О школьной повести и ее читателе* (1938) Тамара Габбе, подчеркнув, что главной задачей детских писателей представляется создание таких героев, которым советские требовательные юные читатели „захотели бы подражать” (Gabbe 41) и с опытом которых могли бы отождествляться. В связи с этим именно в советский период жанр школьной повести окончательно сформировался, порождая целый корпус трудов, раскрывающих „учеников и учителей в разнообразии ситуаций изменения”, а также описывающих „произошедшие в сознании героев, обретших в процессе решения школьных проблем неоценимый жизненный опыт” (Burdina, Šumilova 129).

Примечательно, что из многих, довольно быстро появившихся школьных повестей первого десятилетия XX века, только *Педагогическая поэма* Макаренко и *Республика ШКИД* Пантелеева и Белых стали „своего рода открытием” (Meskin, Zolotuhina 252). Согласно литературоведам: „Значительных произведений, созданных в рамках этого жанра, в 1930–1950-е гг. не было” (Burdina, Šumilova 130). По мнению некоторых исследователей, „свое время пережили лишь некоторые книги, адресованные младшим школьникам [...] (*Сказка о потерянном времени* Шварца (1940), *Про одного ученика и шесть единиц* Маршака (1941), *Витя Малеев в школе и дома* Носова (1951)” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 56), поскольку в действительности „в жанровой системе детской литературы школьная повесть стала занимать прочное место в конце 1950-х годов” (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformácii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 4). До этого момента главной задачей произведений педагогического дискурса, дидактизм которых был нивелирован юмористическими сценками (в соответствии с „социальным заказом” и потребностями юной аудитории), представлялось изобразить преобразование хулигана в хорошего ученика и достойного члена общества, с которого следует брать пример (Burdina, Šumilova 130).

Значительные изменения начали происходить в период оттепели, когда жанр школьной повести переживал настоящий расцвет, отмеченный становлением тематических элементов и категорий (учитель, ученики, воспитательный процесс и др.), а также формированием характерных свойств,

виду высокой активности писателей в области детской литературы (часто из-за цензуры), которые начали использовать ее для представления насущных проблем того времени (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 4). Светлана Бурдина и Ольга Шумилова подчеркивают, что в 1960–1970-е гг. школьная повесть начинает переживать свое „второе рождение” (Burdina, Šumilova 130), отходя от схем и условностей сталинской эпохи, устанавливая при этом традицию откровенного разговора о сложных школьных проблемах.

Впервые в литературном педагогическом дискурсе начали описывать эмоции и переживания учащихся, поднимать социальные вопросы и изображать как реальные школьные проблемы, так и проблемы всей русской системы образования. В свете сказанного становится ясным четкая концепция этих произведений, основанная на диалоге двух героев-оппонентов и предполагающая проявление существования здоровых сил (персонажей), которые противостоят системе советской школы и тем самым дают надежду на перемены. Следует подчеркнуть, что именно в этот период „были созданы многие школьные повести<sup>9</sup>, вошедшие в классику детской литературы” (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 4), а также внушительное количество других текстов, относящихся к этому жанру, но заставляющих „литературоведов задуматься о проблеме внутрижанровой типологии” (Burdina, Šumilova 130). Ведь, следует помнить, что в литературном педагогическом дискурсе – это не только школьный роман (который, однако, является наиболее репрезентативным), но и множество разнообразных произведений, поднимающих школьную тематику, созданных, прежде всего, в 1960–1980-х годах.

В связи с этим приведем только типологию русских школьных текстов второй половины XX века, созданную Олегом Тарасовым, которая, по нашему мнению, лучше всего отражает разнообразие этих произведений и их жанровых

---

<sup>9</sup> Черняк обращает внимание на: киноповесть *Доживем до понедельника* (1968) Георгия Полонского; повести *Жизнь и приключения чудака* (1974) и *Чучело* (1981) Владимира Железникова; *Ночь после выпуска* (1974) Владимира Гендрякова; *В бесконечном лесу и другие истории о б „В”* (1978) Сергея Иванова; *Вам и не снилось* (1979) Галины Щербаковой; *В моей смерти прошу винить Клаву К* (1976) Михаила Львовского. См.: М. Černák. „Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra «škol'noj povesti» v sovremennoj literature”. *Bibliotečnoe Delo. Topos i èpos škol'noj povesti*, nr 20 (302), 2017, s. 3.

форм, а также множество рассматриваемых в них вопросов и поднимаемых тем. Именно поэтому ряд литературоведов в своих работах ссылается на типологию Тарасова, несмотря на ее некоторые спорные моменты<sup>10</sup>. Типология состоит из шести типологических рядов с книжными примерами, которые разделены по принципу узловой категории (типология представлена по: Tarasov 10–11):

- 1) произведения на школьную тематику в которых центральная проблема связана с ролью школы в процессе формирования незаурядной личности;
- 2) повести с внутренним конфликтом героя в качестве основного сюжетобразующего элемента;
- 3) произведения, „в которых ставятся проблемы взаимоотношений среды и личности, социально-клановой дифференциации школьной среды”;
- 4) повести, основой сюжета которых являются конфликты „объективная значимость которых не совпадает с их личностным восприятием и пониманием героем”;
- 5) произведения представляющие героев-школьников с определенным „художественным характером”;
- 6) повести, представляющие галерею „художественных характеров” учителей (Tarasov 10–11).

Оставляя в стороне некоторые возражения литературоведов, нельзя не признать, что приведенная выше классификация показывает основные типы конфликтов, характерные для педагогической прозы второй половины XX века, и подтверждает интерес писателей и писательниц к этой литературе. Конечно, сложно представить все произведения, поднимающие проблематику школьной жизни оттепельных и застойных периодов, однако в дальнейшем постараемся отметить их основные тенденции, из которых главной является противопоставление догматизму сталинских времен (Burdina, Šumilova 132).

Писатели этого периода стремились показать правдивую реальность школьной повседневности со всеми ее радостями и недостатками, поэтому начали выстраивать сюжет вокруг конкретной проблемной ситуации, чтобы дать

---

<sup>10</sup> См.: S. Burdina, O. Šumilova. „Èvolúciã žanra škol'noj povesti v ruskoj literature XX veka”. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaã i zarubežnaã filologijã*, nr 2 (34), 2016, s. 128–134; O. Mokušina. *Topos postsovetskoj školy v ruskoj literature rubeža XX–XXI vekov*. Perm, Dissertaciã na soiskanie učenoi stepeni kandidata filologičeskikh nauk, FGBOU VPO Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014, s. 57–59.

возможность каждому из героев раскрыть свою истинную сущность (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 62). Атмосфера произведений тех лет в целом оптимистичная, даже в момент, когда ученики и педагоги сталкиваются с непростыми проблемами и конфликтами школьной повседневности. В конечном итоге они оказываются решаемыми, нередко благодаря присутствию хотя бы одного положительного и доброго героя. Таким образом, значительные для педагогической прозы категории „школа” и „учитель” проходят еще одно преобразование, своего рода интеграцию, по сравнению с текстами предыдущих времен. Школа уже не демонизируется – она ни ад ни тюрьма, но еще не второй идиллический дом, как в ранних произведениях послереволюционного периода (*Республика ШКИД, Педагогическая поэма*), а лишь дружественное к учащимся пространство. Учитель тоже создан из плоти и крови, поэтому он не вызывает панического страха у учеников, а вместе с тем не становится для них вторым отцом. Это довольно обычный человек, который иногда совершает ошибки, размышляет, но всегда ищет решения, а нередко и свой собственный путь. Поэтому для этой прозы характерно то, что в ней показываются очень молодые учителя, только что окончившие педагогические университеты, разрабатывающие свои методы воспитания и обретающие разнообразный опыт в первые годы работы в школе (Burdina, Šumilova 132). Из сказанного видно, что русская литература педагогического дискурса к 90-м годам XX века успела накопить немалый опыт, пережить множество перемен и преобразований, создать целый ряд разножанровых текстов, являющихся „точным инструментом анализа повседневности советской школы” (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 4).

Дальнейшее развитие школьной повести, точнее, трансформация ее основных черт, происходит на рубеже XX–XXI веков, в момент реструктуризации всего государства, когда СССР приближался к своему историческому концу. Повсеместные перемены и господствующая в России перестройка способствовали реформаторской деятельности писателей, которые на этот раз в своих произведениях доходили до кульминационных моментов, нарушая многие существующие до сих пор стереотипы и правила. В жанре школьного романа такой новаторской работой, повлиявшей на изменение изображения учителя, а также установление нового типа конфликта в сюжетной структуре произведения,

оказался роман Алексея Иванова *Географ глобус пропил* (написанный в 1995 году, но опубликованный в 2003 году) – своеобразная пародия на громкие романы воспитания советских времен. Роман Иванова, став „решающим в смене вектора изображения школы” (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformácii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 5), „перешагнул время, естественно вписался в современные инновационные дискуссии о школе, а применительно к 1990-м гг. сказал о ней новое слово, оказавшееся прогностическим и перспективным” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v rusской literature rubeža XX–XXI vekov* 140).

К началу XXI века наступает кризис школьной повести, связанный с активной разработкой малых жанров в русской литературе. В связи с этим, по утверждению Марии Черняк, главной ориентацией издательств оказалась массовая детская литература, а психологически сложный школьный роман двадцатых годов уступил место формульной литературе, адресованной юной аудитории и развивающейся в основном в жанрах фэнтези, детективы и „розовые” романы для девочек (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformácii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 5). Несколько иначе смотрит на эти изменения Мокрушина, подтверждающая порождение в современной педагогической прозе множества жанровых разновидностей. При этом она акцентирует внимание на отсутствии устойчивых определений, а также на небольшую изученность их в современном литературоведении (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v rusской literature rubeža XX–XXI vekov* 142–143), что указывает на необходимость анализа педагогического дискурса в современной прозе. По мнению литературоведов, в настоящее время произведения о школе пользуются большой популярностью как среди читателей, так и писателей, подчиняясь, однако, заранее установленным условиям и правилам, например издательским. На наш взгляд, литература такого типа представляется материалом, который ввиду невысокой степени художественности не привлекает большого внимания критиков.

Изучение педагогического дискурса, по-разному формировавшегося в русской словесности на протяжении веков, представляется существенной исследовательской задачей. Дело в том, что „у художественной литературы, как и у педагогики, главный предмет познания – человек” (Mezinov 192). Изображению его повседневности, внутреннего мира, переживаний и стремлений

в значительной степени посвящена литература на школьную тему. О популярности школьной тематики говорит Вера Жарикова, исследующая хронотоп школы в русском кинематографе<sup>11</sup>. По ее словам, „через коммуникативную ситуацию школы прошло (практически) все современное население, каждому на собственном опыте известна его специфика” (Žarikova 59). Черняк назвала это явление „эффектом узнавания”, ярко проступающим в произведениях о школе (живом социальном институте) в которых „пишутся ответы на большие вопросы, это этапы и формы жизненного пути, самоопределения, познания себя и мира” (Černâk, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 2, 7).

Показательно, что в XXI веке женская педагогическая проза переживает очередную модификацию, в том числе смену целевой аудитории и волнующих ее проблем, которые отображаются в ней. Это оправдано фундаментальными преобразованиями, происходящими в России с конца прошедшего столетия и на уровне повседневной жизни и искусства. Имеется в виду внедрение новых методов образования, установление новых порядков в учебных заведениях и неизбежная трансформация литературы.

Они привели к непримиримому конфликту поколений, который представляется главной чертой современной женской прозы, в которой школа является местом разворачивающихся событий. На это обращают внимание и ученые: „подросток 1920-х годов и подросток «нулевых» годов XXI века – это совершенно разные люди” (Žukova 24); „острота проблемы, непримиримый конфликт поколений, результатом которого является ситуация тотального непонимания” (Černâk, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 3). Таким образом эта литература построена на оппозициях *я – они, прошлое – настоящее, старое – новое*. Дело в том, что в ее семантике заложено указание на взросление и прохождение своей „школы жизни” учительницами, оказавшимися на стыке двух эпох.

Проблематика этих произведений, выходящая за пределы школьной повседневности, созвучна с поэтикой женской прозы, так как создана для взрослого читателя и как кинематограф раскрывает реальную жизнь во всех ее

---

<sup>11</sup> См.: V. Žarikova. „Hronotop školy v otečestvennom kinematografe”. *Istoričeskie, filosofskie, političeskie i ũrindičeskie nauki, kul'turologiâ i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, v 2-h č, č. II, nr 5 (55), 2015, s. 59–62.

проявлениях. Поскольку читатель, как и зритель, хотят полностью „«попасть» в определенное время-пространство, в определенный хронотоп” (Žaričková 59).

Немаловажно, что в литературном тексте именно женщины на основании собственного опыта, наиболее достоверно раскрыли школьный хронотоп. Как известно, термин *хронотоп* в литературоведческий обиход ввел Михаил Бахтин<sup>12</sup>, понимая его как „формально-содержательную категорию литературы”, в которой „имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом” (Bahtin, *Formy vremeni i hronotopa v romane. Očerki po istoričeskoj poëtike*”. *Voprosy literatury i èstetiki* 235). По утверждению ученого „жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом” (Bahtin, *Formy vremeni i hronotopa v romane. Očerki po istoričeskoj poëtike*”. *Voprosy literatury i èstetiki* 235), что распространяется и на школьный роман, время-пространство которого точно описала Мокрушина:

Основным местом действия [...] становится школа [...], описания внешнего облика учебного заведения и классных интерьеров являются устойчивым структурным элементом произведений этого жанра. События, как правило, происходят в течение одного учебного года, но временные рамки могут быть и более сжатыми, в любом случае временные ориентиры соответствуют этапам учебного процесса: четверть, учебная неделя с обозначением конкретных дней, урок, перемена и т. д. (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 55).

О связи хронотопа с педагогическим дискурсом писал Карасик, рассматривая время-пространство в качестве компонента последнего (Karasik, *Âzykovej krug: ličnost', koncepty, diskurs* 209). Однако педагогический дискурс выходит за рамки школьного хронотопа и разворачивается в рамках других хронотопов, например семейного, институционального (детские дома, исправительные колонии, министерства и т. д.), дворового/уличного и др. Поэтому ограничимся рассмотрением особенностей педагогического дискурса в рамках именно школьного хронотопа, доминирующего в анализируемых произведениях.

На их основании будет охарактеризован педагогический дискурс в женской прозе XXI века с учетом не только изменений, свойственных современным женским произведениям на школьную тему, но и таких признаков школьной прозы, как конкретная модель мира и типология героев. Предметом

---

<sup>12</sup> См.: М. Bahtin. „Formy vremeni i hronotopa v romane. Očerki po istoričeskoj poëtike”. *Voprosy literatury i èstetiki*. Red. Mihail Bahtin. Moskva, Hudožestvennaâ literatura, 1975, s. 234–407.

анализа-интерпретации в рамках настоящей работы будут четыре женские произведения, указанные выше.

Показательно, что Мокрушина, исследующая топос постсоветской школы в русской литературе рубежа XX–XXI веков также обратила внимание на произведения *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* Камаевой и *Училка* Терентьевой (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v rusской literature rubeža XX–XXI vekov* 142–163). По мнению исследовательницы эти произведения заслуживают особого внимания, поскольку в обеих книгах можно отметить сочетание женского и школьного романа, что соответствует литературным тенденциям последних десятилетий. Однако с точки зрения поэтики и представленных в произведениях тем *Училка* в большей степени, чем *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* фокусируется на проблематике женской прозы с опорой на гендер (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v rusской literature rubeža XX–XXI vekov* 16–17). Мокрушина отмечает, что оба романа показывают реальные проблемы современной российской школы „порожденные новым временем (социальное расслоение, утрата доверия к учителю, падение общей культуры, размытая система ценностей, идеологический вакуум)” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v rusской literature rubeža XX–XXI vekov* 163). При этом они нередко связаны с „ущербам”, являющимися наследием советской системы (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v rusской literature rubeža XX–XXI vekov* 163).

О книге *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* пишет также Наталья Беликова, подчеркивающая, что в этом произведении показаны многие проблемы, присущие современной прозе на школьную тему. Это прежде всего стагнация общества, а также проблемы воспитания и обучения современных учащихся, вызванные разрывом поколений (конфликт „отцов и детей”) (Belikova, *Soblazn kvazibytiâ v sovremennom škol'nom romane („Kroški Cahes” E. Čižovoj)* 115). По словам Беликовой в романе-дневнике Камаевой заметна еще одна проблема, касающаяся в большей степени жанровой модели произведения. Дело в том, что учитель, который раньше пользовался высоким социальным статусом, уважением и признанием, в современной школьной прозе показан как „перфекционист – запрограммирован на фиаско” (Belikova, *Soblazn kvazibytiâ v sovremennom škol'nom romane („Kroški Cahes” E. Čižovoj)* 115).

Немало ценного содержит работа Светланы Бурдиной и Ольги Мокрушиной *Топос постсоветской школы в русском рассказе рубежа XX–XXI веков*, в которой авторы обращают внимание на рассказ Матвеевой *Обстоятельство времени*, включенный в сборник *Подожди, я умру – и приду*. Исследовательницы отмечают, что он представляется не единственным произведением писательницы, в котором школа является местом разворачивающихся событий. Тем не менее, по мнению литературоведов, новелла *Обстоятельство времени* наиболее значимая и интересная из них (Burdina, Mokrušina, *Topos postsovjetskoj školy v ruskom rasskaze rubeža XX–XXI vekov* 131).

Авторы статьи подчеркивают присутствие в рассказе характерной для Матвеевой игры со словом (подробнее см. третью главу), что объясняется ее взрослением в семье лингвистов (Burdina, Mokrušina, *Topos postsovjetskoj školy v ruskom rasskaze rubeža XX–XXI vekov* 131). Важно, что на это обращают внимание также другие критики – члены жюри литературной премии „Национальный бестселлер” – Александр Етоев (Етоев, электронный ресурс), Владислав Толстов (Tolstov, электронный ресурс) и Станислав Секретов (Sekretov, электронный ресурс).

Бурдина и Мокрушина сосредоточиваются также на интертекстуальности, присущей многим школьным повестям и рассказам, в том числе и *Обстоятельстве времени* (Burdina, Mokrušina, *Topos postsovjetskoj školy v ruskom rasskaze rubeža XX–XXI vekov* 131–132). Таким интертекстом для новеллы Матвеевой является сказка-причта Всеволода Гаршина *Attalea princeps*, рассказывающая о пальме, живущей мечтой об приобретении свободы. Согласно литературоведам, произведение Гаршина отражает повседневность главной героини *Обстоятельства времени*. Дело в том, что учительница Елизавета Святославовна (Е.С.) жила мечтами о поездке в далекую Англию и настоящей любви, которые так и не сбылись.

На книгу Аромштам *Как дневник. Рассказы учительницы* обратил внимание поэт и обозреватель Дмитрий Гасин. Именно он в одном из своих видеороликов на канале *Youtube* рассказывает о книге-дневнике Аромштам, говорящей прежде всего о „взаимоотношениях взрослого и ребенка” (Gasin, электронный ресурс). По словам Гасина, она предназначена для педагогов и родителей, поскольку не является работой теоретического характера, а биографической записью профессиональной деятельности учительницы-

новатора, которая началась в 90-е годы XX века. Дело в том, что работа Аромштам в школе была прежде всего направлена на изменения и внедрение инноваций, что не являлось легкой задачей даже после распада СССР (Gasiñ, электронный ресурс).

Обзор экзemplификационного материала показал, что интерес к рассматриваемым нами произведениям со стороны исследователей не высок. Только Ольга Мокрушина в двух работах, то есть в диссертации *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* (2014) и в статье *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* (2014), провела достаточно обширный анализ некоторых произведений женской прозы XXI века на школьную тему, обращая внимание на новеллу *Обстоятельство времени*, современный роман *Училка* и роман-дневник *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы*. В связи с отсутствием в польском и русском литературоведении подобных исследований обоснованным представляется проведение нашего анализа.

Выбор экзemplификационного материала осуществлен нами благодаря принятию трех основных критериев – это, во-первых, полученные автором награды, а также художественная ценность произведений. Во-вторых, статус автора как создателя признанного и оцененного литературной критикой. В-третьих, педагогическое образование самих писательниц как ценность при создании произведения в жанре педагогической прозы (подробнее см. третью главу).

Немаловажно, что на многие проблемы, с которыми сталкиваются главные героини произведений, можно взглянуть сквозь призму популярной в наше время гендерной теории. Именно в них показаны фемининная и маскулинная направленность при решении проблем, а также закрепленные в обществе модели поведения и образы женственности и мужественности, которые ребенок осваивает на протяжении всего процесса социализации. На фоне преобразований, происходящих в 90-е годы в России, и, в дальнейшем, адаптации к новой реальности, можно говорить о противоречивых дискурсах, касающихся гендерных ролей [*Gender Roles*] (Mendrela 265). Поэтому, анализ женской школьной прозы в гендерном аспекте является обоснованным и актуальным,

поскольку в настоящее время во всех областях гуманитарных наук<sup>13</sup> возрос интерес к проявлению индивидуальных черт личности в различных сферах общественной деятельности (Vdovûk, Rykov 110).

Женское авторство экземплификационного материала, то есть неоспоримая однородность, обусловленная желанием уделить внимание именно женскому взгляду на школьную повседневность, поскольку „женская литература и положение женщины в современной России становятся одной из важнейших областей гендерных исследований последних лет” (Gibadullina 995). Анализ женской литературы предоставляет также возможность извлечь из художественного произведения „житейскую” информацию (Litovskaâ 278), поскольку именно женщины, будучи опорой процесса обучения и воспитания детей, могут больше реалистично показать и описать школьные проблемы.

Интересными, однако, являются слова исследователей школьной прозы, например Мокрушиной, утверждающей, что в русских произведениях о школе формируется своеобразное представление проблемы нехватки учителей-мужчин в педагогическом пространстве в свете того, что главными героями большинства школьных повестей, начиная с половины XIX века, являются учителя-мужчины<sup>14</sup> (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 161). Ее мнение подтверждают слова Черняк: „Заслуживает внимания, что при страшном дефиците в школе учителей мужчин, именно они становятся героями произведений<sup>15</sup> современных писателей” (Černâk, *Škola kak diagnoz: opyt sovremennoj prozy* 12). Тем не менее, учителя-мужчины не задерживаются в школе

---

<sup>13</sup> Анна Бужинска подчеркивает, что в последние годы термин *gender* (наряду с термином *queer*) сделал головокружительную карьеру. Он является приемлемым почти для всех гуманитарных дисциплин, способствуя появлению новых возможностей анализа и интерпретации культурных явлений. См.: A. Burzyńska. „Gender i queer”. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Red. Anna Burzyńska, Michał Markowski. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006, s. 441.

<sup>14</sup> Литературовед уделяет внимание таким героям, как: Беликов (*Человек в футляре* (1898) Чехова); автобиографический рассказчик-педагог (*Педагогическая поэма* (1933-1934) Макаренко); Викниксор (*Республика ШКИД* (1927) Белых, Пантелеев); Олесь Мороз (*Обелиск* (1971) Быков); Служкин (*Географ глобус пропил* (1995) Иванов). См.: O. Mokrušina. *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov*. Perm, Dissertaciâ na soiskanie uĉenoj stepeni kandidata filologiĉeskikh nauk, FGBOU VPO Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014.

<sup>15</sup> Черняк обращает внимание на такие современные романы, как: *Географ глобус пропил* (1995) Алексея Иванова; *Ад и возможность разума* (2008) Олега Лукошина; *Место для шага вперед* (2009) Елены Георгиевской; *Лето по Даниилу Андреевичу* (2018) Наталии Курчатовой и Ксении Венглинской; *Камень, ножницы, бумага* (2018) Максима Осипова. См.: M. Černâk. „Škola kak diagnoz: opyt sovremennoj prozy”. *Detskaâ literatura segodnâ. Sbornik nauĉnyh statej*. Red. Nina Barkovskaâ, Mariâ Litovskaâ, Ekaterinburg, UrGPU, 2010, s. 7–18.

надолго (Černák, *Škola kak diaľnoz: opyt sovremennoj prozy* 12), а если решают заниматься педагогической деятельностью, то руководствуются фемининной стратегией подчинения школьным порядкам (подробнее см. третью главу).

Нельзя также не отметить, что мужчины писали и по сей день пишут о школе. Более того, история русской литературы на школьную тему прославилась благодаря произведениям таких авторов как: Константин Ушинский, Лев Толстой, Антон Макаренко, Василий Сухомлинский, Юрий Поляков и др.<sup>16</sup> Современные коллекции учебной литературы для студентов и педагогов выходят из-под пера авторов-мужчин, о чем свидетельствуют, например, работы Евгения Князева<sup>17</sup> или Георгия Ильина<sup>18</sup>. Нельзя не отметить размышления мужчин о состоянии современной школы, которые представлены в российском кинематографе, что подтверждается фильмами: *Нежный возраст* Сергея Соловьева (2000); *Класс коррекции* (2014) Ивана Твердовского; *Училка* (2015) Алексея Петрухина; *Ученик* (2016) Кирилла Серебренникова; *Молодой человек* (2022) Александра Фомина. Уделение внимания теме школьной повседневности свидетельствует об актуальности этой проблематики, нашедшей свое отражение не только в книгах.

Для реализации поставленной цели работы, исследования проведем сквозь призму методологии феминистской критики [*Feminist Criticism*] и „пошедших

---

<sup>16</sup> Здесь имеются в виду: а) работы Константина Ушинского, см.: К. Ušinskij. „Tri èlementa školy”. *Žurnal dlá vospitaniá*, nr 5, 1857; К. Ušinskij. „O sredstvah rasprostraneniá obrazovaniá posredstvom gramotnosti”. *Syn Otečestva*, nr 2, 1858; К. Ušinskij. *Čelovek kak predmet vospitaniá v dvuh tomah*. Sankt-Peterburg, Tipografiá A.M. Kotomina, 1871; б) трилогия Льва Толстого, см.: L. Tolstoj. „Detstvo”. *Sobranie sočinenij v vos'mi tomah. T. 1*. Red. Lev Tolstoj. Moskva, Leksika, 1996; L. Tolstoj. „Otročestvo”. *Sobranie sočinenij v vos'mi tomah. T. 1*. Red. Lev Tolstoj. Moskva, Leksika, 1996; L. Tolstoj. „Ūnost’”. *Sobranie sočinenij v vos'mi tomah. T. 1*. Red. Lev Tolstoj. Moskva, Leksika, 1996; в) произведения Антона Макаренко, см.: А. Makarenko. „Pedagogičeskaá poéma”. *Pedagogičeskie sočineniá v vos'mi tomah. Tom 3*. Red. Anton Makarenko. Moskva, Pedagogika, 1984; А. Makarenko. „FD-1”. *Pedagogičeskie sočineniá v vos'mi tomah. Tom 2. Marš tridcatogo goda*. Red. Anton Makarenko. Moskva, Pedagogika, 1984; А. Makarenko. „Flagi na bašnâh”. *Pedagogičeskie sočineniá v vos'mi tomah. Tom 6. Flagi na bašnâh*. Red. Anton Makarenko. Moskva, Pedagogika, 1984; г) книги Василия Сухомлинского, см.: V. Suhomlinskij. *Serdce otdaú detám*. Kiev, Radâns'ka škola, 1973; V. Suhomlinskij. *Sto sovetov učitelú*. Iževsk, Udmurtiá, 1981; V. Suhomlinskij. *Pis'ma k synu*. Moskva, Prosvešenie, 1987; д) повесть Юрия Полякова, см.: Ū. Polákov. *Rabota nad ošibkami*. Petrozavodsk, Kareliá, 1990.

<sup>17</sup> Здесь имеются в виду учебники и практикумы для вузов. См.: Е. Knázev, red. *Istoriá otečestvennogo obrazovaniá i pedagogiki: učebnoe posobie dlá vuzov*. Moskva, Izdatel'stvo Ūrajt, 2023; Е. Knázev, red. *Istoriá pedagogiki i obrazovaniá: učebnik i praktikum dlá vuzov*. Moskva, Izdatel'stvo Ūrajt, 2023.

<sup>18</sup> Здесь имеются в виду учебники и пособия. См.: G. Il'in, red. *Innovacii v obrazovanii: učebnoe posobie*. Moskva, Izdatel'stvo Prometej, 2015; G. Il'in. *Gendernaá pedagogika. Ponátie „gender” i ego vliánie na vospitanie detej*. Moskva, Moskovskij pedagogičeskij gosudarstvennyj universitet, 2016.

вслед за ней” (Burzyńska, *Feminizm* 391), гендерных исследований [*Gender Studies*]. Они достаточно сильно укоренились в науке, о чем в польском литературоведении свидетельствует учебник Анны Бужинской и Михала Марковского *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*<sup>19</sup> и дополняющая его антология *Teorie literatury XX wieku. Antologia*<sup>20</sup>. В них показано, что на равных правах стоят феноменология, структурализм, герменевтика, феминизм, гендер и квир как современные литературные методологии (Skucha 131). Подобным научным трудом является двухтомный учебник *Введение в гендерные исследования. Части I и II*<sup>21</sup> под редакцией Ирины и Сергея Жеребкиных. Это сборник работ ведущих российских и западных исследователей феминистских и гендерных теорий.

Важно, что в антологию Бужинской и Марковского и в хрестоматию Жеребкиных, включены фундаментальные антологии и монографии таких западноевропейских исследовательниц, как: Розы Брайдотти, Белл Хукс, Патриция Эллиот, Ненси Менделл, Джудит Батлер, Ив Кософски Седжвик, Нэнси К. Миллер<sup>22</sup>. Именно они сыграли значительную роль при формировании гендерных исследований [*Gender Studies*] и феминистской критики [*Feminist Criticism*]<sup>23</sup>. Еще одним учебником, поднимающим проблему интерпретации

---

<sup>19</sup> См.: A. Burzyńska, M. Markowski, red. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006.

<sup>20</sup> См.: A. Burzyńska, M. Markowski, red. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006.

<sup>21</sup> См.: I. Žerebkina, red. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast I. Učebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001; S. Žerebkin, red. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001.

<sup>22</sup> См.: R. Brajdotti. „Ženske issledovaniâ i politiki različia”. Przeł. Zaven Babloân. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Žerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 13–22; B. Huks. „Nauka transgressirovat’. Obrazovanie kak praktika svobody”. Przeł. Âna Bocman. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Žerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 48–62; P. Èlliot, N. Mendell. „Feministskaâ teoriâ: problematizaciâ ženskoj sub”ektivnosti”. Przeł. Âna Bocman. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Žerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 93–126; J. Butler. „Zapisy na ciele. Wywrotowe odgrywanie”. Przeł. Krystyna Kłosińska, Krzysztof Kłosiński. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Red. Anna Burzyńska, Michał Markowski. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006, s. 514–529; I. Kosofski Sedžvik. „Èpistemologiâ čulana”. Przeł. Ol’ga Lipovskaâ. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Žerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 174–200; N.K. Miller. „Arachnologie: kobieta, tekst i krytyka”. Przeł. Krystyna Kłosińska, Krzysztof Kłosiński. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Red. Anna Burzyńska, Michał Markowski. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006, s. 487–514.

<sup>23</sup> Стоит вспомнить работы западных исследовательниц, не включенные в упомянутые польские и русские учебники, однако являющиеся основополагающими при создании феминистской доктрины и гендерной критики. Это прежде всего труды Симоны де Бовуар, Кейт Миллет, Элейн Шовалтер, а также Сьюзен С. Лансер, оказавшие существенное влияние на вопросы феминизма, гендер и квир-теорий. См.: K. Millett. *Sexual Politics*. New York, Doubleday, 1970; S. de Beauvoir. *The second sex*. Przeł. Constance Borde, Sheila Malovany-Chevallier. New York, Vintage Books, 2010;

литературы с гендерной точки зрения, представляется выпущенный в 2004 году в Германии *Erzähltextanalyse und Gender studies* Веры и Ансгара Нюннинг<sup>24</sup>.

Вышеупомянутые работы, во-первых, подчеркивают значение прочно укоренившихся в методике литературоведения гендерных исследований [*Gender Studies*] и феминистской критики [*Feminist Criticism*]. Во-вторых, представляются значимым теоретическим материалом для изучения проблем, представленных в настоящей диссертационной работе.

Согласно Бужинской, гендерные исследования [*Gender Studies*], стимулирующие чувствительность к восприятию гендерных различий по признаку пола и их функциям в обществе и культуре, то есть гендерную чувствительность [*Gender Sensitivity*], открывают новые возможности для исследования литературы. Дело в том, что до определенного момента проблемы половых различий функционировали „jedynie na marginesach zainteresowań lub wręcz były z tego pola usuwane” (Burzyńska, *Gender i queer* 442). В настоящее время „problematyka gender/rodzaju, a więc związana z funkcjonowaniem społeczno-kulturowego wymiaru ról płciowych, stała się [...] intensywnie eksplorowanym przedmiotem badań w naukach społecznych i humanistycznych” (Pankowska 130). Стоит подчеркнуть, что понятие *гендер* понимается как совокупность „атрибутов, установок, социальных ролей и поведения, приписываемых мужчине или женщине широко понимаемой культурой” (Вем 9).

Немаловажными методологическим инструментом послужит также феминистская критика [*Feminist Criticism*], занимающаяся явлениями широко понимаемой женственности в литературе, „tropiąca je zarówno poprzez analizę struktur języka oraz narracji, jak i przez konstrukcję podmiotu literackiego” (Koch 12). Важно, что феминистская критика „jest dobrym wprowadzeniem do nowego stylu odbioru dzieła literackiego z pozycji genderowych” (Koch 12), будучи одновременно открытой для других теоретических систем, а также культурологических и критических школ (Komisaruk 15). По словам Евы Красковской, феминистская критика [*Feminist Criticism*], занимающаяся женственностью в литературе – это „dyscyplina nadzwyczaj pluralistyczna [...] uprawiana nie tylko przez płeć żeńską”, в

---

E. Showalter. „Feminist Criticism in the Wilderness”. *Critical Inquiry*, vol. 8, nr 2, 1981, s. 179–205; S. Lanser. „Toward a Feminist Narratology”. *Style*, vol. 20, nr 3, 1986, s. 341–363.

<sup>24</sup> См.: V. Nünning, A. Nünning. *Erzähltextanalyse und Gender studies*. Weimar, J.B. Metzler Stuttgart, 2004.

отличие от феминизма, который „jako zjawisko społeczne w centrum uwagi stawia kobiety i jej pozycję w świecie patriarchalnym” (Kraskowska, *Piórem niewieścim. Z problemów prozy kobiecej dwudziestolecia międzywojennego* 8). Согласно Анне Насиловской данное направление, обладающее на сегодняшний день различными авторитетами<sup>25</sup>, не предлагает единого видения сущности феминизма в литературе и литературоведении (Nasiłowska 9).

В своем инструментарии будем также использовать категории Люс Иригарей: телесности<sup>26</sup> и *parler-femme*<sup>27</sup>, в значении „говорить как женщина” (*speking (as) woman*). Вторая же „oznaczała wynalezienie specyficznego żeńskiego idiolektu, w sposób konieczny powiązanego z cielesnością kobiety, a zarazem z ciałem matczynym, które zostało wyparte” (Burzyńska, *Feminizm* 414). Данную идею дополняют размышления Элен Сиксу над *écriture féminine*<sup>28</sup>, то есть „женским письмом” (Bator 113). Тем не менее, по словам Адама Дзиадка, до сих пор „próby zdefiniowania tego pojęcia są trudne i narażone na nieдомówienia i nieścistości” (Dziadek 116).

Учитывая цель настоящей работы, то есть анализ-интерпретацию современных женских школьных произведений классической литературы сквозь призму гендера, представленные выше узловые понятия нуждаются в более широкой характеристике. Поэтому в первой главе работы сосредоточимся на описании русской женской прозы с конца XX по XXI век, с учетом ее становления и характерных особенностей. В этой главе уделим внимание критическим

---

<sup>25</sup> Среди ученых российского научного сообщества, занимающихся феминистской критикой, следует отметить Илью Ильина, Анну Темкину, Лорину Репину, а также Елену Здравомыслову. См.: V. Plecer. „Feministskij podhod v izučenii literatury Vozroždeniâ: osnovnye napravleniâ i tendencii”. Vypusknâ kvalifikacionnâ rabota. Sankt-Peterburg, Rossijskij Gosudarstvennyj Gidrometeorologičeskij Universitet, 2020, s. 8. В польском литературоведении подобными исследованиями занимаются прежде всего: Гражина Борковская, Мария Янион, Ева Красковская, Инга Ивасюв и Кристина Клосинская. См.: A. Nasiłowska. „Teksty feministyczne”. *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*. Red. Anna Nasiłowska. Warszawa, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich, 2001, s. 7. В число наиболее значительных представительниц этого направления во Франции входят Юлия Кристева, Люс Иригарей, Элен Сиксу, а в США – Элейн Шоуолтер и Сандра Гилберт. См.: O. Osovskij. „Feministskaâ kritika”. *Bol’saâ rossijskaâ ênciklopediâ. Tom 33*. Otv. red. Sergej Kravec. Moskva, Bol’saâ Rossijskaâ ênciklopediâ, 2017, s. 251.

<sup>26</sup> См.: L. Irigaray. *Ciało w ciału z matką*. Przeł. Agata Araszkiwicz. Kraków, eFKA, 2000.

<sup>27</sup> См.: M. Baranowska. „Luce Irigaray – myślenie różnicy płci”. *Pleć, kobieta, feminizm*. Red. Red. Zofia Gorczyńska, Sabina Kruszyńska, Irena Zakidalska. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997. B. Smoleń. „Filozofia Luce Irigaray: dylematy recepcji”. *Teksty drugie*, nr 6, 2000, s. 94–106.

<sup>28</sup> См.: H. Cixous. „Śmiech meduzy”. Przeł. Anna Nasiłowska. *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*. Red. Anna Nasiłowska. Warszawa, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich, 2001, s. 168–188.

работам ученых, размышляющих над полезностью и правотой функционирования этой категории в литературе. Во второй главе будет охарактеризован педагогический дискурс в русских произведениях авторства женщин XIX и XX веков. В главе рассмотрим основные категории этой прозы – „школа” и „учитель”, на протяжении веков подвергшиеся различным модификациям и развивавшиеся иначе, чем в произведениях авторства мужчин. Завершением этой главы будет краткий обзор современных женских произведений о школе, получивших свою репрезентацию в жанрах: фэнтези, детектив, „розовые” романы для девочек. Третья глава данной работы будет посвящена анализу четырех школьных произведений современных русских писательниц и характеристике педагогического дискурса, который раскрывается в рамках этой литературы. Предметом анализа, как упоминалось выше, являются: новелла *Обстоятельство времени* Анны Матвеевой, книга-дневник *Как дневник. Рассказы учительницы* Марины Аромштам, современный роман *Училка* Натальи Терентьевой и роман-дневник *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* Ольги Камаевой. В *Заключении* данной работы представим особенности современного педагогического дискурса, развивающегося в женской прозе XXI века, то есть продемонстрируем, как в этой литературе представлен школьный хронотоп и другие признаки школьной прозы: конкретная модель мира, типология героев. Работа содержит также *Резюме* на русском, польском и английском языках и *Библиографию*.

## Глава I: Категория женской прозы в русской литературе

### Русская женская проза – начало нового литературного явления

Возникновение русской женской прозы, согласно многим ученым (Анна Шабанова, Дарья Рыкова, Ирина Савкина, Лариса Титарева, Ия Зумбулидзе, Татьяна Ровенская, Янина Салайчикова, Мартина Ковальска и др.)<sup>29</sup>, восходит к концу 80-х – началу 90-х годов XX века. Этот процесс проходил одновременно с ослаблением и последующим падением Советского режима (Rowieńska 85), а также с развитием русских феминистских движений второй волны, помогающими полноправному самовыражению женщин в литературе в соответствии с их собственной философией и поэтикой, в качестве альтернативы мужской (Sergo 52). Активная борьба за права женщин оказалась не единственным важным фактором обуславливающим понимание положения женщины. По утверждению Ренате Хоф, существенную роль в конце XX столетия начали играть исследования<sup>30</sup>, посвященные реальным „изображениям женственности”, поэтому приобрели „особую значимость женские исследования в литературоведении” (Hof 29). Научный интерес вызвали вопросы по поводу изображения женщин, мужских фантазий, „женского опыта” и связей между формами представления того, что „женское” и специфической властью структур того, что „мужское”. Именно литературоведческий дискурс позволил выявить женские проблемы и реконструировать социальное положение женщин на

---

<sup>29</sup> См.: А. Šabanova. „Fenomen «ženskoj prozy» v ruskoj literature 90-h godov xx veka”. *Vektor nauki Tol'ättinskogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 2 (24), 2013, s. 374–376; D. Rykova. *Ženskaâ proza v pervom desâtiletii XXI veka: tradicii i novatorstvo*. Web. 17.03.2024. <https://www.rospisatel.ru/konferenzija/rykova.htm>; I. Savkina. „Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)”. *Preobraženie (Russkij feministiskij žurnal)*, nr 4, 1996, s. 62–67; L. Titareva. *Ženskaâ proza kak fenomen sovremennoj Rossijskoj kul'tury (na primere Zabajkal'skogo kraâ)*. Czyta, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata kul'turologii, Omskij gosudarstvennyj universitet im. F.M. Dostoevskogo, 2015; I. Zumbulidze. „«Ženskaâ proza» v kontekste sovremennoj literatury”. *Sovremennââ filologiâ: Materialy meždunarodnoj naučnoj konferenciji (g. Ufa, april' 2011 g.)*, 2011, s. 21–23; T. Rovenskaâ. *Fenomen ženšiny govorâšej. Problema identifikacii ženskoj prozy 80–90-h godov*. Web. 14.03.2024. <https://a-z.ru/women/texts/rovenskaia.htm#>; J. Sałajczykowa. „Współczesna proza kobiet: Marina Palej i Ludmiła Ulicka”. *Studia Rossica*, nr 7, 1999, s. 269–278; M. Kowalska. „Wybrane aspekty ewolucji prozy kobiet – dwa pokolenia”. *Rusycystyczne Studia Literaturoznawcze*, nr 30, 2020, s. 113–127.

<sup>30</sup> Елена Барабан отмечает, что с 70-х годов XX века начался активный процесс прочтения западными исследователями русской классики с точки зрения феминизма. См.: E. Baraban. „Zametki na polâh feministskoj kritiki ruskoj literatury”. *Gendernye issledovaniâ*, nr 9, 2003. Web. 14.03.2024. <http://kcgs.net.ua/gurnal/gurnal-09-08.pdf>.

протяжении веков (Hof 29). Стоит при этом добавить, что „запоздалый приход феминистской теории” на русский грунт, послуживший „базой для изучения литературы”, по словам Елены Барабан, имеет свои большие преимущества ввиду появления возможности исправить западные ошибки и найти собственную, наиболее адекватную стратегию для проведения исследований с учетом феминистской критики<sup>31</sup> (Baraban, электронный ресурс). В свете вышеизложенного становится ясным, что анализ „женского вопроса” в русской литературе начал немедленно ускоряться, а женщины активно этому способствовали.

Оптимистические перспективы, связанные с переменами в литературе появились только в марте 1985 года, после вступления Михаила Горбачева в должность Генерального секретаря ЦК КПСС, что способствовало проведению комплекса реформ, названных перестройкой (Drawicz 586). Ориентация на гласность и раскрытие истины позволили больше сосредоточиться на проблемы женщин, которые начали активно говорить о них через литературу (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 62). По словам Ольги Шныровой, исследующей историю суфражизма, феминизма и женского движения, именно перестройку следует считать настоящим моментом появления в России демократических реформ, которые привели ко второй волне русского феминизма, находящегося под сильным влиянием западного неофеминистского движения 1960–1970-х годов (Šnyrova, электронный ресурс). Когда еще в начале 80-х годов XX века в России, несмотря на громкие заверения властей о равноправии женщин и мужчин, практически невозможно было заметить сферу жизни, в которой это равенство было бы сохранено, то в половине того десятилетия, на фоне всех, пришедших из Запада феминистских теорий<sup>32</sup>, снова

---

<sup>31</sup> Похожие замечания, касающиеся преимуществ русской задержки во внедрении феминистских исследований для изучения литературы, высказывает российский литературовед Елена Трофимова и американская исследовательница Хелена Гоцило. См.: Е. Trofimova. „Feminizm i ženskaâ literatura v Rossii”. Moskva, Materialy Pervoj Rossijskoj letnej školy po ženskim i gendernym issledovaniâm „Valdaj-96”, 1997, s. 47–52; H. Goscilo. *Fruits of her plume: Essays on contemporary Russian Women's Culture*. London, Routledge, 1993.

<sup>32</sup> Следует подчеркнуть, что множество исследований и теоретических работ в области феминизма (а точнее феминизмов) затрудняет привести его точную дефиницию. По сей день именно это является одной из самых больших проблем феминистских теорий и феминизма вообще. Предположительно имеет он столько лиц „ilu jest uprawiających go ludzi: kobiet, mężczyzn, ale też osób, które na różne sposoby nie identyfikują się z binarnie definiowaną płcią”. См.: M. Adamiak, A. Derra. „Teorie feministyczne: tradycje i perspektywy”. *AVANT*, nr 3, 2020, s. 1; E. Wejbert-Wąsiewicz. „Feminizm w polskiej literaturze kobiet”. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, t. 15, nr 2, 2017, s. 97.

начали активно действовать русские независимые женские организации, нацеленные на достижение гендерного равенства [*Gender Equality*] (Šnyrova, электронный ресурс).

Первыми активистками второй волны российского феминизма считаются Юлия Вознесенская (1940–2015), Татьяна Мамонова (род. 1943), Татьяна Горичева (род. 1947) и Наталия Малаховская (род. 1947), благодаря которым в 1981 году был опубликован первый номер журнала „Мария” (El'nikova 8). Именно в нем громко высказано убеждение, противоположное официальной пропаганде, раскрывающее постоянные страдания русской женщины, находящейся в положении рабыни. Примечательно, что активистки также выразили свое глубокое убеждение в том, что женщина в России страдает гораздо больше, чем ее западные „сестры” (El'nikova 8). Заметной особенностью второй волны феминистских движений является не, как прежде, сближение и желание приравнять женщин к мужчинам, а демонстрация принципиального различия между „мужской” и „женской” природой (Voronina 9).

Истоками развития таких идей стала опубликованная в 1949 году книга Симоны де Бовуар *Второй пол*, в которой впервые была представлена проблема второстепенного положения женщины в обществе. По утверждению французской писательницы, именно общество сконструировало „мужское/маскулинное как позитивную культурную норму, а женское/феминное как негативное, как отклонение от нормы, как Другое” (цит. за Voronina 9). Не малозначимой стала и работа Бетти Фридан *Загадка женственности* (1963), поднимающая вопрос самореализации женщин благодаря профессиональной карьере, а также книга Кейт Миллетт *Политика пола* (1970), рассуждающая о роли власти и патриархальной системы в контексте сексуальных отношений (Tret'âkova 17). Под влиянием вышеизложенных, а также и других феминистских теорий<sup>33</sup>, на рубеже

---

<sup>33</sup> Например, в университетах США в конце 60-х годов возникли „женские исследования” [*Women's studies*], повлекшие за собой открытие центров и факультетов, посвященных этой проблематике. В 1971 Олимпия де Гуж сформулировала и озвучила первый программный манифест феминисток, то есть *Декларацию прав женщины и гражданки*. В 1975 году Нин Коч сконструировала термин „феминология”, широко используемый именно в России. См.: М. Polutova. „Metodologičeskie podhody zarubežnyh učenyh k teorii feminizma: istoki, ètapy razvitiâ, osnovnye napravleniâ”. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 11 (102), 2013, s. 69–71. В настоящее время сложно перечислить все работы, термины и направления, связанные с феминизмом. По словам Кристины Куявинской-Кортни трудно определить границы этих категорий с точки зрения конкретных исследователей, поскольку они постоянно „wzbogacają swoje krytyczne podejścia przez przekształcenie, recenzowanie, krytykowanie i konkretne wykorzystanie

70-х и 80-х годов на Западе начинает проявляться убеждение, о том что биологический и культурный пол не являются одной составляющей. В этот момент формируется гендерная теория [*Gender Theory*], которая заложит основу для нового взгляда на вопросы равенства и различия между женщинами и мужчинами (Voronina 9).

В России однако, из-за глубокого кризиса сознания ни период перестройки и последовавшая за ней эпоха трансформации, ни появление первых настоящих феминистских организаций и издательств не сумели в полной мере помочь женской литературе достичь одобрения обществом (Rowieńska 84–85). Власть очень быстро вмешалась в работу активисток, авторов альманаха „Женщины и Россия” и членов кружка „Мария”, продемонстрировав тем самым все время действующее тоталитарно-патриархальное отношение к идее создания ассоциации творческих женщин (Rowieńska 85). По словам Светланы Василенко – создательницы первой литературной женской писательской организации в постсоветский период – перестроечное время отличается миллионными тиражами газет как с запрещенными ранее произведениями Андрея Платонова (1899–1951), Варлама Шаламова (1907–1982), Александра Солженицына (1918–2008), Владимира Войновича (1932–2018), так и с произведениями „другой” прозы, „неофициальной, альтернативной соцреализму” (Vasilenko, „*Novye amazonki*” (*Ob istorii pervoj literaturnoj ženskoj pisatel'skoj grupy. Postsovetskoe vremâ*) 80). Однако это не способствовало распространению и принятию в России идей феминизма:

В глухое осеннее время застоя, так и теперь, в весеннее время перемен, никто и слыхом не слыхал о таком понятии, как феминизм. Как я сейчас понимаю, идеи феминизма держали от нас за семью запорами, боясь их больше, чем идей антикоммунизма, так как они потрясали не только социальные основы, а основы основ мироустройства нашей патриархальной страны. Феминизм был понятием ругательным, им обозначались какие-то уродливые, противоестественные явления западной жизни, о которых можно говорить только шепотом. Слово „феминистка” звучало как оскорбление (Vasilenko, „*Novye amazonki*” (*Ob istorii pervoj literaturnoj ženskoj pisatel'skoj grupy. Postsovetskoe vremâ*) 80–81).

Высказывание Василенко полностью созвучно мнению других исследователей, отмечающих, что слово „феминизм” в России вызывало

---

romysłów teoretycznych w studiach nad literaturą”. Тем не менее, исследовательница предприняла приемлемую попытку объединить феминистские теории в отдельные сферы, а затем охарактеризовать их. Подробнее см.: K. Kujawińska-Cortney. „Feministyczna krytyka literacka: teorie i praktyki”. *Pamiętnik Literacki*, nr 3, 1998, s. 99–113.

неоднозначные реакции, а также сомнения в необходимости использования данного понятия для представления достижений феминистического движения, пришедших с Запада (Šorè, Hajder 11). Примечательно, что все зарождавшиеся в этот период русские организации и движения, борющиеся за права женщин, назывались и по сей именуется „женскими”, так как в русском обществе всегда избегали слова „феминизм”, „феминистка”, „феминистское движение” из-за их негативных коннотаций и глубоких связей с мыслью Запада, чужой и не нужной России (Kabajkina 37).

Именно первые женские русские группы и создательницы литературных сборников 80-х годов показали, что „женский вопрос” в стране по-прежнему не решен, а женщина даже формально не уравнивается в правах с мужчиной. Активистки и писательницы, которые сталкивались с непрерывными стереотипами, касающимися роли и положения женщины в обществе, начали открыто говорить о необходимости гендерного воспитания [*Gender Upbringing*] целого народа и рассмотрении прав женщин, в практике несопадающих с общими правами человека (Kabajkina 37). Основываясь на дальнейших воспоминаниях Василенко, собранных в статье „*Новые амазонки*” (*Об истории первой литературной женской писательской группы. Постсоветское время*), а также на замечаниях исследовательниц<sup>34</sup> можно с уверенностью сказать, что, незнакомые с уже давно выработанными на Западе идеями феминизма и сложившимся масштабным женским движением, русские женщины стремились бороться за свои права, формируя отдельное и уникальное пространство в литературе.

После травматических переживаний, связанных с хождением по многочисленным редакциям и учреждениям с целью публикации своих собственных произведений, объединенные общей болью и усилиями женщины вернулись в литературу, порождая в конце 80-х годов XX века женскую прозу – новое явление в русской литературе (Rowieńska 85), связанное с появлением в 1988 году группы „Новые амазонки” по инициативе Ларисы Ванеевой (род. 1953)

---

<sup>34</sup> Шоре и Хайдер подчеркивают, что еще в 90-е годы XX века развитие феминистского дискурса в России являлось быстрым повторением процессов, происходящих в Америке и Европе в 60-е годы. См.: E. Šorè, K. Hajder. „Vstupitel'nye zamečaniâ o sovместnom russko-nemeckom naučnom proekte”. *Pol. Gender. Kul'tura: Nemeckie i russkie issledovaniâ*. Red. Elizabeth Šorè, Karolina Hajder. Moskva, RGGU, 1999, s. 11.

и Светланы Василенко (род. 1956) (*Savkina, Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 62). Признанию женской прозы как отдельного феномена способствовало издание обществом „Новые амазонки” нескольких сборников<sup>35</sup> произведений, среди которых первые из них – *Не помнящая зла* (1990) и *Новые амазонки* (1991). Каждый том отличался своей индивидуальностью, ввиду конкретного подбора текстов, строго определенной тематики, способствующей образованию четкой идейной структуры женской прозы, поскольку все вместе взятые тексты „дополняли друг друга, образуя логически законченные сюжет и композицию самостоятельного литературно-эстетического направления” (Kubinyiová 38). Ровенская утверждает, что, несмотря на различия между отдельными авторами, весь этот проект возник в результате работы коллективного творческого субъекта, поскольку „autorki niczym pszczoły po kropelce zbierały pył kobiecości, tworząc miód własnej literatury, który w rzeczywistości jest gęsto zaprawiony goryczą kobiecego doświadczenia” (Rowieńska 87).

Вместе с появлением „Новых амазонок” и последовавшей за ними целой плеяды женщин-писателей в России предметом жарких дискуссий стал подвергаться не решенный и по сей день (подробнее см. следующий раздел) вопрос необходимости существования в литературе категории женской прозы (Satkliff 119). Сами „Новые амазонки” в своих манифестах, размещаемых в собраниях сочинений, выражали необходимость разделения литературы на мужскую и женскую, обосновывая функционирование такой категоризации и представляя генезис и суть женской прозы (Vasilenko, „*Novye amazonki*” (*Ob istorii pervoj literaturnoj ženskoj pisatel'skoj grupy. Postsovetskoe vremâ*) 80). Более того, практически все критические статьи, посвященные этому литературному явлению, начинаются с размышлений о правоте разделения литературы по гендерному признаку. Поэтому для лучшего осмысления женской словесности, в русском литературоведении с середины 90-х годов XX века активно используется понятие „гендер” – социальный пол (Kubinyiová 38). Гендер формируется со

---

<sup>35</sup> В 1988–1995 годах, помимо двух вышеупомянутых сборников, было опубликовано еще семь многоавторских томов: *Женская логика* (1989); *Чистенькая жизнь* (1990); *Абстинентки* (1991); *Жена, которая умела летать: Проза русских и финских писательниц* (1993); *Glas. Глазами женщины* (1993); *Чего хочет женщина...* (1993); *Русская душа* (1995). См.: J. Kubinyiová. „Osmyslenie kritikoj fenomena sovremennojruskoj ženskoj prozy konca XX veka”. *Novaâ rusistika*, nr 4, 2011, s. 38.

ссылкой на социокультурную ситуацию данного общества, определяющей некоторые черты как типично „мужские” или „женские”, тем самым влияя на социализацию мужчин и женщин (Rütkenen 6). По словам Ольги Пензиной, понятие „гендер” в научный обиход, при исследовании русской литературы, вводится Ириной Савкиной и Элизабет Шоре (Penzina 130). Первые работы, посвященные изучению конкретного произведения через призму гендерных категорий [*Gender Categories*], основывались на разделении стилей письма на „мужские” и „женские”<sup>36</sup> а чуть позже они стали касаться мужского и женского взгляда на мир (Penzina 130). В настоящее время эта типология не изменилась, а стала лишь общепризнанным культурным явлением, которое требует от исследователя раскрытия характерных особенностей каждого из этих двух стилей (Afanas'ev, Breeva 3). И так, в „маскулинных” текстах особым признаком является построение его на основе значительных смысловых оппозиций, а также заметная иерархичность и признание единственно правильной истины. Напротив, плюралистические „фемининные” тексты строятся внутри уже функционирующих культурных контекстов, которые подвергаются постоянному смешению и цитированию, порождая новые смыслы и демонстрируя возможности существования множества истин (Malygina 11). Галина Пушкарь утверждает, что современные литературоведы уже не могут пройти мимо социальных и философских поисков в области гендерологии, поскольку благодаря гендерным исследованиям явными становятся ценности, роли, нормы и черты характера, которые общество приписывает женщинам и мужчинам посредством различных аппаратов социализации (Puškar' 242).

Не менее важным является и тот факт, что исследования, учитывающие разделение психологических и поведенческих характеристик на исконно маскулинные и фемининные, позволили выявить „не что иное, как поло-ролевой стереотип, социокультурный конструкт” (Gabrièlân, электронный ресурс). При этом, ученые отмечают, что, несмотря на жестко очерченную оппозицию *маскулинное – феминное*, разграничение дискурсов с разделением на пол, приводит в большинстве случаев к желанию „вычленив из текстов как явлений культуры именно феминный текст/феминное письмо” (Afanas'ev, Breeva 3). По словам Пушкарь, рассмотрение литературного произведения в гендерном аспекте

---

<sup>36</sup> „Мужские” (маскулинные, от лат. *masculus* „мужской”) и „женские” (феминные или фемининные, от лат. *femineus* или *femininus* „женский”).

открывает новые горизонты и позволяет „интерпретировать сюжеты и социально-психологические конфликты женской прозы как художественное воплощение гендерной структуры современного общества” (Puškar' 242).

Обоснованность разделения прозы по гендерному признаку находит свое объяснение уже во введении к сборнику *Не помнящая зла*. В нем женщины-писатели, ссылаясь на скептические вопросы критики, в частности, мужского пола сами уверяли, что:

[...] женская проза есть. Она существует не как прихоть... Она существует как неизбежность, продиктованная временем и пространством. [...] Женская проза есть – поскольку есть мир женщины, отличный от мира мужчины. Мы вовсе не намерены отрешиваться от своего пола, а тем более извиняться за его „слабости”. Делать это так же глупо и безнадежно, как отказываться от наследственности, исторической почвы или судьбы. Свое достоинство надо сохранять, хотя бы и через принадлежность к определенному полу (а может быть, прежде всего именно через нее) (Vasilenko, *Ne pomnâšaa zla: Novaâ ženskaâ proza* 3).

В защиту реальной потребности функционирования женской прозы в России и разделения литературы по гендерному признаку выступил также ряд других ученых, критиков и писателей, среди прочего, Нина Габриэлян, заявляя, что женщины и мужчины не творят в мире, изолированном от лингвокультурологических контекстов. Поэтому ущербным для любого исследователя было бы его игнорировать (Gabriélân, электронный ресурс). Мария Рюткенен заостряет свое внимание на том, что у феминисток возникла идея об отличии мужского и женского стиля письма и необходимости теории женской литературы. Исследовательница выражает глубокое убеждение в том, что гендер автора, как и читателя, влияет на акт создания, а также на интерпретацию литературных текстов<sup>37</sup> (Rûtkenen 5). Ирина Савкина утверждает, что деление литературы по признаку пола представляется неоспоримым фактом, поскольку автор литературного произведения, выражая в нем общечеловеческие ценности, не сможет творить без учета своего личного опыта, в котором важнейшей составляющей является именно пол – „в его биологическом, но еще в большей степени – гендерном аспекте” (цит. за Satkliff 121). С Рюткенен и Савкиной соглашается и Мария Арбатова, убежденная в необходимости функционирования

---

<sup>37</sup> В поддержку сказанного стоит обратить внимание на утверждение Владимира Лукина, что интерпретация самого автора и интерпретации читателей того же самого текста не совпадают, в том числе ввиду гендерной принадлежности. См.: V. Lukin. „Roli avtora i «Èffekt obraza avtora» na fone tipologii tekstov”. *Voprosy psiholingvistiki*, nr 25, 2015, s. 218–230.

категории женской прозы, высказывающая при этом мнение о том, что размышление над этой проблемой „упирается только в вопрос о том, человек ли женщина и столь ли серьезны проблемы ее мира, ее духовности, сколь и проблемы мира и духовности мужчины” (Arbatova 27). К этому она подчеркивает, что отказ от одобрения существования этого феномена в русской литературе, является опасением оппонентов потерять своего рода художественную монополию, которая находится под властью мужчин. По словам Арбатовой, не случайно с момента появления творчества Ахмадулиной и Мориц, через прозу Петрушевской, Толстой, Садур и Набриковой, в умах писательниц существует постоянный подсознательный запрет быть художником и страх получить этикетку „дамская проза” (Arbatova 26). Елена Трофимова также говорит, что женская литература находится под постоянной критикой ввиду желания разделять ее по гендерному признаку (что, по мнению некоторых критиков, не правильно, так как мы должны рассматривать литературное произведение только с учетом того, хорошо оно или плохо) (Lebedeva, электронный ресурс). Вместе с тем ученая уверяет, что это, несомненно, неадекватный подход, так как искусство является индивидуальным<sup>38</sup> творческим актом, при создании которого личность артиста, его психология и особенности, самым непосредственным образом определяют форму и стиль произведения (Trofimova 47). Поэтому Трофимова твердо верит в то, что русская женская проза функционирует и занимает немаловажное место в культурном пространстве, поскольку есть женщина и ее социальное положение, которые, бесспорно, влияют на эту прозу (Trofimova 48). Джеханна Гейт высказывает мнение, что именно в русском контексте целесообразно изучать женское писательство отдельно от мужского, поскольку женщины-писатели издавна рассматривались в России как отдельная группа (Gheit 213–214). Таким образом, вышеупомянутые критики единогласно одобряют то место в культурном пространстве, которое занимают женщины в России и в котором они должны получить свой индивидуальный голос для выражения своего опыта, а литература – это „один из путей достижения этой цели” (Satkliff 123).

---

<sup>38</sup> Похожее мнение высказывает Рюткенен, говоря, что литературные тексты не создаются и не читаются в пустом пространстве, поскольку на акты творения и чтения влияют такие контексты, как пол, идеология, жанр или исторические события. См.: M. Rütkenen. „Gender i literatura: problema «ženskogo pis'ma» i «ženskogo čteniâ»”. *Filologičeskie nauki*, nr 3, 2000, s. 6.

Следует особо подчеркнуть, что с этого момента женское творчество в России приобретает новый образ и рассматривается в контексте феномена современной русской культуры (Sergo 52). Подтверждением этого становится тот факт, что с конца XX века творчеством женщин сильно интересуются многие ученые таких областей науки, как: литературоведение, филология, философия, социология и история (Titareva 3). Женская литература стала объектом многочисленных исследований в контексте отдельной женской эстетики, женского языка, а также особенностей женского чтения. По утверждению Ларисы Титаревой русская женская проза с конца XX столетия стала отражать те процессы, получившие широкое распространение в русской культуре, а в результате искать новые ссылки в искусстве и новые методы их увековечения (Titareva 3). Важно, что женская проза не является синонимическим термином для женской литературы, а является „одной из частей женской литературы, наряду с литературой написанной женщинами, а также с постсоветской массовой литературой, приобретшей ряд специфических черт, маркирующих ее как женскую” (Šabanova, *Fenomen „ženskoj prozy” v russkoj literature 90-h godov XX veka* 374). Она не становится продуктом массовым, противостоит „дамской литературе” (нацеленной на укрепление дамских качеств и представлений), поскольку предстает социальным феноменом, который состоит из многочисленных текстов, представляющих новые законы реальности и политической системы (Šabanova, *Fenomen „ženskoj prozy” v russkoj literature 90-h godov XX veka* 374).

В силу неоспоримого функционирования деления литературных текстов на „мужские” и „женские” необходимо еще выделить основные факторы, позволяющие квалифицировать данное произведение как явление женской прозы. Уже упоминалось во введении, что основными характеристиками, на которые следует обратить внимание, являются пол автора и пол главной героини, приобретающие женское лицо (Zumbulidze 21). При этом значимым является пол самого читателя, который чаще всего является женщиной и, в силу этого, понимает язык автора (Рукова, электронный ресурс), что является существенным, поскольку „гендер читателя-исследователя [...] влияет на процесс создания и на восприятие литературного текста” (Rûtkenen 7). Ученые подчеркивают, что тема произведения должна быть связана с судьбой женщины и прокомментирована через женский взгляд на мир с учетом чисто женской психологии

(Popova, Lûbeznaâ 1021). Не без причины также в этих текстах заметна максимальная искренность и полная откровенность, которая сравнима с натурализмом, поскольку в женской натуре лежит доверие к любому читателю, являющееся частью ее мировосприятия (Рукова, электронный ресурс). Женщина-писатель, „выступая как говорящий субъект творчества и осознанно опираясь на гендерный опыт” (Rovenskaâ, *Fenomen žensîny govorâšej. Problema identifikacii ženskoj prozy 80–90-h godov* электронный ресурс), перестает быть мифическим объектом, воссоздавая окружающий ее мир, поскольку сама становится объектом его мифологизации и конструирования (Rovenskaâ, *Fenomen žensîny govorâšej. Problema identifikacii ženskoj prozy 80–90-h godov* электронный ресурс). В связи с этим главными чертами женской прозы являются обращение внимания на подробности и мелкие детали, использование особенной лексики и художественных средств, которые порождают специфическую эстетику и выявляют вечные этические ценности (подробнее см.: Рукова, электронный ресурс). По словам Владимира Новикова, женщины-писатели благодаря подробным наблюдениям повседневной жизни умеют воплотить в своих текстах глобальное и вечное, а их проза, которая неразрывно связана с женской природой, характерна максимальным пониманием другого человека, а также прямым описанием довольно страшных явлений, таких как роды, аборт, кровь, раны (Novikov, электронный ресурс). Это сопряжено с еще одним признаком женской литературы – тематикой, заключающейся не в общественном и философском, а в семейно-бытовом пространстве (Рукова, электронный ресурс). Описанные выше характерные черты складываются в единую мозаику и создают в романе своеобразный интимный женский мир, наполненный женским мировосприятием, а вместе с тем позволяют квалифицировать данное произведение, как явление женской прозы и объект „талантливой, личностной критики и эссеистики с внутренней философской и антропологической доминантой” (Novikov, электронный ресурс).

В конце XX века читатели смогли начать знакомиться с творчеством этого направления благодаря первым сборникам группы „Новые амазонки”, ставшими суммой творческих работ Татьяны Набатниковой (род. 1948), Нины Садур (род. 1950), Татьяны Толстой (род. 1951), Ларисы Ванесевой (род. 1953), Марины Палей (род. 1955), Марины Вишневецкой (род. 1955), Светланы Василенко (род. 1956), Валерии Нарбиковой (род. 1958) и др. – именно тех писательниц, которых следует

считать главными представительницами женской прозы в России (Šabanova, *Fenomen „ženskoj prozy“ v rusškoj literature 90-h godov XX veka* 375). Стоит подчеркнуть, что по словам самой Василенко, именно „Новые амазонки” – это „первая группа в России за всю ее долгую историю женщин-писателей, осознавших, что они являются именно женщинами-писателями и что они творят именно женскую литературу” (Vasilenko, „*Novye amazonki*” (*Ob istorii pervoj literaturnoj ženskoj pisatel'skoj grupy. Postsovetское vremâ*) 80). Писательниц объединила одна главная цель – необходимость дойти до читателя и выйти из тени официальной литературы, в которой доминируют мужчины (Kowalska 115). Кроме того, они также стремились к созданию чисто женских литературных трудов, написанных женщинами, касающимися судеб женщин, отклоняющихся от мужского канона и стиля письма, а также, показывающих чисто „женский опыт” (Šabanova, *Fenomen „ženskoj prozy“ v rusškoj literature 90-h godov XX veka* 375). Выполнение этих задач прошло успешно, поскольку со временем писательницам удалось разработать единую литературную концепцию, провозглашающую уникальность женского творчества, отличительной чертой которого является ссылка на собственный опыт. Поэтому очень часто в женской литературе последних двух десятилетий XX века личная жизнь авторов становилась литературным материалом, а изображенный мир был переполнен эмоциональностью и рефлексивностью, исходящей из индивидуальных переживаний (Kowalska 115).

Отличительными чертами творчества женщин этого периода были прежде всего субъективизм, углубленный психологический анализ и большая доза эмоциональности, вызванные обращением внимания на те темы, которые были маргинализированы на протяжении многих веков, например гендерная дискриминация, домашнее насилие, алкоголизм, одиночество, проблемы в браке и в воспитании детей (Kowalska 115). Поэтому не удивительно, что главной героиней множества произведений была именно женщина, погруженная в очень интимный и долго скрывааемый мир (Kowalska 115–116), хотевшая разбить „культурное зеркало” мифов о настоящей женственности (Savkina, *Govori, Mariâ!* (*Zametki o sovremennoj ženskoj proze*) 66). Благодаря женской прозе стали подниматься проблемы, касающиеся, так называемой серой повседневности – жилищные проблемы, нехватка денег и еды, избыток профессиональных и домашних обязанностей. Писательницы очень активно начали разрушать

укоренившиеся в сознании общества убеждения о мужественности и женственности, подрывая традиционное восприятие женского и мужского начал (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 63). Мужчины стали антигероями, пассивно участвовавшими в жизни своих партнерш и не оправдавшие их ожиданий<sup>39</sup>, что отражено, например, в книгах Татьяны Толстой *Петерс* (1986), Людмилы Петрушевской *Темная судьба* (1987), Нины Садур *Червивый сынок* (1991), Елены Тарасовой *Ты хорошо научился есть, Адам* (1991), а в результате привело к выявлению огромного потенциала и внутренней силы находчивых женщин, являющихся движущими силами перемен, как главная героиня новеллы Людмилы Улицкой *Сонечка* (1992) (Kowalska 117–118). Писательницы, интенсивно развенчивая традиционные мифы, связанные с определенной моделью женского поведения, подчеркивали многими способами свою истинную природу, вводя в свои произведения свои представления о материнстве и жертвенности (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 63–64). Характерным мотивом женского творчества 90-х годов XX века является тема женщины-жертвы, изувеченной ввиду изнасилования, избиения, аборта, тяжелых родов, а даже воспитания детей, связанного с трудностями и самоотверженностью – Людмила Улицкая *Дочь Бухары* (1993); Мария Арбатова *Аборт от нелюбимого* (1994), *Меня зовут женщина* (1997); Светлана Василенко *Царица Тамара*; Ольга Татарина *Сонеты к Орфею* (2002). Такие образы демонстрируют женскую боль и страдание, придающие ей признаки „инаковости” и относящие к низшей и второстепенной сфере бытия по сравнению с мужчиной (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 62). Ученые подчеркивают, что творческие стратегии, применяемые писательницами в этот период, были направлены на символические „практики боли” , демонстрирующие очевидную оппозицию по отношению к мужчинам (Kislova, Vetoškina 87). В сознании женщин многие проблемы, которые они испытывают в повседневной жизни, вызваны только этим единственным фактором – быть женщинами. Чтобы отразить свою чуждость к миру и подчеркнуть жизнь в нестабильности, в своем творчестве писательницы начали использовать новые

---

<sup>39</sup> Мужчина в текстах писательниц лишается своей „настоящей мужественности”, поскольку нередко представляется как жалкое существо с отрицательными чертами (слабый, бедный, бездарный, беззащитный) и отвратительным внешним видом (толстый, лысый, неопрятно одетый). См.: I. Savkina. „Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)”. *Preobraženie (Russkij feministiskij žurnal)*, nr 4, 1996, s. 63–64.

пространства для изображения места действия. Главные героини не находились, как прежде, в теплых четырех стенах дома, а оказывались в местах чужих, временных, как то: больница (Ольга Татаринова *Сексопатология*), самолет (Марина Палей *Рейс*), поезд (Галина Скворцова *Утренний кофе*) или общежитие (Светлана Василенко *Шамара*) (Savkina, Govori, Mariâ! (*Zametki o sovremennoj ženskoj proze*) 64). Татьяна Ровенская подчеркивает, что женскую прозу данного периода можно сравнить с

пациентом психотерапевтического сеанса, пришедшим лечиться от бессонницы, решившимся на честный и искренний разговор о себе, и неожиданно с недоумением и брезгливостью рассматривающим открывшуюся в процессе самоанализа катастрофическую картину выжженной пустыни собственного „Я” (Rovenskaâ, *Fenomen žensiny govoraše. Problema identifikacii ženskoj prozy 80–90-h godov* электронный ресурс).

Высказывание Ровенской в полной мере оправдывает замеченный с течением времени факт испытания некоторыми членами „Новых амазонок” психологического истощения, что в конце концов привело к распаду группы. Писательницы, занявшие прочное место в литературе, переключились на индивидуальную творческую деятельность (Ирина Полянская, Нина Горланова); некоторые покидали Россию (Лариса Фоменко, Марина Палей); другие на какое-то время исчезали с издательского рынка (Валерия Нарбикова) или навсегда отказывались от писательства (Елена Тарасова, Галина Володина) (Rowieńska 90). Длительная борьба за свободу слова и сосредоточение в своем творчестве на трудных, болезненных и долго замалчиваемых темах не были легкой задачей даже для таких сильных женщин, которые старались „спасти этот мир словом” (Vasilenko, „*Novye amazonki*” (*Ob istorii pervoj literaturnoj ženskoj pisatel'skoj grupy. Postsovetskoe vremâ*) 89). Однако коллективная творческая работа как известных писательниц, так и только недавно заявивших о себе привела в конце 2002 года к некому возрождению благодаря выпуску очередного сборника женской прозы под названием *Брызги шампанского*. Обновленный авторский коллектив, с наступлением нового века, синтезировал переживания изменяющихся реалий – отдельные писательницы сами формировались на стыке крайне разных эпох, времен и пространств. Таким образом, писательницы не были, как раньше, объединены общей эстетикой, опытом и взглядами, поскольку теперь им приходилось связывать прошлое с настоящим, стиль низкий с высоким, литературный язык с языком Интернета, что отдалило их от первоначального

поколения „матерей”<sup>40</sup> (Rowieńska 90). Молодые, только что дебютировавшие писательницы, избегали феминистского пафоса, а категорию собственного опыта, в том числе телесного выражали дискурсивно, как и переживания боли, к которым они сумели дистанцироваться, поскольку проявляли уже в тот момент хорошее знание западных философских и критико-литературных феминистских теорий (Rowieńska 90–91).

Изложенный материал свидетельствует о том, что женщинам-писателям с конца 80-х годов XX века успешно удалось выйти на русскую литературную арену, занять на ней свое место, создать вместе одно течение, основанное на изображении переживания чистой женственности и сформировавшее культурный феномен всей страны (Rowieńska 86). Недаром именно в России даже такая современная писательница массовой литературы, как Оксана Робски, стала родоначальником гламурного дискурса (нового социокультурного явления) и дождалась звания „летописец Рублевки” или „летописец эпохи гламура” (Pogodina, электронный ресурс). Перечень фамилий женщин-прозаиков в России по сей день только пополняется, поскольку талантливые писательницы создают все больше уникальных произведений в новейших разнообразных стилях и жанрах. Стоит при этом добавить, что с наступлением XXI века, пришла необходимость затронуть новые вопросы в обновленных формах, чем занялись молодые писательницы 2000-х годов, оставляя позади старшее поколение «матерей», из которого лишь немногие авторы<sup>41</sup> внесены в почетные ряды классиков русской литературы (Kowalska 121).

Писательниц поколения „Новых амазонок” в литературе было, конечно, значительно больше, чем представлено в данном разделе. Более того, о

---

<sup>40</sup> Вслед за исследовательницами русской женской прозы (например, Татьяна Ровенская, Мартина Ковальска), в настоящей работе используются два термина: поколение „матерей”, относящиеся к авторам 90-х гг. XX века, то есть „Новым амазонкам”; поколение „дочерей”, касающиеся писательниц, дебютировавших в первом десятилетии XXI века.

<sup>41</sup> Наиболее характерными писательницами двух последних десятилетий XX века, получившими международную известность и достигнувшими чести получения престижных литературных премий являются Людмила Улицкая (награждена самой престижной литературной премией „Booker Prize”), Людмила Петрушевская и Татьяна Толстая (причислены при жизни к числу классиков русской литературы). См.: M. Kowalska. „Wybrane aspekty ewolucji prozy kobiet – dwa pokolenia”. *Rusycystyczne Studia Literaturoznawcze*, nr 30, 2020, s. 121; T. Rowieńska. „Historia prozy kobiecej w epoce transformacji, czyli «oczy szeroko zamknięte» rosyjskiego feminizmu”. Przeł. Irina Kuźmina. *Literatury słowiańskie po roku 1989. Nowe zjawiska, tendencje, perspektywy. Tom II Feminizm*. Red. Ewa Kraskowska. Warszawa, Kolor Plus, 2005, s. 88.

разнообразии тем<sup>42</sup>, которые они затрагивали в своем творчестве, множестве литературных приемов и мотивов можно написать не одну монографию. В связи с этим, мы ограничились лишь представлением основных тенденций и отличительных черт женской словесности, необходимых для дальнейшей характеристики русской женской прозы XXI века, которая будет рассмотрена в следующей части работы.

---

<sup>42</sup> О множестве и богатстве тем, а также о представительницах женской прозы конца XX века в России писали многие. См.: напр. L. Kislova, M. Vetoškina. „Novaâ ženskaâ proza konca XX veka kak antikrizisnyj gendernyj projekt”. *Krizisnyj dvadcatyj vek: paradoksy revolücionnogo koda i sud'by literatury: sbornik naučnyh statej*. Red. Larisa Tûtelova, Ekaterina Ševčenko. Samara, Samarskaâ gumanitarnaâ akademiâ, 2018, s. 86–94; Ū. Sergo. „Ženskaâ proza Rossii: osobennosti hudožestvennoj filosofii”. *Filologičeskij klass*, nr 16, 2006, s. 52–56; I. Savkina. „Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)”. *Preobraženie (Russkij feministkij žurnal)*, nr 4, 1996, s. 62–67; N. Gabrièlân. „Vzglâd na ženskuû prozu”. *Preobraženie (Russkij feministkij žurnal)*, nr 1, 1993, s. 102–108.

## Особенности женской прозы XXI века

Свидетельством оживления дискуссий, сосредоточенных вокруг феномена современной русской женской прозы, а также разделения литературы по гендерному признаку, являются многочисленные высказывания как литературных критиков, так и писателей.

В своем предисловии к составленному сборнику новейшей русской прозы *Время рожать. Россия, начало XXI века. Лучшие молодые писатели* (2001), Виктор Ерофеев предпринял попытку „развести” мужчин и женщин по разные стороны литературы. Немаловажно, что антология текстов новой творческой эпохи содержит в себе произведения, как подчеркивает сам писатель, первого за всю историю России поколения свободных людей – и мужчин и женщин. Писательницы, которые долгое время отсутствовали в литературе пришли, по словам Ерофеева „сохранять жизни”. Они представляются своеобразным „десантом”, поскольку „в русской литературе открывается бабский век”, а „в новом тексте вдруг все «женское» стало интересным” (Erofeev 1–2). Писатель убежден, что в начале XXI века „прервалась героическая пора мужчин”, а женщины „из объекта культуры, которым они являлись, становятся ее субъектом” (Erofeev 2).

Действительно сегодня невозможно не заметить множества женских произведений на книжном рынке, о чем пишет Сергей Чупринин:

Ведь как ни считай, а Людмила Петрушевская, Татьяна Толстая, Марина Вишневецкая войдут в любой, самый короткий шорт-лист российской прозы, а в серьезном разговоре о российской поэзии решительно невозможно обойтись без упоминания не только Беллы Ахмадулиной, Инны Лисянской и Юнны Мориц, но и Елены Шварц, Светланы Кековой, Веры Павловой, Елены Фанайловой, иных наших поэтесс (или все-таки поэтов?). И как ни крути, но именно произведения Дарьи Донцовой, Александры Марининой, Людмилы Улицкой и Татьяны Устиновой открывают рейтинги книжных продаж, а в среде писателей-дебютантов все увереннее и увереннее преобладают дебютантки (Čuprinin 110).

Объяснение этому, по мнению литературоведов, состоит прежде всего в том, что женщины лучше справляются в тяжелых и кризисных ситуациях „мужчины растворяются в темноте. Женщина выходит на свет: у нее нет другого выхода” (Prilepin 12). Подобные убеждения высказывает Ольга Славникова, выдвигающая тезис о невозможном конце литературы именно из-за

возникновения женской прозы. Писательница говорит, что женщина генетически запрограммирована на то, чтобы „выжить”, в ней проявляется внутренний инстинкт самозащиты, не позволяющий „выпасть из жизни” (Slavnikova, электронный ресурс). По ее мнению, эта женская сила, „нравится это кому-то или нет”, отражается и в литературе, в результате чего писательницы „делают то, что впоследствии становится не-вещью, а именно книгой” (Slavnikova, электронный ресурс).

Не без причины живым „голосом России”, уже во время „страшной большевистской революции”, а в дальнейшем „трагической эпохи жесточайшей коммунистической диктатуры” стала именно женщина – Анна Ахматова. Писательница, глубоко чувствующая Россию („тема России у нее одна из основных”) и трагизм происходящего, приобрела свое лицо, свой голос, становясь „реальным человеком своей страшной эпохи” (Pińskij 221–224). Свидетельством ее бесстрашия и мужества являются такие произведения, как, например: стих *Мне голос был* (1917), призывающий покинуть страну, предать Родину; стихотворение *Клеопатра* (1940), являющееся „расчетом” с русским словом (Sandomirska 146–148, 152); поэма *Реквием* (1934–1963), одна „из самых страшных и вместе с тем замечательных произведений русской поэзии” (Pińskij 226).

В то время, когда мужчины в своих произведениях продолжают глубокий анализ исторического прошлого всей страны, создательницы новой российской женской прозы сосредоточены на том, что происходит именно здесь и сейчас (Lomykina, электронный ресурс). Поэтому их литература характеризуется интуитивностью, эмоциональным способом познания, смелостью художественного высказывания, образным языком и умением оттолкнуться от традиций<sup>43</sup> (Lomykina, электронный ресурс).

Творчество женщин-писателей, динамично вошедших с началом XXI века в литературу, стало предметом интереса и обсуждения, в результате чего не обошлось без разнообразных оценок (Rowieńska 91). Положительно отзывался о женской прозе, например Вячеслав Курицын, выделяя среди множества

---

<sup>43</sup> Тенденция некоторых русских писательниц поднимать запретные темы в своих произведениях восходит к началу XX века, то есть в момент когда они домогались права иметь свой собственный голос. См.: E. Komisaruk. *Od milczenia do zamknięcia. Rosyjska proza kobieca na początku XX wieku. Wybrane aspekty*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2009, s. 131; W. Jeleńska. „Avangardistskie tvorčeskie ustanovki russkich pisatel'nic Serebránogo veka”. *Slavistica Vilnensis*, 2024 (v pečati).

произведений „серьезную дамскую прозу”, вышедшую из-под пера Людмилы Петрушевской или Ольги Славниковой (Čurpini 123). Чупринин полагает рассматривать эту литературу как „явление специфическое”, обладающее конкретными атрибутами, то есть „сентиментальностью, гламурным эротизмом и формальностью”, но при этом имеющее также черты „житейской прозы” (произведения Виктории Токаревой, Галины Щербаковой) и ставившие перед собой задачу „сексуального просвещения” русских женщин (произведения Дили Еникеевой, Оксаны Пушкиной, Людмилы Матвеевой) (Čurpini 123).

Однако положительные оценки мужской части литературной критики, что подтверждают слова самого Чупринина, являются редкостью. Неоспоримое „возобладание женского начала” в современной русской литературе если подвергается критике и суждениям, то „уже из мужского лагеря” (Čurpini 110–111). Это подтверждает Эмилия Фесенко:

До сих пор появляются статьи критиков, обвиняющих ее авторов „в мелкотемье”, убежденных в том, что темы „внутрисемейные отношения”, „женщина и мужчина”, „женщина и ребенок”, „одиночество”, „любовь” именно таковы, т. к. в их интерпретации доминируют чувства (Fesenko 106).

Чупринин называет это мужское возражение страхом, приводя пример открытого протеста против женской литературы, произнесенный Александром Трапезниковым: „Женская беллетристика наносит огромный вред всей современной русской литературе в целом, потому что она вычурна, беспомощна, аляповата, претенциозна, глупа и пошла в одном флаконе” (Čurpini 111).

Возражение критики очень часто вызывает само деление литературы по гендерному признаку, в результате чего по сей день определение женская проза вызывает множество споров уже „на уровне дефиниции” (*Èti strašnye slova „ženskaâ proza” ...*, электронный ресурс). По словам Черняк уже тридцать лет „эта тема остается дискуссионной и болезненной” (*Èti strašnye slova „ženskaâ proza” ...*, электронный ресурс). Поэтому, нередко за полноценное функционирование в литературном пространстве женской прозы, приобретенной в конце XX столетия новый статус (Fesenko 106) с самого начала боролись сами писательницы. Составитель первого сборника русской женской прозы Светлана Василенко уже в 90-е годы принципиально придерживалась идеи сохранения женского достоинства путем исследования текстов авторства женщин отдельно от текстов, созданных мужчинами (Vasilenko, *Ne pomnâšaâ zla: Novaâ ženskaâ proza* 3). Вслед

за ней высказалась поэтесса Лариса Васильева, выступающая против доминирования женщин и их творчества в литературе или отделения его от главного литературного процесса в пользу „обозначения места в этом процессе” и утверждения „женских начал мира, добра, милосердия и терпимости” (Vasil'eva 7). По утверждению современной поэтессы Марии Авериной, писательницы никогда не хотели вступать в борьбу или конфронтацию с творческим миром мужчин, поскольку мужское и женское творчество настолько разное, что не сравнимо между собой (Averina, электронный ресурс).

Сторонниками такой позиции оказались и многие литературные критики, например, часто упоминавшаяся в дискуссиях о разделении прозы на „литеры «М» и «Ж»”, Наталья Иванова, которая еще в 90-е годы полагала, что литература „не бывает мужской или женской, а только плохой или хорошей” (Čuprinin 109), а в 2023 году во время презентации новых сборников русской женской прозы отметила: „Женская литература женского рода проявляется сама, в том, что мы делаем, в том, что мы пишем [...] Она абсолютно естественна, органична, сидит где-то сзади и проявляется в творчестве” (*Prezentaciâ novyh sbornikov ženskoj prozy i vstreča s pisatel'nicami v ofise „Ábloka”*, электронный ресурс). Высказывания, ставшие уже знаковыми, Марины Абашевой и Ирины Савкиной, подчеркивают неоспоримость мужской и женской литературы „ранее искусственно сдерживаемой внелитературными факторами” и свидетельствующей о „начале благотворной дифференциации – жанровой, стилевой, тематической” современной русской словесности (Абаševa 9). По утверждению Савкиной, если признается принципиальная разница между обоими полами, невозможно избежать выделения литературы, в которой „самопознание, самовыражение женщины [...], ее взгляды на мир и на себя в мире [...] отличается от мужского” (Savkina, *Razve tak suždeno meždu lûd'mi?* 149).

Вышеуказанные рецепции датируются 90-ми годами прошлого века, когда, по Чупринину, „безусловно побеждала (или казалось, что побеждает) стратегия гендерного выделения женщин-писателей из общего литературного ряда” (Čuprinin 110). В двадцатые же годы XXI века весьма интересны новейшие дискуссии литературоведов<sup>44</sup>, посвященные, женщинам-писателям, женской

---

<sup>44</sup> В 2021 году вышло обширное интервью Елены Сафроновой с теоретиками и практиками литературного процесса о феномене женской прозы. Подробнее см.: *Èti strašnye slova „ženskaâ*

прозе, ее чтению, отличием от прозы мужской, а также маркерам феминного дискурса.

Дело в том, что на эти темы литературоведы высказываются по-разному о чем свидетельствуют статьи, собранные в пятом выпуске журнала „Вопросы литературы”<sup>45</sup> в рубрике „Легкая кавалерия. 12 критиков говорят о современной литературе” (2021). При этом все они сходятся во мнении насчет идеи разделения прозы по гендерному признаку и одобряют обособление женской прозы как отдельно исследуемой категории в литературе. Владимир Новиков, например, убеждает, что в русском литературоведении уже выработалась очень сильная и прозрачная концепция считать, как женщину-писателя, так и мужчину полноценными мастерами того дела. Но, в то же время писательница имеет дополнительное право на „самоидентификацию в качестве представительницы «женской прозы»” (Novikov, электронный ресурс). По словам исследователя, не все женщины пользуются этим правом, и написанная ими проза не обязательно должна читаться только женщинами, как и мужская, собирающая также читателей обоих полов (Novikov, электронный ресурс).

Мария Аверина убеждена в функционировании прозы „мужской” и „женской”, то есть разделения ее по гендерному признаку, поскольку само человечество по природе разделено на особи мужского и женского пола, что в результате создает отдельный для них мир, в котором они функционируют по-своему. По словам писательницы, это проявляется и в создании литературного текста, являющегося отражением личного жизненного опыта, который из-за неодинакового восприятия мира и биологической обусловленности, как у женщины, так и у мужчины разный (Averina, электронный ресурс). Такую точку зрения разделяет литературовед Олег Кудрин, констатирующий, что:

Выделение женской прозы в нечто отдельно исследуемое было неизбежным как преодоление стереотипов общества, в котором центральную роль играли мужчины, что закреплялось в маскулинитивах. Когда „мужское” изначально заявлено как общечеловеческое, особое рассмотрение „женского” – дело времени и общественного развития (Kudrin, электронный ресурс).

---

*proza*”.... Interv’û o fenomene i terminologii s teoretikami i praktikami literaturnogo processa, provedennoe Elenoj Safronovoj. Web. 17.03.2024. <https://rewizor.ru/literature/interviews/eti-strashnye-slova-jenskaya-proza/>.

<sup>45</sup> См.: *Вопросы литературы*, nr 5, 2021. Web. 24.03.2024. <https://voplit.ru/column/issue-2021-05/>.

Судя по словам Кудрина, проблема восприятия мужской литературы как всеобщей вполне решена; одобрение же женской прозы представляется неоспоримым фактом. Критик Мария Лебедева подчеркивает, что „маркеры мужского до сих пор часто считаются как маркеры всеобщего, человеческого [...], в женском же, в том числе в прозе, зачем-то нужно выискивать критерии женственности, доказывать право на то, чтобы так зваться” (Lebedeva, электронный ресурс). Поэтому не случайно „разговоры на эту тему идут по кругу, с обновлением почти исключительно оперативным, связанным с появлением новых имен и произведений” (Kudrin, электронный ресурс).

В начале XXI века молодые debutантки, такие как Вера Павлова (род. 1963), Юлия Кисина (род. 1966), Софья Купряшина (род. 1968), Екатерина Садур (род. 1973), Анастасия Гостева (род. 1975), Ирина Денежкина (род. 1981) и Ксения Букша (род. 1983) сосредоточились прежде всего на поисках идеального способа объединить в своем творчестве две разные эпохи, русскую литературную традицию с современностью, точнее, с поп-культурой, молодежным жаргоном и языком Интернета. Отличительной особенностью их разнообразного творчества, стала оригинальность, дистанцирование от существующих художественных схем и стратегий, а также различный способ изображения женственности (Kowalska 122).

Ровенская подчеркивает, что основным элементом творческих стратегий этих писательниц стал не применяемый ранее эксперимент, поскольку молодое поколение женщин сумело уже „zdystansować się wobec doświadczenia bólu, ujmując je w sposób dyskursywny” (Rowieńska 90). Женственность в этой литературе больше не раскрывается через самопознание, так как представляется, согласно теории Джудит Батлер<sup>46</sup>, „перформативным конструктом”, осуществляемым с помощью иронии, пародии, деконструкции и трансформации (Kowalska 122). Примером постмодернистских стратегий изображения женщины и разрушения традиционных моделей ее субъективности и сексуальности является, например, творческая работа Юлии Кисиной, принципиально отказавшейся от „традиционных гендерных маркировок в структуре субъекта” (Żerebkina, *O performatywności żeńskiego, ili literaturne brigady kak fakt razvitiâ postsovetsoj literatury* 14). Ее самый представительный рассказ *Marzom Vintner*

---

<sup>46</sup> См.: J. Butler. *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*. Przeł. Karolina Krasuska. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki politycznej, 2008.

(2001) – это последовательная деконструкция психоаналитической фрейдовской модели девичьей сексуальности (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetsoj literatury* 14), а также пародия стереотипов, согласно которым мужчина виноват в насилии и любых несчастьях в семье (Kowalska 122). По утверждению Жеребкиной, особенно показательным в контексте эксперимента с перформативными практиками литературного представления стало также творчество поэтессы Веры Павловой, взорвавшей „постсоветский поэтический дискурс“, строящийся на фундаментах „высокой“ поэзии (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetsoj literatury* 12, 14).

В то же время, то есть, в момент повышенной популярности молодежной культуры и при этом, долгожданного в литературе самовыражения „поколения прорыва“, его главной представительницей стала Ирина Денежкина, финалистка конкурса „Национальный бестселлер“ за 2001 год. Найденная в Сети двадцатилетняя писательница стала голосом поколения „Generation P“, которого судьбы, переживания и проблемы описала в своем творческом проекте под значительным названием *Дай мне!* (2003) (Rowieńska 91–92). Что существенно, сборник рассказов Денежкиной, хотя имеет автобиографический характер, не фокусируется, как раньше, на женской судьбе. Пол автора и главной героини не имеет уже никакого значения, поскольку главной целью представляется выявление внутренних проблем конкретной социальной группы и указание ее характерных черт, то есть протеста, энергии и романтизма (Kowalska 123). В прозе Денежкиной описана действительность прогрессивной молодежи бывшего СССР, живущей в мире, оторванном от прошлого, от традиций и навязанных сверху правил; в мире своих личных тревог, однако уже без страхов и пережитых травм (Rowieńska 92).

Нельзя забывать и о том, что развитие новой постсоветской женской прозы XXI столетия происходит не только в кругу так называемой „высокой“ или „элитной“ литературы, но и в массовой, которой принадлежит

и женский детектив, и женский иронический детектив, и женское фэнтези, и женский любовный роман, и женский исторический роман, и женская экологическая литература (здоровье, психология, медицина, кулинария и т. д и т. п) (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetsoj literatury* 16).

Жеребкина подчеркивает, что не случайно первыми авторами, отмеченными на литературной „Площади звезд”, открытой в Москве на Страстном бульваре в 2003 году, стали именно писательницы Дарья Донцова (род. 1952) и Александра Маринина (род. 1957), общий тираж книг которых в то время превышал пятнадцать миллионов экземпляров (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetsoj literatury* 16). По словам исследовательницы именно это событие представляется моментом возникновения в российском литературном пространстве понятия „женских жанров”, введенных в „большую” культуру в США феминистской литературной критикой еще в 80-е годы. При этом феминистская литературная критика, в отличие от классического литературоведения, не делит женских жанров по критерию принадлежности к „высокой” или массовой литературе, а для ее определения использует три критерия: „женское содержание, женские стилистические средства и апелляция к женской аудитории” (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetsoj literatury* 16).

В настоящее время русская женская проза, пережившая коллективные усилия и солидарность поколения „матерей”, новые творческие идеи молодого поколения „дочерей”, является „устойчивым значимым феноменом современной литературы” (Kostyleva 19), предполагающим

коллективность, отрефлексированную манифестационность, утверждение проблемно-тематических констант, автобиографичность, субъективность, мистический женский опыт, противопоставление мужского и женского (Antipina, Gileva 201).

Характерными ее особенностями, по мнению исследователей, представляется прежде всего женский взгляд на мир и особый тип психологизма, помогающий изобразить внутренний мир героя с обращением внимания на его чувства, эмоции и переживания (Antipina, Gileva 201). Новая женская проза связана, согласно Науму Лейдерману и Марку Липовецкому, с неосентиментализмом, поскольку возродила интерес к «маленькому человеку» и сосредоточилась на разоблачении „социального ужаса, ставшего бытовой нормой” (Lejderman, Lipoveckij 560). Она, проза, нередко воплощает также „глобальное и вечное в житейских, узнаваемых деталях”, что, по мнению Новикова, должно побуждать писателей-мужчин ориентироваться на

литературную женственность (Novikov, электронный ресурс). Это особо заметно в произведениях, наиболее известных по сей день представительниц женской прозы, то есть Людмилы Петрушевской, Людмилы Улицкой и Марины Палей<sup>47</sup>.

Поскольку тематический спектр женских произведений довольно часто охватывает проблему „судьбы женщины в русской истории” (Antipina, Gileva 201), многие литературоведы единогласно утверждают, что „социально-психологический, сентиментальный роман, роман-жизнеописание, рассказ, эссе, повесть” представляются наиболее используемыми и плодотворными формами для выявления проблем, связанных с „мечтой, счастьем, любовью и детством” (Kostyleva 18). Особенностью новой женской прозы является выбор новой творческой эстетики, способствующей использованию писательницами аллюзий и иронии, а также обращение к культурным и историческим мотивам, обуславливающим интертекстуальность произведений. Поэтому для таких современных женщин-писателей, как Виктория Токарева, Людмила Петрушевская, Людмила Улицкая, Татьяна Толстая и Марина Вишневецкая, важны отсылки к Библии и фольклору (Antipina, Gileva 201).

В заключение, пользуясь словами писательницы и поэтессы Юлии Беломлинской, следует сказать, что современная русская женская проза издает сейчас „громоподобный бабий вой”, занимая „основное место в Большой Русской Прозе” (Belomlinská 165). Об ее активном развитии говорят прежде всего неутихающие дискуссии, а также предложения на книжном рынке. Более того, постоянно не только создаются новые литературные произведения, но и выходят целые сборники женских текстов, например, *14. Женская проза „нулевых”* (2012) Захара Прилепина, которая собрала работы писательниц, позволяющих понять „как эпоха отражается в женских зрачках, что за вкус у нее, что за цвет” (Prilepin 1). Непрерывно продолжается также работа „Новых амазонок”<sup>48</sup>, как первопроходцев, так и молодых писательниц, продолжающих в новейших формах, поворотах и сюжетах, разговор о женских проблемах, начатый писательницами более тридцати лет назад. О том, что сейчас больше всего их волнует можно узнать, например, из сборников *Новости женского рода: сборник*

---

<sup>47</sup> Подробнее о неосентиментализме в современной русской женской прозе, см.: Т. Prohorova. „K voprosu o neosentimentalizme v sovremennoj russkoj proze (na materiale tvorčestva L. Ulickoj i L. Petruševskoj)”. *Dergačevskie čteníá*, t. 2, 2011, 2012, s. 307–315.

<sup>48</sup> Официальный Интернет-сайт группы „Новые амазонки”, см.: Web. 19.03.2024. <https://www.newamazons.org/>.

*женской прозы (2021) и Девочка на шаре, или Письма из детства: сборник женской прозы (2022).*

Несмотря на то, что критика по сей день по-разному рассматривает феномен русской женской прозы, то нельзя не признать ее разнообразного развития и неугасающей популярности. Особенности современной прозы женщин, к которым, во-первых, надо отнести тонкую наблюдательность, повышенную чувствительность и бесстрашие в описании житейских явлений. Во-вторых, эксперименты с формой, использование новой творческой эстетики и интертекстуальность произведений, указывают на создание писательницами своей отдельной, от мужской, поэтики, заслуживающей обособленного исследования.

Вследствие тематического разнообразия женской прозы и множества поднимаемых в ней, современными авторами вопросов, в следующих главах работы будет уделено внимание женскому взгляду на школьную реальность в рамках литературного педагогического дискурса. В течение трех столетий, ряд творческих изменений претерпели основные черты этих текстов, то есть школьный мир, образ учителя и школьного коллектива. Рассмотрение знаковых произведений позволит выявить меняющиеся в прозе о школе тенденции, тематический спектр, затронутые проблемы, жанровые черты, относящие произведения к школьным текстам, а также влияние на школьную прозу запросов как аудитории, так и власти.

## Глава II: Педагогический дискурс в русской женской художественной литературе с XIX по XX век

### Педагогический дискурс в женской школьной литературе XIX века (досоветский период)

На рубеже веков XIX и XX в России отмечается рост писательской и, что еще более значимо, издательской активности женщин. В этот период появляется довольно много произведений, посвященных школьной жизни. Писательницы в своей мемуарной прозе изображают быт юных институток и гимназисток, нередко обращаются к детской литературе, а также опираясь на личный опыт, начинают писать научные статьи и книги педагогического характера.

Этому способствовали, во-первых, появившиеся в 30-х годах XIX века царские указы по устройству учебных заведений и, как следствие, изменения в российской образовательной системе (Piskunov 187). Во-вторых, повышенный интерес русской интеллигенции к теме обучения и воспитания малообразованной части населения, приведший к формированию в 70-х годах XIX века кругов, занимающихся вопросами „духовного развития народа и проблемам, связанным со школой и народной литературой” (Penzina 133).

В то время на развитие педагогической мысли оказал влияние Лев Толстой, философ, писатель и педагог, понимавший „насколько важно дать крестьянам в руки хорошую книгу [...], которая заставляла бы читателя думать, рассуждать и учиться мыслить и действовать самостоятельно” (*Istoriâ izdatel'stva „Posrednik”*, электронный ресурс). Его литературные произведения наполнены теоретическими и практическими сведениями по педагогике, поэтому его вклад в развитие этой дисциплины бесспорно неоценим (Kondrat'eva 181). Исследователи сходятся во мнении, что педагогические взгляды писателя особенно выражены в трилогии (псевдо)автобиографических повестей *Детство* (1852), *Отрочество* (1854), *Юность* (1857), богатыми ценным материалом о закономерностях „развития и становления человека, с момента, когда он начинает осознавать себя личностью, до юношеских поисков обретения внутренней и внешней свободы” (Kondrat'eva 181). Дворянин Толстой, воспринимая время детства лучшим периодом в жизни человека (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature*

*rubeža XX–XXI vekov 20*), в повестях *Детство* и *Отрочество* на примере Карла Ивановича изобразил, впервые в русской педагогической прозе, образованного и профессионального учителя, любящего свою педагогическую работу и детей (Virûkova, электронный ресурс). Толстой, сам будучи педагогом-практиком, который открыто критиковал традиционную модель школы и призванием которого является „образование народа”, признавал преимущество принципа свободы выбора учащихся (Piskunov 204). Эта свобода должна была предоставляться воспитателями – умными, компетентными, спокойными и понимающими, развивающими индивидуальные качества каждого ребенка. Тем не менее, оптимистические школьные романы Толстого, его позитивное видение педагогической активности учителей и учеников, становятся своеобразным исключением, поскольку традиционной для Русской и западноевропейской литературы XIX века является тема именного „тяжелого детства” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov 20*).

Толстовские идеи и произведения привели к возникновению в 1884 году книжного издательства просветительского характера „Посредник”, в котором активно работали и публиковались детские писательницы, общественные деятельницы и журналистки Елизавета Свешникова (1847–1918) и Анна Черткова (1859–1927). Их деятельность, на наш взгляд, стала „зародышем” педагогического дискурса в русском женском писательстве.

Свешникова, продолжавшая профессиональную деятельность отца-преподавателя, уже в свои двадцать лет начала руководить частной школой для девочек и мальчиков в Вологде. Будучи активным педагогом, она очень быстро начала сотрудничать с петербургским журналом „Педагогический листок Санкт-Петербургских женских гимназий” (переименованный в „Женское образование”), издавая на протяжении многих лет педагогические статьи, заметки в хронике, а также критико-библиографические обзоры детских книг и журналов (Stroganova 125–126). В то же время она стала заниматься литературной деятельностью, с 1870 года публикуя свои детские рассказы в газетах „Детское чтение”, „Педагогический музей” и „Педагогический листок” (Penzina 132). Кроме того, Свешникова очень быстро заинтересовалась темой просвещения малограмотных россиян путем народных чтений, поэтому в 1885 году начала свое активное сотрудничество с кругами толстовского издательства, где вышла ее первая книга

для народного чтения *Жизнь Франциска Ассизского* (1912), а также переложения романов Бальзака и Гюго.

Сотрудничество с издательством „Посредник” благодаря, провозглашаемым им принципам и идеалам, казалось идеальным выбором для молодой активистки, сочетавшей профессию учителя и писателя, стремившейся участвовать в просвещении общества. Однако ряд педагогических работ Свешниковой выявил ее нестандартные, для того времени, преподавательские методы, сосредоточенные на выявлении индивидуальных особенностей каждого ученика и особом подходе к нему учебных заведений (Stroganova 127). Она выступала против общепринятых стандартов воспитания и образования, полемизируя с постулатами самого Руссо, в которых говорилось о формировании ребенка как „нового человека” (Stroganova 127). Свешникова была яркой сторонницей мнения, относительно того, что русский простой народ еще не вполне готов к чтению серьезной литературы, поэтому его, как и детей, следует не только обучать, но и воспитывать. В результате чего она упрекала Льва Толстого за отсутствие в его книгах новых сюжетов и свежих понятий (Penzina 132). Писательница требовала применения в литературе новых приемов и образов, с целью осведомления народа об изменчивости окружающего их мира, постулируя при этом идеи воспитания посредством моделирования внутренних инстинктов (Stroganova 128). Свешникова, продолжавшая писательское дело и педагогическую карьеру (она заняла место начальницы земской учительской школы в Твери), стала одной из первых русских писательниц-педагогов общественной деятельницей, старавшейся смотреть на образовательный процесс в новом свете и деконструировать существующие в сознании общества гендерные координаты (Stroganova 129).

Отдельно следует сказать о Чертковой, более тесно связанной с Толстым и его книжным издательством „Посредник”; как жена ближайшего друга, главного редактора и издателя произведений Льва Николаевича, Анна Чертова стала и его близкой подругой и сотрудницей. Выпускница Бестужевских женских курсов в Санкт-Петербурге, во время которых училась с Надеждой Крупской (впоследствии ставшей организатором и главным идеологом советского образования и коммунистического воспитания молодежи), начала сотрудничать с „Посредником” в 1885 году в качестве редактора и корректора (Orehanov 32, 147). Свою литературную деятельность Анна Константиновна начала с перевода

*Жития Филарета Милостивого* (1886), о котором весьма положительно отозвался Лев Николаевич в письме к ее будущему мужу – Владимиру Черткову (Grodeckaâ 81). Кроме „Посредника” молодая писательница публиковалась также на страницах журналов „Свободное слово” и „Листки свободного слова”, занимаясь прежде всего детской литературой, в результате чего из-под ее пера вышли такие работы дидактического характера, как: повесть *Подвиг (Восточное сказание)* (1888); рассказы *Перепелочка, Вадас* и *Рассказ моего приятеля о том, как он перестал бояться грозы*, объединенные в один сборник за 1898 год; *Практический учебник английского языка, предназначенный для русских поселенцев в Америке* (1900); а также рассказ *Один против всех* (1909). В произведениях для самых маленьких Черткова стремилась передать идеалы, которыми она сама руководствовалась на протяжении всей своей жизни. Это прежде всего принципы морально-этической идеологии толстовства и чрезвычайное уважение к животным, проявлявшееся в активной пропаганде постулатов вегетарианства (*Čertkova Anna Konstantinovna*, электронный ресурс). Писательница стала известна также как создательница детских песен и мемуаристка, записав воспоминания о своем детстве, отношениях с семьей и годах учебы в сборнике *Из моего детства. Воспоминания А.К. Чертковой* (1911).

Более того, Черткова стала одной из первых биографисток Льва Николаевича, описав его жизнь и творческую работу в очерках *Из воспоминаний о Л.Н. Толстом* (1926) и *Первые воспоминания о Л.Н. Толстом* (1928). Анна Константиновна, являясь сторонницей учений Толстого и вместе со своим мужем, лидером и продолжателем толстовского движения, в своих литературных трудах старалась воплощать все эти идеалы, придавая им образовательный характер. И хотя сюжетные линии ее очерков не охватывают школьной жизни, то продолжая дидактическую и писательскую работу, она смогла пополнить русскую педагогическую литературу для детей ценными произведениями.

Именно детская литература стала популярным жанром педагогической прозы в котором женщины-писатели в конце XIX – начале XX веков активно развивались. В своих повестях, ориентированных на юных читателей, точнее, читательниц, дореволюционные русские писательницы<sup>49</sup> затрагивали проблемы дружбы, справедливости, личного выбора жизненного пути, а также взаимных

---

<sup>49</sup> Евгения Тур (1815–1892), Вера Желиховская (1835–1896), Надежда Лухманова (1844–1907), Елена Ильина-Пожарская (1851–1916), Надежда Тэффи (1872–1952) и Лидия Чарская (1875–1937).

отношений между учениками и учителями (*Počti zabytye. Russkie pisatel'nicy konca XIX – načala XX veka*, электронный ресурс). Особого внимания заслуживает факт, что женское авторство этих произведений создало интимное пространство для юных россиянок, способных вместе с главными героинями, то есть гражданками дореволюционной России, переживать страх, разнообразные эмоции и сомнения, связанные с повседневными проблемами, прежде всего школьной жизни. В это время начала интенсивно развиваться ветвь так называемых *институтских повестей* (термин Евгении Путиловой), разоблачающих существующие в них порядки, нормы, образовательные процессы и правила воспитания. Сюжеты, этих повестей разыгрывались в учебных заведениях: в институтах (*Записки институтки* Чарской, *Институтки* Лухмановой, *На заре жизни* Водовозовой, *Парфетки и мовешки* Лассунской-Наркович); гимназиях (*Наташин дневник* Чарской, *Подруги* Желиховской); школах-пансионах (*Дом шалунов* и *Первые товарищи* Чарской). Все эти женские произведения, часто содержащие автобиографический материал, позволяют заглянуть в жизнь многих молодых женщин рубежа двух веков, которым пришлось столкнуться: со многими тяжелыми испытаниями (*Галя* Новицкой); с неприемлемостью со стороны семьи (*Так они жили* Ильиной-Пожарской); с классовыми различиями (*Подруги* Желиховской); с тяжелыми моментами взросления (*Княжна Дубровина* Тур, *Золотое детство* и *Кишмиш и другие* Тэффи) нередко жертвуя собой (*Ради семьи*, *Сестра Марина*, *Вторая Нина* Чарской) (*Počti zabytye. Russkie pisatel'nicy konca XIX – načala XX veka*, электронный ресурс). На наш взгляд, это дает основание считать их предшественниками позднейшей зрелой женской прозы.

Особого внимания в контексте формирования русской женской педагогической прозы, в том числе жанра школьной повести, заслуживает творческая деятельность именно Лидии Чарской, на что обращает внимание ряд литературоведов (Евгения Путилова, Мария Черняк, Наталья Воробьева, Ольга Мокрушина)<sup>50</sup>. По словам исследовательниц Чарская считается главным кумиром

---

<sup>50</sup> См.: E. Putilova. „O zabytyh imenah, ili o fenomene L. Čarskoj“. *O literature dlá detej*. Leningrad, Det. lit, 1982, s. 73–88; M. Černák. „Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformácii žanra «škol'noj povesti» v sovremennoj literature“. *Bibliotečnoe Delo. Topos i èpos škol'noj povesti*, nr 20 (302), 2017, s. 2–8; N. Vorob'eva. *Ženskaâ proza 1980–2000-h godov: dinamika, problematika, poëtika*. Perm, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskikh nauk, Permskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2006, s. 7; O. Mokrúšina. *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov*. Perm, Dissertaciá na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskikh nauk, FGBOU VPO Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014, s. 39–41.

русских девочек в начале XX века, массово читавших ее институтские повести, в результате чего „детские библиотеки требовали книги Чарской в десятки раз больше, чем Тургенева и Толстого” (Putilova, электронный ресурс). Еще более существенным представляется факт, что писательница, как одна из первых женских мастеров слова, посвятила почти всю свою писательскую карьеру описанию женского мира, наполненного событиями, которые происходят в стенах школьных учреждений. Поэтому ее *институтские повести* „стали преддверием жанра школьной повести, получившего развитие во второй половине XX века” (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 42).

Большую популярность писательница приобрела в 1901 году, после выхода в свет *Записок институтки*. Сюжет произведения, как и ее многих других романов, основан на личных переживаниях Лидии Алексеевны, выпускницы Павловского института благородных девиц (*Počti zabytye. Russkie pisatel'nicy konca XIX – načala XX veka*, электронный ресурс). Поэтому она смогла детально изобразить жизнь, атмосферу и нравы закрытых учебных женских заведений дореволюционной России, которые поддерживали, как и мужские, своим определенным законам. Многие *институтские повести* Чарской (*Княжна Джаваха, Люда Влассовская, За что?, Белые пелеринки, Большой Джон*) раскрывают

многочисленные конфликты как между учениками и наставниками, так и внутри детского коллектива (в частности когда одна ученица оказывается объектом травли целого класса), наказания, порой унижительные или излишне суровые (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 40).

Парадоксально эти наказания и унижения приводят героев к примирению и даже сближению, что учит добру, искренней дружбе и милосердию. В повестях представлены особенности школьной жизни и неписанные правила, например: существование „обожаемого” учителя и „обожаемой” старшей подруги; такие вечерние ритуалы<sup>51</sup>, характерные для девочек, как разговоры в темноте дормитория „чаще всего о чем-нибудь таинственном, фантастическом, страшном”, когда в итоге доходило „порой до истерики, ужаса, до галлюцинации” (Putilova, электронный ресурс). *Институтские повести* Чарской рисуют также детальную картину жизни молодых россиянок рубежа XIX–XX веков, чрезмерно

---

<sup>51</sup> О них также писали в своих произведениях Цветаева и Водовозова – *Дортуар весной* (1908) и *На заре жизни* (1911).

проявляющих эмоции, поэтому и часто падающих в обморок, готовых к многочисленным жертвам и рискованным поступкам ради друзей и учителей (Putilova, электронный ресурс). Несмотря на то, что книги писательницы наполнены богатым биографическим материалом и в свое время пользовались огромной популярностью у юных читателей, они не воспринимались и до сих пор не воспринимаются положительно профессиональными критиками, упрекающими их в банальности, бульварности, простоте изображения, отсутствии степени достоверности, квалифицируя эту прозу, как явление массовой литературы (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 38–39). Расцвет популярности произведений Чарской приходится на так называемую „эпоху реакции” (конец XIX – начало XX века) и совпадает с развитием русской беллетристики того времени, в которой писательница сумела найти свою нишу и стать замеченной, описывая значительные именно для нее переживания и события. Тем не менее ее *институтские повести* обвинялись в искажении изображения школьных заведений, которое не соответствовало мужским представлениям о школе, поскольку Чарская представляла школьные пространства в позитивном свете, где учат дружелюбные учителя, а несмотря на все конфликты добро побеждает зло. По словам Мокрушиной „такой сюжетный ход можно объяснить возрастной адресацией и законами массовой литературы” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 41). Невзирая на критику исследователи признают, что

писательница внесла заметный вклад в развитие топоса школы в отечественной дореволюционной литературе, скорректировав тенденцию изображать школу в исключительно негативном свете [...] и стояла у истоков формирования жанра «девичьей» повести, типологически близкого жанру женского романа (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 41).

В этот период мало оптимистическое видение школьной реальности было представлено в мужских произведениях, например, *Очерках бурсы* (1862–1863) Помяловского, характерных „для русской литературы 1860-х гг. как в жанровом отношении, так и в плане общей картины мира” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 18). Бурса Помяловского – это „антидом”, тюрьма, которая с помощью жестоких, бессмысленно наказывающих и требовательных учителей-надсмотрщиков, напоминает ад. Писатель делит

героев своего цикла очерков, согласно жанровому канону, на определенные типы, раскрывая мир воспитанников, подвергшихся суровой муштре своих опекунов и мечтавших вернуться домой, который в противовес „школе-аду” ассоциируется с раем.

Подобный взгляд на школу, как на место унижения со стороны жестоких учителей, от которого дети мечтают поскорее сбежать, представил Достоевский в своем романе воспитания *Подросток* (1875). Он описал взросление на основании собственного опыта, представляя жизнь и обучение в пансионе юного Аркадия Долгорукого, полных унижения и в итоге приведших его к подпольной жизни (Mokrušina, *Topos postsovjetskoj školy v rusškoj literaturo rubeža XX–XXI vekov* 21–22). Подобные взгляды на школу, которая в состоянии формировать молодого человека, заложены и в автобиографических книгах *Детство Темы* (1892) и *Гимназисты* (1893) Гарина-Михайловского, изображающего школу как мрачное место, где умирают все идеалы и энтузиазм как учащихся, так и учителей. Как и предшественники, писатель в своих произведениях использует для описания учебного заведения такие названия, как „ад”, „суд”, „антидом” или „тюрьма”, где учат „учителя-тираны” и „учителя-чудовища” и где нет места для творческих, разумных и готовых к переменам педагогов (Mokrušina, *Topos postsovjetskoj školy v rusškoj literaturo rubeža XX–XXI vekov* 23–25). Главные герои очень быстро усваивают уроки жизни, наблюдая за жестокими и неразумными правилами, социальной иерархией и злоупотреблением властью, которые часто царят в школах.

Описывая, формирующийся в мужской русской литературе XIX века топос школы, необходимо упомянуть Антона Чехова – писателя, который во многих своих произведениях и пьесах (*Учитель, Дорогие уроки, Репетитор, Учитель словесности, Экзамен, Идеальный экзамен*), продолжая традицию „изображать школу в негативном свете” (Mokrušina, *Topos postsovjetskoj školy v rusškoj literaturo rubeža XX–XXI vekov* 25), впервые описал ее с точки зрения главного героя-учителя, нередко выражая свою собственную позицию. Несомненно, самым ярким и известным образом педагога среди всех Чеховских персонажей является представленный в *Человеке в футляре* (1898) учитель гимназии Беликов, созданный по подобию воспитателей таганрогской гимназии, „в которой учился Антон Павлович” (Vičukova, электронный ресурс). По словам Галины Козловой, сатирический портрет Беликова идеально определяет тип учителя того времени,

„учителя-консерватора”, отчужденного от жизни, для которого догмы, принципы и приказы начальства являются величайшей святостью, поскольку он подчиняется всем правилам учебного заведения, ожидая такого же поведения от учащихся (Kozlova G. 67–68). В итоге *Человек в футляре* стал достаточно значимым и знаковым текстом для русской школьной прозы, о чем свидетельствует интертекстуальность произведения, многочисленное цитирование и упоминания во многих произведениях других писателей, использовавших фигуру Беликова для создания собственных типов учителей (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 32).

В Чеховских произведениях интересно также появление, казалось бы впервые в русской словесности, образа женщины-учителя, которую в рассказе *На подводе* (1897) представляет Мария Васильевна, а в *Трех сестрах* (1901) Ольга Прозорова. Обе героини, работающие в школе не по своей воле, а ввиду внешних обстоятельств, не в состоянии справиться с трудностями учительской работы, не имеющей ничего общего с самореализацией, творчеством и свободой, а лишь отнимающей жизненные силы, здоровье, а даже красоту и молодость (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 26–29). Интересно, что уже в конце XIX века на примере двух учительниц ярко показана (имеющая свое дальнейшее развитие в русской литературе) оппозиция двух типов учителей: тех, кто способен адаптироваться к школьным реалиям и принципам, поэтому до конца работает в школе (Беликов), и тех, кто имеет свои идеалы, надежды на перемены и не выдерживает школьной рутины (Ольга и Мария).

Активная писательская и профессиональная деятельность мужчин в области педагогики коррелирует с работой Елизаветы Водовозовой (1844–1923), признанной человеком „60-х годов” (E.N. Vodovozova-Semevskaâ 177). Это русская детская писательница, мемуаристка, активистка и педагог, выпускница Смольного института, в котором училась у других известных педагогов XIX века – Константина Ушинского (1823–1871) и ее будущего мужа Василия Водовозова (1825–1886). Принципы Ушинского, основоположника научной педагогики в России, придающего главнейшее значение демократизации народного образования и концепции народности воспитания (Piskunov 199–200) безусловно оказали большое воздействие на юную Водовозову. Именно под влиянием „учителя всех учителей” в ней укоренились характерные для сторонников демократических идей шестидесятых годов „гражданские мотивы”, глубокий

интерес к науке, а также „изменился взгляд на труд – и на труд педагогический в частности” (E.N. Vodovozova-Semevskaâ 178). Не менее важными были и уроки, взятые у Водовозова, сначала преподавателя, а затем ее первого мужа, с которым после окончания института она занималась разработкой теории и практики педагогики.

Первые годы брака, благодаря личным поездкам Водовозовых по странам Западной Европы, принесли молодой учительнице большую пользу, поскольку „мечтавшая о создании широкой сети детских садов в России”, она смогла наблюдать, среди прочего, за „принципами школьного образования и дошкольного воспитания по известной системе трудового воспитания Фребеля” (Vilenskaâ, Rojtberg, электронный ресурс). Вернувшись из Европы, супруги начали организовывать знаменитые „фиксы” по вторникам, во время которых петербургская интеллигенция, то есть молодые студенты, ученые, активисты, а также известные писатели обсуждали демократические идеи. Как видно, юность писательницы, протекавшая в окружении людей, по-новому смотрящих на дела всего государства, несомненно, способствовали громкому высказыванию ею идей женской эмансипации, выраженных в первой статье *Что мешает женщине быть самостоятельной?* (1863). Последующие научные труды Водовозовой, опубликованные в журналах „Учитель”, „Книжный вестник”, а также в газетах „Голос” и „Санкт-Петербургские ведомости”, касались исключительно педагогических проблем, которым она посвятила всю свою жизнь. Среди них следует выделить книгу *Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста* (1871), завоевавшую ей большую „известность в литературных и педагогических кругах” (Vilenskaâ, Rojtberg, электронный ресурс), поскольку именно в ней Водовозова выразила значимость дошкольного воспитания ребенка, выступая против любых форм угнетения, одновременно пропагандируя обучение через игру, пение и чтение сказок. Педагог начала выражать свои новаторские образовательные идеи на страницах таких педагогических журналов, как „Детское чтение”, „Народная школа”, „Голос учителя” и „Педагогический сборник”, опубликовав в течение нескольких лет сборник практических упражнений для обучения по своей программе *Одноголосные детские песни и подвижные игры с русскими народными*

*мелодиями* (1876). Немалым успехом пользовались ее детские произведения<sup>52</sup>, а также произведения мемуарного характера: *К.Д. Ушинский и В.И. Водовозов. Из воспоминаний институтки* (1887); *Дореформенный институт и преобразования К.Д. Ушинского* (1908); *Среди петербургской молодежи шестидесятых годов* (1911), среди которых важнейшей работой является *На заре жизни* (1911) (Vilenskaâ, Rojtberg, электронный ресурс).

Воспоминания „охватывающие ее жизнь до окончания института” (*E.N. Vodovozova-Semevskaâ* 179) разоблачают суровую действительность времен царствования крепостного права и самодержавцев. Однако, в свете задач настоящей работы, более существенным является то, что в воспоминаниях представлен богатый материал о годах пребывания писательницы в Смольном институте. В мемуарах представлена вся жестокая правда об институтской жизни, касающаяся быта молодых девушек, вынужденных подчиняться суровым и бездушным воспитательницам, сухому формализму, грубому принуждению, а также мириться с социальным неравенством и ограничениями в выборе изучаемых предметов<sup>53</sup>. Водовозова подчеркивает, что девочки не обучались практически ничему, что могло бы им пригодиться в жизни, и уж точно за стенами Смольного они не получали знаний, в результате чего по окончании института были как „манекен, во всяком случае слабое, беспомощное, бесполезное, незащитное существо” (Vilenskaâ, Rojtberg, электронный ресурс). Из этого видно, что воспитание россиянок в конце XIX века опиралось не на передачу им новых и необходимых для жизни знаний, а на строгое обучение и создание из них (в духе гендерных стереотипов) будущих покорных жен. Оптимистические перспективы появились в Смольном только в 60-х годах, когда на должность инспектора классов вступил демократ-просветитель Ушинский, реформировавший сразу все методы обучения и воспитания девушек, вместе с тем сломавший традиции классовых различий и негуманных отношений как между преподавателями и воспитанницами, так и среди самих воспитанниц (Vilenskaâ, Rojtberg, электронный ресурс). Именно сама Водовозова ощутила позитивные

---

<sup>52</sup> *Из русской жизни и природы* (1871–1872); *Батрачка. Рассказ из народного быта* (1871); *На отдых* (1880); *Жизнь европейских народов. Географические рассказы* (1875–1883).

<sup>53</sup> Об ограниченной и поверхностной программе обучения в женских учебных заведениях, и об ограниченном интересе государства к теме женского образования к 1915 году писал Пискунов. Подробнее см.: А. Piskunov. *Istoriâ pedagogiki i obrazovaniâ. Ot zaroždeniâ vospitaniâ v pervobytnom obšestve do konca XX v.* Red. Aleksej Piskunov. Moskva, TC „Sfera”, 2001, s. 223–224.

воздействия замечательного педагога, работу которого продолжала долгие годы, став реформатором, пропагандистской перемены и писательницей, благодаря которой как ученики, так и учителя могли по-другому взглянуть на весь педагогический процесс.

Подводя итоги всего сказанного, следует отметить повышенный интерес женщин-писателей к школьной тематике, которая в подавляющем большинстве развивалась в XIX веке в форме детской литературы. На наш взгляд, это не является чем-то удивительным, поскольку женщин только начали допускать к искусству слова, а расцвет их популярности приходится на период становления русской беллетристики, которая должна была соответствовать ожиданиям читателя, в том числе самого юного. Это позволяет утверждать, что в общем убеждении потребности детей лучше всего удовлетворят именно женщины, занимающиеся, в соответствии с общепризнанными гендерными координатами, их воспитанием. Кроме того, детская литература не считалась высоко ценным трудом в контексте истинного писательского искусства, к которому женщины не допускались. Тем не менее писательницы отлично справились с данной задачей, создавая детские произведения полные дидактического характера, достигнув огромной популярности среди своей публики.

Писательницы начали заполнять пробелы в женском писательстве и писательстве о женщинах, ориентированном на педагогический дискурс. В результате в *институтских повестях* того периода начинают формироваться некоторые тенденции, касающиеся представления дореволюционной школьной жизни девушек. Чарская, Лухманова, Водовозова и Лассунская-Наркович в своих произведениях показали существование и борьбу главных героинь (юных россиянок) с трудностями жизни в закрытых школьных учреждениях, разоблачая жестокость, строгие стандарты и законы, бессердечие воспитателей. В то же время писательницы показали то, что отсутствует обычно в произведениях писателей-мужчин, то есть возможность перемен, взаимную поддержку, добро и настоящую дружбу. Женщины перестали изображать школу только и исключительно в негативном свете, показывая образы позитивных педагогов и истинных друзей, что по утверждению Агафоновой стало положительным для детской психики (цит. за Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 41). Определенными чертами были также наделены героини этих произведений (что нередко негативно оценивалось критиками), поскольку

они отличались мечтательностью, неприспособленностью к реальной жизни, чрезмерной возвышенностью своих чувств, частыми обморочными и повышенной эмоциональностью, что, предположительно, отражало истинное положение вещей, в том числе особенности дамского поведения.

Следует признать, несмотря на возражения профессиональных критиков, что эти произведения, безусловно, способствовали формированию жанра школьного романа, являясь своеобразным фундаментом женской прозы двадцатого века. Важно, что активно действующие писательницы-педагоги создавали также научные труды, в которых поднимался вопрос необходимости изменения устаревшей образовательной системы и представлялись новые идеи, возможности и формы работы с детьми. Тем не менее, дальнейшее становление педагогического дискурса в женской литературе приходится на совсем другое историческое время, вследствие чего развивается по-иному, что будет детальнее описано в следующем разделе настоящей работы.

## Педагогический дискурс в женской школьной литературе советского периода

Первые два десятилетия XX века, отмеченные в русской истории повышенной активностью русских женских движений, в том числе связанных с искусством, принесли много ценных работ, вышедших из-под пера женщин, боровшихся за свои права посредством литературы. Следует иметь в виду, что в период Серебряного века писательницы были живо заинтересованы представлением своих проблем, оставляя в стороне темы воспитания и образования детей, поэтому значимые женские школьные романы стали снова появляться в России уже в новой реальности, то есть после революции 1917 года.

Литература соцреализма, ограничивающая творческую свободу и являющаяся одним из инструментов, для реализации политических цели государства, поставила в качестве одной из главных задач разработку школьной повести (теории Самуила Маршака), что способствовало еще более прочному укоренению женщин-писателей в жанре детской прозы. Именно в этой стилистике в эпоху „победившего социализма” появляется большинство женских книг и стихов, поскольку „школьная тема постепенно переходит в ведомство детской литературы” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 50). Наряду со сменой государственного строя в стране произошли и изменения в поэтике литературного произведения, поскольку советским авторам пришлось писать „о школе, которая только еще создавалась, меняясь год от года, день ото дня. У нас не было привычного быта, привычных отношений. Все это кипело, хлопотало, складывалось у нас на глазах”, поэтому „от тех же, кто писал для детей, требовались сугубая ясность, отчетливость миропонимания и мироощущения” (Gabbe 36).

Справиться с этой задачей попыталась уже в 1925 году Елена Данько (1897/1898–1942) – художница, детская писательница, и близкая знакомая Маршака (1887–1964), создателя новой концепции детской литературы и руководителя кружка начинающих детских писателей. Данько, будучи активным участником собраний советских писателей-единомышленников, сыграла значительную роль при формировании жанра прозы для самых маленьких, поскольку считалась „теоретиком нового направления, к ее голосу прислушивались, с нею считались” (*Dan'ko Elena Ákovlevna*, электронный ресурс).

Она начала свой писательский путь как автор детских произведений, в результате чего, в 1925 году вышли два ее произведения *Иоганн Гутенберг* и *Ваза Богдыхана*, а всего через год – *Зеленый попугай*, изданный под мужским псевдонимом (Е. Олексенко), что не удивительно в контексте опыта женского писательства. В дальнейшем Данько, следуя советам Маршака, начала соединять свои артистические способности с литературной работой, создав научно-художественную повесть об истории фарфора *Китайский секрет* (1929), кукольные сказки *Буратино у нас в гостях* (1938), *Побежденный Карабас* (1941), а около 40-х годов, работы, посвященные архивам и литературе XVIII века – *Ломоносов и Готшед*, *Дневник Ф.К. Гоутенбергера 1803 года*, *Трагедия изобретателя (жизнь и деятельность Д.Н. Виноградова)*. К более важным заслугам писательницы в области создания педагогического дискурса в прозе следует еще вспомнить ее исследовательские работы, напечатанные в программном сборнике Наркомпроса *Детская литература*, а также статьи, защищающие творческое наследие Чарской, подвергаемой после революции строгой критике (*Dan'ko Elena Ākovlevna*, электронный ресурс).

Следующей, значительной фигурой, повлиявшей на начальные процессы становления жанра школьной повести XX века, была Агния Барто (1906–1981), замеченная в 1924 году народным комиссаром просвещения Луначарским, благодаря которому она начала развивать свой талант как поэтесса и создательница детских стихов (*Virtual'naâ vystavka „Detskie pisatel'nicy, ženšiny-frontoviki”*, электронный ресурс). Первые произведения Барто для детей *Китайчонок Ван Ли* и *Мишка-воришка* (1925) стали фундаментом ее дальнейшей творческой работы, результатом которой являются огромные коллекции стихов, поэм и рассказов дидактического характера, которые по сей день пользуются огромной популярностью, что подтверждают слова современных педагогов:

Ее стихи способствуют воспитанию любви к окружающему миру, помогают формировать такие качества, как честность, вежливость, любовь к природе, бережное отношение к игрушкам. Короткие стихи про мишку, которого уронили на пол, или бычка, боящегося, что он упадет с доски, кажутся банальными, но для детей лучших стихов еще не придумал никто. Интересные стихотворения Агнии Львовны понятны маленьким детям, ведь в них рассказывается о таких же мальчиках и девочках, их проблемах, переживаниях (Širâeva 2016).

Поэтому вполне закономерно, что целое поколение россиян воспитывались на произведениях писательницы, для которой образование детей

было важнейшей жизненной задачей, в результате чего она вошла в круг самых читаемых авторов советской детской прозы. Барто еще при жизни заняла видное место в ряду таких выдающихся писателей, как Чуковский, Маршак и Михалков, то есть авторов, создающих произведения с изобретательным сюжетом и большими познавательными ценностями, позволяющими побудить детское воображение (Bielniak, электронный ресурс).

Отдельно следует сказать, что в тридцатых годах появились произведения других писательниц, например в 1935 году были опубликованы первые стихи Евгении Трутневой (1884–1959), а в 1937 году – рассказ *Гришка* писательницы, активного педагога и воспитательницы в детских коммунах и приемниках для беспризорных Валентины Осеевой (1902–1969).

В первые годы после революции правительство стремилось переработать устаревшие модели детской и молодежной прозы. В результате этого даже произведения для самых маленьких приняли активное участие в „государственном строительстве”, поскольку школа, которая „должна воспитывать человека, деятеля, борца, строителя” стала описываться в повестях „о растущем человеке, о школьном коллективе” (Gabbe 38). Женщины также начали вносить свой вклад в создание школьных произведений, рассказывающих о жизни и эмоциях учеников именно советских учебных заведений. Тем не менее самыми распознаваемыми и признанными литературными работами педагогического дискурса первого послереволюционного десятилетия, охарактеризовавшего своеобразным антитезисом по отношению к произведениям XIX века, являются: повесть Леонида Пантелеева и Григория Белых *Республика ШКИД* (1927) и *Педагогическая поэма* (1933–1934) Антона Макаренко.

Первая из вышеуказанных книг – это частично автобиографическая история, рассказывающая о судьбе молодых воспитанников-беспризорников Школы социально-индивидуального воспитания имени Достоевского (ШКИД) раскрывает перед читателями подробные описания их повседневной жизни, дружбы, новых методов воспитания, а в финале изображает объединение в одно великое сообщество, действующее на общее благо (Meskin, Zolotuhina 249–250). Следует обратить внимание на то, что в этой доброй и веселой книге, описывающей школу с точки зрения бывших ее воспитанников (самих авторов), сразу бросаются в глаза новые типы учителей-воспитателей и отношение к ним самих учащихся, а также изменение характеристик самой оппозиции *школа – дом*.

Главным представителем педагогов нового поколения в *Республике ШКИД* является заведующий школой Виктор Сорокин (Викниксор), действующий в соответствии с демократическими методами коллективного воспитания на благо юных беспризорников, которые начинают в результате этого считать его своим „другим отцом”, а его школу-коммуны „другим домом”. По мнению литературоведов, главной заслугой повести Пантелеева и Белых, бесспорно, представляется изображение резкого разворота конвенций, присущих для педагогической прозы XIX века, так как в ней впервые было показано переосмысление двух главных компонентов: „школа-тюрьма” превращается в „школу-дом”, а „учитель-чудовище” в „учителя-второго родителя” (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 50).

Еще более ярким примером изменения оптики в педагогической прозе XX века является *Педагогическая поэма* (1933–1934) Антона Макаренко – педагога и писателя, раскрывшего в своей книге историю создания колонии им. Горького для беспризорных детей, основные концепции воспитания которой опираются на его собственные идеи, формировавшихся на глазах у читателя<sup>54</sup>. В документальной поэме великого педагога уже с самого начала можно заметить смену парадигмы по отношению к произведениям XIX века, прежде всего с помощью автобиографического рассказчика, размышляющего о новой системе образования и роли учителя во время царствования большевистской власти (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 44).

*Педагогическая поэма* оказывает большое влияние на изменение оппозиции *школа – дом*. Дело в том, что воспитанники колонии не имели дома как такового, поэтому главной задачей воспитательных учреждений являлось преобразование их во второй дом для детей, где царит дружеская атмосфера, создающая условия для совместной продуктивной умственной и физической работы. Учителя же должны были изо всех сил попытаться воплотить эту задачу в жизнь, поэтому особое значение приобретает работа педагогического коллектива, а прежде всего, руководителя-организатора колонии, то есть самого Макаренко, который (коллектив) совместно с учащимися трудится на благо

---

<sup>54</sup> Подробнее о концепции и методах воспитания Антона Макаренко, отвечающих задачами постсоветской педагогики, см.: W. Jeleńska. „Izbrannye metody vospitaniâ Antona Makarenko v pedagogičeskoj deâtel'nosti Mariny Aromtšam”. *Acta Polono-Ruthenica*, nr 2 (XXVI), 2021, s. 162–165.

общественного дела. Как и в *Республике ШКИД* именно на примере рассказчика, которому все время помогает коллектив педагогов-единомышленников, рисуется новый тип учителя – „мужественный, умеющий в случае необходимости быть очень жестким, но в то же время мудрый, творческий и гуманный”, представляющийся „положительным героем – идеалом для подражания” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v ruskoj literature rubeža XX–XXI vekov* 46). Действительно под таким влиянием, невоспитанная группа беспризорников смогла превратиться в сознательный коллектив, что характерно для всей литературы социалистического реализма, главные принципы которой, по словам литературоведов, Антон Семенович реализовал в своем романе воспитания (Burdina, Šumilova 129). Очевидно, что, с одной стороны, *Педагогическая поэма* оказала большое влияние на школьную прозу XX столетия, будучи, с другой стороны, ценной работой научно-педагогического характера, поскольку включает в себя теории воспитания, разработанные в процессе решения практических задач, нашедшие свое дальнейшее развитие в течение многолетней активной профессиональной деятельности Макаренко (Sobczak 227–228).

О новой школе и ее правилах писали также женщины: Евгения Немирова в *Судьбе товарища* (1938), Дина Бродская в *Дневнике Лиды Карасевой* (1938) и Надежда Дмитриева в *Дружбе* (1939). Все эти книги объединяются одним сюжетом, изображающим повседневную жизнь и непростые отношения между мальчиками и девочками, а также повествующим о настоящей дружбе, которая „помогает людям сблизиться и глубоко заглянуть в жизнь другого – в его тревоги и беды” (Gabbe 39). В них реализуются задачи литературы социалистического реализма, основанные на описании объединяющих героев проблем, из которых они вместе находят выход, помогая друг другу. Однако литературоведы сходятся во мнении, что такой сюжетный ход, дающий возможность „помочь ребятам разобраться в их чувствах и переживаниях” (поскольку школьные повести адресованы юному читателю), лишен достоверности и разработан „поверхностно, сбивчиво и программно” (Gabbe 40). В результате этого такой сюжетный ход не вышел „за пределы той идиллически-условной литературы, которая менее всего способна готовить подростков к реальной жизни” (Maršak, электронный ресурс). Эти произведения были единогласно раскритикованы исследователями и поставлены в ряд школьной прозы 30–50-х годов XX века, которая стремилась к заполнению социального спроса, но не получила никакого творческого

достоинства (Mokrušina, *Topos postsovetsoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 62). Однако на наш взгляд, ценность этих работ заключается в переносе писательницами на страницы своих произведений реальной жизни учебных заведений, а также реалистичное описание отношений между педагогами и учащимися. Благодаря этому их произведения стали инструментом анализа повседневности советской школы, которая „к началу 30-х гг. открыто отмежеввалась от идеи демократизации в образовании и стала одним из важнейших средств политизации и идеологизации советского общества” (Piskunov 268).

Представление педагогического дискурса в литературе подверглось еще большим модификациям с началом Великой Отечественной войны, когда „школу окончательно поставили на путь политизации и идеологизации как учебного процесса, так и внеклассной и внешкольной работы” (Piskunov 268). Военное время не благоприятствовало описаниям школьной жизни, поскольку перед писателями и писательницами встала насущная задача побудить детей к борьбе с врагом, а также изобразить мужество и подвиги советских солдат – героев и освободителей страны. Писательницы внесли немалый вклад в выполнение этого социального заказа, отражая в своей детской (нередко документальной) прозе тяжелые военные времена (например, документальные повести и дневники „ленинградской Мадонны” Ольги Берггольц), описывая жизнь и судьбы женщин<sup>55</sup> (*Virtual'naâ vystavka „Detskie pisatel'nicy, ženšiny-frontoviki”*, электронный ресурс). Поэтому в военное время явилось периодом творческого застоя педагогической прозы, отражавшей только текущие проблемы в произведениях-клише.

Несколько иначе обстоит дело с женской школьной повестью послевоенных лет, в которой не только „делается попытка отвлечь детей от мечты о геройской смерти и вместо этого предложить сосредоточиться на уроках”, но и сильную роль начинает играть „дидактический элемент” (Hellman 410, 412). По мнению Хеллмана, важнейшие мотивы, касающиеся советской школы околвоенного периода изложила Осеева в своей трилогии *Васек Трубачев и его*

---

<sup>55</sup> Елена Ильина *Четвертая высота* (1946), Любовь Космодемьянская *Повесть о Зое и Шуре* (1950), произведения Юлии Друниной. См.: *Virtual'naâ vystavka „Detskie pisatel'nicy, ženšiny-frontoviki”*. Web. 14.03.2024. [https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/vspomogatelnye-podrazdeleniya/nauchnaya-biblioteka/news\\_detail.php?ELEMENT\\_ID=140036](https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/vspomogatelnye-podrazdeleniya/nauchnaya-biblioteka/news_detail.php?ELEMENT_ID=140036).

*товарищи* (1947–1951). В ней представлено повседневная жизнь мальчика и его одноклассников, например каникулы в украинском колхозе, во время которых на пробу был выставлен их патриотизм и храбрость, а также возвращение в родной город и восстановление учениками разрушенной во время бомбардировки школы (Hellman 412). Похожие мотивы, то есть активное участие молодежи в процессах восстановления учебных заведений изложены также в *Семиклассницах* (1944) Марии Прилежаевой (1903–1989), мастера советских школьных повестей<sup>56</sup>, написанных на основе ее личного опыта и наблюдений во время работы в школе (Demihovskaâ 124). В произведении рассказывается о военной жизни московских учениц седьмого класса, об их переживаниях и волнениях, что в значительной степени, отражает характерные для этого периода мотивы и настроения, то есть „стремление к примерному поведению и отличным оценкам”, труд на благо родины и сильное влияние школьного коллектива на тех, „кто мешают классу занять первое место по успеваемости” (Hellman 410), с целью перевоспитания таких учеников и исправления ими своих ошибок. Компания Трубочева и девочки из книги Прилежаевой, как сплоченная группа коммунистов, стараются выполнять государственный долг и отлично учиться, поскольку только таким образом они помогут восстановить свою любимую страну после разрухи. Немаловажной для прозы педагогического дискурса послевоенного периода является создание в *Семиклассницах* образа учительницы Дарьи Леонидовны, которая является идеалом для главных героинь, и именно которая провозглашает свои убеждения о единстве советского человека, чьи мысли, эмоции и цели одинаковы, поскольку призваны служить родине (Hellman 413). Здесь можно провести параллель с выразительным образом учительницы 30-х годов, представленным в книге Рыбакова *Дети Арбата* (1987). Его героиня Нина Иванова – открытая комсомолка, воспитывающая как свою младшую сестру Варю, так и целое молодое поколение детей, руководствуясь идеалами о силе и единстве советского народа. В указанных произведениях Осевой и Прилежаевой, ставших мощным инструментом пропаганды, передаются основные задачи

---

<sup>56</sup> Здесь следует упомянуть другие школьные повести Прилежаевой, правдиво изобразившие советскую школу и, по мнению Демиховской, также живые подробности и детали жизни: *Юность Маши Строговой* (1948); *С тобой товарищи* (1949); *Пушкинский вальс* (1961); *Третья Варя* (1963); *Осень* (1977); *Всего несколько дней* (1979). См.: E. Demihovskaâ. „Mariâ Pavlovna Prileževa”. *Ruskaâ literatura XX veka. Prozaiki, poëty, dramaturgi. Biobibliografičeskij slovar'.* Tom 3. P - Â. Red. Nikolaj Skatov. Moskva, OLMA-PRESS Invest, 2005, s. 123–125.

русской системы обучения, стремящиеся политизировать и идеологизировать весь учебный процесс. При этом еще раз в русском женском писательстве сохраняется описание правдивых ситуаций и реалий школьной повседневности, обычно подчеркнутых из собственного педагогического опыта писательниц.

Подтверждением сказанного является повесть *Юность Маши Строговой* (1948) Прилежаевой, накопившей почти двадцатилетний опыт работы в школе. В повести рассказывается о молодой учительнице литературы Маше Строговой, выпускнице пединститута, начавшей работу в школе в первые военные годы и попытавшейся не только воспитывать и обучать своих шестиклассников, но и решать их внешкольные проблемы (Hellman 413). Следом за повестью Прилежаевой выходит *Мой класс* (1949) Фриды Вигдоровой (1915–1965). Произведение основано на личном опыте автора, ее воспоминаниях о первых годах активной работы в школе и на наблюдениях работы других учителей. Важно, что книга Вигдоровой является предвестником приближающегося наступления оттепели в русской литературе. Издание обеих книг тесно связано с попытками реформирования послевоенной русской системы образования, которая с 1947 года основывалась на институциональной практике разработки новейших методов обучения и осмысления результатов такого подхода, способствовавших изданию книг и брошюр под общим лозунгом „статьи из опыта работы учителей”<sup>57</sup> (Majofis, *Opyt lučših učitelej* 84). Не удивительно, что новые тенденции в педагогике начали охватывать и детскую литературу, подхваченные советскими писателями, которая, вместе со всей деятельностью Государственного издательства детской литературы (Детгиз), подверглась серьезному обсуждению во время Коллегии Министерства просвещения РСФСР в 1949 году. Именно на его заседании учительница 656-й московской школы Брайловская объявила о необходимости выпуска книги о настоящем учителе, которую и написала Вигдорова (Majofis, *Povest' vmesto učebnika: kniga Fridy Vigdorovoj „Moj klass” v kontekste obrazovatel'noj politiki konca 1940-h* 85–86).

---

<sup>57</sup> По утверждению Майофис несмотря, что это время становилось для некоторых педагогов официальным разрешением „на эксперименты и «мягкое» реформирование преподавания”, будучи „зародышем” целого последующего движения педагогов-новаторов СССР, то и так „с высокой долей вероятности все эти министерские распоряжения в большинстве случаев воспринимались как очередная обременительная формальность”. См.: М. Majofis. „Opyt lučših učitelej”. *Ostrova utopii. Pedagogičeskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj školy (1940–1980-e)*. Red. Il'â Kukuljin, Mariâ Majofis, Petr Safronov. Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2015, s. 84.

Повесть *Мой класс* значительно отличалась от других произведений на школьную тему того периода, прежде всего своим гуманистическим духом благодаря автобиографической основе. С ее помощью дочь учителя и выпускница отделения литературного факультета Педагогического института смогла создать историю о молодой девушке, начинающей „работать в школе, о том, как она ищет, думает, иной раз серьезно ошибается, огорчается и радуется, учит ребят и в то же время учится сама, познавая на опыте высокое счастье быть советской учительницей” (Novikov 1). В своем произведении, благодаря главной героине Марине Катилиной, Вигдорова успешно отразила момент формирования в педагогике стратегии индивидуального подхода в обучении. Она удивила читателей, знакомых со строгими порядками общеобразовательных советских школ 1948–1953 годов, не только этим, но и смелыми, и неожиданными сюжетными перипетиями, и деталями, а также чутким подходом Катилиной к каждому ученику (Majofis, *Povest' vmesto učebnika: kniga Fridy Vigdorovoj „Moj klass” v kontekste obrazovatel'noj politiki konca 1940-h* 87). Поэтому неудивительно, что книга *Мой класс* принесла начинающей писательнице известность не только в СССР, но и за его пределами, поскольку издавалась большими тиражами даже на китайском и японском языках (Titov 44). Широкое признание читателей и профессиональных критиков, документируют многочисленные отзывы и письма в редакцию, подчеркивающее возможность по-новому взглянуть на „взаимоотношения учителя с детьми”, поскольку повесть „устанавливала иную систему ценностей, которая на поверку оказывалась многим учителям гораздо ближе, чем порядки сталинской школы, внутри которых они существовали” (Majofis, *Povest' vmesto učebnika: kniga Fridy Vigdorovoj „Moj klass” v kontekste obrazovatel'noj politiki konca 1940-h* 95). В дополнение к детальному изображению повседневной школьной жизни в первый послевоенный учебный год и взаимодействия руководителя четвертого класса начальной школы с учащимися и педагогическим коллективом, произведение пронизано большой дозой интертекстуальности (отсылки к сказкам Гаршина, рассказам Чехова, *Педагогической поэме* Макаренко и др.), поскольку главная героиня является в то же время учительницей русского языка и литературы (Majofis, *Povest' vmesto učebnika: kniga Fridy Vigdorovoj „Moj klass” v kontekste obrazovatel'noj politiki konca 1940-h* 87-88).

Подобный ход событий можно наблюдать в произведении Прилежаевой *Юность Маши Строговой*, посвященном описанию годов учебы и нелегкого начала работы в школе молодой учительницы Маши, наполненной волнениями и страхом, зачастую вызванными ежедневной борьбой с бюрократической системой и выдуманными правилами, господствующими в учебных заведениях. Она так же, как и Марина, изо всех сил пытается найти правильный подход к дидактическому процессу, часто импровизируя на уроках, используя нетрадиционные методы обучения и придавая еще больше значения в развитие русской педагогики. Благодаря образованию Маши и ее усердной работе с детьми, ориентированной на литературу эта книга отсылает читателя ко многим произведениям русской классики (произведения Толстого, стихотворения Пушкина и Лермонтова, поэмы Некрасова и др.), поскольку сама Прилежаева „счастливо соединила в своей литературной деятельности дарования учителя и писателя” (Markuševič 285).

В книге *Юность Маши Строговой* описаны конфликты, касающиеся личной жизни молодой учительницы, в первую очередь нехарактерные для того периода эмоциональные разрывы главной героини из-за чувств к двум мужчинам (Hellman 414). С этого момента женские произведения педагогического дискурса, постепенно стали выходить из-под господства детской прозы, описывая реалии школьной жизни, сконцентрированные на проблемах и переживаниях женщин, прежде всего учительниц, реализовав идейные предположения зрелой женской прозы.

Несомненно, повести *Юность Маши Строговой* и *Мой класс* заслуживают большего внимания, поскольку, представляются книгами-предшественниками экземплификационного материала, который будет рассмотрен в настоящей работе. Дело в том, что в этих книгах впервые в истории русской женской словесности педагогического дискурса, школа изображается с точки зрения учительниц, которые каждый день вкладывают много сил в воспитание и обучение своих любимых учеников самыми креативными способами, что способствовало их взаимным отношениям, взаимодействию и развитию интереса ко многим областям науки. Однако в этих произведениях не только тема обучения была решающей, поскольку обе писательницы-педагоги обратили внимание на реальные школьные и внешкольные проблемы женщин-учителей, в немалой степени способствуя формированию женской прозы педагогического дискурса.

Обе повести ориентированы не только на молодую аудиторию, поскольку стали высоко ценимыми настольными книгами советских учителей и студентов педвузов.

Следующий этап развития женской школьной прозы тесно связан с государственными изменениями периода оттепели, принесшего хоть и небольшое оживление женского писательства, но крепко укоренившее школьный роман в жанровой системе русской литературы (Černák, *Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformácii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 4), поскольку переход к новой эпохе в истории СССР был объявлен временем перемен, смены мышления и моментом формирования новой реальности, основным звеном которой являются именно дети (Pogorelaâ, электронный ресурс). Поэтому педагогическая проза, освободившаяся от социалистического реализма, берет на себя тему самоидентификации, попытки преодолеть свои барьеры, а также проблему прошлого (Pogorelaâ, электронный ресурс). Это отразилось в произведениях нового поколения писателей, снова экспериментирующих со словом, открывающихся новым, часто болезненным и темным темам, отраженным через их собственное этическое видение и создание более точных психологических портретов (Hellman 437).

Примечательно, что женщины активизировали свою литературную деятельность именно в 1955 и 1956 годах, когда началось осуждение сталинского режима, а „новый Первый секретарь Никита Хрущев прочитал доклад на XX съезде партии” (Hellman 437), положив конец эпохе „культы личности”, вместе с тем, смягчив цензуру и идеологические ограничения. Писательницы в очередной раз очень быстро нашли свое место в литературе, адресованной молодым читателям, создавая произведения в жанре детской и подростковой прозы, о чем свидетельствуют: школьная повесть *Это моя школа* (1955) Елены Ильиной (1901–1964); творческое наследие в области детской литературы Зои Воскресенской (1907–1992); послевоенная писательская деятельность Сусанны Георгиевской (1910–1974), которая своим творчеством продолжает линию Чарской (Vorob'eva N. 8). Ильина же и Воскресенская зарекомендовали себя, как выдающиеся детские писательницы, выпуская множество сборников и произведений документального характера о нравственных проблемах и героизме, воспитывая в детях интерес к истории (*Virtual'naâ vystavka „Detskie pisatel'nicy, žensiny-frontoviki”*, электронный ресурс).

Ильина, дебютировавшая в печати в 1925 году, была живо заинтересована в судьбах русских женщин, выпустив в 1945 году книгу о подвигах и личной жизни советской актрисы Гули Королевой – *Четвертая высота*, ставшей, благодаря личным положительным отзывом юных девушек, предвестником книги *Это моя школа* (1955). Последняя, основанная на реальных событиях, повествует о московской школе для девочек и описывает реально существующих детей и взрослых. Эта искренняя и доходчивая история в свое время просто потрясла молодых читательниц (Ryvina 57).

Однако наиболее заинтересованной в проблемах женщин, притом написавшей многочисленные книги (*Лгунья* (1969), *Пека* (1970), *Колокола* (1972), *Отец* (1973) и др.) о детях разного возраста, в которых не мало места посвятила рассуждениям о пробуждении взрослых чувств, первым симпатиям и эмоциональным порывам, сопровождающим эти переживания, оказалась Георгиевская. Она дебютировала в 50-х годах, издав роман памяти отца *Отрочество* (1955). По мнению исследователей Георгиевская представляется ярким и запоминающимся явлением „в советской детской литературе 60–70-х годов XX века” (Šelûkanova 670–671). Расцвет ее писательской карьеры совпадает со временем славы других мастеров слова, так называемых *шестидесятников*. Это наложило отпечаток на ее творчество, важными характеристиками которого являются „художественный и внутрилитературный синтез, стилизация, присутствие лирико-философского плана в произведении” (Šelûkanova 671). Рассуждая о непростой стадии взросления и несогласия главного героя или героини с порядками внешнего мира, писательница поместила в свои тексты множество внутренних монологов, ссылаясь на психологическую прозу, чтобы дать подростку возможность увидеть практику конкретного переживания. Большую часть своих романов Георгиевская посвятила именно женщинам; например, в *Лгунье* рассказывается о первой девичьей любви, о проблеме самоидентификации, первом трудовом опыте и непростой жизни в семье семнадцатилетней Киры. О материнской любви можно прочесть в книге *Пека*, а о конфликте между рациональным и эмоциональным – в произведении *Любовь и кибернетика* (1972), определяющим „главное направление творчества Георгиевской – поиск духовных путей освоения мира” (Šelûkanova 671).

Как видим, с середины 50-х годов XX века, писательницы, нередко дебютировавшие еще в сталинские времена, часто создают произведения в жанре

детской и подростковой прозы, совершенно иначе воспринимая проблемы современности, то есть насыщая свои произведения искренностью, аутентичностью и психологичностью, а также детально представляя восприятие повседневности переходного исторического периода. Важно подчеркнуть, что в момент формирования нового государственного строя женщины взяли на себя задачу адаптации детей в современной реальности именно через литературу, поменявшую свою стилистику и идейные предпосылки. Поэтому они очень быстро начали поднимать современные школьные проблемы, „расправляться” с прошлым, и, все чаще, описывать сложную повседневность девушек (учениц) и женщин (учительниц), в результате чего „во время оттепели произведения для девочек превратились в отдельный жанр” (Hellman 477). Однако на этот раз книги для юных читательниц, часто продолжающие творческое наследие писательниц поколения Чарской, характеризовались меньшей дозой сентиментальности, псевдоромантичности и сцен-клише, поскольку более важными стали психологические наблюдения и социально значимые для своего времени темы.

Проблемой прошлого занялись в своей полуавтобиографической прозе Осеева и Вера Инбер (1890–1972), „расправляясь” со своим детством в России, времен до революции. Однако их воспоминания, а впоследствии и книги, отличаются „по методу и идеологической направленности” (Hellman 477), поскольку родившаяся в русско-еврейской семье интеллигентов Инбер в романе *Как я была маленькая* (1954) рассказывает о своем счастливом детстве и утопии о славном советском будущем, чего не смогла отразить Осеева в повести *Динка* (1959), взросление которой проходило на фоне борьбы 1910-х годов в семье поддерживающей революционные изменения.

Отдельно следует упомянуть автобиографическую трилогию Александры Бруштейн (1884–1968) *Дорога уходит в даль* (1956–1961), являющейся „одной из лучших советских книг периода «оттепели»” (Gel'fond 81) и на десятилетия оставшейся „настойной для нескольких поколений советских читательниц [...], решающих трудные юношеские задачи самоидентификации” и опознающих себя „в правдивой и бесстрашной Саше Яновской, кроткой и мужественной Мане Фейгель, гордой и красивой Лиде Карцевой, простосердечной и доброй Варваре Забелиной” (Pogorelaâ, электронный ресурс). Произведения Бруштейн, представляющие собой соединение мемуарной прозы и романа воспитания, довольно четко и с большой дозой наблюдательности самого автора,

сосредоточились на проблемах девичьего взросления, настоящей женской дружбы, а также на мрачной повседневной жизни в дореволюционной гимназии (ее прототип – Высшее Виленское женское Мариинское училище), изображенной крайне негативно и в очень темных тонах (Gel'fond 84). В центре трилогии находится, воспитанная отцом-врачом еврейского происхождения с гуманными идеалами, молодая Саша Яновская, идиллическое детство которой заканчивается как раз в тот момент, когда она переступает порог школы и вместе со своими подругами начинает ежедневно решать тяжелые вопросы повседневности, противостоять системе и классовому неравенству (Hellman 478), а также вести борьбу с травлей и откровенным школьным антисемитизмом (Gel'fond 84).

Автобиографическая проза для девочек того периода, выходящая из-под пера писательниц, поставила перед собой новые задачи, начав, наконец, сосредотачиваться на реальных проблемах женщин, открывать темные, часто долго скрываемые секреты и описывать трудное женское прошлое, не идеализируя его, не приукрашивая серую реальность и не инфантилизируя самих героинь путем объяснения их поведения женской нежной природой.

Еще больше изменений в женской школьной литературе появляется с наступлением периода второго возрождения школьного романа, датированного литературоведами 1960–1970 годами и продолжавшего творческие и идейные тенденции целой литературы времени оттепели, положившей конец схемам сталинской эпохи и придавшей начало традициям откровенных разговоров о школьных проблемах (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 57). Возросшее количество текстов конца XX века, повествующих об учебных заведениях, представляется моментом разделения школьных произведений на поджанры (типология Тарасова), о чем мы уже упоминали во вступлении настоящей работы. Женские романы также являются частью, приведенных в типологии Тарасова примеров, раскрывая многогранное развитие женщин-писателей в области школьной прозы, результатом чего представляется множество, написанных ими произведений. Поэтому ограничимся указанием наиболее представительных женских текстов последних годов советского периода, отвечающих жанровой модели нашего экземплификационного материала.

Для успешного решения этой задачи важно, что выдвинутый нами выше тезис относительно женской педагогической литературы, говорящий о тенденции

вхождения школьной тематики в женскую прозу, находит свое подтверждение в статье Сергиенко „Гендерная дидактика”: голос автора в советской школьной повести 1960-х – 1980-х гг. Именно в ней литературовед, изучающий школьные тексты последней четверти XX столетия, констатирует, что для авторов-женщин характерной становится „фиксация на темах, считающихся традиционными и видообразующими для женской литературы” (Sergienko 105). Сергиенко обращает внимание, что на этот раз произведения, главными героями которых являются взрослые (в случае женских текстов – учительницы), обогащаются описаниями не только внешности, но и характера героинь, интимными подробностями их личной жизни, а также многими другими деталями, переключающим „повествование в регистр текста, адресованного скорее взрослой аудитории, чем читателю-ребенку или подростку” (Sergienko 105).

Реализовать эти предположения не прекратила Прилежаева, считающаяся нами предшественницей женской литературы педагогического дискурса, о которой в своей статье упоминала также Сергиенко. Экранизированный в 1979 году роман Прилежаевой *Осень* (1977) это очередная попытка описать хорошо известную ей реальность, то есть советский школьный мир учащихся и преподавателей. Действие книги разворачивается вокруг грустной истории травли опытной и любимой детьми учительницы литературы Ольги Денисовны, которая из-за прихода к власти нового молодого директора школы, вынуждена уйти на пенсию. Заглавная осень представляет собой метафору жизни главной героини, которая в русской школе 70-х годов сталкивается с огромной несправедливостью, когда новое приходит на смену старому, но при этом законы существуют только формально, что показывает печальная серая реальность. Роман *Осень* вполне соответствует принципам педагогической прозы последней четверти XX века, предлагающим построение сюжета вокруг конкретной проблемной ситуации, происходящей в школе.

Духовной жизни героев, их первым трудностям, ошибкам и открытиям, в значительной степени посвятила свою писательскую деятельность также Елена Воронцова, автор многих школьных повестей<sup>58</sup>, демонстрирующих реальную жизнь как учеников, так и педагогов. Однако самым интересным произведением писательницы, представляется роман *Нейлоновая туника*, рассказывающий, по

---

<sup>58</sup> *Нейлоновая туника* (1975), *Без звонка на перемену* (1977), *Урок на свободную тему* (1981) и *Школьные вальсы* (1988).

утверждению ее самой, „об учительнице и ее профессии [...], как это интересно – учить, вообще быть профессионалом, мастером. И как это трудно” (Voroncova 1). Это еще один пример образцового произведения о молодой выпускнице пединститута, живо влюбленной в педагогические труды Макаренко и Сухомлинского, а при этом искренней поклонницы русской классики, ставшей учительницей русского языка и литературы. В *Нейлоновой тунике* автор концентрирует свое внимание на главной героине, ее радостях и горестях.

Таким образом, женская педагогическая проза советского периода подверглась на протяжении всего XX века многочисленным изменениям, касающимся как жанровой системы, так и разработке основных задач. Нелегкое время революций, войн и изменений в государственном строе, повлиявших на творчество писателей, показало, что женщины сумели найти свой путь, создав значимые и известные по сей день произведения для детей и молодежи, а также для учителей. Их возросшая писательская активность, по сравнению с предыдущим столетием, стала заметной и в области школьной прозы, изменения которой часто происходили именно вследствие деятельности и упорной работы писательниц, на этот раз позитивно оцененной литературными критиками и воспринятой студентами и преподавателями педвузов. По сравнению с мужчинами, именно женщины в большой степени реализовали социальные запросы молодых читателей, стараясь обучать их и адаптировать к жизни в быстро меняющемся мире. Кроме того, они смогли более свободно заниматься творческой деятельностью, получая официальное признание, создавая тексты, основанные на реалиях объективной действительности и собственном опыте, на представлении мелких деталей и психологических наблюдениях. Будучи активными участниками процесса воспитания и образования детей, писательницы-педагоги начали в своих произведениях рассматривать реальные проблемы учениц и преподавательниц, создавая совершенно новые „институтские романы” и произведения об учительницах, основанные, чаще всего, на их собственной биографии. Они в очередной раз смогли использовать свой собственный опыт, для написания произведений дидактического характера, имеющих признаки исторического материала, рассказывающего о реалиях советских школ того времени. Вместе с тем женская педагогическая литература со второй половины XX столетия, начала развиваться в совершенно ином

направлении, отходя постепенно от догматизма детских романов в пользу формирования собственно женской прозы.

## Педагогический дискурс в женской школьной литературе постсоветского периода

На фоне формирования новой российской реальности после распада СССР в 1991 году, происходит неизбежная трансформация литературы, объявленная литературоведами сложным преобразованием „ранее созданных художественных форм – слова, героя, сюжета, хронотопа, жанра и т. д.” (Markova 7). По словам Марковой, русское искусство слова, находящееся в сильном кризисе „гуманистического сознания”, а при этом подверженное изменению социокультурной ситуации и распаду предыдущей картины мира, начало создавать свою новую, соответствующую быстро происходящим преобразованиям, эстетику (Markova 8). Что существенно, наиболее благоприятные условия для ее формирования были достигнуты благодаря выработке прозы малых жанров, способной овладеть изменяющейся реальностью, в результате, оставшейся наиболее репрезентативной для целой русской литературы рубежа XX–XXI веков (Markova 8, 16). Поэтому не удивительно утверждение Черняк относительно кризиса романного жанра, порождавшим его меньшие формы, которые определенным образом развиваются в произведениях, повествующих об учебных заведениях (Černâk, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 5).

Следует обратить внимание на, выделенные Черняк и Мокрушиной две тенденции заметные в жанре школьного рассказа рубежа двух столетий. По их словам, произведения, посвященные рассмотрению школьных проблем постсоветского периода с одной стороны, ограничились зарисовкой „отдельных характеров и ситуаций в психологическом ключе”<sup>59</sup> (Černâk, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 5), а с другой, обращаясь к школьному материалу, вышли „на глубокие

---

<sup>59</sup> Рассказы Юрия Вийры, Тамары Крюковой, Сергея Носова, Илги Понорницкой, Дмитрия Сиротина, Светланы Сороки, Анны Старобинец, Ирины Чернявской и других. См.: О. Mokušina. *Topos postsovetsoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov*. Perm, Dissertaciâ na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskih nauk, FGBOU VPO Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014, s. 187.

обобщения о времени, мире и человеке”<sup>60</sup> (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 187). Важно, что значительная часть произведений появилась в рамках первой тенденции (часто называемой бульварной и „низкой”), отвечающей ожиданиям юной аудитории, но в большей степени требованиям книжных изданий. Дело в том, что 90-е года XX столетия ознаменованы окончательным провозглашением свободы слова и печати, а также отменой цензуры в русском искусстве<sup>61</sup>, способствовали активному развитию русской беллетристики (Коčetkova 57). В конечном итоге „большое влияние на школьную повесть оказала ориентация издательств на массовую детскую литературу” (Černák, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 5).

Более того, сочинением новосформировавшихся и наиболее востребованных юными читателями книг (жанра фэнтези, детектив, „розовые” романы для девочек) занялись именно женщины. Среди них можно отметить гораздо больше работ именно писательниц, которые, по мнению многих ученых (Головина, Козлова, Кочеткова, Улыбина, Черняк)<sup>62</sup>, на исходе XX века, занялись массовой беллетристикой, создавая особо репрезентативные для этой прозы остросюжетные детективы и любовные романы (Kozlova M. 77). Большое количество созданных писательницами книг для детей и подростков в 2000-х годах, выбравших школу в качестве места действия, и к тому же перешедших под

---

<sup>60</sup> Ученые, характеризуя тексты этой категории, ссылаются на такие литературные произведения, как: *Нежный возраст* (2001) Андрея Геласимова; *Гроза. 1987 г.* (2002) Леонида Юзефовича; *Химич* (2011) Юрия Буйды; *Обстоятельство времени* (2012) Анны Матвеевой. См.: О. Mokrušina. *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov*. Perm, Dissertaciâ na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskikh nauk, FGBOU VPO Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014, s. 187; М. Černák. „Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra «škol'noj povesti» v sovremennoj literature”. *Bibliotečnoe Delo. Topos i èpos škol'noj povesti*, nr 20 (302), 2017, s. 5.

<sup>61</sup> Об отмене цензуры см.: Закон „О печати и других средствах массовой информации” от 12 июня 1990 года.

<sup>62</sup> См.: E. Golovina. „Osobnosti ženskogo romana kak žanra literatury”. *Molodoj učenyj*, nr 2 (136), 2017, s. 732–734; M. Kozlova. „Sovremennyj lûbovnyj roman kak žanr massovoj kul'tury”. *Vestnik Ul'ânovskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*, nr 1, 2001, s. 77–84; A. Kočetkova. „Massovaâ literatura kak rezul'tat izdatel'skoj politiki”. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta pečati*, nr 1, 2013, s. 57–63; E. Ulybina. „Sub"ekt v prostranstve ženskogo romana”. *Prostranstva žizni sub"ekta: Edinstvo i mnogomernost' sub"ektnoobrazuûšejsocial'noj èvolûcii*. Red. Èdi Sajko. Moskva, Nauka, 2004, s. 538–555; М. Černák. „Massovaâ literatura konca XX načala XXI veka: tehnologiâ ili poëtika?”. *Filologičeskij klass*, nr 20, 2008, s. 4–11.

ведомство формульной литературы<sup>63</sup>, является еще одним подтверждением мнения ученых, сформулированного Мокрушиной. Она пишет, что

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 исследовательского внимания (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 161–162).

В свете отнесения женской массовой литературы к литературе более низкого качества и подчеркивания отсутствия ее художественной ценности, стоит обратить внимание на все чаще появляющиеся работы ученых, изучающие женский роман как полноценный жанр современной литературы. Лучшим примером детального анализа этого типа творчества, с точки зрения изучения жанровой структуры и архетипов, которую Марина Козлова сравнила со знаменитой *Морфологией сказки* Проппа, представляется книга Джона Кавелти *Adventure, mystery and romance: Formula stories as art and popular culture* (1976), положившая начало для дальнейших работ такого рода (Kozlova М. 78), например, статьи Елены Головиной *Особенности женского романа как жанра литературы* (2017).

По замечанию Бет Холмгрен на Западе с самого начала становления женской литературы, как составной части всей массовой культуры (конец XIX – начало XX века), ее изучением занимаются не только литературоведы, но и экономисты, а также социологи, поскольку „факт отражения в литературе социальных и культурных перемен, происходящих в обществе, не опровержим” (Vulkoва 4). В свою очередь Холмгрен обращает внимание, что русские женские романы являются товаром, импортированным именно с Запада. Однако уже в начале их формирования в России читательницы могли получить нечто большее, например, эмоциональное участие писательниц по отношению к существенным вопросам, облагораживающим современную литературу (Holmgren 92). Открытые дискуссии вокруг женской литературы представляются результатом патриархального общественного порядка, приведшего к гендерному неравенству

---

<sup>63</sup> Например, *Игра со смертью* (2002) сестер Воробей; *Формула первой любви* (2005) Светланы Любенец; *Лунное затмение в 6 „Б”* (2006) Людмилы Матвеевой; *Загадка школьного подвала* (2007) Антона Иванова и Анны Устиновой. См.: М. Černák. „Škola pod vysokim naprężením. K voprosu o transformacii žanra «škol'noj povesti» v sovremennoj literature”. *Bibliotečnoe Delo. Topos i èpos škol'noj povesti*, nr 20 (302), 2017, s. 5.

[*Gender Inequality*], гендерной асимметрии [*Gender Asymmetry*] и дискриминации по признаку пола. На это указывают ученые, утверждая, что тексты, созданные женщинами воспринимаются „через призму мужского взгляда. Женщина-автор в своем творчестве вынуждена принимать во внимание уже сложившийся, стереотипно транслируемый патриархальным обществом, массовой культурой образ женственности” (Наџмаfoва, Sereda 74).

Сам термин *массовая литература* („чтиво”, „словесная жвачка”, тривиальная, рыночная, низкая, кич, „грэш-литература”), „возникший в результате размежевания художественной литературы по ее эстетическому качеству” (Коџetkova 57-58), обозначающий литературу нижнего яруса, в настоящее время находится в ином положении. Дело в том, что „практически нет единых критериев оценки художественных произведений и согласованной иерархии литературных ценностей”, в результате чего

становится очевидной необходимость взгляда на новейшую литературу как на своего рода *мультилитературу*, то есть как на сумму равноправных, хотя и разноориентированных по своему характеру, а также разнокачественных по уровню исполнения литератур (Āernâk, *Massovaâ literatura konca XX naĉala XXI veka: tehnologiâ ili poëtika?* 4).

Огромный расцвет беллетристики в начале XXI столетия – это, прежде всего, символ перемен, формирования нового порядка, знак снижения высоких социальных барьеров, большей доступности культуры для широкой аудитории, а также окончательный выход искусства слова на свободный рынок (Cvetkova 128).

Немаловажной представляется также одна из основных характеристик всей массовой литературы, то есть выдвижения на первый план отражение реальности и описание именно того мира, который знаком читателю (Āernâk, *Massovaâ literatura konca XX naĉala XXI veka: tehnologiâ ili poëtika?* 5). По нашему мнению это придает современному женскому творчеству еще большую правдивость и предоставляет возможность в изложении реального изображения школьных проблем. В связи с этим следует кратко рассмотреть классификацию школьных текстов постсоветского периода и указать на ее репрезентативные признаки для лучшей характеристики женской педагогической прозы XXI столетия.

Ярким примером, востребованного жанра школьной фантастики постсоветского периода являются романы *Время всегда хорошее* (2008) Андрея Жвалеvского и Евгении Пастернак, а также, вызвавший в свое время бурные

дискуссий, *Класс коррекции* (2007) Екатерины Мурашовой (Černák, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 6). Первая из повестей, адресованная молодому читателю и носящая морализаторский характер, в центре сюжета ставит обычных школьников (Витю из 1980 года и Олю из 2018), поменявшихся местами и вынужденных найти себя в совершенно разных реалиях жизни. Фантастический элемент, то есть путешествие во времени, используется авторами для обозначения проблем повседневной и школьной жизни советского и постсоветского периодов, а также опасностей для нового поколения, прежде всего, повсеместной компьютеризации и жизни в сети, приведших к отсутствию простого человеческого общения (Krylova, электронный ресурс). Еще больше замечаний о повседневности в учебном заведении современных российских учеников и учениц можно узнать из повести фантастического характера *Класс коррекции* Мурашовой, по мотивам которой, снят одноименный фильм Ивана Твердовского (2014). История, представленная с точки зрения ученика специального класса, раскрывает темные стороны российской образовательной системы и реалии школьной жизни тем более, что на глазах читателя разоблачается тяжелая повседневность подростков социально запущенных, зачастую умственно неполноценных и инвалидов. Писательница с предельной откровенностью подробно изображает жестокий мир взрослых, с которым должны столкнуться дети и сами, „вопреки всему – школьным порядкам, жестокости, болезням, нищете”, должны узнать значение слов „милосердие”, „доброта”, „дружба” (Černák, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 6). Обе книги, отнесенные к жанру фантастической детской и юношеской прозы XXI столетия, не несут в себе не только развлекательную функцию: писательницы с помощью сложно построенного сюжета, показывающего хорошо знакомые читателям реалии, в том числе школьных, принуждают задуматься и иначе взглянуть на жизнь, осмыслить в ней свое место и ценности. В этих произведениях ярко раскрывается попытка женщин-писателей не только представить, но и разрешить проблемы учеников и учителей в ново сформировавшемся государстве.

Следующим, живо развивающимся жанром всей массовой литературы, в том числе и детской, представляется детективный роман (школьный детектив), отвечающий потребностям и ожиданиям юного читателя. Исследователи

отмечают, что „в России детский детектив был особенно популярен в конце 90-х – начале 2000-х годов, когда наряду с переводами произведений Кин и Блайтон, на прилавках появились книги отечественных писателей” (Vorončihina 44), а их популярность „была «подхвачена» издательскими стратегиями” (Tihonova 82). Детские детективы следуют законам детективного жанра, непременно включая школьную тематику, так как их главными героями являются именно школьники, самостоятельно проводящие расследования и расправляющиеся с преступниками (Vorončihina 44). Образцом детского детектива служит серия повестей Антона Иванова и Анны Устиновой *Детективное агентство*, в которых расследованием преступлений занимается компания московских девятиклассников, а также серия Дарьи Варденбург *Приключения Ульяны Караваевой*, рассказывающая разнообразные истории современной девочки-сыщицы, однако являющейся своеобразным двойником Пеппи Длинныйчулок (Černâk, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 6). Конечно, в школьных детективах детально не представляются и не анализируются школьные проблемы, поскольку их основным элементом является линия борьбы добра со злом, несущая в себе морализаторский и воспитательный характер (Tihonova 80). Примечательно, что в центре сюжета этих произведений нередко ставятся именно девушки, решительные и храбрые (серии о Жене Осинкиной Мариэтты Чудаковой, *Эмма Мухина, или Разгадка одного похищения* (2007) Валерия Роньшина), хотя их авторами в большинстве случаев являются мужчины-писатели.

Женщины-писатели нашли свое место в последнем любимом жанре современных школьников, имеющим свою большую литературную традицию и развивающимся сегодня под названием „розовые” романы для девушек (детские любовные романы, подростковая проза о любви) (Černâk, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 7). Эти книги представляют собой слияние жанров женского романа и школьной повести, которые оба укоренились в русской литературной традиции благодаря переводам западных произведений, вследствие чего являются примером адаптации „импортного продукта”, пользуясь словами некоторых ученых. Поэтому источником современных романов для девочек, разработкой которых сейчас в России занимаются многие писательницы (Светлана Лубенец, сестры Воробей, Людмила Матвеева и др.), представляются переводы

произведений „Френсин Паскаль, и серия *Стэйси и ее друзья* английского писателя Алана Фревина Джонс, и книги Луизы Мэй Олкотт” (Černák, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 7). Мария Крылова разделила их на три группы: первая – это произведения „в которых под маской любовного романа прячется обычная подростковая книга” (*В подарок – чудо!* (2008) Марии Чепуриной). К второй группе относятся „неплохие по качеству повести, авторы которых умело сочетают активную любовную линию с хорошим сюжетом и проблематикой”, например, *Медовый вечер* Анны Вороновой (2007). Третья группа – крупнейшая из них охватывает „книги низкого качества” (*Наряд для красоти* (2007) Юлии Фоминой, *Лето моих надежд* (2007) Елены Усачевой), отличающиеся банальностью, неестественностью, избитыми фразами, примитивным сюжетом и надуманными проблемами (Krylova 235–236). К причинам низкого качества такой прозы Крылова относит: рыночные запросы, обуславливающие повышение скорости написания произведений; отсутствие необходимости работы над словом; идеологическую и тематическую монотонность; а также сочинение текстов на заказ людьми, обычно обладающими небольшим писательским талантом (Krylova 238–239). Несмотря на критику, Крылова, однако, выделяет небольшую группу произведений, приемлемых в художественном плане, которые реализуют основные жанровые предпосылки школьной прозы и, следовательно, выстраивают сюжет вокруг школьных проблем, взросления главной героини, выбора своего пути, поисков первой любви, оценки себя, а также самоопределения (Černák, *Škola pod vysokim naprâženiem. K voprosu o transformacii žanra „škol'noj povesti” v sovremennoj literature* 7).

Приведенный выше краткий обзор современных произведений трех наиболее популярных жанров, неразрывно связанных со школьной повестью и отвечающих как рыночным, так и потребительским ожиданиям, позволил, во-первых, обозначить и выявить их характерные черты. Во-вторых, – рассмотреть существенные изменения в развитии школьного романа. В-третьих, показать, что дистанцирование от долговременных традиции привело, в результате, к формированию новых жанров (детский детектив, фэнтези и др.). Конечно, тематически и творчески эти книги не исчерпывают потенциал женской литературы, направленной на отражение школьных проблем переходного периода. В связи с этим, основная задача настоящей работы, заключается в

анализе современных женских литературных произведений, чему будут посвящены последующие разделы.

### Глава III: Педагогический дискурс в русской женской прозе XXI века в гендерном аспекте

В последней четверти XX века в жанре школьной повести замечается интерес к темам свойственным женской литературе<sup>64</sup>, которые позволяют исследовать конкретные произведения согласно поэтике женской прозы. Как уже отмечалось, в России процесс придания окончательной формы школьной повести был очень долгим и продолжался вплоть до XXI века. По словам Бахтина, именно „в этом жизнь жанра”, который „благодаря постоянному обновлению [...] всегда и тот и не тот, всегда и стар и нов одновременно. Жанр живет настоящим, но всегда помнит свое прошлое, свое начало” (Bahtin, *Sobranie sočinenij v 7 tomah. Tom 6. Problemy poèтики Dostoevskogo. Raboty 1960–1970 gg.* 120).

Показательно, что в начале второго десятилетия XXI столетия женские произведения на школьную тему вышли за рамки *институтских повестей* и массовой беллетристики, часто адресованной детям. На этот раз женщины-писатели обратились к взрослому читателю (в случае женских текстов – читательницам), поднимая в своих произведениях сложные вопросы женской судьбы, непростой личной жизни, потерянных надежд и возможностей.

Такой тематический спектр раскрывается в произведениях *Обстоятельство времени* (2012) Анны Матвеевой, *Как дневник. Рассказы учительницы* (2012) Марины Аромштам, *Училка* (2013) Натальи Терентьевой и *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* (2013) Ольги Камаевой. Именно в них раскрывается чисто женский взгляд на реалии постсоветского, точнее, переходного периода, в которых пробует найти себя и самореализоваться не одна учительница.

Важно, что на основании вышеуказанных произведений возможно реконструировать современный педагогический дискурс, то есть описать его главных участников и их взаимоотношения, проблемы школы переходного периода и применяемый подход к их преодолению. Именно в них показана школьная повседневность, в том числе: падение авторитета учителя; проблема разрыва поколений, которая приводит к отсутствию возможности учительниц

---

<sup>64</sup> Здесь имеется в виду приведенное выше утверждение Инны Сергиенко о смене реестров в жанре школьной повести. Подробнее см.: раздел „Педагогический дискурс в женской школьной литературе советского периода”.

установить взаимный контакт (с коллегами, учениками и родителями); невозможность найти свою нишу в школе.

Немаловажно, что все эти произведения объединяет также видимый разрыв с давними „порядками” ранней русской женской литературы. Имеется в виду, во-первых, отсутствие формальной связи с мужчинами, что показательно на уровне редакции текста, поскольку редакторами четырех произведений являются женщины. Во-вторых, использование настоящих имен и фамилий писательницами, не скрывающимися, как раньше за мужским псевдонимом. В-третьих, выстраивание сюжета в „чужом” пространстве школы, а не за уютными четырьмя стенами дворянского двора или собственного дома. Все это показывает, что в настоящее время женская словесность стремится к тому, чтобы быть независимым пространством для самореализации писательниц и открытой площадкой для обсуждения любых важных вопросов именно с их точки зрения.

Связующим звеном между экземплификационным материалом и женской литературной традицией представляется его жанровая модель, то есть использование автобиографизма, который „свойственен женской прозе в полной мере” (*Èti strašnye slova „ženskaâ proza”* ..., электронный ресурс), а также отсылает к мемуарам и дневниковым воспоминаниям, к которым издавна обращались писательницы (Kraskowska, *Kilka uwag na temat powieści kobiecej* 265). Следует также отметить активное использование на рубеже XX–XXI веков жанров литературной или беллетризованной биографии и романа-жизнеописания, связанных с возвращением русской литературы к традициям реализма (Kostyleva 14). Кроме того, выбранные для анализа произведения реализуют и другие идейные предпосылки современной женской прозы на что уже указывает их женское авторство, женский пол главной героини, а также проблематика, связанная с женской судьбой, опытом и психологией (Popova, *Lûbeznaâ* 1020–1021).

## Мечты, бунт и отчаяние. Женщина-учитель глазами Анны Матвеевой

„Всю свою взрослую жизнь Е.С. преподавала русский язык и русскую литературу [...], вначале считала, что все можно изменить, и пыталась, и набила целую голову шишек. До сих пор больно!”

Анна Матвеева, *Обстоятельство времени*

Писательская карьера Анны Матвеевой (род. 1972), которая началась еще в середине 90-х годов XX века, с самого начала была положительно воспринята критиками. Об этом свидетельствует, например, утверждение Ольги Славниковой, которая в 2000 году включила только что дебютирующую писательницу в ряд новых, молодых и блестящих представительниц русской женской прозы (Slavnikova, электронный ресурс). Матвеева, публикующая свои первые рассказы и повести в таких журналах, как „Урал”, „Звезда”, „Новый мир”, „Новая юность” и др., уже в 1997 году дождалась премии журнала „Cosmopolitan” (Šahmatova, электронный ресурс).

Неутихающую по сей день известность принесла писательнице книга *Перевал Дятлова или Тайна девяти* (2000–2001), признанная Дмитрием Быковым лучшей вещью „в русской литературе 2001 года”, а более того „подлинным началом новой литературы” (Вуков, электронный ресурс). Важно, что это произведение, по словам Марины Кульгавчук демонстрирует то „авторское начало, которое свойственно большинству более поздних матвеевских книг, а именно – внимание к человеку, живущему *здесь и сейчас*, интерес к нему и умение познакомить читателя с этим человеком” (Kul’gavčuk 128). Высказывание литературоведа в полной мере раскрывает интерес Матвеевой к проблемам „маленького человека”, что характерно для сентиментального натурализма, особым направлением которого и является женская проза (Lejderman, Liroveskiј 563). Ведь именно женщины-писатели „оказались способны художественно отреагировать на то, что происходит «здесь и сейчас»” (Lomykina, электронный ресурс).

Замеченная критиками и публикой писательница в 2005 году оказалась в списке „самых перспективных авторов в возрасте до 40 лет”, который был составлен литературным критиком Лизой Новиковой (Novikova, электронный ресурс). Действительно позднее, благодаря публикациям в 2012 году нескольких

рассказов и небольших повестей, которые вошли в сборник *Подожди, я умру – и приду* (2012); Матвеева дважды (в 2013 и 2015 годах) вышла в финал конкурса „Большая книга” (Kul’gavčuk 128). Позитивно оцененный членами жюри сборник рассказов показал, что екатеринбургская писательница „мастер детали” (Georgievská, электронный ресурс), сочиняющий „очень непростые рассказы” (Tolstov, электронный ресурс), которые нравятся „тебе практически на все сто процентов” (Etoev, электронный ресурс). Важно, что благодаря сборнику *Подожди, я умру – и приду*, произведения Матвеевой еще крепче укоренились в русской женской прозе. На это, несомненно, указывает создание ею сюжетов, которые „так или иначе строятся возле «женской» темы” (Šahmatova, электронный ресурс), в результате чего некоторые произведения вошли в такие женские сборники как *Наследницы Белкина* (2010), *Все о Еве* (2012), *14. Женская проза нулевых* (2012).

Одним из произведений сборника *Подожди, я умру – и приду* является новелла *Обстоятельство времени* (2012). Реалистичная история о тридцатидевятилетней женщине, которая „ всю свою взрослую жизнь [...] преподавала русский язык и русскую литературу” (Matveeva 83). Примечательно, что при сочинении этого школьного рассказа, Матвеева, согласно тенденциям новейшей женской прозы (Kostyleva 18), обратилась к жанру миниатюры, наиболее репрезентативному для русской словесности начала XXI века (Markova 16).

Основная проблематика произведения заключается в представлении непростой женской судьбы, то есть несбывшихся мечтаний, внутреннего бунта и окончательного отчаяния, вызванных серой повседневностью. Кроме того, *Обстоятельство времени* показывает проблемы школы переходного периода и, прежде всего функционирования в ней женщины-учителя. Новелла демонстрирует реальный выход литературы педагогического дискурса „за рамки собственно школьных проблем” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russoj literature rubeža XX–XXI vekov* 191), поскольку жизнь главной героини представлена в двух пространствах – школы и дома, что позволяет еще детальнее показать все „сложности-мерзости современной жизни” (Zorin, электронный ресурс).

Немаловажно, что в 2010 году творчество Матвеевой было отнесено Виктором Топоровым к *уральскому магическому реализму* (Топоров, *Kommentarij*

*k dlinnomu spisku 2010 goda*, электронный ресурс), то есть направлению в литературе, демонстрирующему мрачную повседневность жизни на Урале. Согласно Топорову (основателю термина): „Уральский магический реализм дополнил уже существующие немецкий, латиноамериканский и балканский магический реализм” (цит. за *Ural'skij magičeskij realizm*, электронный ресурс), поскольку главными компонентами любого магического реализма представляется „местность, геополитика и срединность” (Tolstouhova, электронный ресурс). Главными темами, отвечающей этим критериям, современной уральской литературы является „пьянство, наркотики, поножовщина, любовная страсть [...] поиск смерти [...] путей для выживания и способов не предать себя” (Tolstouhova, электронный ресурс). Не без причины в произведении *Обстоятельство времени* на первый план выдвигается разочарование в жизни, глубокий кризис и уход в эскапизм (в мир-сказку) 39-летней учительницы русского языка и литературы с большим профессиональным стажем Е.С. (Елизаветы Святославовны).

Развитие сюжета того школьного рассказа начинается именно в учебном заведении, в момент когда главная героиня, перед классной доской „рассуждает о своем имени”, что задает „тональность текста” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 191). Согласно Мокрушиной, предложенная Матвеевой типология имен<sup>65</sup>, созданная по правилам „фоносемантического подхода [...] отличается не только остроумием, но и точностью” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 191). Подобное убеждение высказал Александр Етоев, говорящий, что писательница „заводит звуковую игру с читателем, в которой побеждает хороший вкус” (Етоев, электронный ресурс). Игра со словом и звуком, „вообще присущая современным писателям” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 192), в контексте матвеевских работ приобретает еще большее значение и отсылает к личной жизни писательницы, так как она является дочерью российских лингвистов и выпускницей музыкальной школы (Tolstov, электронный ресурс). Поэтому, особый стиль письма, характеризующийся уважением и любовью к русскому языку (Pankratova, электронный ресурс), заметен в любом ее произведении. Нельзя не признать, что „эксперимент [...] на

---

<sup>65</sup> Эта типология соответствует инициалам учительницы Е.С., например, Елена Сергеевна, Екатерина Семеновна, Евгения Самуиловна, Ева Саваофовна, Евангелина Сидоровна, Евдокия Степановна.

уровне формы” является воплощением стратегии „перформативного женского – как отказа от уникальной женской сущности” (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetской литературы* 12).

Важно, что приведенная в первых же абзацах *Обстоятельства времени* типология имен, используемая для расшифровки инициалов, внешнего вида и характера главной героини, имеет не только лингвистическую значимость. Процесс поиска собственной идентичности, являющийся тематической доминантой постсоветской женской прозы (Kowalska 120), отсылает к проблеме гендерной самоидентификации [*Gender self-identification*]. Дело в том, что, имеющая „многообещающие инициалы” (Matveeva 67) Е.С., во-первых, пересматривает разнообразные модели „поведения и сознания” (Kukes 67), а во-вторых, сравнивает свою личность, свое „Я” с другими членами общества, в данном случае педагогического коллектива, чтобы в конечном итоге подобрать для себя одну определенную модель. Согласно Анне Кукес именно в этом заключается суть гендерной самоидентификации и социализации [*Gender socialization*], порождавших, в дальнейшем, гендерный дисплей [*Gender display*], то есть кодекс поло-ролевого поведения (Kukes 67).

Распределение сил между героями новеллы Матвеевой представляется ярким воплощением институциональной иерархии напоминающей патриархальную систему. Дело в том, что в школе единственный педагог мужского пола – директор Егор Соломонович, что отображает устоявшиеся гендерные представления (стереотипы) относительно роли мужчин и женщин в обществе. Согласно им „«мужское» отождествляется с [...] активностью, силой [...], рациональностью, светом [...]; «женское» – с материей, хаосом [...], пассивностью, слабостью, эмоциональностью, тьмой, пустотой” (P’in E. 84). Поэтому, обусловленное культурой (в том числе гендерными стереотипами) предназначение женщины – быть покорной и заниматься воспитанием детей – не позволяет ей занимать более высокую, по сравнению с мужчинами, должность.

В *Обстоятельстве времени* это показано на примере образов шести учительниц, созданных Матвеевой и, репрезентирующих конкретные типажи. К ним относятся: ничем не выделяющиеся, но любимые учениками, порядочные Екатерина Семеновна, Ева Саваофовна и „светло-синий чулок” Елена Сергеевна; „странное создание, которое само себя боится” – Евангелина Сидоровна; а также „классика соцреализма [...] почти ушедшая натура”, то есть учительницы с

многолетним стажем работы – Евгения Самуиловна и старая кошатница Евдокия Степановна (Matveeva 67).

Отсутствие контакта главной героини с этой группой оправдывает также факт недостаточного развития этой сюжетной линии. Матвеева не уделяет много внимания описанию других учительниц, сосредоточившись на главной героине. Тем не менее автор дает понять, что ее коллеги – яркие представительницы тех, кто смог приспособиться к системе. Они солидарны друг с другом, не доставляют лишних проблем дирекции, следуя школьным правилам. Поэтому, в отличие от Е.С., они не испытывают проблем и трудностей из-за своей работы. Елизавета, не имея ничего общего со своими сотрудницами, не в состоянии установить с ними взаимоотношения. В эффekte она чувствует себя несколько „иной” в сравнении с другими преподавателями, поскольку она „из другой колоды, вообще ничего общего, кроме инициалов” (Matveeva 69). Оказывается, что учительница Елизавета Святославовна, не смогла найти себя в этой социальной структуре, оставаясь „перформативным конструктом”, играющим определенную роль под инициалами, которые „любит больше полного имени” (Matveeva 69).

Возможно, на выбор профессии Е.С. оказали влияние гендерные установки, функционирующие в то время и касающиеся того, что в сфере воспитания и образования работают прежде всего женщины (P'in E. 444–445). Однако неспособность Елизаветы приспособиться к реалиям современной школы ощутима в полной мере, на что влияет конфликт поколений, создающий „множество проблем и конфликтующим сторонам, и социальному окружению, и процессам, происходящим в обществе” (Syroed, электронный ресурс).

Воспитывающаяся, по всей вероятности в 80–90-е годы прошлого столетия Е.С., принадлежит к поколению „Generation P”. Предположительно, она как и Матвеева, выпустилась в 90-х годах, когда школу, по воспоминаниям автора

[...] лихорадило не меньше, чем страну, – учителя помоложе уходили из системы образования в коммерцию, родители и учителя постарше лихорадочно соображали, чем кормить завтра свое семейство, а мы... мы просто жили („*Fizička terpela Coâ*”. Pisatel' Anna Matveeva – o škole 90-h i mesti učitel'nicy literatury, электронный ресурс).

Дети же были предоставлены сами себе, а на подрастающее поколение наибольшее влияние стали оказывать средства массовой информации, особенно на девочек. Например, во многих журналах тех лет доминировала точка зрения, „согласно которой место женщины прежде всего дома или на подиуме только что

открывшихся в стране конкурсов красоты” (Ažgihina 94). Предположительно важные жизненные выборы молодых россиянок (будь то выбор профессии, рода деятельности или спутника жизни) были продиктованы пропагандой в СМИ, касающейся того, что „мечта всех советских женщин – стать счастливыми домохозяйками или подругами бизнесменов” (Ažgihina 95). Они соответствуют общепризнанным гендерным стереотипам, согласно которым женщинам присущие доброта, зависимость, покорность, мечтательность и сексуальность (Piin E. 72).

Конечно, небольшое количество женщин смогло осуществить, распространяемые СМИ мечты в реальной жизни, литературным примером чего служит главная героиня *Обстоятельства времени*. Она мечтала о путешествии в Англию, семейном счастье, настоящей любви, но Е.С. поглотила школа с ее жесткой структурой и навязанными, внешними и внутренними правилами. Именно в школе произошло столкновение героини с жестокой реальностью, причем на долгое время, чтобы не сказать на всегда.

Не без причины Елизавету особенно „занимает обстоятельство времени” (Matveeva 74), в том числе осознание быстрой смены поколений, что характерно для женской школьной прозы рубежа XX–XXI веков. Именно в ней наблюдается непрерывный конфликт, вызванный столкновением двух поколений, поскольку учителя и ученики принадлежат к разным генерациям: их взросление происходило в значительно отличающиеся друг от друга периоды. Это показано в женской прозе<sup>66</sup>, в которой противопоставление оппозиции *я – они* разворачивается в школьном педагогическом дискурсе в двух измерениях – временном (смена поколений) и пространственном (школа). В этих текстах категория времени играет немаловажную роль в качестве не времяисчисления, а смены генераций<sup>67</sup>.

Дело в том, что взросление детей поколения миллениумов, родившихся в 1982–2000 гг., „происходило в более стабильный и относительно благополучный

---

<sup>66</sup> Следует вспомнить, что в начале XXI столетия многие представительницы женской прозы сосредоточились в своих произведениях на поисках идеального способа объединить две разные эпохи. Подробнее см.: раздел „Особенности женской прозы XXI века”.

<sup>67</sup> На это обращал внимание Владимир Вернадский: „На планете Земля речь идет [...] об особом природном явлении, свойственном пока только живому веществу, о явлении пространства-времени [...] в котором время проявляется [...] в виде смены поколений”. См.: V. Vernadskij. *Himičeskoe stroenie biosfery Zemli i ee okruženiâ*. Otv. red. Aleksej Âroševskij. Moskva, Nauka, 1987, s. 188.

период – с начала нового тысячелетия” (Ádova 142). В результате они не в состоянии понять идеалы и ценности своих преподавателей, а также усвоить знания, передаваемые им в соответствии со старыми программами и с помощью устаревших методов обучения.

Ученики Е.С. принадлежат не к хорошо известной ей генерации „«Пепси» и MTV”, а к совершенно новому поколению „«стрелялок» и айпадов” (Sekretov, электронный ресурс). Эти дети сталкиваются с другими проблемами, не понимая ни правил поведения на уроке, ни идеалов своей учительницы, ни ее методов обучения. Они не помнят „какие мультфильмы показывали в перестройку”, поэтому Е.С. чувствует, что все „вдруг оказались моложе ее на непоправимое и непостижимое число лет, а она на глазах обрастала годами” (Matveeva 77), хотя она воспринимает себя молодой девушкой. Об этом говорит даже ее внешний вид: „Е.С. худенькая, невысокая, длинные волосы в хвост и выглядит как девочка, которая немного устала. Морщинки, легкие тени под глазами, виноватая улыбка” (Matveeva 69–70). Однако связь со своим прошлым препятствуют ей приспособиться в условия нового времени и к особенностям молодежи новой генерации.

Обстоятельство времени не является единственным фактором ее обособленности в коллективе. Дело в том, что Елизавета не может найти общий язык со своими коллегами и смириться с негативными школьными практиками, например, со взяточничеством и наличием в школе „равных и более равных”. Она возмущена поведением „ученика-хулигана” Вани Баянова (Баяна) к которому нельзя применить соответствующие воспитательные меры, могущие привести к конфликту с его родителями, основными спонсорами школы.

Баян – это ярко выделяющаяся отдельная личность, принадлежащая как персонаж к определенному литературному типу<sup>68</sup>. Юноша во время уроков бежит по классу, разговаривает с одноклассниками и старается довести „каждую училку до белого каления” (Matveeva 2). Елизавета говорит, что таких, как он, „в прежние времена считали хулиганами”. Однако время изменилось и сейчас о нем

---

<sup>68</sup> По словам Черняк характерной чертой школьных повестей является типология героев (ученики, педагогический коллектив, родители). Среди первой же группы следует выделить „практически фольклорные типы”, например, отличник и двоечник, зубрила и хулиган, любимчик учителя. Подробнее см.: М. Černák. „Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra «škol'noj povesti» v sovremennoj literature”. *Bibliotečnoe Delo. Topos i èpos škol'noj povesti*, nr 20 (302), 2017, s. 3. Поскольку рассказ Матвеевой очень короткий в нем описан только данный литературный тип.

говорится „гиперактивный ребенок с дефицитом внимания” (Matveeva 2). Кроме того, Баян является представителем „золотой молодежи” (т. н. мажоров): принадлежит к высшему классу; имеет богатых и влиятельных родителей, финансирующих школу; о его роскошной жизни говорят брендовые вещи (в новелле – это, например, мокасины фирмы *Gucci*). Поэтому юноша понимает, что независимо от того, как бы он себя не вел на уроках, ключевую роль играет его социальная позиция. В результате, Елизавета не имеет ни соответствующей социальной позиции, ни поддержки, ни авторитета, ни какого-то веса в педагогическом коллективе, чтобы справиться с непослушным учеником и добиться дисциплины в классе.

В новелле *Обстоятельство времени* образ современного родителя представлен на примере матери хулигана Баяна. Она „высокая тетя с белыми крашеными волосами и толстыми коленками, похожими на футбольные мячи”, напоминающая Елизавете „хабалку” (Matveeva 89). Именно ее внешний вид охарактеризован в произведении со многими деталями, поскольку он вызывает эмоции как у учеников, так и у учительницы. Баянова, которая „хотя по возрасту должна была находиться в том же вагоне, что Е.С., невероятными усилиями умудрялась ехать далеко впереди” (Matveeva 89). Главная героиня, сравнивая себя с ней, начинает понимать, что жизнь таким женщинам не доставляет повседневных забот и разочарований. Дело в том, что мать Баяна – типичная представительница социального класса, появившегося в 90-х годах после распада СССР и называемого „новыми русскими”. Ей кажется, что она может себе все позволить, поэтому на собраниях она кричит на других матерей, подкупает учительницу конфетами и цветами, пользуется привилегиями влиятельного мужа, позволяющими держать в своих руках власть в школе. Осознание несправедливости, обусловленное обстоятельствами места, в котором приходится Е.С. работать, вызывает в ней глубокую жизненную и профессиональную неудовлетворенность, разочарование и безнадежность.

По ходу развития сюжета видно, что Елизавета, которая „сама сократила себя до первых букв” (Matveeva 69) находится якобы в постоянном поиске своей женской субъективности. Опираясь на известные слова Симоны де Бовуар, – она

не смогла „стать женщиной”<sup>69</sup>. Главная героиня живет постоянно в двух пространствах: в реальной жизни, где она учительница, жена и мать. Когда же „в очередной раз невыносимо думать, во что превратилась жизнь, Е.С. закрывала глаза и видела себя в другом мире, в совершенно иных обстоятельствах” (Matveeva 84).

Двойная жизнь учительницы, которая представляется сочетанием мечты с реальностью, наглядно продемонстрирована уже в самом начале произведения, когда она „поворачивалась спиной к классу, лицом к доске (к царевичу – передом, к лесу – задом)” (Matveeva 67). Разочарование в реальности, окружающей Елизавету все теснее „обстоятельствами места, времени, причины и образа действия” (Matveeva 83–84) привело к созданию альтернативного сказочного пространства личных воображений о свободе, путешествиях и настоящей любви. Ведь уже в детстве она мечтала о том, чтобы стать пальмой, „сломавшей крышу ненавистной оранжереи и принявшей смерть взамен тюрьмы” (Matveeva 73), а всю юность хотела „просто побывать в Англии, пройтись лондонскими улицами, купить себе твидовый костюм и еще какое-нибудь роскошное излишество” (Matveeva 83). Поскольку ее детские мечтания не сбылись, она перенесла их во взрослую жизнь, в которой „обустраивала гнездо в далекой Англии” (Matveeva 85) со своим царевичем Севастьяном Аренгольдом.

В новелле Матвеевой, как и в педагогической прозе XIX века, школа представляется своеобразной тюрьмой. Однако на этот раз в тюрьме находится учитель, а не, как раньше, учащиеся. Осознание бессмысленности педагогических действий особо показательно в сценах проведения Е.С. уроков, когда кажется, что „пишет она тему в пустом классе, непонятно с какой целью выводит меловые буквы” (Matveeva 67). Учительница не один раз „сталкивается со стеной”, пытаясь погрузить учащихся в мир русского языка и литературы, произнося, например, „все громче и громче [...] слова о роли Гаршина в русской литературе” (Matveeva 72). В это время некоторые ученики сидят молча или уткнувшись в мобильные телефоны, или балуются. Такое поведение „заставляет” Е.С. прибегать к тактике „игнор” (по ее же словам), а в некоторых случаях выгонять провинившихся учеников из класса, опускаясь до неприемлемых для учителя действий. Такое

---

<sup>69</sup> Имеется в виду высказывание Симоны де Бовуар „One is not born, but rather becomes, woman”. См.: S. de Beauvoir. *The second sex*. Przeł. Constance Borde, Sheila Malovany-Chevallier. New York, Vintage Books, 2010, s. 14.

недопустимое поведение со стороны учителей отражается довольно часто в школьной прозе (начиная, к примеру, с *Географ глобус пропил* и заканчивая, рассматриваемыми в настоящей работе произведениями), демонстрируя их слабости и ошибки.

Единственным же спасением для Е.С. представляется эскапизм – уход в мир-сказку с принцем Севастьяном Аренгольдом. Пытаясь вырваться из грустной реальности, героиня погружается в мечты о взаимной любви и счастливой жизни с собственным учеником моложе ее на двадцать лет.

Возможно, что смысл спроектированного Е.С. альтернативного мира восходит, как к народным представлениям о счастье, запечатленным в волшебных сказках (Šebrova 34), так и к гендерным стереотипам, распространяемым масс-медиа (см. выше). Согласно им трудолюбивая, вежливая и скромная невеста может приобрести настоящее счастье, благодаря счастливому замужеству. Такой сюжетный ход наблюдается, например, в сказке о Золушке, благодаря которой „запоминается «чудесное», а оно ассоциируется с тем, что в обычной жизни недостижимо” (Šebrova 34).

В конце произведения оказывается, что мечта учительницы не может осуществиться в реальной жизни, а ее сказка достигает печального конца. В очередной раз реальность побеждает в столкновении с иллюзорностью мира. Мотив любви учительницы и ученика, звучащий „в школьных текстах достаточно часто” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 193), в *Обстоятельстве времени* окрашивается серыми тонами, передающими печаль главной героини. Согласно реалиям XXI века юный принц „Севастьян, от которого пахнет мятной карамелью” (Matveeva 91), не уезжает на белом коне – его увозят в джипе, оставляя в школе несчастную принцессу Елизавету.

Нельзя не признать, что интертекстуальность произведения также помогла Матвеевой построить линию ухода главной героини в альтернативную реальность. Жизнь Е.С., заполненная мечтами и сновидениями, несомненно, осуществляется при помощи хорошего знания литературы и отсылкам к русской классике. Это связано, во-первых, с личной жизнью автора, в том случае писательницы и журналистки. Во-вторых, с профессиональной карьерой главной героини, которая является учительницей русской словесности. В-третьих, с жанровой моделью новеллы, то есть сочетанием школьного рассказа, которому „свойственна интертекстуальность, так как преподаватель-словесник по роду

своей профессии постоянно имеет дело с чужими текстами” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 192). В-четвертых, с современной женской прозой, интертекстуальность которой также является одной из особенностей.

Ощущения, связанные с пребыванием в гнетущем героиню месте, созвучны сказки-причте Всеволода Гаршина *Attalea Princeps* (1880). Появляясь в начале новеллы, причта является нечто большим, чем отправная точка сюжета – это аллегория жизни учительницы:

В юности Е.С. тоже хотела стать „пальмой”, сломавшей крышу ненавистной оранжереи и принявшей смерть взамен тюрьмы. Сейчас, когда ей тридцать девять – а это последний вагон, – она поняла, что ей тоже нравится толстенький кактус (Matveeva 73).

Дело в том, что *Attalea Princeps* обуславливает интертекстуальность произведения Матвеевой, выстраивая ассоциацию Елизаветы с гаршиновской пальмой: обе находятся в оранжерее-тюрьме, побег из которой невозможен. Это обусловлено, среди прочего, именно женской стратегией преодоления конфликтов, в которой доминирует эластичность и „приспособление” (cyt. za П’ин Е. 277).

Жизнь Елизаветы, которая подвергла ее многим испытаниям, только укрепила в ней чувство отсутствия выхода и глубокого отчаяния. Ведь Е.С., пытаясь изменить свою реальность, только „набила целую голову шишек” (Matveeva 84). По словам Мокрушиной, новелла Матвеевой построена „как и произведения А.П. Чехова [...] на противоречии «между таимой мечтой и силою властных обстоятельств»” (Mokrušina, *Topos postsovetской školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov* 193). Поэтому, продолжая оставаться в сказочной реальности, взрослая Елизавета признается, что больше, чем пальма, ей нравится другой герой сказки-причты – „толстенький кактус. А также покой. И уют” (Matveeva 73).

Кажется, что объяснение этому заложено в конструкции семьи, а также пережитых семейных и жизненных травмах, которые согласно показателям „женского опыта” определяют структуру женской субъективности (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetской literatury* 2). Действительно на страницах произведения наблюдаем постепенное раскрытие семейного ужаса Елизаветы, а также „по аналогии с западной

феминистской теорией” (Žerebkina, *O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetsoj literatury* 12), трансформацию некоторых патриархальных и гендерных стереотипов культуры. Нельзя не признать, что, это несомненно отсылает к поэтике „Новых амазонок”, хотевших опровергнуть миф о настоящей женственности (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 66).

Оказывается, что живущая в одной квартире с мужем, дочкой и кошкой, 39-летняя Елизавета на самом деле является очень одинокой женщиной, которая по собственной воле погрузилась в работу учителя и редактора статей „для глянцевого журнала” (Matveeva 70). Этой же работой она занимается в свободное от школы время, то есть по ночам и по воскресеньям. Оставшееся время занимает работа в начальной школе, где она преподает русский язык и литературу. Стоит отметить, что писательская и научная профессия главной героини, по словам Красковской, неразрывно связаны с автотематизмом, характерным для женской литературы. Согласно ученому „to daje okazję do konfrontowania różnych typów dyskursu, do wewnątrzliterackiej polemiki” (Kraskowska, *Kilka uwag na temat powieści kobiecej* 266).

В новелле немаловажное место занимает попытка осмысления семейных отношений и кризисного состояния семьи в российском обществе. Именно тема понимания семьи, а также восприятия ее в сегодняшнем социуме представляется центральной для современной русской женской прозы (Aleksûtina 114). Домашняя повседневность Елизаветы представляет распад связей в семейном кругу, поскольку все его члены живут в этом доме

своей, отдельной жизнью. Хорошо, что у них целых три комнаты! Есть куда расплыться [...] каждый стоит на своем краю пропасти и молча смотрит в нее, но временами здороваются с соседями по семье. Да, именно так – в своей семье все они друг другу соседи (Matveeva 80, 82).

Представленный без приукрашивания, внутрисемейный кризис, демонстрирует авторское „бесстрашие во взгляде на житейскую” фактуру (Novikov, электронный ресурс). Поэтому, *Обстоятельство времени*, можно отнести в ряд этих исконных произведений поколения „матерей” в которых „авторы пишут в основном о распаде семьи, о непрочных или неполных семьях, о том, как рушатся отношения” (Zumbulidze 22).

Обнаружение проблем серой повседневности раскрывается еще интенсивнее через отсутствие супружеских взаимоотношений Елизаветы с мужем. Важно, что окончательный кризис заинтересованности в жизни обоих партнеров наступил в момент рождения единственного их ребенка, то есть дочери Карины. Главная героиня вспоминает, что до ее появления на свете, Виталий „был вполне хороший муж, в меру заботливый, добрый, с цветами на праздники и любовью во взоре. Он работал, помогал по хозяйству, практически не выпивал” (Matveeva 84). Однако в момент описания событий, невозможно заметить ни одну из тех черт, которые остались лишь приятным для Е.С. воспоминанием.

На первый взгляд ненависть Елизаветы к мужу, которая в итоге превращается даже в чувство жалости, оправдана его нескончаемой „беседой с телевизором”, начинающейся сразу после возвращения с работы, о чем она говорит открыто.

Воспоминания женщины наводят на мысль, что Виталий совершенно не заинтересован в домашней жизни, вкладывает все усилия в „нелюбовь” к Карине, поскольку для него все, что „было раньше, перестало быть важным” (Matveeva 84). Более того мужчина злоупотребляет алкоголем, а также прибегает к физическому насилию. Доказательством этому представляется фрагмент произведения:

Одна приятельница Е.С. говорила после развода с мужем, который обижал ее и даже поколачивал:

– И все равно, Лизанька, иногда мне его так не хватает!

Понятное чувство – если бы носили по домам бумажку и собирали подписи, кто такое испытывал, Е.С. обязательно оставила бы там свою учительскую закорючку (Matveeva 81).

Видно, что Виталий является не сильным защитником домашнего очага, а бездейственным поклонником ТВ-шоу, пассивно участвующим в жизни своей семьи. Конечно, он пополняет „галерею антигероев” русской женской прозы, а его пример, в очередной раз разрушает „созданные классикой мифы о мужественности” (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 63). Показательно, что в результате детального и искреннего изложения Матвеевой фактов об отношениях супругов раскрывается в целом „катастрофический кризис семьи как социального института” (Zumbulidze 22).

В развитии семейной темы в *Обстоятельстве времени* важным представляется также мотив детства, точнее образ ребенка. Сложные отношения

с мужем являются не единственными расстроенными связями в жизни Елизаветы. Дело в том, что главная героиня, мечтавшая уже в юности „родить именно девочку”, не имеет со своей девятнадцатилетней дочерью никакой душевной близости, а их взаимоотношения описаны одним словом, – „пропасть” (Matveeva 81–82). По ходу развития сюжета видно, что Елизавета, как и Виталий, раздражена пребыванием Карины в их доме, ее голосом, стилем ходьбы и т. д.

Отсутствие контакта матери с дочерью можно отнести также к звучащей во многих произведениях русской литературы теме „отцов и детей”, то есть неизбежному конфликту поколений. Важно, что Карина представляет совершенно новую генерацию детей, родившихся в постсоветской реальности, отмеченной большей свободой и множеством различных возможностей. Вероятно, поэтому она „не учится, не работает, мечтает выйти замуж за сексапильного миллионера с хорошим характером и заказывает ночами супербольшие сеты роллов” (Matveeva 82). Карина не обладает характеристиками, которыми в массовом сознании должна обладать девушка, то есть нежностью, разговорчивостью, аккуратностью и тактичностью (P’in E. 70–71), срывая тем самым, со сверху заданными гендерными установками. И хотя Елизавета не радуется такому образу жизни своего единственного ребенка, то его одинокое воспитание приводит к отсутствию принять любые воспитательные меры. Их взаимные отношения показывают распад еще одного патриархального и гендерного стереотипа культуры, согласно которому мать должна любить своего ребенка и вкладывать все усилия в его хорошее воспитание (P’in E. 388).

Героиня Матвеевой переполнена женской болью. Кризисное состояние, в котором находится семья Елизаветы, враждебность (нередко и жалость) к мужу, непонимание дочери и чувство одиночества представляют деформацию личности под влиянием среды. Жизнь в разочаровании, в „наглухо запечатанной комнате без выхода” приводит к тому, что женщина постепенно стирает свой „отпечаток личности” (Matveeva 84, 86). В ее мечтах нет семьи, а лучшим выходом из серой реальности становится работа, поскольку каждое возвращение домой похоже на поход в „постыльную тюрьму квартиры, к чужим, нелюбимым, но дорогим и единственно возможным в мире людям, с которыми она обречена жить долгие годы до старости” (Matveeva 93). На примере образа Елизаветы, писательница показала жизнь не одной женщины, жены, матери и учительницы, благодаря чему

„драма, ставшая темой ее рассказа, перестает быть частной” (Zogin, электронный ресурс), становясь эмоционально осязаемой для многих читательниц.

Как видим, школьный рассказ Матвеевой в значительной степени сосредоточился на женском аспекте бытия. В нем не менее важной темой, помимо личной жизни главной героини, представляется демонстрация реалий ее профессиональной карьеры. Школа представляется вторым пространством, в котором Елизавета должна идентифицировать себя как женщину-учителя, тем более что пришлось ей это сделать в переходную для России эпоху. Согласно Ивану Зорину, писательница успешно справилась с этой задачей, поскольку именно в *Обстоятельстве времени* „отразилась (сконцентрировалась) и целая эпоха – время тяжелейших испытаний, выпавших на долю русской души на переломе веков” (Zogin, электронный ресурс).

Учительница-мечтательница не может сбежать из школы: ее судьба ограничена различными обстоятельствами, из которых, парадоксально, только обстоятельство времени представляется своеобразным спасением. На это указывают последние слова новеллы – Е.С. потерпит „еще немного, и этот день придет” (Matveeva 93). По всей вероятности, они указывают на ожидание прихода смерти, в которой Елизавета видит спасение от всего жизненного, личного и профессионального маразма. Это неудивительно, поскольку мрачная атмосфера литературы уральского магического реализма, в том числе новеллы *Обстоятельство времени*, представляет непростые условия жизни на Урале в девяностые и нулевые годы прошлого столетия (Tolstouhova, электронный ресурс).

Следует признать, что „учительский” мотив в произведениях Матвеевой не является редкостью. Интерес писательницы к отражению реальности учителей можно объяснить фактом воспитания в семье педагогов и профессиональных филологов. Хотя она сама никогда не была учительницей, наблюдения за жизнью родителей, могли стать материалом для ее творческой работы. Заметно, что среди матвеевских персонажей-учителей больше женщин, так как именно „женской теме” она уделяет повышенное внимание. Единственным героем-мужчиной является учитель истории Павел Константинович, „одиноким бунтарем” („*Fizička terpele Coâ*”. *Pisatel' Anna Matveeva – o škole 90-h i mesti učitel'nicy literatury*, электронный ресурс) из *Теории заговора* (2013).

В остальных произведениях Матвеевой на школьную тему ставятся в центре внимания женщины – разнохарактерные, с различными переживаниями и находящиеся в разных моментах жизни, которые отображают многочисленные проблемы нелегкой судьбы женщины-учителя.

В сборник *Подожди, я умру – и приду*, помимо *Обстоятельства времени*, Матвеева поместила рассказ *Остров Святой Елены*, главной героиней которого является 56-летняя учительница Лена. Она, окончив педагогический институт, до пенсии „педагогила в школе” (Matveeva, электронный ресурс), хотя не любила свою работу, а еще больше – своих учеников. Они вызывали у нее страх „своей непредсказуемостью, а главное – устрашающим количеством” (Matveeva, электронный ресурс). В результате учительская деятельность Лены стала только воспроизводимым занятием. Она была учительницей без идей, не желающей внедрять в систему обучения инновации несмотря на то, что ушел СССР и радикально изменилась государственная и школьная системы. Мучавшие Лену чувство страха, неудовлетворенности и профессиональное выгорание представляются последствиями иллюзорности ее жизни, через которую она пронесла первую и единственную несчастную любовь. Заметно, что сюжетные линии в произведении переплетаются с особой тонкостью, поскольку „спродюсированное” матерью одиночество Лены, оправдывает выбор педагогического института, то есть, как говорит героиня, – „фабрики по производству старых дев” (Matveeva, электронный ресурс). Личные переживания, чрезмерная забота со стороны матери и отсутствие детей привели к тому, что она не смогла реализовать себя на работе. Примечательно, что в коротком школьном рассказе Матвеева в очередной раз уделила больше внимания женской проблематике, выходя тем самым за рамки популярных произведений, посвященных педагогическому дискурсу массовой литературы.

В школе работает также главная героиня романа *Завидное чувство Веры Стениной* (2014), посвященного теме женской дружбы-вражды. Дело в том, что сюжет книги основан на вечной ревности Веры к ближайшей подруге Юльке. Конечно, это лишь стержень, который Матвеева использовала для раскрытия следующей непростой женской судьбы искусствоведа и матери-одиночки, выбравшей профессию учителя после рождения ребенка. Вере Стениной поначалу казалось, что работа в школе будет самым безопасным вариантом. Как искусствовед по образованию она получила предложение преподавать историю,

на что с удовольствием согласилась. Каждый свой урок Стенина вела с большим воодушевлением, используя для обучения детей собственные знания об искусстве и различные новшества. Со временем это привело к проблемам и конфликтам с педагогическим коллективом и „директрисой”, обвиняющей Веру в отсутствии педагогического образования и специальной подготовки. Многочисленные унижения со стороны младших коллег и пожилой директрисы привели к принятию Верой решения об увольнении. Школа оказалась для нее вовсе не благоприятным местом. Более того, годы, проведенные в учебном заведении, оказались для нее своеобразной тюрьмой, освобождение из которой было самым прекрасным чувством.

Таким образом Матвеева, в своей разнообразной прозе на школьную тему создала довольно большую галерею женских образов<sup>70</sup>. Приведенный выше краткий обзор матвеевских произведений показал, что профессиональная деятельность – лишь отражение серой реальности непонятной сложной личности Елизаветы, несчастной старой девы Лены и одинокой, разочарованной в жизни Веры. Матвеева создает школьные произведения, в которых тема обучения не является основной, поскольку важны реальные школьные и внешкольные проблемы женщин-учителей и их особый женский взгляд на школьную действительность. Каждое произведение Матвеевой раскрывает женские переживания и женскую психологию. В связи с этим писательницу можно включить в ряд тех авторов, которые развивают русскую женскую прозу педагогического дискурса.

---

<sup>70</sup> Произведений, главными героями которых являются учителя-женщины, Матвеева создала еще больше. Например, повесть *Шубка* (2016), в которой из школы уходит на пенсию Елена Васильевна. См.: „*Fizička terpela Coâ*”. *Pisatel' Anna Matveeva – o škole 90-h i mesti učitel'nicy literatury*. Web. 17.03.2024. [https://mel.fm/zhizn/istorii/142687-anna\\_matveeva](https://mel.fm/zhizn/istorii/142687-anna_matveeva).

## Об учительской карьере. Дневник-жизнеописание Марины Аромштам

„И здесь есть одна спасительная штука под названием «понимание» [...]

Это то, что дает нам силы быть педагогами.

И вообще – быть”

Марина Аромштам, *Как дневник. Рассказы учительницы*

Ряд либеральных реформ в советской России, начатых в перестроечный период, привел к возможности учителей „określić swoje prawdziwe trudności oraz potrzeby zmian” (Wybluk 33). Процесс изменений начался спустя многие десятилетия во время которых предпринимались попытки властей воспитать и подготовить к профессиональной деятельности будущих учителей таким образом, чтобы они сами являлись послушными, слабыми и поддающимися контролю членами общества. Важно, что именно поколению преподавателей эпохи перестройки, из-за введения „всеобщего среднего образования и фактического запрета на отчисление из школы [...] выпало учить детей без выбора и отсева” (Kornetov 79). В результате они, нуждаясь в помощи при решении системных проблем, начали интересоваться „«niegabinetową» twórczością pedagogiczną kilkunastu doświadczonej nauczycieli [...] nazwanych powszechnie *nowatorami*” (Wybluk 33).

Известная группа в основном принадлежала к одному поколению учителей, начавших свою профессиональную деятельность еще в середине XX столетия. Пионерами реструктуризации советского образования в период перестройки являлись следующие педагоги-экспериментаторы и ученые: Борис Никитин (1916–1999), Игорь Иванов (1923–1992), Софья Лысенкова (1924–2012), Евгений Ильин (род. 1929), Шалва Амонашвили (род. 1931) и др. (Wybluk 37). Свою известность они приобрели благодаря постоянной творческой активности: они обращались к лучшим идеям мировой педагогики; боролись с „образованщиной”; их педагогическое творчество отличалось настоящей любовью и заботой к детям. Важно, что педагоги-новаторы, работая на благо школы, постоянно искали и создавали множество новых педагогических методов и приемов приобретения знаний (Wybluk 34).

Их совместный манифест *Педагогика сотрудничества*, опубликованный в 1986 году в „Учительской газете” вызвал „огромный сочувственный резонанс в

учительстве” (Kornetov 80). Это было предложение новой, альтернативной концепции образования и воспитания, противостоящей марксистско-ленинской педагогике (Bybluk 52). В дальнейшем манифест превратился в целое направление, представляющее собой „систему методов и приемов воспитания и обучения”, которая „строится на принципе гуманизма и творческого подхода к развитию личности” (Amirhanov, Suškova, 118). Педагоги-новаторы стремились прежде всего к тому, чтобы обучение стало творческим взаимодействием учителя и учащегося с целью раскрытия личных качеств данного ребенка без принуждения и в сотрудничестве с родителями (Amirhanov, Suškova, 118).

Со временем академическая педагогика в России теряла связь с повседневными реалиями и проблемами школы, превращаясь в бесполезные на практике идеологические каноны. В то же время новаторские методы и приемы приобретали большую популярность, поскольку целью их применения была деформализация и деполитизация образования и воспитания. Все это привело к активизации деятельности многих учителей и возникновению „oddolnego ruchu nowatorstwa pedagogicznego” (Bybluk 51, 73) во главе с вышеуказанными педагогами. Важно, что их круг постоянно пополнялся новыми, активно работающими учителями.

Представительницей этой формации является Марина Аромштам (род. 1960)<sup>71</sup>, кандидат педагогических наук, журналистка и писательница. Она в 1981 году окончила отделение начальных классов педагогического факультета Московского педагогического государственного университета им. Владимира Ленина. Потом долгие годы работала воспитательницей начальных классов, получив в 1997 году почетное место среди финалистов Московского конкурса „Учитель года” (*Aromštam Marina Semenovna*, электронный ресурс).

Аромштам является также признанной писательницей и журналисткой, о чем свидетельствуют полученные ею награды, например, „Серебряное перо” (1999 год); „Большая премия” (2008 год) за повесть *Когда отдыхают ангелы* (2019); и „Премия Правительства Москвы имени Корнея Чуковского” в области детской литературы (2020 год). О проблемах школьной действительности она пишет для журналов „Мой ребенок”, „Российская газета”, „Крестьянка”, „Учительская

---

<sup>71</sup> Биография Марины Аромштам детально изложена в статье *Marina Aromsztam – rosyjski pedagog innowator*. См.: W. Jeleńska. „Marina Aromsztam – rosyjski pedagog innowator”. *Studia edukacyjne*, nr 63, 2021, s. 65–79.

газета”, „Pshychologies”, „Дошкольное образование” (главный редактор с 2000 года). Одновременно Аромштам издает художественные произведения для детей и научные книги на тему воспитания и обучения детей. С 2011 года она является главным редактором интернет-журнала „Папмамбук”. В целом она пользуется большой популярностью и признанием, как опытный педагог, который советует, как учить, как объяснять, как читать и как сделать мир ребенка еще лучше (*Aromštam Marina Semenovna*, электронный ресурс).

Активно публикующая педагогические статьи, книги по воспитанию и учебные пособия, она после своей двадцатилетней работы в школе составила сборник небольших философских рассказов *Как дневник. Рассказы учительницы* (2012) о жизни „одного человека, для которого педагогика – это не пустой звук и не сухие учебники” (Aromštam 3). Для описания своих личных рефлексий о жизни; первых годов активной профессиональной деятельности, начало которой приходится на „третий год перестройки” (Aromštam 8); и позиции женщины в обществе она выбрала автодокументальный жанр.

В настоящее время популярность автодокументальных текстов (писем, дневников, воспоминаний, автобиографий и т. п.) как среди авторов, так и читателей очевидна (Puškareva 62), что подчеркивают многие ученые<sup>72</sup>. Дело в том, что автодокументальные жанры, которые находятся за пределами „великого канона”, т. е. „в лучшем случае, на границе” (Savkina, *Razgovory s zerkalom i Zazerkal'em: Avtodokumental'nye ženskie teksty v russkoj literature pervoj poloviny XIX veka* 10), вызывают множество разногласий. Острота проблемы заключается в вопросе о критериях художественности мемуарно-автобиографической литературы, которая, с одной стороны, является фактом „словесной культуры”; с другой стороны, однако оказывается „как бы ее жизненным подслоем” (Frič 4).

Впоследствии, как говорит Савкина, „по крайней мере русские исследователи” постоянно обосновывают свое право заниматься изучением „текстов такого типа”, что „безусловно «рифмуется» с проблемой женского творчества”, поскольку статус и серьезность автодокументальных, прежде всего женских текстов, в мире „большой литературы” подвергается сомнению (Savkina,

---

<sup>72</sup> См. напр.: Ū. Antonov. „Biografičeskij žanr v dramaturgii A. Pudina”. *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, nr 12, 2019, s. 44; I. Savkina. *Razgovory s zerkalom i Zazerkal'em: Avtodokumental'nye ženskie teksty v russkoj literature pervoj poloviny XIX veka*. Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2007, s. 10; A. Zalznâk. „Dnevnik: k opredeleniû žanra”. *Novoe literaturnoe obozrenie*, nr 6 (106), 2010, s. 163.

*Razgovory s zerkalom i Zazerkal'em: Avtodokumental'nye ženskie teksty v russkoj literature pervoj poloviny XIX veka* 10, 12). Важно, что автобиографизм – это, по всей вероятности, самая изначальная и характерная черта женской словесности. По утверждению Красковской, „uderzająca większość powieści kobiecych ma narrację pierwszoosobową”, а автобиографизм следует рассматривать в качестве главенствующей черты этой прозы (Kraskowska, *Kilka uwag na temat powieści kobiecej* 265). Исследованием чисто женских автобиографий занимается множество ученых, например, Анна Пеканец, Ирина Савкина, Сидония Смит, Юлия Ватсон<sup>73</sup>, две последние из которых являются авторами известной антологии работ по теории женской автобиографии *Women, autobiography, theory* (1998).

Заметное с конца XVIII века развитие русской автобиографической женской прозы „открыло «шлюзы» мощному потоку личностного, индивидуального [...] восприятия мира” (Puškareva 69). Пушкерева утверждает, что именно русские „эгодокументы” с самого начала своего становления являлись необыкновенно сильными, более того, несколько „иными”. Женская автобиографическая литература, по сравнению с мужской и западноевропейской, которая в большей степени напоминала „квазидемонстративный, официально-публицистический портрет”, характеризовалась „большей эмоциональной насыщенностью” и „стремительным развитием творческого воображения” (Puškareva 64).

Заглавный дневник учительницы Аромштам на самом деле представляется беллетризованным жизнеописанием, на что указывает, во-первых, выбор рассказов, то есть формы, характерной „для реализации «идеи биографии»” (Kazanceva 7). Во-вторых, построение сюжета вокруг главной героини – альтер эго писательницы, в результате чего объектом творческого осмысления представляется „частная жизнь отдельного человека, его индивидуальная психология” (Levkovič 167). В-третьих, „творческая установка автора в создании образа биографического персонажа, проявляющаяся в отборе [...] фактов его

---

<sup>73</sup> См.: А. Пеканец. *Czy w tej autobiografii jest kobieta? Kobięca literatura dokumentu osobistego od początku XIX wieku do wybuchu II wojny światowej*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 2013; А. Пеканец. *Autobiografki. Szkice o literaturze dokumentu osobistego kobiet*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2020; I. Savkina. *Razgovory s zerkalom i Zazerkal'em: Avtodokumental'nye ženskie teksty v russkoj literature pervoj poloviny XIX veka*. Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2007; S. Smith, J. Watson. *Women, autobiography, theory*. Madison, University of Wisconsin Press, 1998.

жизни” (Kazanceva 7), а также в представлении событий, относящихся, в значительной степени, к работе главной героини в начальной школе.

Некоторые черты сборника рассказов приближают его к эстетике современных дневников и интернет-дневников, отвечающих принципам постмодернистского текста (Zalznâk 164). Из приведенных исследователем особенностей, к книге *Как дневник. Рассказы учительницы* относятся такие, как „фрагментарность, [...], интертекстуальность, авторефлексия, смешение документального и художественного, факта и стиля” (Zalznâk 164). Ведение же собственного дневника, несомненно, является своего рода „компенсационным действием”, которое издавна покрывало женскую потребность публично высказаться (Kraskowska, *Kilka uwag na temat powieści kobiecej* 265).

Для реализации цели, уже заявленной во введении к книге-дневнике, то есть представления жизни одного человека, Аромштам выбрала конкретный тип нарративной стратегии. Она как „женщина-автор репрезентирует себя в тексте” (Fateeva 350) посредством ведения повествования от первого лица, а также создания повествователя-женщины, являющегося одновременно главным персонажем.

Несомненно, *Как дневник. Рассказы учительницы*, а значит сборник авторства педагога-практика, жизнь которого представляется литературным материалом, безусловно, следует включить в ряд женских школьных рассказов. Дело в том, что он, в первую очередь, демонстрирует воспоминания о временах обучения Аромштам на педагогическом факультете Московского педагогического государственного университета им. В.И. Ленина; реальные истории из школьной жизни юной преподавательницы; размышления о проблемах образования в переходный период. В целом книга становится собранием воспоминаний и размышлений об непростом учительском пути с момента обучения, через первые успехи, неудачи, нередко и разочарования, до полного понимания своей роли и миссии.

Свое произведение Аромштам посвящает „учителям 90-х” (Aromštam 3), а в контексте „женского лица” российского образования<sup>74</sup>, точнее было бы сказать учительницам. Важно, что об этой наглядной гендерной асимметрии и

---

<sup>74</sup> См.: E. Ovsânnikova. „Ženskoe lico rossijskogo obrazovaniâ (istoričeskij aspekt)”. *Vestnik evrazijskoj nauki*, nr 3, 2013. Web. 17.03.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/zhenskoe-litso-rossijskogo-obrazovaniya-istoricheskiy-aspekt/viewer>.

феминизации „преподавательского состава” (Baskakova et al. 49) вспоминает сама писательница, – „хотя педагогике очень нужны мужчины, занимаются ею по преимуществу женщины” (Aromštam 35). Поэтому с историями, собранными в антологии, прежде всего могут отождествлять себя женщины. Адресат произведения, предполагаемый писательницей (т. е. женская аудитория), отсылает к поэтике женской прозы, одним из признаков которой является формирование образа читателя, – тоже женщины, понимающей язык автора (Рукова, электронный ресурс).

Главная героиня сборника рассказов *Как дневник. Рассказы учительницы* и, одновременно, нарратив повествователь, позитивное отношение к школе проявляла уже в детстве. Поскольку ее папа был влюблен в работу учителя в интернате (потом в гимназии), Марина в семь лет пошла учиться в интернатскую школу. Ее воспоминания об этом периоде жизни позитивны, – она сама признает: „Я, как папа, любила свой интернат”, а также свою учительницу „Валентину Ивановну, молодую и очень красивую” (Aromštam 4). В дополнение она представляет жесткие правила, существующие в советских интернатах: физические наказания указкой, взаимные наказания учащихся („мы сами себя побьем!” Aromštam 5), требование строгой дисциплины. Марина, однако, нередко была ограждена от этих мер, поскольку „была отличницей” (Aromštam 4). В результате она решила продолжить семейные традиции и начала учебу на педагогическом факультете Московского педагогического государственного университета им. В.И. Ленина.

Уже во время учебы Марина испытывает первое несогласие с академической педагогикой, а также поведением учителей-практиков в школе. Например, во время практики отталкивающее впечатление вызывает у нее поведение наставницы, которая не дает детям подумать, требует от них быстрых ответов и, порой, воинской дисциплины. Показательный урок юной Марины наставница оценила негативно, критикуя ее прежде всего за гуманное отношение к ученикам и проведение занятий с избыточной фантазией:

Добренькой нравится быть? Добренькие никогда ничему не учат. Они только все портят, добренькие [...]. Методику знает. Но фантазия... Фантазии слишком много! Слишком! Сомневаюсь, чтобы такая осталась работать в школе. Не задержится, нет. Да и школе *такое* не нужно (Aromštam 7).

Однако как пишет героиня, „я все-таки задержалась. Лет примерно на 20. Так получилось” (Aromštam 7), то есть Марина не отказалась от своей мечты стать учительницей.

Свою профессиональную деятельность главная героиня произведения начала в момент, когда „многое изменилось. Вроде бы можно дышать” (Aromštam 8). Важно, что изменения, происходящее в стране и прогресс (также технологический) она рассматривала как надежду на лучшее будущее. Поэтому Марина сразу же начала использовать нетрадиционные методы ведения занятий, выбрав для преподавания труд в начальных классах. Свое решение она оправдала возможностью применять собственный подход к воспитанию подрастающего поколения, поскольку такой предмет начальству не нужен, – „там можно без дедушки Ленина. И без линии партии” (Aromštam 8). Учительница не хотела учить детей „по букварю”, считая его „ужасом ужасов”. Ее главной целью являлось отгородить учеников от „постоянного прессинга” (Aromštam 8) и всех тех мер, которые она видела и испытала в интернатской школе (наказания, строгость, требования по соблюдению дисциплины).

Поэтому она совсем быстро решает дополнительно взять для обучения и воспитания группу с детского сада. Поскольку Марина руководствовалась принципами педагогики сотрудничества, основной мотивацией своего решения считала подготовку детей к обучению в школе гуманным и творческим способом:

Мы будем рисовать – много-много, разного, всякого: деревья, зверей, машины. Автопортреты. Я им сказки рассказывать буду. Кукольный театр показывать. А потом мы пойдем с ними в школу. Так все вместе и перейдем из садика в первый класс. И научимся говорить на одном языке, без всяких там перепадов стилистического давления. И я буду их слушать, выслушивать. Буду вглядываться внимательно. Я вообще разовью в себе новое качество: проникающее внимание... (Aromštam 8).

Марина, как и педагоги-новаторы, своей деятельностью создавала фундамент для школы будущего, в основе которой лежит творческое сотрудничество „nauczycieli-wychowawców i współdziałanie z dziećmi, sprzyjające rozwojowi zdolności i potencji psychiki dziecięcej” (Bybluk 54). Для достижения своих целей, имея на это возможность, а прежде всего желание, юная учительница быстро поехала на заграничную стажировку в английскую общину „Кэмпхилл”.

Именно там она получила уникальный опыт работы с „особенными детьми”, поскольку в этой общине живут „дети и взрослые, имеющие ограниченные возможности и нуждающиеся в особой заботе, а также педагоги и

врачи, осуществляющие их обучение, воспитание и лечение” (Dronišinec, Filatova 30). Время, проведенное на стажировке, позволило Марине осознать труд, который воспитатели вкладывают в работу с воспитанниками с ограниченными возможностями, синдромом Дауна или невротическими расстройствами. В то же время она увидела, что индивидуальный и творческий подход, а также любовь и понимание ребенка являются ключом к его лучшему развитию. От кэмпхильских учителей она смогла получить опыт в социальной адаптации детей с помощью пребывания в окружении природы, кукольного театра и музыкальных игр. Важно, что полученные в Кэмпхилле знания она применила в работе со своими воспитанниками в одной из московских школ.

Театральная деятельность стала ее любимым способом работы с детьми младшего возраста, – „я считаю, что для детей театр – как хлеб насущный. Не менее важная вещь, чем математика или русский язык. Дети нуждаются в опыте превращений. В опыте легализованного волшебства” (Aromštam 25). Поэтому она организовывала с ними, например, спектакли по случаю Нового года или, что было еще более новаторским, создала родительский театр. Марина хотела, во-первых, привлечь родителей к участию в процессе воспитания. Во-вторых, показать детям „пример обращения невозможного в возможное” (Aromštam 26). Дело в том, что „родитель – серьезный, уважаемый человек [...] выйдет на сцену”, станет для ребенка примером, чтобы тот смог „приобщиться к истинному переживанию” (Aromštam 26–27). Благодаря такой деятельности учительница осуществляла следующий принцип педагогики сотрудничества, то есть совместный творческий и самоуправляющийся труд детей и взрослых (Bybluk 59).

Коллективные действия учителей, учащихся и родителей с целью создания единого сообщества для общего блага были для учительницы особо важны. При этом, она искренне верила в свою ограниченную компетентность как педагога, оправдывая это своей „половой принадлежностью: я – женщина” (Aromštam 32).

Поэтому желая, во-первых, отменить „весь традиционный набор гендерных ролей” (Aromštam 25), а во-вторых, обеспечить все потребности обоих полов в соответствии с принципами „гендерной педагогики” [Gender Pedagogy]<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Понятие „гендерная педагогика” связано с конкретной организацией процессов обучения и воспитания, связанных с передачей детям убеждения об их равенстве независимо от принадлежности к тому или иному полу. Главной целью этих действий представляется исправление влияния стереотипов на развивающегося молодого человека в пользу развития

Марина старалась вовлечь мужчин в процесс обучения детей. На одном из родительских собраний она объяснила это следующим образом:

Не секрет, что современная школа навязывает детям парадигму женского воспитания и не покрывает их психологические запросы – прежде всего запросы мальчиков [...] Обучение при всех наших стараниях остается по большей части словесным. А мальчикам нужно другое. Им нужно не только рассказывать – им нужно много показывать. Им нужно предоставлять возможности для разноплановой деятельности. Только так они открывают для себя новые возможности и перспективы. Ну, и девочкам – современным – это очень пойдет на пользу (Aromštam 32).

Это способствовало организации с отцами так называемых „папских четвергов”, которые должны помогать в наступающей борьбе с „феминизацией общества” (Aromštam 32)<sup>76</sup>.

Важно, что осознанную ориентацию главной героини на маскулинность следует рассматривать в гендерном аспекте. Дело в том, что проблема женщин-учителей заключается в осознанных недостатках по поводу их феминности. Их врожденная деликатность, чрезмерная ответственность и подчиненность не внушает уважения, который нужен для выживания в школе. Преимуществом мужчин является также их сила, которую „все уважают. Включая детей” (Aromštam 31). В результате, по словам Марины, учительницы должны делать вид, что все могут, „как настоящий мужчина. Серьезно так притворяться, иначе тебе не поверят” (Aromštam 31). Поэтому в своей педагогической деятельности Марина руководствуется прежде всего: независимостью, предприимчивостью, инициативностью и прогрессивностью, то есть качествами, ассоциируемыми с мужчинами (Piń E. 72). Она не принимает положение вещей в школе такими, какие они есть, пытаясь что-либо изменить.

Внутренняя потребность юной учительницы, связанная с постоянным расширением знаний об инновационном воспитании и образовании, способствовала посещению семинаров по „естественно-научному воспитанию малышей” (Aromštam 29) и следующей заграничной стажировке. На этот раз

---

индивидуальных особенностей данной личности. См.: A. Dzierzgowska, et al. *Równościowe przedszkole Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć*. Web. 01.03.2024. [https://genderexperts.files.wordpress.com/2012/10/rownosciowe\\_przedszkole\\_program.pdf](https://genderexperts.files.wordpress.com/2012/10/rownosciowe_przedszkole_program.pdf). S. Zaharova, V. Čečet. *Genderne vospitanie detej i učašejsâ molodeži*. Mińsk, Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2011, s. 12.

<sup>76</sup> О поднятой Аромштам проблеме невозможности адаптировать методы обучения к гендерным различиям, а затем попытке ее решения подробнее см.: W. Jeleńska. „Marina Aromsztam – rosyjski pedagog innowator”. *Studia edukacyjne*, nr 63, 2021, s. 72–73; W. Jeleńska. „Izbrannye metody vospitaniâ Antona Makarenko v pedagogičeskoj deâtel’nosti Mariny Aromštam”. *Acta Polono-Ruthenica*, nr 2 (XXVI), 2021, s. 170–172.

Марина поехала в „Швецию за уроком «свободного воспитания»” (Aromštam 35), изучать опыт педагогов одной из вальдорфских школ. Время, проведенное на ознакомление с альтернативной педагогической системой австрийского ученого-философа и педагога Рудольфа Штейнера, навсегда перевернуло ее взгляд на детскую свободу и саморазвитие. Именно в шведском школьном поселке „среди сосен и валунов” учительница под присмотром Пера (автора проекта) осознала себя продуктом „отечественного производства [...] испорченного материала: зашоренность, закомплексованность” (Aromštam 35–36). Дело в том, что „нулевое представление о детской свободе и саморазвитии. Непонимание элементарных вещей” (Aromštam 36) мешало ей понять и поверить в полезность вальдорфский методов воспитания и образования. Это, среди прочего: отсутствие иерархии учитель-ученик, учитель-начальство (в школе нет директора); отсутствие формальной педагогической подготовки учителей; обучение через пение, использование оригинальных приемов типа музыкальных ловушек, близость с природой, рисование и технический труд; свобода выбора предметов и методов получения знаний воспитанниками. В целом, главным принципом этой школы является свобода ребенка и создание таких условий, чтобы он сам стремился к получению знания, испытывая „интеллектуальный голод” (Aromštam 36). Все это вызвало в Марине восхищение с одновременным ощущением невозможности в полной мере применить эти методы в своей работе, во-первых, из-за формального институтского педагогического образования. Во-вторых, из-за пребывания в только что „перестроившейся России”, где учителя слегка „пригубили свободы” (Aromštam 38), что, в-третьих, вызвало отношение к вальдорфской педагогике как, к спорному и неоднозначному явлению, с трудом воспринимаемому в постсоветской России (Vybluk 149).

Марина, будучи учителем-новатором не поддавалась воздействию школьной идеологии. Залогом ее успеха в применении многих творческих идей было не только участие в зарубежных стажировках и участие в многочисленных тренингах и семинарах для учителей, но и обращение к педагогическим концепциям Януша Корчака, широко распространенным в постсоветской России (Vybluk 150). Настольными книгами учительницы были также методический учебник *Грамматика фантазии* (1973) Джанни Родари и детские книги, например, *Царевна-лягушка* (1855–1863) Александра Афанасьева, *Козетта* (1862) Виктора Гюго, *Три поросенка* (1936) Сергея Михалкова.

В связи с обладанием Мариной наличием методических инструментов и знанием кэмпхилльских, валдорфских и корчаковских методов воспитания и обучения она, насколько это было возможно, старалась проводить уроки максимально разнообразно: читала с детьми много книг; организовывала интересные экскурсии (например, в археологический музей-заповедник „Танаис”); использовала подвижные игры (с мячом, с веревкой); рассказывала им сказки и читала стихи. Используя в своей работе идеи педагогики сотрудничества, она стремилась помочь осознать учащимся их индивидуальные способности и помогала им их развивать. Своей обязанностью учительница считала равноправный диалог с детьми, в которых видела, как сама говорит, *людей*, поэтому она применяла „принципы гуманизма” (Aromštam 45). Марина, несмотря на разницу поколений, роль опекунов и учителей видела в заботе и поддержке детей:

[...] наклоняться над ребенком для взрослого все-таки более естественно. В этой позе есть что-то правильное, охранительное, оберегающее. Если, конечно, ты именно наклоняешься – чтобы быть ближе к нему, чтобы услышать, увидеть, обнять, а не нависаешь с угрозой. И в этом наклоне твоём – ощущение взрослой силы, уверенность в способности защитить (Aromštam 59).

В ее воспитательных методах не было места для агрессии или крика, поскольку воспитанники Марины из-за возраста (4–8 лет) были еще не „испорчены” осознанием своей безнаказанности. К этому следует добавить, что предмет, который она преподавала в начальных классах (труд), изначально содержал потенциал *homo ludens*, позволяя на использование креативных способов воспитания и обучения<sup>77</sup>.

Обращение учительницы ко всем этим принципами и ее вера в методы, не применяемые в советское время, можно объяснить осознанием сути учительской миссии. Достаточно четко это прозвучало в послесловии к книге-дневнике. Именно в нем главная героиня высказывает мнение насчет обязанности применения спасательных мер от профессионального выгорания и ощущения „бессмысленного труда”:

[...] здесь есть одна спасительная штука под названием „понимание”. Понимание обстоятельств заставляет не то чтобы с этими обстоятельствами примириться, но словно приподнимает тебя над ними: ты в буквальном смысле оказываешься выше, отстраняясь

---

<sup>77</sup> Подробнее об инновационных методах работы педагога-новатора, см.: W. Jeleńska. „Marina Aromsztam – rosyjski pedagog innowator”. *Studia edukacyjne*, nr 63, 2021, s. 65–79.

и окидывая всю панораму взглядом. А возможность очутиться в такой позиции – пусть ненадолго – всегда обладает психотерапевтическим эффектом. Понимание ребенка, даже проблемного, тяжелого, увеличивает ресурс нашего терпения, потому что открывает дополнительные возможности для сочувствия. Понимание себя самого обнаруживает нашу беспредельную сложность, наше внутреннее богатство и заставляет относиться с уважением к самому себе. Это великое качество – способность к самоуважению. Это то, что дает нам силы быть педагогами. И вообще – быть (Aromštam 60)

Призвание настоящего учителя, по словам Марины, заключается в понимании, рассматриваемом как возможность понять и увидеть нечто большее.

Несмотря на то, что книга-дневник Аромштам действительно выдвигает на первый план учебные ситуации, произведение становится при этом явной попыткой выхода „из темницы символического, то есть – из молчания” (Siksu 805), поскольку многие рассказы и сюжетные переплетения созданы для того, чтобы выявить „понятное и простое требование справедливости” (Aromštam 4).

Размышления, касающиеся *гендерной картины мира*<sup>78</sup> писательница проводит уже на первых страницах жизнеописания, когда рассуждает о том, как „весело и хорошо быть педагогом-мужчиной. И как грустно быть педагогом-женщиной” (Aromštam, электронный ресурс). Для этого она использует короткую историю, в которой показаны реалии жизни профессиональных литераторов обоих полов:

Я перебираю гречку. Кто-то известный написал: меня воспитывала полоска света под дверью отцовского кабинета [...] А я перебираю гречку. Вообще-то мне нужно срочно, к завтрашнему утру написать статью, а я тут гречку перебираю – чтобы кашу сварить [...] и думаю с тихой завистью: „За кого-то полоска света воспитанием занималась. А они в это время писали. Может, за них и кашу кто-то варил? И гречку перебирал?” [...] И ведь гречка эта все равно подгорит на втором абзаце. Когда запах напомнит про ролевые функции, у тебя из души так и вырвется: „Е-мое! Я пишущий человек или тварь дрожащая?” (Aromštam 3–4).

Приготовление гречневой каши, ставшие главной нитью рассказа, на самом деле представляется аллегорией множества других ситуаций, типичных для женщин „в профессиональной деятельности и в быту [...], когда работа по

---

<sup>78</sup> Термин, который вошел в научный обиход совсем недавно, но, согласно ученым, имеет уже достаточно широкое распространение. При этом, приводятся его различные определения, которые вслед за Игорем Булычевым, можно свести к следующему: „Гендерная картина мира – это система социокультурных представлений, отражающих такой способ взгляда на мир, при котором предметы и их свойства, а также их взаимоотношения систематизируются в сознании субъекта в соответствии с бинарной оппозицией «мужское – женское»”. См.: E. Andrienko, I. Gorbačeva. „Gendernaâ kartina mira v kontekste sovremennogo graždanskogo obšestva”. *Ėkonomičeskie i social'no-gumanitarnye issledovaniâ*, nr 1 (21), 2019, s. 81–82; I. Bulyčev. „Obrazy maskulinnosti i feminnosti v formate gendernoj kartiny mira”. *CREDO NEW*, nr 1, 2004. Web. 14.03.2024. <http://credonew.ru/content/view/384/56/>.

дому подобна «второй смене»» (P'in E. 381). Евгений Ильин, опираясь на исследования других ученых, подчеркивает критическое состояние этого обстоятельства, которое можно рассматривать как пример гендерного неравенства (P'in E. 381). Важно, что в этой истории показаны неравноправия, относящиеся к другим сферам семейной и профессиональной жизни мужчин и женщин. Во-первых, гендерные особенности и стереотипы связанные с воспитанием родителями детей, согласно которым только мать ими занимается, в то время, когда отец „тяжело работает”. Во-вторых, уважение для профессии писателя и усилий, которые в нее вкладывает мужчина, что, в-третьих, отсылает к проблеме восприятия мужской литературы как всеобщей. Аромштам, описывая реальные проблемы женщин, ставшие бытовой нормой, как и многие другие писательницы постсоветского периода заявляет „о себе, о собственном кризисе идентичности, о традиционно дискриминационных гендерных стереотипах” (Kislova, Vetoškina 86).

В дальнейшем она еще не один раз в форме коротких ремарок раскрывает непростую повседневность женщины. Наглядный тому пример – воспоминание об одном пятничном вечере:

Пятница. Вечер. Стирка, уборка, готовка – мягкое погружение в домашнюю бытовуху. Иногда успокаивает нервы – все-таки перемена деятельности. И вдруг этот телефонный звонок... (Aromštam 41).

Как видим, Марина свою „домашнюю бытовуху” понимает через призму множества домашних обязанностей, на выполнение которых тратит свободное от работы время. Таким образом она вписалась в рамки патриархальной традиции, сформировавшейся определенным образом под влиянием общепризнанной мужской культуры и мужских ценностей (Burzyńska, *Feminizm* 395).

Еще более выразительный образ женского страдания и сложностей, связанных с попыткой сочетания работы и семейной жизни, представляет рассказ под названием *Педагогическая молитва*, который открывает фраза:

Правоверные иудеи начинают свой день словами: „Благодарю тебя, Господи, что не сделал меня женщиной!” И в этом люди самых разных вероисповеданий с ними вполне солидарны. Люди мужского пола, конечно (Aromštam 30).

Писательница, ссылаясь на фрагмент еврейской молитвы, входящей в состав „Утренних благословений”, с достаточной точностью отмечает, что

„женщина действительно поставлена социальными обстоятельствами в положение униженной” (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 64). Согласно еврейской вере, указанные слова не должны вызывать у женщин чувства обиды, поскольку „как объясняют раввины, слова эти не нужно понимать буквально” (Madorskij, электронный ресурс). По словам Мадорского „в мире – главная роль у женского начала” (Madorskij, электронный ресурс). Она является естественной и первичной, а также противостоящей мужской второстепенности. Важно, что утверждение писателя подтверждается словами израильского раввина и общественного деятеля Элиягу Эссаса, который так же излагает правомерность этой фразы в понимании евреев<sup>79</sup>.

Невзирая на то, что в еврейском благословении, утверждается примат женщины, ее строго определенные жизненные предназначения в большей степени вызывают обоснованные опасения. Дело в том, что принципы „Устройства мира”, задачи, которые „поставил перед людьми Творец” и то „какие роли Он определил для каждого из нас” (Èssas, электронный ресурс), отсылают непосредственно к гендерным стереотипам, в которых „отражены нормативные требования к поведению и взаимодействию мужчин и женщин” (Klecina 284). Поэтому Аромштам, вспоминая именно эту фразу, указывает на существующую до сих пор проблему полоролевого неравноправия.

Важно, что в *Педагогической молитве* писательница поднимает также вопрос, связанный с трудностями, которые возникают из-за выбора профессии учителя и сочетания ее со своей, спроектированной обществом, „женственностью”. Поскольку „быть не-мужчиной-учителем очень трудно [...] Но если ты женщина, да к тому же учитель [...]. Приходится делать вид, что ты все можешь, как настоящий мужчина” (Aromštam 30–31). Значительной проблемой, с которой сталкивается учительница, является необходимость уделения достаточного внимания семье, при одновременной большой загруженности на работе:

И вот ты всех целуешь, печешь пироги и думаешь: как бы тетрадошки незаметно проверить? Как бы неслышно родителям Наденьки позвонить? И родителям Петеньки. И родителям Оленьки. И учителю физкультуры: что там с воскресным походом? Но если домашние тебя за этим застукают, то обидятся страшно.

Муж скажет:

– Ты все время мне изменяешь!

---

<sup>79</sup> См.: È. Èssas. *Za to, čto ne sdelal menâ ženšinoj...* Web. 17.03.2024. <https://evrey.com/sitep/askrabbi1/q.php?q=otvet/q417.htm>.

Женщина-учитель только руками всплеснет:  
– У меня на это времени нет! Я же все время работаю (Aromštam 31).

Это отсылает к проблеме „эмансипации по-советски”, итогами которой „явилось прежде всего то, что на женщин взвалили двойное бремя – она должна была тянуть ляжку и на производстве, и дома” (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 62). Следует иметь в виду, что свою учительскую карьеру Аромштам начала в 1981 году, когда „godziny komunizmu dobiegały kresu, choć jego betonowa konstrukcja jeszcze nie runęła” (Sołżenicyn 5). Поэтому многие из описанных в книге-дневнике воспоминаний и, следовательно, реалий женской действительности относятся к временам, в которых „на идеологическом уровне женского вопроса не существовало” (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 62). Примечательно, что выпуск сборника рассказов состоялся в 2012 году, однако найти в нем хотя бы одно упоминание о смене этих обстоятельств невозможно. Кажется, что единственной надеждой становится тихий плач и молитва: „Господи! Помоги мне быть женщиной и учителем. Одновременно, Господи!”, однако „Господь тебя не услышит. Он ведь тоже мужчина” (Aromštam 31).

По ходу развития сюжета главная героиня размышляет также на тему „гендерной картины мира”. Интересен в этом плане диалог Марины с мужем, касающийся популярных кукол Барби:

– Ты знаешь, что я не ханжа [...] но прийти на работу и увидеть в каждом углу игровой комнаты по голой Барби! Голая Барби – это какое-то постыдное зрелище. Пришлось перед началом занятий собирать все «тела» в корзину. Как прикажешь с этим бороться?

– С чем?

– С этими дурачками Барби. Такая пошлятина! Все эти выпуклости...

– Что это вдруг пластмассовые выпуклости так тебя раздражают? [...] Кстати, я ничего плохого в Барби не вижу.

– Ах так? Что ж ты тогда на мне женился? Нашел бы что-нибудь больше похожее на дурацкую куклу! [...]

Что ж меня так раздражает? Предположим, я уменьшилась в размерах сантиметров до 20 и стою рядом с этой Барби. Тут же выяснится: она – обладательница вещей, которые мне и не снились. И одета так, как я никогда не смогу себе позволить. Кроме того, я что-то не припомню сюжета, по которому Барби ходила бы на работу. Да мы с ней принадлежим к разным социальным слоям, вот оно что! (Aromštam 15).

Показательно, что обычный разговор о детских игрушках, вышедший за пределы легких „офисных историй”, привел к размышлениям о женской телесности. Инициационная практика главной героини, присущая современной женской прозе, сводится к проблеме гендерно-маркированного стыда, социально

классифицирующего женщин (Sallinen 28). Вслед за Ровенской, эту практику можно рассматривать также в контексте патриархального дискурса, условием стабильности которого представляется „контроль над женской телесностью” (Rovenskaâ, *Kak stat' nastoâšej ženšinoj? ili praktiki ženskoj telesnoj iniciacii glazami sovremennyh pisatel'nic* 3). По словам социолога Ростислава Георгилова, именно „женское тело подчинено большому количеству социальных норм, с которыми оно соотносится и которые женщина может нарушить” (Gergilov 119).

Показательно, что Марина воспринимает свое тело, „как традиционно ущербное” (Kislova, Vetoškina 86). В сравнении с Барби она чувствует себя неполноценной, поскольку вошла в конфликт „с миром, который говорит с ней на чужом языке” (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 66). Очевидный бунт и несогласие на „навязываемые культурой пластиковые образы” представляется, по всей вероятности, стремлением писательницы „отвоевать право стареть, болеть, жить” (Lebedeva, электронный ресурс).

Интересно, что в разговоре о Барби поднимается также проблема „мужественности”. По утверждению Аромштам, появление на игрушечном рынке куклы-мужчины не обошлось без заметного урона „для мужского достоинства” (Aromštam 16). Дело в том, что главная роль Кена – быть просто мужем Барби, в результате чего он обесценивается как личность. Тем не менее в борьбе с „ценностями и добродетелями великих цивилизаций”<sup>80</sup>, проигрывают как женщины, так и мужчины, наглядным примером чего служит кукла Кен.

Учитывая особенности современной русской женской прозы, не удивительно, что сборник Аромштам наполнен отсылками к другим текстам культуры. Это заметно уже в названиях отдельных рассказов, например, *На златом крыльце сидели...* и *Школьный детектив, или вариации на тему „Доживем до понедельника!”*. Оба заглавия отсылают к названиям фильмов – комедии *На златом крыльце сидели* (1986) Бориса Рыцарева и драме *Доживем до понедельника* (1968) Станислава Ростоцкого. Второй из них, снятый на основе киноповести Георгия Полонского, считается одной из наиболее известных советских кинопродукций о школе и учителях. Главные же его персонажи становятся предшественниками позднейших героев-учителей произведений о школе (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v russkoj literature rubeža XX–XXI vekov*

---

<sup>80</sup> См.: Â. Rabkin. „Skazki i globalizaciâ. Vospitanie detej na cennostâh i dobrodetelâh velikih civilizacij”. *Rossiâ v global'noj politike*, nr 4 (122), 2023, s. 8–20.

148). Интертекстуальность книги-дневника осуществляется также благодаря отсылкам к повести *Король Матиуш на необитаемом острове* (1923) Януша Корчака и детским сказкам, например, *Красной шапочке* (1697) Шарла Перро, *Аленькому цветочку* (1858) Сергея Аксакова.

В заключение следует отметить, что в школьных рассказах, из сборника *Как дневник. Рассказы учительницы*, Аромштам уделила достаточно много внимания настоящим трудностям женщины-учителя. Важно, что проблемный спектр произведения в значительной степени относится к гендерным установкам и связанными с ними сложностям в жизни обоих полов. Несомненно, автобиографизм книги<sup>81</sup> помог писательнице отразить „концентрацию социального ужаса“, ставшую бытовой нормой (Lejderman, Lipoveckij 560). В контексте же выстраивания писательницей образа главной героини, то есть и своего „Я“, можно сказать, несколько изменяя де Бовуар („женщиной становятся“, см. de Beauvoir 14), что учительницей становятся, а не рождаются. Поскольку она является представительницей женского пола, по-своему сформированного под влиянием „мужской“ культуры, которой сознательно подчинилась. Однако, повышенная чувствительность и бесстрашие в описании житейских явлений, что характерно для современной женской прозы, использовалось в большей степени для попытки завоевать свою собственную справедливость. Открытым бунтом писательница постаралась „привлечь внимание к волнующим ее проблемам, находящимся под негласным запретом, вне поля зрения, внимания и заботы общества“ (Rovenskaâ, *Fenomen žensiny govorâšej. Problema identifikacii ženskoj prozy 80–90-h godov*, электронный ресурс). Аромштам, будучи на стыке двух эпох, затронула вечные проблемы, присущие как вчерашней, так и сегодняшней повседневности не просто женщин, а женщин-учителей.

Поскольку книга-дневник Аромштам сосредоточена на воспоминаниях и рефлексиях учительницы относительно работы в школе, не показывает ее взаимоотношения с другими участниками педагогического дискурса (учениками, учителями, дирекцией, родителями). В целом – это история об настоящей

---

<sup>81</sup> Афанасьев и Мухаметшина подчеркивают, что автобиографическая стратегия в произведениях жанра беллетризованной автобиографии разоблачает феминистскую картину мира и акцентирует внимание на существовании в центре повествования не просто личности, а женщины. См.: А. Афанас'ев, Р. Мухаметшина. „«Novyj biografizm» v russkoj ženskoj proze konca 1980-h – načala 1990-h godov“. *Filologija i kul'tura*, nr 4 (54), 2018, s. 104.

учительницы-новаторе, миссия которой состоит в том, чтобы хорошо воспитать и обучить детей. Произведение Аромштам можно в большей степени сравнить со школьными повестями XX века (*Республика ШКИД* и *Педагогическая поэма*) в которых воспитательное учреждение представляется вторым домом для детей, где царит дружеская атмосфера, создающая условия для совместной умственной работы, а учитель мудрый, творческий и гуманный становится идеалом для подражания.

## Сказочный мир „училки”. Современный роман Наталии Терентьевой

„Я словом, своим словом, могу что-то поменять. Слово – это поступок [...]

Я вижу смысл в том, чтобы заставить по-другому думать Сашу Лудянову,

Катю Бельскую, других мальчиков и девочек”

Наталия Терентьева, *Училка*

Повышенный интерес женщин-писателей к отражению проблем повседневности обычных людей является уже характерной особенностью женской прозы, высоко ценимой читателями. Именно такой путь, к представлению жизни со всеми ее радостями и горестями, выбрала современная русская писательница, член Российского союза писателей, Наталия Терентьева (дата рождения в доступных источниках отсутствует). Выпускница исторического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, и Высшего театрального училища им. М.С. Щепкина (в 1995 году) решила реализовать себя через литературу (*Nataliâ Mihajlovna Terent'eva*, электронный ресурс).

Настоящий карьерный взлет Терентьевой, дебютировавшей еще в 2008 году, наступил несколько лет спустя, когда издательство „АСТ” (издательская группа АСТ) выпустило на книжный рынок серию ее романов под названием *Там, где трава зеленее* (2013) (*Nataliâ Mihajlovna Terent'eva*, электронный ресурс). Эти книги, являющиеся результатом издательского проекта, отражают современный тип культуры. Он, был направлен на создание массовых форм искусства, призванных „удовлетворять одновременно всех” (Kozlova M. 77).

В случае популярной в настоящее время Терентьевой удовлетворение приносят романы, расходящиеся многотысячными тиражами<sup>82</sup>, во-первых, автору и многочисленным читателям („прежде всего, в Москве и Санкт-Петербурге”, см. „*Učilka*”. *Nataliâ Terent'eva*, электронный ресурс). Во-вторых, одному из крупнейших в России книгоиздательств, которое разглядело в писательнице

---

<sup>82</sup> Подробнее см.: I. Âskevič. *O romane Natalii Terent'evoj „Pohožaa na čeloveka i udivitel'naâ”*. Web. 14.03.2024. <http://www.library.tomsk.ru/books/4itatel/news1372/>; *Terent'eva Nataliâ Mihajlovna*. Web. 14.03.2024. <https://ast.ru/authors/terenteva-nataliya-mikhaylovna-000014992/?hl=%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%8F%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B0>.

„большой потенциал с точки зрения читательского интереса” („*Učilka*”. *Nataliâ Terent'eva*, электронный ресурс) и которое по сей день публикует ее произведения.

В результате тщательно задуманного плана „АСТ” Терентьева свою творческую активность „о детях, подростках и тех, кто их учит нужному и ненужному” (*Terent'eva*, электронный ресурс), как и другие современные женщины-писатели, реализует в сфере массовой художественной литературы. Терентьева удачно вписалась в эти современные реалии, с их технологическими изобретениями: она активно ведет собственные фан-страницы в соцсетях<sup>83</sup>, „сама регулярно проводит презентации своих произведений и встречи с читателями” (*Terent'eva Nataliâ Mihajlovna*, электронный ресурс).

Тем не менее, романы Терентьевой, учитывающей рыночный спрос полностью не соответствует формально-содержательной модели так называемой „дамской прозы”, которая предлагает „определенную сюжетную схему” и обладает „общностью тематики, устоявшимся набором действующих лиц и типов героев” (*Černâk, Massovaâ literatura konca XX načala XXI veka: tehnologiâ ili poëtika?* 4). Дело в том, что ее произведения следует рассматривать с учетом сочетания элементов „популярной” и „высокой” литератур. Неудивительно, в оценке профессиональной критики, русских писателей и деятелей культуры<sup>84</sup>, Терентьевой „удалось вывести литературу женского романа за рамки сложившегося стереотипа – легкого «бульварного чтения»” („*Učilka*”. *Nataliâ Terent'eva*, электронный ресурс). Это имеет непосредственную связь с сегодняшней литературной ситуацией в России, которая, заостряется в „взаимопроникновении элитарного и популярного, центрального и периферийного, авангардного и традиционного в – с явным преобладанием тенденции к «омассовлению»” (*Amusin*, электронный ресурс).

Вследствие выработанной Терентьевой поэтики, смешения двух типов литератур, ее произведения, которые, по ее словам, „адресованы взрослым – думающим, читающим, тонко чувствующим” (*Terent'eva*, электронный ресурс)

---

<sup>83</sup> См.: Официальная страница писательницы Наталии Терентьевой на сайте Фейсбук: <https://www.facebook.com/nata.terentjeva/> и ВКонтакте: [https://vk.com/nata\\_tee](https://vk.com/nata_tee) (Web. 13.03.2024).

<sup>84</sup> О творчестве Наталии Терентьевой отозвались положительно, например, писательница и сценарист Виктория Токарева, актер Борис Клюев и писатель-эссеист Виктор Липатов. См.: *Nataliâ Mihajlovna Terent'eva*. Web. 14.03.2024. [https://cyclowiki.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%8F\\_%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0\\_%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B0](https://cyclowiki.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%8F_%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B0)

создаются в жанре современного романа. На наш взгляд, этот, подвергнувшийся многочисленным обсуждениям<sup>85</sup> жанр, достаточно точно охарактеризовала историк и теоретик литературы Наталья Иванова:

Роман сегодня активно осваивает разные направления, пробует разные возможности, контаминируя, впитывая в себя разные жанры, совмещая, казалось бы, несовместимые языки и стили. Роман не имеет канона [...] Роман – постоянно становящийся, эластичный, неуловимый – жанр, для которого важен постоянный контакт с меняющимся миром. Роман остается собой... Роман меняется. И все это – роман (Ivanova 195).

Отмеченное исследовательницей соединение различных творческих элементов, бесспорно, отражается в первой книге Терентьевой из серии *Там, где трава зеленее*, которая органично вписалась в „современный литературный процесс” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 167). При этом, литературовед в романе *Училка* (2013), отмечает общую тенденцию „литературы последних десятилетий к жанровому синтезу”, поскольку произведение демонстрирует собой „объединение черт дамского романа (повести) и школьной повести” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 167).

После всего вышесказанного некоторые возражения вызывает отнесение Мокрушиной *Училки* к „дамской литературе”, которая не несет в себе „психологизма или идентичности реальности” и которой „свойственна трансляция объявляемых природными женских качеств и представлений” (Šabanova, *Fenomen „ženskoj prozy” v russoj literature 90-h godov XX veka* 374). Утверждение исследовательницы, представляется не совсем точным, поскольку в этой же статье было отмечено, что в романе указан „традиционный проблемно-тематический комплекс, свойственный женской прозе: темы отношений женщины и мужчины, женской эмансипации и самореализации, воспитания своих и чужих детей” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 165). Поэтому, на наш взгляд, произведение Терентьевой следует рассматривать как синтез школьной повести и согласно классификации Шабановой<sup>86</sup>, постсоветской женской массовой литературы, которая противостоит дамской словесности (Šabanova, *Fenomen „ženskoj prozy” v russoj literature 90-h godov XX veka* 374).

---

<sup>85</sup> См.: N. Ivanova. „V storonu voobražаемого non-fiction. Sovremennyj roman v poiskah žanra”. *Znamâ*, nr 1, 2016, s. 186–195 ; E. Komovskaâ. „Žanrovaâ specifika sovremennogo romana”. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, nr 12, 2016, s. 138–146 ; G. Rebel'. „Čerty romana XXI veka v proizvedeniâh A. Ivanova i L. Ulickoj”. *Neva*, nr 4, 2008, s. 195–201.

<sup>86</sup> Подробнее см.: раздел „Русская женская проза – начало нового литературного явления”.

Показательно, что в *Училке*, которая открывает цикл школьных романов писательницы<sup>87</sup>, центрообразующим мотивом является судьба 42-летней Анны Данилевич, матери двоих детей, переводчицы, писательницы и учительницы русской литературы, преодолевающей ежедневно многочисленные жизненные испытания. В свете жанровых предпосылок произведения, большая часть сюжета посвящена „школьной жизни” главной героини, которая, набрав уже немалый жизненный и профессиональный опыт, решила попробовать себя в роли учителя. Поскольку центральной установкой романа является раскрытие женского взгляда на действительность, „изображение личной жизни героини [...] занимает в книге не менее важное место, чем рассказ о ее преподавательской деятельности и связанных с этим коллизиях” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 165).

Несомненно реальность этой истории обусловлена построением повествования от первого лица, а также заметным автобиографизмом книги, что согласно Мокрушиной:

[...] обеспечивает свойственную женской прозе исповедальную интонацию и провоцирует нас на отождествление героини и ее создателя. Нет сомнения в том, что Терентьева вкладывает в уста Ани многие собственные мысли, однако определенная дистанция между автором и героиней все-таки существует (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 167).

Показательно, что Терентьева свою писательскую стратегию осуществляет в рамках „нового автобиографизма” – течения, характерного, по словам ученых, для русской женской словесности с начала эпохи „Новых амазонок” (Afanas’ev, Muhametšina 104). В *Училке* оно функционирует в особо актуальном варианте – появления авторской маски и „авторского сюжета”, вследствие чего сюжетные линии маски и героя пересекаются. Дело в том, что некоторые факты из жизни Анны, главной героини, коррелируют с личной жизнью самого автора. Обе они являются выпускницами МГУ, их профессиональная карьера связана с переводами и писательством, обе являются матерями.

---

<sup>87</sup> Другие произведения Терентьевой на школьную тему: *Чистая речка* (2015); *Синдром отсутствующего ежика* (2015); *Страсти по Митрофану* (2016); *Ласточка* (2016); *Солнце на антресолях* (2017); *Феечка* (2019); *Сибирский папа* (2021); *Птица, летящая к небу* (2022). См.: Terent’eva, Nataliâ Mihajlovna. Oficial’naâ stranica pisatelâ Natalii Terent’evoj VKontakte. Web. 14.03.2024. [https://vk.com/nata\\_tee](https://vk.com/nata_tee).

Важно, что присущий роману автотематизм, созвучный поэтике женской прозы, имеет для автора большое значение. Многочисленные цитаты, отсылки к произведениям классиков русской литературы, создающие интертекстуальный фон произведения, не ограничиваются в книге только школьными ситуациями, приводя Терентьеву к глубоким размышлениям о современном состоянии русского литературного процесса.

Героиня Училки, Анна, не один раз задает себе вопросы относительно объединения современных реалий электронного мира с литературной классикой, доказывает актуальность этой прозы, сделав в конце грустный вывод об „идеалистической, нереальной” русской словесности, „ненужной сейчас никому” (Terent'eva 222). Массовость современных произведений, которые, например, „выкладывают в Сеть самодеятельные поэты [...], и издательства сейчас даже ищут таким образом новых авторов”, главная героиня комментирует определенным образом: „Сейчас книги издаются легко. Покупаются плохо, читаются еще хуже, а издаются легко” (Terent'eva 153, 181). Точка в размышлениях писательницы относительно состояния современной литературы ставится в ходе диалога Анны с другом ее брата и с ее же потенциальным мужем Андрисом:

- Я читал вашу книжку про Эфиопию. Очень смеялся. Хотя книжка оказалась в результате грустной. И не очень женской.
- Это комплимент?
- Конечно.
- Женщины – для красоты, мужчины – для всего остального (Terent'eva 164).

Очевидно, что его „комплимент” становится в большей степени подтверждением проблем женской словесности, задачи писательниц перед обществом и восприятия мужской литературы как всеобщей.

Важно, что в романе на первый план выходят и другие положения „нового автобиографизма”, развернутое описание которого представили Лейдерман и Липовецкий в учебном пособии *Современная русская литература 1950–1990-е годы*<sup>88</sup>. По словам литературоведов поэтика этого течения заключается в резком нарушении „«абсолютной эпической дистанции» от описываемых событий” для указания „истории поединка личности с хаосом жизни” (Lejderman, Lipoveckij

---

<sup>88</sup> См.: N. Lejderman, M. Lipoveckij, red. *Sovremennââ russkaâ literatura 1950–1990-e gody v dvuh tomah. Tom 2 1968–1990*. Moskva, Akademiâ, 2003.

593–594). Вспоминание повседневности происходит с перспективы относительно небольшой временной удаленности, отходя от происшествий помеченных „печатью «Большой Истории»”. В результате этого персонажи мемуаров, отличающиеся особой реалистической убедительностью, превращаются в своего рода живых „коллег-современников” (Lejderman, Lipoveckij 593).

Роман Терентьевой выстроен согласно этим предпосылкам, поскольку главная его проблема – внутренняя борьба главной героини с реалиями жизни переходного периода, которая близка читательницам-современницам:

Я здесь не понимаю никого. Я умная, начитанная, [...] я даже сама что-то пыталась писать, складывать буквы в слова, а слова в предложения, и я – не понимаю – ничего. Ни про своих детей, ни про чужих. Ни про жизнь [...], ни про саму себя (Terent'eva 127).

Чувство непонимания происходящего, нахождение в местах „чужих” (что роднит ее с героинями произведений „Новых Амазонок”), с людьми, которые принадлежат „другому миру”, – это как раз и есть повседневность Анны и основа всех романских коллизий.

*Училка* представляет историю о непростом учительском пути учительницы 193-й московской школы, которая „несмотря на свой уже вовсе не юный возраст” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 165) на глазах у читателя взрослеет и проходит свой „урок жизни” в связи с запоздалым желанием реализовать себя в профессиональной деятельности. Поэтому столкновение с объективной реальностью в учебных заведениях и несоответствие ее установленным порядкам и требованиям отражается в *Училке* еще острее, чем в произведениях Матвеевой и Аромштам.

Важно, что Анна выбрала профессию учителя неслучайно. Во-первых, возможно, что на ее выбор повлияло воспитание в семье педагогов. Во-вторых, она является учительницей „русской словесности по диплому” (Terent'eva 13). В-третьих, точно определила условия своей предполагаемой работы: „Я хочу чего-то яркого, сложного, может быть, нервного. Я хочу быть немножко главной, очень нужной, в чем-то незаменимой. И я хочу отдыхать хотя бы два месяца [...] И мне нужно быть дома во второй половине дня” (Terent'eva 11). В итоге оказалось, что только школа отвечает ее ожиданиям, связанным с обязанностью совместить профессиональную деятельность с воспитанием детей.

Интересно, что решение учительницы противоречит общественным убеждениям, о чем свидетельствует ее воспоминание с университетских времен:

Когда я училась в Университете, самым страшным прогнозом для неуспевающих студентов было: „В школу пойдешь! Больше тебе ничего не светит!” И мы, будущие филологи, они же преподаватели русского и литературы, меньше всего видели себя учителями в школе. Занятие бездарное, неблагодарное, даже унижительное – так казалось мне по молодости (Terent'eva 12).

Негативно на идею работать в школе отреагировали также брат Андрей и отец двойняшек Игорь:

– С ума сошла! – сказал Андрюшка. – Ты – и школа? А впрочем, попробуй. Мой брат всегда понимает меня, чтобы я ни делала. Ведь даже с Игоряшей мою позицию он понял.

– Убежишь через полгода.

– Нюсенька, я боюсь за твои нервы, – простонал Игоряша, узнав о моем решении [...]

– Я буду тебе помогать, морально, – робко улыбнулся нелюбимый мужчина (Terent'eva 12).

По словам Константина Зискина престиж профессии учителя, который, сохранялся в России до начала 70-х годов XX века, в настоящее время значительно снизился. Такое состояние оправдано рядом причин, из которых следует выделить: массовость высшего образования, а в последствии профессии учителя; неуважение к профессии учителя со стороны родителей; отсутствие достойной зарплаты для педагогов; и качественной профессиональной подготовки в педвузах (Ziskin, электронный ресурс). Все это находит свое отражение в школьной прозе, так как в ней именно с 70-х годов прошлого столетия открыто говорится о проблеме неуважения к учителям со стороны учащихся и родителей. Изданный в 2013 году роман *Училка* представляется еще одним подтверждением, относительно потери престижа и перспективности профессии учителя<sup>89</sup>.

Невзирая на собственные и общественные предубеждения, главная героиня *Училки* решила устроиться на работу в старшей школе. Первый же проведенный ей в одиннадцатом классе урок быстро показал несовпадение желаемого с действительным. Анна ощутила на себе, что имеет дело с совершенно иным типом учащихся, представителями нового поколения, пытающимися „с четырнадцати лет [...] повторить то, что они с двенадцати или раньше видят в мировой сети” (Terent'eva 22). Они выросли в мире всеобщей „оцифровки”, проводя время перед компьютером, экраном планшета или телефона, поскольку

---

<sup>89</sup> Подробнее см.: I. Vorob'eva. „Prestizh professii učitelâ”. *Vestnik RGGU. Seria „Filosofiâ. Sociologiâ. Iskusstvovedenie”*, nr 4 (126), 2014, s. 247–253.

Интернет – „это всемирная библиотека, лучшие музеи, все что угодно из культуры, науки – у каждого дома и даже не дома – в руках, в любом месте” (Terent’eva 51). Их интересует творчество „в стиле аниме<sup>90</sup>”, сложно заставить их читать, потому что „переключились на игрушки в компьютере, [...] в телефоне” (Terent’eva 22, 70). В результате, как объясняют Анне коллеги по работе, современные дети, у которых формируется „клиповое сознание<sup>91</sup> [...] не могут сосредоточиться. У них мозги уже по-другому устроены. Не могут, не то что не хотят!” (Terent’eva 70, 135).

Согласно реалиям XXI века и новому технологическому устройству мира впервые в школьной прозе выразительно показан новый тип учащегося. Здесь имеется в виду „ученика-айтишника”. На его примере наиболее заметны различия между учителями и учениками. В Романе Тереньтевой именно Дима Тамарин, пишущий „только на клавиатуре” (Terent’eva 36) высказывает мнение о видимом конфликте поколений между главной героиней и своими одноклассниками. Во многих диалогах с Анной он доказывает пропасть между их мирами, заявляя: „Археологией не интересуюсь” (Terent’eva 37). Он также нередко исправляет терминологию, которой пользуется учительница на более современную: „Тамарин к следующему уроку готовит доклад... – Презентацию! – уточнил Тамарин” (Terent’eva 40). Он является довольно посредственным учеником; тройки его полностью удовлетворяют, поскольку сам себя считает компьютерным гением, и именно в области современных технологий видит свое будущее. Это демонстрирует новые проблемы, с которыми сталкиваются учителя. Дело в том, что в быстро меняющемся мире с преимуществом электронных устройств знания не играют значительной роли. Дети не видят силы в знаниях, а в компьютерах, которые стали их энциклопедиями, библиотеками и быстро доступными базами данных.

Потрясением для Анны является также ранее не встречающееся вызывающее поведение учащихся. Одиннадцатиклассники во время уроков спят,

---

<sup>90</sup> Термин *аниме* (от англ. animation – анимация) обозначает разновидность японской мультипликации. См.: Ū. Magera. „Anime”. *Bol’shaâ rossijskaâ ênciklopediâ: naučno-obrazovatel’nyj portal*. Web. 01.03.2024. <https://bigenc.ru/c/anime-e62c64/?v=6950164>.

<sup>91</sup> В российских источниках термин *клиповое сознание*, введенный в оборот Федором Гиренком, используется для обозначения особенностей мышления человека, пребывающего в клиповой культуре. Согласно философу в современных образовательных учреждениях сталкиваются две реальности: книжная и экранная (клиповая), из-за чего учащиеся не в состоянии „читать большие тексты и слушать длинные речи”. См.: F. Girenok. „Klipovoe soznanie”. *Zavtra*, nr 51 (1100). Web. 01.03.2024. <https://fedor-girenok.ru/clipovoe-soznanie/>.

смотрят видеоролики на планшетах, грубят и даже пугают учительницу (например, Илья Громовский). Такое поведение очень быстро вызывает у нее ощущение страха: „Я не знаю правил. Я ничего не понимаю. Я даже не знала, что так можно разговаривать с учителем и оставаться учеником хорошей крепкой школы” (Terent'eva 23).

Для лучшей демонстрации восприятия Анной современных учащихся Терентьева использовала известные интертексты о Митрофанушке из *Недоросля* Фонвизина и о Лолите из одноименного романа Набокова. Дело в том, что учительница видит среди учеников очень много избалованных, глупых и капризных Митрофанушек. Этот герой стал аллегорией нового поколения школьников, незаинтересованных получением хорошего образования и пострадавших от несоответствующего подхода к воспитанию со стороны родителей. В то же время многих учениц из-за их внешнего вида и этики поведения Анна сравнивает с юными нимфетками, представляющими смесь невинности и порока. В *Училке* „Лолита” стала именем нарицательным многих девушек, которые приходили в школу в слишком коротких юбках и с ярким макияжем, чтобы подчеркнуть свою женственность.

Острота проблемы заключается в том, что Анна воспитывалась совсем в другой, то есть в „немецкой спецшколе Москвы 70-х годов прошлого столетия” (Terent'eva 128), со своими правилами:

Мы всегда вставали, когда я училась в школе. Я училась в прекрасной школе, немецкой [...] Да и другие ученики были, как сейчас бы сказали – сильно мотивированы. На учебу, на серьезную учебу, на дальнейшее поступление в хороший институт, на отъезд за границу – временный или постоянный [...] Теперь, годы спустя, они ругаются, что в школе был террор и военный коммунизм. А тогда были как шелковые (Terent'eva 35, 146).

Героиня осознает пропасть, отделяющую ее поколение от учащихся новой генерации. Дело в том, что советские учебные заведения с четко определенными жесткими правилами, переполненными классами и одинаково одетыми в одну и ту же форму детей (как в армии) – это далекое прошлое. Однако, Анна не может в это поверить, признаваясь, что „я воспринимаю как норму то, что было у меня” (Terent'eva 36). К этому, как замечает Мокрушина, новое информационное пространство рассматривается учительницей „не как достижение, а как обратная сторона свободы и технического прогресса” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 165). Именно такой подход является основой всех конфликтов в

романе и дальнейших проблем главной героини *Училки*, которая не видит смысла в обучении „новомыслящей” молодежи.

Конфликт поколений представлен в ходе разговора Анны с учащимися восьмого класса:

Помните фильм „Служили два товарища”?

– С Николасом Кейджем? – спросила все та же старательно накрашенная Семенова, которая просила обсудить на уроке „Лолиту”.

– Нет, – ответила я, стараясь сохранять спокойствие взрослого человека, не попадать постоянно в ловушки, которые мне выставляют эти дети. – С Высоцким, Янковским и Роланом Быковым.

– Вы сейчас с кем разговариваете? – спросил меня совершенно по-домашнему Тамарин.

– Я знаю этот анекдот, – кивнула я. – Очень актуально, кстати. Подходит debil к своему отцу и спрашивает...

– Не надо! – махнул рукой Тамарин. – Я понял! Просто мы таких артистов не знаем, понимаете? Вы остались там, а мы пришли сюда, где их уже нет. Другой мир. И мы другие.

– Здорово! – искренне восхитилась я. – У тебя по литературе пятерка?

– У меня по литературе тройка, и мне больше не надо. Я – компьютерный гений (Terent'eva 37).

Как видим учительница и ее ученики пребывают в совершенно иных мирах, в которых царствуют разные ценности, правила и культурные коды. Молодой компьютерный гений Тамарин четко изложил Анне суть проблемы относительно смены поколений, что должно было ей раскрыть причину взаимонепонимания.

Ее несогласие принять положение вещей такими, какие они есть, оправдано, восприятием себя как двадцатилетней девушки, что сближает Анну с героиней *Обстоятельства времени*:

[...] я не чувствую себя взрослой [...] Мне сорок два года, но мое ощущение себя мало отличается от того, что было, скажем, в двадцать [...] Я мало изменилась. Просто как будто устала. На всех фотографиях я одинаковая, только год от года все более и более усталая улыбка. А так - все то же самое. Та же длина волос, тот же размер одежды, та же прическа, улыбка... (Terent'eva 129, 159)

Неоднократно появляющиеся в *Училке* оппозиции *я – они, прошлое – настоящее, старое – новое*, объясняются ориентацией на свое прошлое и неприятие нового в настоящем. Поэтому ее неожиданное столкновение с „равнодушными, чужими, недобрыми взрослыми детьми” (Terent'eva 39) приводит к большому разочарованию работой в школе.

Препятствием для установления ровных взаимоотношений и взаимопонимания между учителями и учащимися становятся особенности восприятия мира последними. Дело в том, что „молодежь больше не подвергается пассивной идеологической обработке, в то время как старшее поколение больше

не может внушать молодежи свою абсолютную власть” (Govenko, Tabolova, Konsevič 87). Показательно, что в каждом классе, где ведет занятия Анна, находится как минимум один „ученик-хулиган”, например, Илья Громовский, Миша Сергеев-Овечкин, Дима Тамарин, Шимяко и Слава Салов. Именно они вступают с учительницей в самые многочисленные споры, а на уроках не слушают ее, только смотрят в телефоны и планшеты или просто лежат за партой, если не пропускают занятия. Им не нужны хорошие оценки (например, Тамарин утверждает, что его „устроит тройка”); у них нет мотивации к получению знаний, о чем прямо говорит Салов: „А мне по фиг!” (Terent’eva 37, 51). При этом, парадоксально „стараться, чтобы в классе было больше отличников” (Terent’eva 55), должны сами учителя.

С первых же занятий „ученики-хулиганы” пытаются „поставить” свою учительницу на место, например Миша заявляет Анне: „Сначала разберитесь, кто есть who в этом классе” (Terent’eva 22). Роли учеников и учителей существенно изменились: учащиеся знают свои права и не испытывают негативных последствий своего поведения. Ругательства, игнорирование указаний и грубость – характерные черты поведения этих мальчиков. Более того, если какой-то поступок учительницы им не нравится, они сразу готовы написать жалобы директору „с просьбой заменить учителя” (Terent’eva 94).

Интересно, что, хотя мальчики-хулиганы нередко проявляют свою физическую силу, правдивыми лидерами в классе являются девочки. На примере Саши Лудяниной и Екатерины Бельской из *Училки* можно выделить следующий тип учеников – „ученицы-лидеры”, яркие, сильные, интеллектуальные. Именно они во время уроков заставляют замолчать болтунов и грубиянов, становясь для преподавательницы своеобразной опорой. Поэтому Анна нередко обращается к ним за поддержкой при разрешении внутриклассовых ссор и конфликтов. Хотя мальчики доказывают свою силу и интенсивно выступают против школьной дисциплины, настоящая власть в классе сосредоточена в руках девочек. Согласно исследованиям в области лидерологии, посвященным „гендерным различиям проявления лидерства в молодежных группах [...] в школе среди лидеров больше девушек, эта особенность связана с их прилежностью, хорошим поведением” (Stepančuk 171). Главная героиня *Училки* объяснение этого обстоятельства тоже видит в „смене гендерных полюсов на Земле” (Terent’eva 47).

Эти ученицы почти единственные среди остальных, которые отнеслись к учительнице „доброжелательно и [...] нормально” (Terent'eva 25). Они заинтересованы в приобретении знаний, читают книги и дополнительно работают над школьным материалом дома. Кроме того, отличаются прилежностью и хорошим поведением, поэтому завоевывают уважение Анны. Несмотря на то, что прежде всего такие ученицы заслуживают качественное высшее образование, нередко материальное положение их семей не позволяет его получить. Не без причины Анна говорит: „Не люблю эту новую Россию, где Громовский будет учиться на журфаке, а прекрасная Саша – в областном педвузе” (Terent'eva 173).

Отсутствие же мотивации учащихся к учебе Анна объясняет, среди прочего, проблемой широко распространенного взяточничества и наличием более равных среди равных, то есть привилегированных учащихся (как и в *Обстоятельстве времени*). Сама она не может смириться с отсутствием предоставления мест в хороших вузах ученикам из среднеобеспеченных семей. Болевой точкой становится также отсутствие наказаний за возмутительное поведение учащихся, высокопоставленных родителей. В *Училке* это особо заметно на примере главного в произведении конфликта Анны с Ильей Громовским. Его мать – домохозяйка, а „папа – владелец автотранспортной компании”, который „фуры гоняет по всей России” (Terent'eva 23). Именно в контакте с Ильей Анна испытывает самые большие проблемы, поскольку он, как и Баян из новеллы Матвеевой, чувствует себя безнаказанным по отношению к преподавателям. Мальчик с первых же уроков показывает исключительность своего положения в классе, обращаясь к Анне на „ты”, споря с ней и ругаясь, за что она назвала Громовского „дебиллом” (Terent'eva 25). Мальчик, однако, знает свои права и спокойно заявляет учительнице: „Снял на телефон [...] мы на сайт Генпрокуратуры это вкачаем” (Terent'eva 25).

По ходу развития сюжета конфликт между ними усиливается: Громовский во время урока даже нападает на Анну и разбивает ее телефон. Более того он также „сладожесточно просматривал на уроке литературы” порно ролики и часто срывал уроки (Terent'eva 95, 172). Мальчик совершает „экстремальные поступки”, которые ранее не остались бы безнаказанными. Анна не в состоянии понять, как возможно, что такой хулиган является учеником довольно престижной школы. Постоянные оскорбления в адрес Анны и его вызывающее поведение на уроках не вызвали адекватной реакции со стороны дирекции. Возможности и связи же

Громовских привели к тому, что Анну вызвали в „управу, к начальнику отдела образования [...] за аморальное поведение” (Terent'eva 202), что могло повлечь за собой ее увольнение с работы. Тем не менее, по словам Мокрушиной, вся история с Громовским заканчивается в соответствии с канонами массовой литературы. Поэтому „имеет в романе счастливую, но условную развязку: все разрешается благодаря вмешательству всемогущего брата героини, выступающего в функции, аналогичной волшебному помощнику в сказке” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 167).

Важно, что в романе Терентьевой Илья конфликтовал не только с Анной, но и с другими учениками: хулиганом Мишей Сергеевым-Овечкиным, с которым он постоянно соперничал до конца книги, причем это соперничество в романе не завершилось и „никуда не девалось” (Terent'eva 170); а также хорошистом Колей Замятиним, типом „ученика-отличника”, сидящим на уроках с „благожелательным и внимательным видом” (Terent'eva 170) и нежелающим вступать в конфликты и споры. Именно его пассивность больше всего раздражает Анну:

[...] посмотрела на Колю Зимятина. Вот почему русская интеллигенция всегда сидит в стороне, сопит, сочувствует униженным, оскорбленным и тем, кто имеет смелость сказать правду, как Саша, но то ли боится вмешаться, то ли не хочет мараться, то ли не уверена ни в чем?

– Коля! – окликнула я мальчика. – Ну, а ты что скажешь? [...] Почему орут только те, кому сказать нечего, кого распирает от наглости (Terent'eva 199).

Терентьева с помощью размышлений главной героини приходит к грустной констатации: умный ученик, способный к совершению прогрессивных действий и поступков занимает пассивную позицию, ничего не предпринимая. Именно в этом, согласно Терентьевой, находится причина пассивности русской интеллигенции, что сказывается, на распределения сил во всей стране.

Нельзя не признать, что поведение Анны по отношению к ученикам нередко выходит далеко за рамки общепринятых норм. Она смотрит на них как на „инертную, плохо управляемую, живущую по каким-то своим законам массу” (Terent'eva 39) и прибегает к игнорированию учеников на уроках, крикам, шантажу, и даже оскорблениям. Ее методы воспитания основаны на агрессии и постоянной „дрессировке” учеников, что заметно на примере ее любимой тактики ставить „минус балл” за каждое грубое и невежливое поведение.

С одной стороны поведение учительницы можно объяснить ее постоянной конфронтацией с непослушными учениками при отсутствии поддержки со стороны школьного и высшего начальства. В результате чего она использует единственные известные с ее школьных времен методы, то есть наказания и стремление к поддержанию строгой дисциплины. С другой стороны, в романе четко раскрыты причины ее неспособности установить правильные отношения с учащимися. Имеется в виду разговор Анны с коллегой, заместителем директора Розой Александровной:

- Провоцируешь ненависть, наверно. Ну ладно, кто тебя ненавидит, скажи мне [...]
- Громовский [...] И Кирилл Селиверстов ненавидит [...] в восьмом „В” – Тамарин, разумеется.
- Вот видишь! – засмеялась Роза. – Отчетливо прослеживается логика! А девочки-лидеры, наверно, к тебе, наоборот, лояльны, да?
- Вроде того.
- Конечно. Потому что ты презираешь мужчин. Ты – главная женщина [...] Ты же – вообще самая главная. А тебя ведь они не ненавидят (Terent'eva 89–90).

Неуважительное же поведение становится понятным, если рассматривать его в гендерном аспекте. Описанное Розой поведение мальчиков представляется наглядным примером деформации социального опыта учеников. Например, Ольга Сидоренко обратила внимание на проблему феминизации учительского состава школ. Дело в том, что чисто женский учительский коллектив „лишает мальчиков делового взаимодействия с мужчинами, деформирует их социальный опыт” (Sidorenko, электронный ресурс). В учебных заведениях ученики „приобретают и закрепляют опыт подчинения” взрослой женщине, что может привести к активным протестам в форме невежливого поведения (Sidorenko, электронный ресурс). Если рассматривать конфликт Анны с Громовским в гендерном аспекте, то можно предположить, что до такой ситуации бы не дошло. Пол учительницы является решающим, поскольку поведение ученика – образцовый пример активного протеста против обязанности подчинения взрослой женщине.

Неудивительно, что школой, в которой работает Анна, управляет Маргарита Ивановна, вынуждена следовать маскулинной манерой поведения. Дело в том, что не только своим внешним видом – задорной стрижкой, короткими ногтями, черной кожаной жилеткой – она больше похожа на мужчину. В ее характере преобладают маскулинные черты – категоричность в суждениях и решениях, отсутствие гибкости (консерватизм), принципиальность. Неслучайно в романе феминитив „директриса” не может заменить маскулятива „директор”,

поскольку не соответствует ни мужественному образу Маргариты Ивановны, ни устойчивым ассоциациям типа *начальник=мужчина*, что отразилось в диалоге Анны с ее заместителем:

- [...] Маргарита Ивановна просила тебя зайти.
  - Директриса?
  - Директор, – поправила меня Роза.
- Наверно, зря я так с ними. Они же стали начальницами. Роза – замдиректора. Большие начальницы в своем маленьком коллективе.

Руководящие должности, воспринимаемые сквозь призму гендерных стереотипов, как маскулинные, вынуждают женщин-начальников следовать не фемининной линии поведения, навязанной ими. Иначе говоря, женщина попадая на руководящую должность, не может не принять мужскую (жесткую) манеру поведения.

Парадоксально, что занимающая маскулинную должность Роза, проявляет больше фемининности по отношению к учащимся (своим пониманием их), чем ее фемининный антагонист в профессиональной сфере Анна (сказочница, пытающаяся воплотить свои мечты в жизнь), которая не пытается понять своих учеников и их эмоциональное состояние. Таким образом в *Училке* продемонстрирован „устойчивый элемент сюжетной конструкции произведений о школе” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 167), то есть противопоставление двух неоднозначных типов учителей. Несмотря на трудности, связанные с ее должностью, Роза в отличие от главной героини

хорошо относится к своей школе, в которой должен быть порядок. Никто никого не должен бить, обзывать, никто не должен опаздывать, ходить грязный, плохо одетый. В коридорах не должно быть слышно мата. Что еще? Учителям не следует выгонять с урока весь класс, а классу, соответственно, не следует коллективно прогуливать. Вот что интересуется Нецербера. Функционирование огромного коллектива (Terent'eva 75).

Роза довольно неплохо справляется с этой задачей и пользуется в школе большим авторитетом, который основан на строгом поведении и требованиях по соблюдению правил в сочетании с педагогическим чутьем.

С одной стороны, она постоянно раздает указания и приказы, из-за чего получила от учителей такие прозвища, как „императрица”, „королева”, „государыня-матушка” и „боярыня” (Terent'eva 158, 174, 205). Роза вызывает у педагогов страх, например, Анна чувствует себя в ее присутствии как школьница, но ее поведение при этом направлено на поддержание дисциплины.

С другой стороны, ее действия не продиктованы бессмысленной агрессией или простым желанием иметь власть. В них проявляется большой педагогический опыт Розы, эмоциональность и снисходительность к учащимся, о чем свидетельствуют ее слова, адресованные Анне:

Во-первых, посмотри на себя. Ты небрежно одета. Как на экскурсию в Подмоскowie. А надо одеваться, как в театр. Школа – это театр, понимаешь? Ты на сцене, на тебя смотрят сотни глаз, а ты в джинсах и невнятном свитере ходишь. Поглоти их внимание собой! Это раз. Два – они пробуют на зубок каждого (Terent'eva 89).

У меня все сидят тихо, не вякают, не блеют [...] Они – дети. Глупые, неразумные. У них нет высшего образования. Они не рожали. Не теряли близких. Их надо всему учить. А ты их высмеиваешь и унижаешь. Они это сразу чувствуют, им не нужно для этого провести с тобой год (Terent'eva 90).

Опытная учительница воспринимает свою работу как настоящее призвание; ей с легкостью удастся решать многие воспитательные проблемы, непреодолимые для Анны. Более того, Роза подчеркивает значимость роли учителя как артиста на сцене школы, воспринимаемой как театр.

Через некоторое время главная героиня приходит к выводу, что ее подруга с детства „очевидно хороший педагог” (Terent'eva 146) и начинает видеть в Розе пример для подражания. Невзирая на факт, что Анна старше Розы на год или даже два справедливо замечает: „Старше я была в детстве. А сейчас старше Роза. На все те годы, что она преподает в школе” (Terent'eva 91).

Действительно поступки героинь и восприятие школьного мира основано на контрасте: а) Анна – новый человек в школе, Роза – учительница с 26-летним стажем; б) Анна, в отличие от Розы, не понимает и не пытается понять учащихся; в) в поведении Анны преобладают бунт, гнев и агрессия, что отсутствует в поведении Розы; г) работа в школе для Розы означает настоящее призвание, для Анны – ограничение свободы; д) Роза, в противовес Анне, любит свое дело и умеет наладить хорошие отношения с детьми.

Антагонистом Анны в личной жизни является учительница младших классов Юлия Игоревна, классный руководитель детей самой Анны, поэтому их отношения имеют частный, а не профессиональный характер. Во-первых, она руководствуется совсем другими воспитательными принципами, то есть пониманием и любовью к детям, которые в ее восприятии „все равны” (Terent'eva 45). Во-вторых, Юлия становится соперницей главной героини, вступая в любовные отношения с Игорем, отцом близнецов Анны.

На примере остальных участников-адресантов педагогического дискурса Терентьева выразительно показала проблему нехватки учителей-мужчин в педагогических коллективах при преобладании их среди должностных лиц. В школе работает Лариска Филина, тоже подружка Анны „с пионерских времен” (Terent'eva 17), которая вместе с Ольгой Ильиничной представляют типаж учительниц, любящих детей и понимающих их индивидуальные потребности. Первая из них „худенькая, слегка подуставшая девушка, симпатичная и живая”, которая „легкой бабочкой порхает по коридорам школы”. Важно, что дети воспринимают ее „всерьез, слушают, боятся, уважают” (Terent'eva 71, 172). Анна не может понять, в чем заключается секрет Ларисы, хотя важную роль играет именно гуманное отношение к учащимся. Лариса старается увидеть в учениках людей, „они тоже дети [...] Увидь. Не обижайся. Не говори на равных. Другого рецепта нет. А! Нет, есть еще один [...] Полюби их” (Terent'eva 98). Она, как и Роза, вовлечена в свою работу и в личные проблемы учащихся, что характерно также для разделяющей их взгляды доброжелательной учительницы французского языка Ольги, которая проявляет понимание, особенно к отстающим ученикам.

К противоположному типу относятся учителя, чьи педагогические методы основаны на стремлении к соблюдению строгой дисциплины и правил путем крика и дрессировки. В *Училке* такой учительницей является математичка Светлана Ивановна, которая „не обращая внимания на посторонние уши и взгляды, продолжала ругать класс” (Terent'eva 69).

В школе работают всего два учителя-мужчины – географ Анатолий Макарович, друг детства Анны, и Евгений Борисович, преподающий историю и обществознание. Невзирая на свою принадлежность к сильному полу оба они проявили фемининность, приспособившись к школьной действительности и сверху навязанным правилам.

Только такие люди способны сохранить работу и свою должность, поскольку они, боясь директора и не желая снижать престиж школы, а также быть уволенным с работы, „привыкли к вранью” (Terent'eva 54). Во время педсоветов учителя (мужчины и женщины) молча выслушивают все указания начальства. Они привыкли ставить учащимся хорошие оценки, чтобы не входить в постоянные конфликты с „детьми, с родителями, с администрацией” (Terent'eva 99). При этом многие из них понимают потребности современных детей, о чем

свидетельствуют их замечания насчет клиповости мышления, изменений действительности и проблем поколения не читающих детей, что раскрывается в произведении в их диалогах с Анной.

Тем не менее педагогический коллектив пассивен и не выступает против системы ради своего блага, а также не помогает начинающим учителям. Преподаватели только пытаются заставить Анну замолчать и убедить в том, что система не подлежит изменению, а единственный выход – это приспособление. Главная героиня до самого конца не может понять почему учителя не возражают против этого институционального механизма, грустно констатируя, что может быть „говорили когда-то, а потом – замолчали” (Terent'eva 56).

Неудивительно, что в течение первых трех недель работы в школе главная героиня *Училки* успела получить „две серьезные жалобы” (Terent'eva 89) от родителей. Показательно, что ее авторитет подвергается сомнению из-за короткого стажа работы. Наиболее яркой является сцена родительского собрания (важного события для классного руководителя), к которому главная героиня готовится почти половину книги и о котором несколько раз ей напоминает завуч Роза. К собранию учительница подготовилась скрупулезно, ей хотелось познакомиться с родителями и установить с ними дружелюбные отношения. Однако само собрание превращается в своеобразную площадку для боя. В споры вступают друг с другом родители, высказывая, однако, самые большие обвинения в адрес учительницы, например:

– Вот так и ваш сын лежит на парте все уроки, – ответила я. – Очень трудно с ним наладить контакт.

– А вы старайтесь! – сказал мне Салов-старший. – Это ваша обязанность! За это вам деньги платят! (Terent'eva 208)

Я уже пожаловалась в электронном журнале директору (Terent'eva 209).

А результаты проверки очень плохие. Вы можете посмотреть работы сами, я раздам сейчас.

– Нет, ну двойки-то можно было не ставить! И кому вы двойку поставили – себе? (Terent'eva 209).

– Действительно, ниже тройки только двойка, – согласилась я. – Ваш мальчик знает русский на двойку. Литературу, возможно, на „три”, я еще не поняла.

– Научите на „четыре” и „пять”! – тут же парировала Пищалина. – Научите! (Terent'eva 210).

Как видим, в представлениях родителей учитель должен соответствовать их требованиям и выполнять их распоряжения, сводя тем самым роль учителя к

обслуживающему персоналу. Родители тоже стараются переложить ответственность за поведение и оценки своих детей на учителей. Для них неудовлетворительные отметки и поступки собственных детей – результат плохой работы преподавателей.

Важно, что это собрание активизировало тему отсутствия участия родителей в процессе воспитания. Не без причины Анна говорит: „А методы воспитания – какие? С кем обсуждать? С родителями, у которых нет времени на детей?” (Terent'eva 212). В дальнейшем она, проводя родителям символический зачет „на знание ребенка” (Terent'eva 213) разъясняет им, чем на самом деле занимаются дети на уроках и сколько времени они проводят в Сети. Оказывается, мало кто из родителей знает „что и как дети узнают в Интернете” (Terent'eva 213), поскольку не контролируют сколько времени ребенок проводит у компьютера и что он делает в Сети.

Парадоксально, но в конце собрания родители неожиданно заявляют:

Мы довольны тем, как вы учите. Неформально, конечно. Непривычно. Но детям нравится. Они думают. Дома что-то спрашивают, заводят неожиданные разговоры. Катя тут пыталась со мной Достоевского обсуждать, а я сто лет назад читала, ничего не помню. Ну, в общем, спасибо (Terent'eva 216).

Подобный „хеппи-энд” характерен для массовой литературы, к которой относится *Училка* (о чем уже упоминалось), поэтому такой финал следует воспринимать, скорее, как литературную условность.

Учительница очень быстро замечает и другие проблемы, связанные со сменой реалий и правил в учебных заведениях. Например, устаревшие программы обучения, отношение к учащимся и самим учителям, как к предметам, и несоответствие поведения участников школьного дискурса (учителей, учеников, родителей, дирекции) внутришкольным правилам. О понимании всего этого героиней свидетельствуют ее мысли, касающиеся жестко унифицированных рамок, убивающих „естественное творческое мышление”; хороших оценок, трактуемых лишь как показатель „уровня школы”; множества ненужных предметов, которые „нужно сдать”, но „не нужно знать” (Terent'eva 122, 141, 202). Все это приводит учительницу к грустному выводу, что ученики – „одинаковые, ровные, привыкшие мыслить схемами винтики”, которых она должна готовить к „механизированной проверке знаний”, а значит учить „мыслить по шаблону” (Terent'eva 122, 141).

Аллегорией всей системы образования представляются слова одиннадцатиклассника Миши, комментирующего поставленные Анной двойки за несубъективно и формально написанные эссе: „Я пишу так, как положено. Я отлично знаю, как - нужно - писать - эссе. По правилам [...] В обучении не может быть субъективности. И законы есть у всего” (Terent'eva 94). Получается, что учащиеся, наподобие роботов, запрограммированы мыслить, писать и отвечать согласно сверху заданным правилам. Современное образование не учит креативному мышлению и не дает возможности раскрыть ученика индивидуальность.

Анна не осознает, что несет в себе это подчиняющее начало, которое может также быть причиной ее разочарования в школе относительно нескладывающихся взаимоотношений и с учащимися, и с коллегами. Она, имея собственные представления о школе, только ощущает несоответствие мечты с реальностью, причем не связывая его с самой собой. Уже после первого рабочего дня она говорит, что „пошла на службу” (Terent'eva 31): необходимость соблюдать школьные правила ограничила ее свободу, лишая ее радости и удовлетворения. В *Училке* неоднократно школа характеризуется как „монастырь”, „зоопарк” и „место заключения” (Terent'eva 34, 90). Как и в *Обстоятельстве времени* она представлена мрачным местом, затягивающим человека в отработанный механизм школьного сосуществования. В итоге, униженные учениками и всей системой учителя-жертвы, чтобы выжить, приспосабливаются к ней. Центральная проблема главной героини произведения заключается в том, что она этого не хочет, поскольку не может понять отказа от собственного „Я”. Анна не умеет адаптироваться, у нее совершенно другой кодекс поведения и жизненные идеалы. Неудивительно, что замдиректора Роза прямо говорит: „Зря мы тебя взяли, кажется. Хорошая ты тетка, конечно, но настолько далека от реальности!” (Terent'eva 137).

Отмеченная Розой оторванность Анны от реальной жизни становится сущностью ее призвания. Дело в том, что героиня пришла в школу с высокой целью и желанием „что-то поменять”, „заставить по-другому думать” своих воспитанников (Terent'eva 48). Она является мечтательницей, идущей „напролом со своими идеалистическими представлениями об учебе” (Terent'eva 227) и как матвеевская Е.С. нередко ограждает себя от жестоких жизненных обстоятельств эскапизмом, уходя в мир сказки. Анна сама называет себя сказочницей,

сочиняющей сюжеты часть из которых реализует в жизни, поскольку работа в школе должна была стать воплощением ее волшебной мечты.

Однако спустя два месяца активной работы в школе Анна начинает понимать, что „все те, кто успел уйти из жизни до начала нового тысячелетия, остались в другом мире” (Terent'eva 140). В романе появляется множество внутренних монологов главной героини, которые возможно отражают в определенной степени точку зрения самого автора. Они посвящены глубоким размышлениям о нынешней системе и власти, отсутствию идеалов и ценностей, обусловленных принципами капиталистического мира. Показательно, что учительница начинает даже оправдывать своих учеников, которые

не виноваты, что растут, видя, слыша, чувствуя больные фантазии других людей [...] Ни Чичерина, ни Семенова, ни даже Громовский не виноваты, что их детство отравлено. Они больны, им плохо [...] Они заражены, облучены – как угодно. Им нужна помощь, а не порицание (Terent'eva 141).

Тем не менее у главной героини нет ни боевого духа, ни стремления к прогрессу. Внутреннее чувство потребности перемен не превращается в реальные действия. Анна, будучи пассивной героиней, оправдывает все проблемы изменениями времени. Поэтому в школе она не в состоянии установить близкие и дружеские отношения с кем-либо. Мокрушина отмечает, что главная героиня *Училки* представляет собой „психологический тип, характерный для переходной эпохи” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 166), и балансирующий между прошлым и настоящим, находясь в состоянии некой неопределенности.

Важно, что анализом „инаковости женского сознания” в контексте русского женского писательства многие литературоведы занимаются уже с середины 90-х годов XX века. Для этого они используют гендерный подход примером чего являются работы Елены Гоцило, Татьяны Марковой, Ирины Савкиной, Елены Трофимовой<sup>92</sup> (Ohotnikova 273). Следует иметь ввиду, что „инаковость” и „чувство чуждости”, согласно Хлосте-Зелонке, – это по сей день

---

<sup>92</sup> См.: Н. Goscolo. *Fruits of her plume: Essays on contemporary Russian Women's Culture*. London, Routledge, 1993; Т. Markova. *Ruskaâ proza rubeža XX-XXI vekov: transformacii form i konstrukcij* (V. Makanin, L. Petruševskaâ, V. Pelevin). Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing, 2012; I. Savkina. „Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)”. *Preobraženie (Russkij feministkij žurnal)*, nr 4, 1996, s. 62–67; E. Trofimova. „Feminizm i ženskaâ literatura v Rossii”. Moskva, Materialy Pervoj Rossijskoj letnej školy po ženskim i gendernym issledovaniâm „Valdaj-96”, 1997, s. 47–52.

широко обсуждаемый в литературоведении вопрос, который касается женской словесности, в частности автобиографической (Chłosta-Zielonka 59).

С одной стороны, „инаковость” Анны отсылает к ранней поэтике русской женской прозы, в которой „мотив жертвенности доведен [...] до крайнего предела”, поскольку „героини начинают извлекать из своего положения своеобразное извращенное удовольствие [...], их жертвенность становится агрессивной” (Savkina, *Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)* 64–65). С другой стороны, в *Училке*, по подобию других произведений поколения „дочерей”, отображен синдром „*straconego pokolenia*” рубежа 80–90-х годов. Бесспорно, главная героиня является представительницей поколения людей, которые „*wychowani na komunistycznych ideałach, zostali rzuceni w wir transformacji ustrojowej*”, сопровождающиеся утратой прежних ценностей и неспособностью найти себя в новой социально-политической реальности (Kowalska 124).

По ходу развития сюжета неудовлетворенность героини в профессиональной и личной жизни приводят к проблемам с воспитанием детей, агрессивному общению с их отцом и частым семейным ссорам. Важно, что личные неудачи Анны в определенной степени оправданы, если рассматривать их именно в гендерном аспекте. Это продемонстрировано, например, в повествовании о „непростых отношениях Анны с нелюбимым отцом ее детей Игоряшей, которому она не может простить отсутствие в характере подлинно мужских качеств” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 165). На страницах романа она достаточно часто характеризует его как „жалкого, униженного, распластанного, вероломного, слабого отца своих любимых детей” (Terent’eva 155). Неоднократно упоминавшаяся фраза „отец моих детей” (имеющая свое оправдание, ведь на самом деле Игорь никогда не был в формальных отношениях с Анной) становится также немаловажной деталью, поскольку указывает на разрушение как семейных ценностей, так и образа „настоящей мужественности”.

Благодаря описанию отношений между Анной и „настоящим недорослем” Игоряшей прослеживается смена гендерных ролей на линии *мать – отец*. Дело в том, что из-за отсутствия в нем „мужских” качеств, Анна, во-первых, взяла на себя обязанность организации быта дочке Насте и сыну Никите:

Работала я теперь дома. Пробовала что-то писать для разных журналов, переводила художественно с немецкого и даже с английского технические в основном статьи [...]. Что-то

редактировала, корректировала, подтягивала чужих детей по русскому языку... Денег категорически не хватало. Но их не хватает всегда (Terent'eva 8).

Во-вторых, она практически в полной мере самостоятельно заботится о детях, поскольку отдавать их „мягкотелому Игоряше для неправильного однополого воспитания” (Terent'eva 11) она не собиралась. Самостоятельное воспитание детей Анной представляется последствием таких же обстоятельств в семье Игоря. Дело в том, что отец Насти и Никиты, „у которого рано умер папа и осталась мама” (Terent'eva 160), получил полное любви и заботы материнское воспитание. В результате, „привык к тому, что именно такие качества его востребованы – трогательность, чистота, неопытность, нежность” (Terent'eva 160), неоспоримо, приписываемые в массовом сознании женщинам.

Анна, обладая чувством доминации над мужчиной, не один раз на глазах у двойняшек подрывала авторитет Игоря, вмешивалась в его высказывания, манипулировала его чувствами, считая его своим третьим ребенком, к тому же самым младшим. Самостоятельное воспитание детей – болезненное место героини и тема многочисленных размышлений. В результате, прежде всего, по отношению к сыну она становится холодной и строгой, ведь „Никитос не будет таким, как Игоряша” (Terent'eva 108).

Неоспорима смена гендерных ролей, отсутствие отцовского авторитета и связанные с этим определенные последствия, становятся раскрытием проблемы однополого женского воспитания и такой своеобразной формы женской „власти”, как матриархат. В контексте же российского общества это неудивительно, поскольку, по словам ученых, „гендерные контракты”<sup>93</sup> в семье позднесоветского времени „претендуют на практическое и/или символическое доминирование” (Rotkirh, Temkina 178).

Показательно, что тяжелые переживания героини связанные с мужчинами (потеря первого мужа в двадцать два с половиной года; быстрый развод со вторым; отсутствие формальных и эмоциональных связей с третьим мужчиной, то есть Игорем, отцом ее детей), привели к ненависти и агрессивному поведению.

---

<sup>93</sup> Понятие введено в научный обиход в 90-е годы XX века скандинавскими феминистскими исследователями для „описания доминантных типов отношений между полами и их динамики”. См.: A. Rotkirh, A. Temkina. „Sovetskie gendernye kontrakty i ih transformaciâ v sovremennoj Rossii”. *Rossijskij gendernyj porâdok: sociologičeskij podhod*. Red. Elena Zdravomyslova, Anna Temkina. Sankt-Peterburg, Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2007, s. 169.

Неслучайно коллега по работе, замдиректора Роза, откровенно назвала Анну мужененавистницей.

На страницах *Училки* авторской рефлексии подвергаются другие проблемы, касающиеся „гендерной картины мира”, точнее, обязанностей женщины перед обществом. Это ярко проявляется, во-первых, в размышлениях Анны о некой программе, совершенной

с точки зрения иного – не нашего – разума [...] Как только я больше не смогу – теоретически – производить потомство, я стану природе не нужна. Мой собственный организм прекратит заботиться о самом себе. Я нужна была природе, чтобы произвести еще один или два мыслящих и страдающих кусочка живой плоти – и все? Все? Я больше не нужна? Дурацкая программа, надо признать (Terent'eva 71).

Во-вторых, в утверждении о том, что она „не вовремя для карьеры забеременела и ушла рожать, растить, кормить” (Terent'eva 16). В-третьих, в ее нескончаемой любви и заботе о детях, из-за которых много лет страдала причем, как сама добавляет, „не я первая, не я последняя” (Terent'eva 223). Все эти чисто женские проблемы, представляющиеся, судя по всему, наследием социалистических времен, отвечают традиционной модели женственности, свойственной российскому обществу, сильно укоренившемуся в патриархальной системе. Однако на этот раз из-за социальных изменений переходного периода все эти трудности подвержены женской переоценке и являются стимулом к переменам.

Важно, что некоторые разочарование в жизни, чувство неопределенности и семейные сложности не являются факторами, определяющими образ главной героини *Училки*, как репрессированного женского субъекта, замкнутого в частной, домашней, сфере функционирования, что было характерно для женской прозы 90-х годов (Kowalska 125). Это имеет непосредственную связь с жанровой моделью романа и отражением в нем черт массовой литературы последних лет. Согласно Черняк, такая литература формирует концепты новой женской прозы, отражающие „изменения на аксиологической шкале современного массового сознания”. При этом демонстрирует новую женскую идентичность, строящуюся „на энергичном отталкивании от навязанных ролевых стереотипов советской эпохи” (Černâk, *Massovaâ literatura konca XX načala XXI veka: tehnologiâ ili poètika?* 7). Все это показано на примере внутреннего монолога Анны:

Я погружена в детей. Их заботы волнуют меня чрезмерно. Но я не растворилась в них. Я – есть. Моя не бессмысленная работа, от случая к случаю, стала мне мала. Я хочу большего – решила я. И я стала серьезно с собой разговаривать. Тебе сорок два года – сказала я самой себе. Можно еще устроиться на хорошую работу. На какую? Куда бы тебе хотелось? (Terent'eva 10).

В ответ на заданные себе вопросы, для того чтобы „реализовать себя”, делать „что-то реальное” и „быть в коллективе” (Terent'eva 11, 13), она устроилась на работу в качестве учительницы (что, из-за многих обстоятельств привело к некому разочарованию). Тем не менее Анну следует считать представительницей нового поколения женщин, ощущающих свою свободу и нескончаемые жизненные возможности, что является последствием коллективных усилий всех ее предшественниц, не сдавшихся в борьбе за свою независимость и половое равноправие.

Оптимистичный оттенок всему роману придает также сказочное завершение, то есть обретение Анной принца. Именно в завершении прослеживается связь книги Терентьевой с постсоветской женской массовой литературой, которой присущий „эскапизм, уход от реальности в другой, более комфортный, мир, где побеждают добро и сила” в полной мере (Černák, *Massová literatura konca XX načala XXI veka: tehnologiá ili poëtika?* 7). Действительно, настоящие „ощущение полноты бытия” (Terent'eva 191) главная героиня отыщет, когда рядом с ней находятся любимые дети и настоящий мужчина, известный дирижер Андрей, являющийся воплощением всех ее мечтаний. Первоначально Анна испытывает большие сомнения, страхи и чувство, что любовь не является тем чувством, которое ей предназначено, однако благодаря мужчине восстанавливает свою веру в новое начало. Оказавшись в сказке, Анна, во-первых, „меняет” свою личность, сравнивая себя с настоящей волшебницей Мэри Поппинс, героиней повестей английской детской писательницы Памелы Трэверс. Во-вторых, меняет место нахождения, уезжая в конце романа к Андрису в Ригу, что окончательно завершает ее прежнюю жизнь.

Терентьева, создав *Училку*, которая органично вписалась в феномен современной массовой культуры, не ограничилась строением простых сюжетов для удовлетворения потребностей широкой публики. Дело в том, что сюжетная линия книги, приведшая к сказочному концу, является ответом на запрос современных читателей и книжных издательств. Поэтому в *Училке*, соответствующей особенностям массовой беллетристики, школьные ситуации

так и остаются незавершенными. К концу книги после продолжавшихся целый учебный год споров учительницы со школьными властями, родителями и учениками, после множества неудачных попыток адаптироваться к системе Анна парадоксально решает остаться в школе. Однако ее предположительный тяжелый учительский путь, полный несбывшихся мечтаний прерывается волшебным поворотом судьбы – она уходит из школы, поскольку уезжает из страны со своим возлюбленным и начинает новую жизнь. Терентьева показывает, что главная героиня видит свое будущее и истинное призвание в сочинении рассказов о своем понимании жизни: „Я расскажу это своим детям. Тем, которые есть. Тем, которые будут. Своим и чужим. Родным и неродным. Тем, кому нужны будут мои слова, мое тепло, моя любовь” (Terent'eva 242).

Тем не менее на протяжении большей части романа, писательнице удалось выявить и вынести на обсуждение темы, важные для меняющегося мира и касающиеся в первую очередь женского аспекта бытия. В *Училке* авторской рефлексии подвергаются проблемы, свойственные поэтике женской прозы, к которым относятся: темы мужско-женских отношений, любви, разорванных связей, поиска личного счастья, сложности серой повседневности (самостоятельное воспитание детей и организация быта), а также связанные с ними определенные последствия. Они объяснимы с гендерной точки зрения, ввиду навязывания обществом представлений о настоящей женственности. В результате главная героиня постоянно пытается найти свое место в этом мире, реалии которого, по всей вероятности, можно отнести к повседневности многих других ее современниц. Нельзя забывать, что Анна оказалась на стыке двух эпох и на ее глазах происходили изменения политического и социального порядков, являющиеся последствиями переходного периода и отразившимися на ее жизни.

## Поиски молодой идеалистки. Роман-дневник Ольги Камаевой

„В школе все зависит от учителя, значит, теперь и от меня”

Ольга Камаева, *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы*

В середине множества людей, связанных со школой, главенствующей фигурой представляется учитель. Благодаря его педагогической деятельности осуществляются основные цели, поставленные учебными заведениями. Именно он отвечает за разработку и передачу знаний, а также подготовку учащихся к взрослой жизни. По словам Воробьевой учитель – это главный актер „первой ступени образовательного процесса” (Vorob'eva I. 247).

Важно, что он должен знать требования к образованию со стороны властных структур и общественности. Эта почти невозможная задача объясняется глобальным кризисом образования, развивающимся во второй половине XX века и приведшим к многочисленным реформам, но не достигшим желаемых результатов. В 90-х годах эта проблема обострилась в связи с чем российские ученые принимали ряд реформаторских мер, поэтому „все последнее десятилетие XX века и начало нового XXI века стали периодом сменявших друг друга реформ” (Stavrinova 133).

Неудивительно, что современная писательница Ольга Камаева (род. 1968) в своем романе *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* (2013)<sup>94</sup> обратила внимание на профессиональную деятельность тех, кто в момент перестройки государства действительно отвечал за воспитательный процесс, то есть на учительниц. Согласно новейшим исследованиям в России до сих пор наблюдается „значительная феминизация преподавательского состава школ” (Pin'koveckaâ 49). Как следствие, в женской школьной прозе XXI века сюжетобразующими персонажами нередко являются именно учительницы.

Идея написать роман *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы*, как показывает сама автор, была придумана еще в 1998 году, во время ее активной работы в школе. Однако из-за многих обстоятельств его окончательное возникновение датируется 2012 годом, а публикация в

---

<sup>94</sup> В 2012 году рукопись книги *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы*, занял призовое место в конкурсе „Рукопись года”. См.: *Ol'ga Kamaeva*. Web. 17.03.2024. <https://www.livelib.ru/author/374583-olga-kamaeva>.

издательстве АСТ – годом спустя (Камаева, электронный ресурс). Несомненно, двенадцатилетний преподавательский опыт писательницы, ощутившей на себе нюансы и особенности реалий школьной жизни переходного периода, позволил ей достоверно отобразить их на страницах *Елки. Из школы с любовью, или Дневника учительницы*. Неслучайно, на произведение Камаевой часто обращают внимание литературоведы<sup>95</sup>, увидевшие в нем образцовый пример современного школьного романа.

Главным стержнем произведения и основой всех его коллизий является описание первых успехов и разочарований 22-летней выпускницы педагогического института, начинающей учительницы истории Елены Константиновны по прозвищу Елка. Важно, что для представления ее судьбы Камаева выбрала жанр литературного дневника, поскольку ведение собственных дневниковых записей издавна представляется занятием присущим женщинам. Нередко уже в юности именно девушки делятся со своим „лучшим другом“, любимым дневником, своими мечтами, проблемами, радостями и секретами. Кроме того, дневник представляется важным, и в известном смысле, знаменитым атрибутом школьной жизни (Kolâdina, электронный ресурс).

Еще в 1990 году Иоанна Подольская отмечала, что „dziennik jest gatunkiem, który rozwinął się stosunkowo niedawno”, поскольку „z natury swej dziennikowy zapis przeznaczony był wyłącznie dla notującego” (Podolska 198, 200). Это связано с трансформацией дневниковой формы повествования: от автобиографических записей реальных лиц по современные художественные формы высказывания (Salhanova, Utebekova 369). Действительно, согласно ученым, дневник „как литературное произведение в форме повседневных записей писателя, современных описываемым событиям”, проникший „в литературный дискурс из реальной жизни” является древнейшей формой литературного творчества (Salhanova, Utebekova 369). Важно, что ведением собственных дневниковых записей издавна занимались женщины, например, в русской словесности именно

---

<sup>95</sup> См.: N. Belikova. „Obraz sovremennogo učitelâ v kontekste psihologiĉeskoj i povsednevnoj real'nosti školy (po romanu O. Kamaevoj «Elka. Iz školy s lûbov'û, ili Dnevnik učitel'nicy»)”. *Filologiĉeskie nauki*, nr 6, 2016, s. 85–92. N. Belikova. „Soblazn kvazybytiâ v sovremennom škol'nom romane («Kroški Cahes» E. Ćizovoj)”. *Filologîâ: nauĉnye issledovaniâ*, nr 3, 2018, s. 114–119. O. Mokrušina. „Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov”. *Vestnik Permskogo universiteta*, nr 3 (27), 2014, s. 161–169.

с появлением мемуаристского творчества XVIII века связывается появление настоящих писательниц и поэтесс<sup>96</sup>.

Несмотря на то, что книга имеет автобиографическую основу, она представляется отдельным видом художественной прозы, то есть, текстом „написанным как дневник от лица воображаемого персонажа ради достижения определенных сюжетных и жанровых целей” (Rejngol'd 121). Значимые факты из жизни Камаевой, наличие педагогического образования и работа учителем истории перенесены на образ главной героини. В силу этого, можно предположить, что некоторые романские коллизии коррелируют с судьбой самой писательницы, а многие вынесенные на обсуждение темы представляются раскрытием ее собственных рефлексий. Повествование романа ведется от первого лица, а его форма является сбором повседневных дневниковых записей, позволяющих провести „своеобразный «диалог с самим собой»” (Salhanova, Utebekova 369).

Интересным в этом плане является рефлексия главной героини, по всей вероятности, созвучная убеждениям самого автора, относительно незаинтересованности современных писателей в создании произведений на школьную тему:

[...] знаю, почему нет книг о нынешней школе [...] Писать о школе напыщенно и исключительно в превосходной степени, как было положено раньше, – значит лицемерить. Слава богу, оных дел мастера нынче не востребованы. Пусть лучше ничего не будет. Молчание честнее. Писать откровенно – большой соблазн в погоне за тиражом опуститься до чернухи, благо поводов достаточно. Публицистика и СМИ идут как раз таким путем, но писатели его благоразумно остерегаются (Камаева 109–110)

Представляется, что роман-дневник Камаевой, будучи современным вариантом двадцативечных школьных повестей *Юность Маши Строговой* Прилежаевой и *Мой класс* Вигдоровой, как раз и являет собой искреннюю историю, противостоящую сегодняшним рыночным запросам. Большинство сюжетных линий, согласно принципам литературы педагогического дискурса, относится к повседневности жизни учителей и учеников. Важно, что в произведении продемонстрирован также чисто женский взгляд, на житейские

---

<sup>96</sup> Об истоках и развитии русской женской словесности XVIII–XIX веков подробнее см.: W. Jeleńska. „Russkaâ ženskaâ literatura v XVIII–XIX vekah: èvolüciâ, problematika i poëtika”. *Studia wschodniosłowiańskie*, t. 23, 2023, s. 67–78.

проблемы, что позволило автору раскрыть как тематический, так и идейный спектр, присущий женской прозе.

Главная героиня романа-дневника, пережившая свое детство в „голодные девяностые” (Камаева 83) как и Анна из *Училки*, – новый человек в старой школе со старыми устоями. Юная выпускница педвуза в отличие от терентьевской Анны руководствуется прежде всего юношескими идеалами, а главной целью своей работы Лена считает, если скаламбурить, совсем непростую установку „просто учить детей” при надежде, что „вдруг что-то изменится” (Камаева 21).

Энтузиазм молодой учительницы относительно работы в учебном заведении противоречит убеждениям коллег из института, а также родственников и друзей. Еще до получения дипломов большая часть группы по учебе высказалась: „В школу – ни ногой!” (Камаева 20). Мать Лены также отговаривала ее выбирать такой профессиональный путь, а ближайшая подруга Иринка, которая „всегда была против того, чтобы я шла в пед, и уж тем более в школу” назвала девушку восторженной душой „со своими наивными принципами” (Камаева 2).

По всей вероятности, все опасения, высказанные родными и близкими Лены вызваны рациональным взглядом на действительность. Дело в том, что главная героиня, которая в детстве много болела, училась в системе домашнего обучения. В результате у нее сформировался собственный образ школы:

Господи, как мне хотелось в их мир! Пусть выдуманный, пусть идеализированный. И неправда, что он невозможен. Нужно просто очень хотеть и очень стараться. В школе все зависит от учителя, значит, теперь и от меня. А у меня все обязательно получится! (Камаева 2).

Видно, что свои несбывшиеся мечты Лена хочет воплотить во взрослой жизни. Поэтому, начав работу в школе, она руководствуется в большей степени эмоциональными порывами, а не холодным рационализмом. На этот факт обращают внимание другие исследователи, которые основу многих конфликтов, появляющихся в романе видят именно в „практической несовместимости гуманистических идеалов главной героини и бытовой действительности школьных законов, по которым издавна существует институт школы” (Belikova, *Obraz sovremennogo učitelâ v kontekste psihologiĉeskoj i povsednevnoj real'nosti školy (po romanu O. Kamaevoj „Elka. Iz školy s lûbov'û, ili Dnevnik učitel'nicy”)*) 86). Подобные замечания высказаны Мокрушиной: „Здесь сказывается и ее

эмоциональная женская сущность, и то, что сама становящаяся действительность ускользает от однозначных определений” (Mokrušina, *Topos postsovetskoj školy v rusškoj literature rubeža XX–XXI vekov* 149). Таким образом происходит столкновение, выраженной в образе героини фемининности с маскулинностью, то есть жесткой школьной действительностью и необходимостью рассматривать многие ситуации с позиции рационализма.

Возможно, Лена становится альтер эго Камаевой, собирающей материал для книги в течение двенадцати лет активной работы в школе. Например, главная героиня *Елки. Из школы с любовью, или Дневника учительницы*, как и сам автор, работает учителем истории. Дневниковые записи Лены, которые она ведет от первого лица подробно описывают ее взросление как женщины, так и педагога, а также реалии школьной жизни, ставшей для нее настоящим уроком.

В романе, кроме представления реалий работы начинающего педагога, описаны также конфликты, которые касаются личной жизни главной героини. Однако в *Елке. Из школы с любовью, или Дневнике учительницы* они не получили достаточного развития, поскольку Камаева сосредоточивается прежде всего на жизни героини в школе, доминирующей в сюжетной линии. Это можно объяснить, во-первых, писательским замыслом, а, во-вторых, юным возрастом Лены, не накопившей в течение своих двадцати двух лет настолько много переживаний, чтобы ощущать всю „тяжесть” женского бытия. В результате, тематический спектр проблем, свойственный женской прозе, в романе-дневнике получает свое наибольшее развитие, благодаря материнско-дочернему метасюжету. По словам Павловой, эта проблема прослеживается „в прозе писательниц разных литературных эпох [...], свидетельствуя в пользу потенциальной некоей эстетической доминанты, элемента того, что составляет основу женского художественного мирозерцания, женской практики письма” (Pavlova 65).

Показательно, что в *Елке. Из школы с любовью, или Дневнике учительницы*, началом внутреннего конфликта главной героини, относительно материнской чрезмерной заботы и любви, становится факт воспитания без отца, бросившего семью, когда она была еще младенцем. Это немаловажное событие в жизни Лены, отмеченное уже на первых страницах романа, имеет свои конкретные последствия. Она неслучайно упоминает об этом, оправдывая вечное одиночество своей мамы, следующим образом:

Сначала она долго переживала предательство отца, потом я начала болеть, и мама считала невозможным повесить на кого-то свои проблемы [...] мама говорит, именно о моем благе она и думала. Я, конечно, ей благодарна. Только, чем больше принесенная во имя человека жертва, тем сильнее она на него давит (Камаева 3).

По ходу развития сюжета видно, что жертвой этих обстоятельств, парадоксально, стала Лена, ради которой мать посвятила всю свою жизнь. Дело в том, что, желая уберечь от потенциальной угрозы заболевшую в юности дочь, а также покрывая ее своей бесконечной любовью, она в значительной степени ограничила ее свободу и возможность самостоятельного выбора. В окружении Лены нет молодых людей, поскольку большую часть своего свободного времени она проводит с мамой, ее друзьями и их родственниками. За все эти годы молодой девушке так и не удалось подружиться или установить близкие отношения со сверстниками. В результате она в свои двадцать два года постоянно живет с мамой, вместе прихлебывая „из больших керамических кружек горячий шоколад” и пересматривая „в сотый раз «Девчат»” (Камаева 4). Подобным образом отмечает важные праздники, например Новый год, который встречает „чаще всего – вдвоем с мамой [...], под неизменным девизом «С Новым годом! С новым блюдом!»” (Камаева 51).

Происходящие на глазах у читателя взросление главной героини, которое связано с началом как профессиональной карьеры, так и любовных отношений, вызывает у нее некий бунт и несогласие с материнским покровительством. Момент же влюбленности Лены в Сергея, приобретает свою значимость, поскольку, как утверждает Иригарей, „*odróżnienie się od matki realizuje się poprzez relację z innym, czyli z mężczyzną*” (Irigaray, *Bez kultury różnic nie ma demokracji* 32). Кроме того, усиливающийся внутренний конфликт девушки, „имеет более сложную структуру”, так как решающей представляется проблема „становления и взросления личности в условиях утраты идеалов при их столкновении с реальностью” (Belikova, *Obraz sovremennogo učitelâ v kontekste psihologičeskoj i povsednevnoj real'nosti školy (po romanu O. Kamaevoj „Elka. Iz školy s lûbov'û, ili Dnevnik učitel'nicy”)* 86). Действительно, она вследствие домашнего обучения и отстранения от ровесников, в момент столкновения с настоящей жизнью начинает замечать негативные результаты чрезмерной материнской заботы и своеобразного матриархата.

Эти отрицательные эффекты с особой силой проявляются тогда, когда Елена, во-первых, понимает свое отсутствие смелости при установлении контактов с мужчинами:

Может, если бы я была посмелее, все сложилось бы иначе. Но почему я? Пусть это старомодно, но не девушка – мужчина должен делать первый, самый трудный, шаг. Мама говорит: иначе потом все остальное тоже придется брать на себя. Наверное, поэтому я никогда еще по-настоящему и не дружила с парнем (Камаева 7).

Во-вторых, осознает какие черты сформировались в ней, вследствие благородного материнского воспитания:

Ну почему я не умею ответить на хамство?! [...] Да потому, что мама всю жизнь убеждала: не надо, не унижайся, сама вся вымарашься. Не заметишь, как станешь такой же – жесткой, циничной, злой. Человек – он все равно рано или поздно поймет, что был неправ, и пусть не перед тобой, но перед Богом обязательно попросит прощения. А ты, нетерпеливая, свою душу уже искалечишь... А вот так стоять перед всеми оплеванной – лучше? Это – не унижение? Раньше я думала: мама добрая, мне надо непременно стараться стать похожей на нее. Нет, мама слабая, я – тоже (Камаева 34).

Показательно, что мать, постоянно препятствующая жизненным выборам дочери и навязывающая свое мировоззрение, привела ее к одиночеству, непониманию самой себя и современного мира. Своеобразному переосмыслению подверглись также их место и роль, сверху заданное в схеме *мать – дочь*. В случае их семьи она выглядит, по словам самой Елены, „смешно и немножко странно. Будто мы поменялись местами: я – суровая родительница, требующая отчета, а она – глупая оправдывающаяся девчонка” (Камаева 31). В романе-дневнике доминируют конфронтационная и обвинительная стратегии, в которых нет места для постулируемого Иригарей „*ciało w ciało z matką*”<sup>97</sup>, – поскольку „*pragnienie matki jest [...] pragnieniem szalonym* (Serkowska 152). В нем, наподобие других произведений женской прозы разных литературных эпох, также изображены эти „дисгармоничные материнско-дочерние отношения, окрашенные амбивалентными чувствами „любви-ненависти”, сильной взаимной привязанностью и безнадежным стремлением преодолеть ее” (Pavlova 65).

Указанный выше проблемный спектр произведения, который относится к личной жизни главной героини, представляется лишь фоном для остальных романских коллизий, посвященных школьной жизни. Как видим, в этой сюжетной линии, только своеобразные отношения Елены с матерью получили свое

---

<sup>97</sup> См.: L. Irigaray. *Ciało w ciało z matką*. Przeł. Agata Araszkiewicz. Kraków, eFka, 2000.

достаточное развитие. Тем не менее, их последствия обнаруживаются в ситуациях, которые следует отнести к школьной проблематике романа.

Именно в школе происходит столкновение неутраченного, порой детского, энтузиазма Лены с более опытным педагогическим коллективом и школьной бюрократией. Показательно, что первые советы, полученные от наставницы Марины Дмитриевны (по прозвищу Мадам), опытного историка с двадцатилетним стажем произвели на девушку отталкивающее впечатление:

Запомни главный принцип: в школе, как в тюрьме, – не говори «накажу», сразу наказывай. Но только действительно за дело.  
Сравнение покорило, и Мадам это заметила:  
– Да не морщись ты. Лучше сразу себя поставить, чем потом цистернами слезы лить. А без слезок, милая, еще ни один учитель не работал” (Камаева 8).

Важно, что значимая для педагогической прозы категория „школы” сравнивается с местом заключения, как и в произведениях *Обстоятельство времени* и *Училка*. Конкретные указания Мадам свидетельствуют о том, что для учителей школа – далеко не дружественное место, в чем Лена вскоре убедится сама.

Современные учителя являются жертвами системы, между которыми устанавливаются нездоровые отношения, а фемининная ориентация на сотрудничество, взаимную поддержку и доброжелательность заменяется маскулинной ориентацией на соперничество, жесткость и дистанцированность. Именно такие взаимоотношения складываются между педагогами произведения Камаевой, в котором акцентируется внимание на одной из самых насущных проблем российской системы образования, то есть огромном дефиците мужчин-учителей. Не без причины Лена говорит: „Проблема отцов (точнее, матерей) и детей нам точно не грозит” (Камаева 4). С приходом новых учителей в школу ничего не меняется: „Представили новеньких. Нас четверо, только-только после института. Парней, естественно, нет” (Камаева 3).

В одном из диалогов между физруком и учительницами раскрывается важный факт школьной системы, выступающий в гендерном разрезе:

– Хоть бы еще один мужик пришел, что ли...  
– Ага, так мужики в школу и бросились. Им семью кормить надо [...] (Камаева 86).

Имеется в виду низкая зарплата, могущая в какой-то степени устраивать женщин, но не мужчин. Объяснение такого состояния учителя видят в доказанной

учеными проблеме „высокого уровня гендерного разрыва в оплате труда в России” и хронической недооценке „значения труда работников образования” (Baskakova et al. 49, 69), среди которых, как неоднократно упоминалось, превалируют женщины.

В этом же диалоге представлены упомянутые выше гендерные стереотипы, касающиеся типично мужских и женских черт характера. Маскулинность связывается с отсутствием терпеливости, применением рукоприкладства, с предпочтением тактики императива, а не тактики уговаривания/убеждения. Парадоксально, но эти проявления маскулинности сам автор слов относит к фемининности (к нежности), а проявление последней (воспитание подрастающего поколения) – к заданию непосильному именно для сильного пола:

– Да при чем тут зарплата! – встряла в разговор Зяблик. – Мужики – народ нежный. Охота им сопли малолеткам подтирать! Им надо, чтобы слушались, по струнке ходили. А нет – сразу в лоб или подзатыльник. Будут они убеждать, уговаривать – щас! На нас, слабых женщин, свалили... (Камаева 86).

Получается, что женщины, несмотря на свою подчиненность и слабость, справляются со слишком трудным для мужчин заданием.

Не без причины самой строгой учительницей в школе является замдиректора Софья Валерьевна (по прозвищу Сова), которая внимательно присматривается за соблюдением институциональных порядков и дисциплины. Своими нравоучениями она сумела довести до слез молодую учительницу английского языка Свету. Интересно, что жесткое поведение Совы оправдано тем, что она начальник, а „начальники все мужского рода, даже если иногда по старой памяти надевают юбки” (Камаева 74). Так, как и в *Училке*, решающим фактором является распределение ролей в обществе: гендерные представления о социальном предназначении мужчин позволяет им сохранять власть и соответствующую иерархию в школе.

Важно, что в учебных заведениях не только должностные лица некорректно ведут себя по отношению к своим коллегам, в том числе начинающим. Необходимо упомянуть неприятную ситуацию на родительском собрании, устроенную старшей коллегой Лены – Верой Борисовной (Воблой). Невзирая на то, что собрание было посвящено обсуждению плохих оценок учеников и проблеме перегрузки их лишними работами и экзаменами, главной целью его являлось унижение юной учительницы Лены. Дело в том, что Вера

„накрутила” (Камаева 34) родителей, заинтересованных в хороших оценках и отличных результатах выпускных экзаменов. Приемлемый для учащихся, индивидуальный и творческий подход к обучению, который хотела применить Лена на занятиях, был раскритикован и высмеян. Вобла, используя в полной мере свой опыт и уважение, подорвала веру в компетентность Лены и в ее подготовку к выполнению роли учителя и лишила Елку „шанса на оправдание и защиту” (Камаева 34). Одновременно Вобла лицемерно утверждает, что зависть и интриги характерны для женщин:

[...] громко, во все свои немалые легкие, вздохнула Вобла. – Женский коллектив – это же сплошные интриги. Лично меня в школе только работа с детьми и держит, иначе дня бы не осталась. А все от чего? От зависти (Камаева 86–87).

В школах учительницы с большим профессиональным стажем типа Воблы нередко пытаются поставить новичков на место. Лена, как и Анна из *Училки*, не может рассчитывать на помощь других педагогов, которые постепенно только убеждают ее в том, что нет смысла „что-то менять” (Камаева 32).

Важно, что в *Елке. Из школы с любовью, или Дневнике учительницы* поднимается проблема неадекватной и устаревшей программы обучения будущих педагогов. Оторванность педагогических институтов от реальной школьной жизни – это то, в чем постепенно убеждается главная героиня и что живо обсуждают и другие учителя. Они уверены в том, что „в школе кто угодно может работать”, поскольку современные „пединституты ничего не дают [...] там одна теоретическая трескотня” (Камаева 87). Обучение в вузах оторвано от практики: „У нас же парадокс получается: педагогике учат те, кто сам в школе никогда не работал!” (Камаева 87). Будущих учителей не готовят к решению реальных проблемных ситуаций, а также мотивируют не к развитию творческого подхода в обучении, а к использованию учебников, в которых „умных слов много, а толку мало” (Камаева 87). В результате начинающие педагоги знают много теории, но не могут применить ее на практике, что способствует их разочарованию при столкновении с реальной жизнью. Поэтому молодежь в школе не задерживается, а большинство учительниц (кроме физрука) – женщины в возрасте.

Одной из самых авторитетных и признанных является Татьяна Павловна „вылитая Марецкая из «Сельской учительницы»<sup>98</sup>» (Камаева 3). Ее уважают как другие учителя, так и учащиеся. Лена с огромным энтузиазмом смотрит на ее уроки, во время которых „тишина, никакой суеты, дерготни, все спокойно, почти по-домашнему” (Камаева 13). Залогом успеха Татьяны представляется любовь к детям, в чем она старается убедить главную героиню, подчеркивая, что во времена ее молодости в школах преобладали совсем другие правила. Учителям было проще требовать от учеников дисциплины, поскольку „раньше не церемонились” (Камаева 14), в настоящее же время учитель утратил свой прежний авторитет и он сегодня

настоящий антигерой нашего времени [...] большинство молчит и терпит [...] Зяблик кричит. Мадам давит на слабые места. Вобла прикрывает и выгораживает, зарабатывая дешевый авторитет. Лиля из всего только и усвоила, что „чистота педагогических рук – дело второстепенное”. Она вопросом „ударить – не ударить” мучиться не будет (Камаева 52, 85).

Как видим, крик, давление и нефизические наказания используются в качестве методов воспитания и в современной школе. Об этом напоминают Лене наставница Мадам и историк Лиля: „Как-то наказывать надо! Пусть не физически, но работой, ограничением, оценкой – чем угодно” (Камаева 85).

Учителя, лишённые своего авторитета, поддержки со стороны родителей и втянутые в институциональный бюрократический механизм, не имеют сил бороться за свои права, поскольку, по словам Совы, „педагогический труд нелегкий, не каждый справляется” (Камаева 114).

Характерной чертой для системы обучения в настоящее время, что показано в романе, является значимость рейтингов и всевозможных показателей (о чем говорилось и в *Училке*) а также важность строго определенных схем, программ и постоянной аттестации. В романе парадоксальность этого хорошо отлаженного институционального механизма показана выразительно, хотя бы в сцене проведения открытых уроков, напоминающих неплохо поставленный спектакль:

А что готовятся представления, все прекрасно знали. Лиля и Мадам не по разу репетировали, снимая ребят с занятий. Вопросы были давным-давно заданы, ответы

---

<sup>98</sup> Здесь имеется в виду советский художественный фильм Марка Донского, снятый в 1947 году. Вера Марецкая выступила в фильме в роли главной героини – учительницы Варвары Васильевны Мартыновой.

вызубрены, роли распределены. Общих указаний дано два: руки при опросе поднимать всем, и лишнего ничего не болтать. Мол, время рассчитано, можем не успеть [...] Раз! Два! Три! Звонок. Занавес. Аплодисменты (Камаева 44).

Как оказывается, единственной целью этих занятий представляется позитивный отзыв женщины-инспектора. Познавательная и дидактическая функции здесь полностью проигнорированы, поэтому Лена не может понять цели такого „проверочного шоу”, не имеющего ничего общего с реальной жизнью.

В дальнейшем, достаточно скоро она получает „первое внушение” от замдиректора Сова „за низкую успеваемость” и следующий „методический урок”: „двойки вы ставите не ученикам, а себе. Это вы не смогли объяснить, увлечь, заставить – как хотите. И когда в следующий раз решите поставить двойку, вспомните мои слова” (Камаева 10). Распоряжение Сова подтверждает Мадам, которая открыто советует молодой учительнице „хитрый” подход, а значит спрашивать на занятиях более сильных учеников, ставить больше троек и немножко лгать на педсоветах. Все это с одной целью – избежать проблем, поскольку иначе „показатели упадут, всю отчетность вниз потянешь, и не только по нашей школе – по всему городу” (Камаева 11).

При столкновении с такими обстоятельствами „запал – пять минут назад огромный и плотный, как туго надутый воздушный шар, распиравший меня изнутри, – начал потихоньку таять” (Камаева 11). Следует отметить, что нередко эмоциональным откликом Елки на невзгоды являются гедонистические, импрессионистские настроения (Belikova, *Obraz sovremennogo učitelâ v kontekste psihologičeskoj i povsednevnoj real'nosti školy (po romanu O. Kamaevoj „Elka. Iz školy s ljubov'û, ili Dnevnik učitel'nicy”)* 90) и рефлексивные решения:

В воскресенье ездили с мамой за город. Обожаю осенний лес! Обожаю его прощальное многоцветье, тихое шуршание листвы под ногами и такую гулкую, звонкую тишину, что, кажется, поднимешь голову, крикнешь счастливо: „А-а-а!” – и долетит оно до самых высоких, чуть видимых облаков... (Камаева 11).

Люблю предвкушение весны. Люблю за надежду, которую оно дает: все хорошее, радостное, счастливое – впереди [...] Все – впереди, все – будет! И от этого ожидания – огромное желание жить, жить, жить! (Камаева 77).

Как видим, в отличие от героинь Матвеевой и Терентьевой уход от жесткой действительности у Елки происходит не в сказочный мир, а в идеализированный мир природы. Не случайно поэтому Беликова утверждает, что „отсюда вытекает проблема ответственности принятия реальности, в которой доминирующую

позицию занимает зло” (Belikova, *Obraz sovremennogo učitelâ v kontekste psihologiĉeskoj i povsednevnoj real'nosti školy (po romanu O. Kamaevoj „Elka. Iz školy s lûbov'û, ili Dnevnik učitel'nicy”*) 90). Школа как раз представляется таким местом. Интересно, что повышенная эмоциональность главной героини *Елки. Из школы с любовью, или Дневника учительницы* не позволяет ей столь категорично взглянуть на реальность. В ее понимании „учителю нужно хоть немного стать артистом, ведь у доски – как на сцене” (Камаева 21). В результате значимые для школьной прозы концепты „школа” и „учитель” приобретают новые определения „школа-театр” и „учитель-артист” (о чем говорилось также в *Училке*).

Это имеет непосредственную связь с главным принципом методического подхода Лены к обучению. Она понимает, что „в педагогике [...] есть единственный метод – собственный пример” (Камаева 73). Более того хороший учитель должен проявлять интерес к личным проблемам учащихся. Поэтому Лена, будучи воспитательницей девятого класса, ответственно относящейся к этой роли, старается как можно больше узнать о своих учениках. Например, она решает лично навестить дома ученицу Лену Лажину с целью выяснения причин ее длительного отсутствия на уроках.

Несогласие с общепринятыми методами преподавания побуждает увлеченную своей работой учительницу развивать „не шаблонный, а творческий подход” (Камаева 33). Поэтому на уроках истории она использует игры с мячом, организует для учащихся экскурсии и старается научить их „работать с дополнительным материалом” (Камаева 53). Однако ее попытки выйти за рамки негативно воспринимаются дирекцией, педагогическим коллективом и родителями. Творческие идеи Лены контрастируют с противоположной точкой зрения Мадам, пытающейся убедить молодую учительницу, что „учитель и не должен знать много. Он обязан знать учебник и уметь его... [...] вбить”, а еще конкретнее подать то, „что будет на экзаменах” (Камаева 53).

Тем не менее юная идеалистка вкладывает много сил в то, чтобы понять действительность нового поколения учащихся, в том числе и потому, что между ними существует небольшая разница в возрасте, то есть семь лет. Однако в романе Камаевой на примере „ученика-айтишника” Юры Морозова, который „в компьютере целыми вечерами сидит” (Камаева 47), раскрывается лишь болезненная правда относительно современной повсеместной компьютеризации и связанных с этим определенных последствий. Это, во-первых, отсутствие

мотивации к обучению. Во-вторых, ухудшение здоровья, прежде всего зрения. В-третьих, отсутствие понимания со стороны родителей, любящих образ Морозова, нарисованный их воображением в прошлом, то есть „сильного, смелого, которым можно гордиться. Но не любят сегодняшнего – слабого, замкнутого, серого троечника” (Камаева 40).

В романе-дневнике Камаевой, как и Терентьевой можно выделить также „ученицу-лидера” на примере Марины Яковлевой, а также „ученика-хулигана”, – это Максим Рубин, представитель „золотой молодежи”, сын влиятельного политика, унижающий ввиду своей безнаказанности учительницу. Их конфликт основан на неравенстве, обусловленном различным социальным статусом. Рубин ведет себя не так грубо и некультурно, как, например, мажоры Баян или Громовский из *Училки*. Тем не менее именно он доставляет юной Лене больше проблем. Он вступает с ней в многочисленные споры и неоднократно подчеркивает свое высокое общественное положение с целью подорвать ее авторитет как учителя. Благодаря бездельнику Рубину на свет выходят такие проблемы, как: излишняя самоуверенность и ощущение безнаказанности, особенно тех детей, у которых высокопоставленные родители; дописывание учащимся хороших оценок; финансирование школы; обеспечение своим чадам с помощью денег места в университете.

Важно, что происхождение играет ключевую роль во взаимоотношениях таких детей с учителями и одноклассниками, что ярко представлено в диалоге Лены с Рубиным:

Когда все после урока вышли, он подсел ко мне:

– Зря вы это...

– Что – зря?

– Морозову пятерку поставили. Он же троечник. А мне вот – четыре [...] А вы знаете поговорку: каждый сверчок знай свой шесток? Морозову четверка за счастье. И не надо его портить, а то ведь и вправду подумает, что дорогой товар.

– И пусть подумает. Глядишь, в люди выйдет. Своей головой начнет соображать.

– Не выйдет. Потому что слабак и должен свое место знать. Каждый должен свое место знать. Нечего вперед лезть. Там своих много [...] Вы – человек ограниченный [...] много вокруг себя ограничений выставляете. Отец правильно говорит: шире надо смотреть на вещи (Камаева 55–56).

По словам самой Лены, Рубин ценит должность как проявление силы хотя, парадоксально, не поддается педагогическому воздействию. Он стремится быть классным лидером, поэтому учительница не должна ему в этом препятствовать. В конфликте между ним и Леной справедливость не побеждает: под властью всей

влиятельной семьи Рубиных находятся школьное начальство, учителя и учащиеся.

Для многих современных школьников ни родители, ни преподаватели не являются авторитетами; более того, у них отсутствует пример для подражания, то есть „герой современного времени”, по словам Камаевой. Об этой проблеме упоминают главные героини романов *Училка* и *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы*, поскольку „образ героя, какого-то ни было, у этого поколения совершенно размыт и не сформирован” (Terent'eva 145). Отсутствие таких героев способствует не объединению молодежи, а ее „атомизации” и ослаблению коллективистского начала (Morozova 66). Не без причины остальные ученики, представленные в произведении Камаевой не устанавливают с учительницей особых взаимоотношений, не выделяясь из общей массы и даже не вступая в разговор с главной героиней. Однако важно отметить, что их пассивность является одновременно характерной чертой современного поколения учащихся. На уроках они нередко: сидят молча, не отвечая на заданные им вопросы; спят, положив голову на руки; играют в игры на планшетах или телефонах; общаются в Интернет-чатах; увлеченно друг с другом болтают.

Немаловажно, что родители также являются частью педагогического дискурса, поскольку вовлечены в процесс приобретения детьми знаний. Например, именно они нередко выполняют с ними домашние задания и формируют их способности вне школы. Однако в современном мире авторитет родителей снизился, как и авторитет учителя. Эта проблема поднимается Камаевой, о чем говорит, среди прочего, упоминание о ней именно в прошедшем времени, – „родителей чтили, и учителей уважали” (Kamaeva 84).

В современной женской школьной прозе показано, что хотя родители должны стремиться к сотрудничеству с преподавателями, в реальной действительности положение дел далеко от идеала. Дело в том, что родители полностью перекладывают на учителей ответственность за оценки, поступки и поведение учащихся. В чем убеждается неопытная Лена, которая надеялась на родителей, их понимание и поддержку.

Однако во время первого родительского собрания она столкнулась с их полным равнодушием (Kamaeva 36). Первая встреча с родителями учеников, испорченная к тому же интригами Воблы, обнажила их истинное обличье и всю подоплеку их убеждений и приоритетов. Молодой учительнице очень трудно

доказать правомерность и полезность своего подхода к обучению даже с опорой на опыт и достижения известных авторитетов в педагогике. Дело в том, что, стараясь, наладить хорошие отношения с учениками и оправдать свои педагогические действия перед директором, коллегами, родителями и самой собой Лена обращается к книге *От двух до пяти* (1928) Чуковского и *Педагогической поэме* (1933–1934) Макаренко. Роман Антона Семеновича, который в произведении Камаевой несколько раз цитируется становится для молодой учительницы источником педагогических знаний. Лена ощущает невозможность воплотить в жизнь в начале XXI века методы, созданные Макаренко почти сто лет назад, несмотря на то, что „имя выдающегося педагога советской эпохи имеет в тексте положительную коннотацию, его авторитет не подвергается сомнению” (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 163).

Видно, что для родителей настоящим педагогическим авторитетом прежде всего являются живые учителя с большим стажем как Вобла. Они также прислушиваются не к молодым учителям, а к мнению своих детей, нередко жалующихся на большую нагрузку – множество домашних заданий, контрольных работ и тестов. Более того, почти „все родители считают себя педагогами” (Камаева 33), подрывая компетентность учительницы, значимость современной системы образования и внутришкольных правил. Однако при этом родителям

хочется дитячко выучить, чтобы не хуже других. Раньше бы завернули без разговоров, а теперь – пожалуйста, в каждой деревне университет, в каждом райцентре – академия. На базе бывших пэтэушек (Камаева 99).

Одним словом, оценки играют главную роль в приоритетах родителей, в которых они заинтересованы больше, чем в поведении своих детей или их личных успехах. Поэтому для достижения своих приоритетов родители напрямую предлагают Лене „особую поддержку” в виде нового школьного оборудования, оправдывая свое предложение благом „учебного процесса” (Камаева 35). Это показывает, что взяточничество в школьных учреждениях остается актуальной и нерешенной институциональной проблемой. Об этом также свидетельствует неоднократно появляющаяся в романе тема влиятельных родителей Рубина, благодаря которым мальчик находится в школе под своеобразной защитой и может рассчитывать на получение хорошего образования в престижном вузе.

Не случайно в конце произведения молодая учительница проводит прямую параллель между современными родителями и Простаковой из комедии Фонвизина *Недоросль*:

А вот так: дитячко таблицу умножения или падежи не усвоило – кто виноват? Учитель. Что делать? Ату его, бестолочь, ату!!! Ребенку не смог объяснить! За что только деньги получает? Лишить его надбавок, да что там, зарплаты лишить! На колени его, на горюх! Будет знать, как нашу кровинушку обижать! И какая разница, кто там чего построил, завоевал, открыл?! Мы не знаем, и ничего, живем. А он, падла, не педагог – фашистская морда! Ату его! Не может ребенка на пятерки учить – чего держать? Вон из школы!

Что? Знакомая метода? Ах, про Митрофанушку вы все-таки читали... Что же вы тогда из собственных детей недорослей хотите сделать? (Камаева 109)

Возможно, что это собственные убеждения самой Камаевой, проработавшей в школе двенадцать лет и накопившей немалый педагогический опыт. Важно, что ее мнение разделяет Терентьева, поднимающая в своем романе подобные проблемы. Как и богатая семья Рубиных в *Елке. Из школы с любовью, или Дневнике учительницы*, так и влиятельная семья Громовских в *Училке* обеспечивает своему сыну определенные льготы и неприкосновенность.

Школа, существующая в Лены „не воспалившемся, но воспарившем воображении, – со школой реальной имеет очень мало общего” (Камаева 45). Девушке, как и героиням Матвеевой и Терентьевой, сложно установить хорошие отношения с коллегами, которые очень часто объясняют ее „несоответствующее поведение” молодым возрастом и неопытностью. Действительно, с одной стороны, молодая учительница руководствуется личными представлениями, эмоциональными порывами и наивностью. С другой стороны, большой проблемой, как и у терентьевской Анны, оказывается постоянное пребывание Лены в прошлом, что обусловлено не только ее специальностью.

Как учитель истории Елка, конечно, должна „разобраться в происходящем [...], мыслить концептуально, видеть незавершенное настоящее в контексте большого исторического времени, объяснять ученикам сущность происходящих процессов” (Мокрушина, *Топос школы в женской прозе 2000-х годов* 162). Тем не менее физически она постоянно пребывает с представителями прошлого поколения (мать, дядя Витя), поэтому и ментально она пребывает в прошлом. В итоге, ментально находясь на грани двух эпох, молодая учительница не способна реализовать себя в реальной действительности.

Немаловажно, что именно литературу прошлых столетий юная учительница считает источником знаний и инструментом, служащим провести внутренний диалог с самой собой. Интертекстуальность *Елки. Из школы с любовью, или Дневника учительницы* обусловлена отсылками к произведениям известных детских писателей (Барто) и педагогов в авторитете (Макаренко, Чуковского); к фильмам (*Общество мертвых поэтов* (1989) Питера Уирона); и классикам русской литературы (Фонвизину, Блоку, Ахматовой, Булгакову). Для Лены литература является важным средством познания, причем не только действительности, а также людей. Не без причины она вывела свою „собственную формулу: скажи мне, что и как хозяева читают, и я скажу, будем ли мы друзьями” (Камаева 16, 17). Однако для нее важны не новые книги, вызывающие лишь „подозрение”, а старые к которым

как к другу [...] возвращаются [...] Ну не может человек остаться прежним, если он страдал вместе с Мастером и Маргаритой, или любил с Джейн Эйр, или плакал над „Хижиной дяди Тома”! И он точно не может быть подонком, если открывает эти книги снова и снова (Камаева 17).

Показательно, что такой подход к литературе является для Елки часто используемым способом прокомментировать свое внутреннее состояние и эмоции. Например, после тяжелого родительского собрания, в ходе которого она пережила равнодушие Воблы и родителей, Лена читает стих Ахматовой *Нам свежесть слов и чувства простоту...* (1915), примеряя на себя его фрагменты:

Осуждены – и это знаем сами [...]  
Иди один и исцеляй слепых,  
Чтобы узнать в тяжелый час сомненья  
Учеников злорадное глумленье  
И равнодушие толпы (цит. за Камаева 35–36)

Для Елки, как историка, книги играют также значительную роль в контексте приобретения возможности прокомментировать исторические события и насущные проблемы в стране. Немаловажно, что все это раскрывается в романе-дневнике во время многочисленных разговоров Лены со старым другом семьи дядей Витей, носителем советских ценностей. Именно он цитирует отрывки из таких произведений, как, например, *Двенадцать* (1918) Блока и *Я знаю, что надо придумать* (1936) Барто.

Примечательно, что данные интертексты также косвенно указывают на связь героини с прошлым и ее отдаленность от настоящего. Дело в том, что

одинокое материнское воспитание, домашнее обучение и многие разговоры с дядей Витей усугубили ее несоответствие современности.

Мягкий характер Лены, отсутствие в нем жесткости, необходимой для выживания, обусловлено ее гендерной принадлежностью, контрастирующей с маскулинностью ее возлюбленного, о котором она говорит таким образом:

Сереза – умный. Ему вообще повезло, он живет в свое время. Активный, практичный, основательный – крепко стоит на ногах. Знает, чего хочет, но желания его не из области умозрительных идей. И в то же время есть в нем какая-то человеческая легкость, он не грузит, не занудствует (Камаева 65).

Лена сама неоднократно подчеркивает свою женственность, в том числе деликатность и отсутствие интереса „добывать, выбивать, урывать” (Камаева 73). Как и в *Обстоятельстве времени* и *Училке*, в *Елке. Из школы с любовью, или Дневнике учительницы* показаны различия между „мужским” и „женским”, воспринимающиеся сквозь призму полоролевых стереотипов (см. выше).

По ходу развития сюжета у Лены постепенно усиливается разочарование школой и учащимися, что вызывает ощущение „фиаско” (Камаева 74) в педагогической деятельности. Елка начинает также сознательно признаваться в том, что становится частью массы и не выступает против установленной в школе власти. Не без причины Лиля, коллега по работе, открыто говорит: „Ты возложила на себя миссию, причем невыполнимую. Но у нас, дорогая, не голливудский фильм, хеппи-энда не будет” (Камаева 75).

Конец романа Камаевой весьма печальный – вера Елки в полезность своей работы сильно пошатнулась, а миссия профессии учителя, которая прежде „была уважаемая [...], а сейчас она – дерьмо собачье” (Камаева 109), подверглась основательной переоценке.

Смелая и категоричная попытка автора объяснить сложность функционирования учителей в школьной действительности позволяет выявить

почти все проблемы школы переходного периода, отчасти доставшиеся от советских времен, отчасти порожденные новой эпохой: утрата авторитета учителя в глазах родителей и учеников, бюрократизм, формализм, процентомания, социальное расслоение в классе, нездоровая атмосфера в учительском коллективе (Mokrušina, *Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov* 163).

Это подтверждают слова Серези, возлюбленного Лены: „Сейчас в школе вообще непонятно, что творится” (Камаева 37). Столкнувшись с жесткой

школьной действительностью и ее проблемами, Лена в конце произведения характеризует ее в формате „4D: говорим одно, делаем другое, в отчетах пишем третье, думаем, разумеется, четвертое” (Камаева 111). Работа в школе, которая была ее мечтой, оказалась настоящим проклятием.

В заключение следует сказать, что история о непростом учительском пути, а точнее несовпадения мечты и реальности заканчивается смертью главной героини. Хотя непосредственной причиной смерти Лены является длившаяся еще с детства болезнь, можно предположить, что она имеет также свой метафорический смысл – именно школа способствовала уходу из жизни молодой учительницы. Камаева показывает, что школа становится местом, которому следует или подчиниться, или из которого нужно сбежать. В противном случае пребывание в нем приведет к разочарованию и профессиональному выгоранию – „Вот вам и ответ на вопрос: почему в школу приходят многие, да мало кто остается. Потому что хотят сеять – разумное, доброе, вечное. А их ставят в роль обслуги – научи, подотри, промолчи...” (Камаева 109). Елка же самостоятельно не принимает никакого решения (убежать или подчиниться): судьба не дает ей выбора – девушка умирает от болезни.

Единственные светлые краски и надежду этому грустному концу придает позиция порядочного и самого хорошего „ученика-отличника” Лены – Илюши Смирнова, занявшего в школьной олимпиаде по истории „второе место” (Камаева 36). Он выделяется своей тягой к знаниям, добротой и культурным поведением. Лена в восторге от него и проявляет к нему благосклонность, „спокойный, рассудительный, ответственный. Из кожи вон не лезет, но все у него как-то основательно выходит, по-мужски” (Камаева 36). Хорошие манеры и пассивность мальчика не позволяют ему, однако, противостоять хулиганам типа Рубина, например, в словесных спорах он обычно проигрывает. Тем не менее, Илюшка становится своего рода воплощением учительской мечты. В конце романа именно он решает продолжить работу своей учительницы, поскольку „окончив школу [...] обязательно пойдет в пед – на исторический [...]. Он не подведет и обязательно поступит, будет хорошо учиться, станет таким же умным и справедливым, как она – Елка” (Камаева 123). Илюша стремится продолжить миссию, начатую его воспитательницей. Видно, что окончательно Камаева видит будущее для профессии учителя. Однако, опираясь на свой собственный опыт,

показывает, что к этому призванию следует подойти со здоровым рационализмом, отвергнув детскую наивность и мечтательство.

К этому *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы*, раскрывая с женской точки зрения женские проблемы, относящиеся к женской психологии, органично вписывается в современный феномен русской женской прозы. На это указывает также ее интертекстуальность, автобиографическая основа и обращение внимания на темы, близкие сейчас многим женщинам-учителям. Кроме того, глубокие размышления молодой идеалистки Лены, связанные с повседневностью, в которой прошлое сталкивается с настоящим, выводят роман-дневник на некой философский уровень.

## Заключение

Целью предложенной диссертации было охарактеризовать педагогический дискурс в произведениях современной русской женской прозы, то есть в текстах, представляющих женский взгляд на происходящие события. Значимыми в ходе анализа являлись оппозиции *маскулинное – феминное*, позволяющие взглянуть на многие проблемы с гендерной точки зрения.

В произведениях *Обстоятельство времени, Как дневник. Рассказы учительницы, Училка и Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* педагогический дискурс показан согласно модели мира школьной повести<sup>99</sup>: местом осуществления дискурса является школа; его основными участниками представляются учителя, ученики, дирекция и родители; время в нем отслеживается в соответствии с годичным циклом учебного процесса. Важно, что категория времени в этих текстах связана также со сменой поколений и их столкновением, поскольку решающим является переходность двух эпох (рубеж XX и XXI веков). Более того, опосредованное столкновение поколений происходит на линии *автор – современный читатель*, поскольку для второго, то есть читателя школьный дискурс из-за отдаленности во времени может быть непонятным. Тем не менее – это не входит в задачи работы и является индивидуальной интерпретацией читателя<sup>100</sup>.

Педагогический дискурс, раскрывающийся в рамках женской прозы XXI века, представляется феминноцентрическим при одновременном выполнении главными героинями двойного гендерного контракта<sup>101</sup>. Анализируемые произведения сосредоточены на изображении женской психологии и женских эмоциональных откликов, связанных с событиями, которые происходят в личной жизни и в профессиональной деятельности Е.С., Марины, Анны и Елки. В этих

---

<sup>99</sup> Об модели мира школьной повести см.: M. Černák. „Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformácii žanra «škol'noj povesti» v sovremennoj literature”. *Bibliotečnoe Delo. Topos i èpos škol'noj povesti*, nr 20 (302), 2017, s. 3.

<sup>100</sup> О несовпадении интерпретации самого автора и интерпретации читателей того же самого текста см.: V. Lukin. „Roli avtora i «Èffekt obraza avtora» na fone tipologii tekstov”. *Voprosy psiholingvistiki*, nr 25, 2015, s. 218–230.

<sup>101</sup> Двойной гендерный контракт, вслед за Анной Шабановой, понимаем как повинность реализации себя и в семейной и в общественной (например, профессиональной) сферах. См.: A. Šabanova. *Reprezentaciâ gendernyh otnošenij v proze Ū. Trifonova, V. Makanina, L. Petruševskoj 70-90-h godov*. Samara, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskikh nauk, Samarskij gosudarstvennyj universitet, 2015, s. 7.

текстах показаны лишь отношения главных героинь с учениками, коллегами, дирекцией и родителями. Если упоминаются взаимоотношения других участников педагогического дискурса между собой, то исключительно благодаря замечаниям о них самими главными героинями.

Поскольку в современных женских произведениях о школе именно женщина представляется „центрообразующим началом” (Šabanova, *Reprezentaciá gendernyh otnošenij v proze Ů. Trifonova, V. Makanina, L. Petruševskoj 70–90-h godov* 7) она в рамках школьной повседневности: проходит свой „урок жизни”; сталкивается с новыми реалиями, вызванными переходностью эпох; ощущает разочарование в происходящем. В результате современная школьная повесть женского авторства трансформируется, выходя за рамки женской школьной литературы, становясь женской прозой на школьную тему. Дело в том, что действия в анализируемых произведениях разворачиваются вне пространства учебных заведений, раскрывая личные конфликты женщин в семье. Кроме того, современные писательницы больше внимания уделяют изображению истинной женственности и „феминности” главных героинь, а не проблемам школы. Школа же представляется всего лишь местом именно временного пребывания учительниц в ней, поскольку они не в состоянии в ней на долго задержаться (уход в эскапизм, выезд из страны или смерть). Согласно предпосылкам женской прозы в произведениях показан внутренний женский мир и невозможность преодоления многочисленных конфликтов из-за гендерной принадлежности.

Одновременно педагогический дискурс маскулинно-ориентированный, о чем свидетельствует, во-первых, отсутствие поддержки главных героинь со стороны мужей, а в результате реализация двойных гендерных контрактов (самостоятельное выполнение домашних обязанностей, финансовое обеспечение семьи, одинокое воспитание детей). Во-вторых, преобладание маскулинности, если речь идет о власти в школе: а) директорами чаще всего являются мужчины; б) ориентация на маскулинность женщин-начальников (Роза, Маргарита и Сова); в) соответствующая позиция привилегированных в школе отцов семейства (Баяновы, Рубины, Громовские). В-третьих, в каждом классе превосходство мужской силы и технологическая прогрессивность в лице мальчиков, репрезентирующих типы „ученика-хулигана” и „ученика-айтишника”.

Произведения *Обстоятельство времени*, *Училка* и *Елка. Из школы с любовью*, или *Дневник учительницы* раскрывают реалии функционирования

школьных заведений в рамках отлаженной системы. Образ школы является в них привычным и страшным<sup>102</sup>, что связано с системными и внутришкольными правилами. Главные героини произведений сталкиваются с унижениями, обвинениями и отсутствием поддержки со стороны дирекции, педагогического коллектива и родителей. Поэтому в этих книгах можно обнаружить очередную трансформацию концептов „школа” (тюрьма) и „учитель” (обслуживающий персонал). Педагогические трудности главных героинь, связаны как с невозможностью проявить свой творческий потенциал, инициативность и активность, так и с их столкновением с новым поколением учащихся. Однако единственной реакцией Е.С., Анны и Елки на падение авторитета учителя представляется уход в эскапизм, – мечтательство, сказки и собственные воображения. Они, будучи оторванными от современной действительности, руководствуются в своих решениях эмоциями, наивностью и мечтами, а не рационализмом, что говорит об их ярко выраженной фемининной направленности. Их пребывание в прошлом и отсутствие стремления к совершению реальных действий становится причиной разочарования, усугубляет профессиональную неудовлетворенность и не позволяет установить дружеские взаимоотношения с коллегами.

Три педагогических коллектива в анализируемых произведениях раскрывают многие проблемы, с которыми сталкивались учителя переходного периода. К ним относятся, во-первых, отсутствие необходимой практической подготовки в педвузах и поддержки со стороны старших коллег, что приводит к разочарованию и быстрому профессиональному выгоранию начинающих преподавателей. Во-вторых, падение авторитета учителя и, в-третьих, столкновение с новыми поколениями учащихся и системными требованиями. Все это вынуждает учителей, оставшихся работать в школе, примириться с аппаратом власти и приспособиться к навязанным правилам, что нивелирует их стремление к переменам и к борьбе за профессиональную и личную свободу. Более того, они могут сорваться на учеников и проявить агрессию по отношению к ним, что

---

<sup>102</sup> Образы, такие как: „школа-ад”, „школа-суд”, „школа-тюрьма” равняют анализируемые произведения с корпусом школьных текстов XVIII – начала XX веков, в которых отношение к учебным заведениям было крайне негативным. Более того, первые женские книги, касающиеся представления дореволюционной школьной жизни девушек также демонстрировали мрачную картину школьного мира, разоблачая жестокость, строгие стандарты и законы. Подробнее см.: раздел „Педагогический дискурс в женской школьной литературе конца XIX века (досоветский период)”.

становится одной из причин непрерывного конфликта между ними и учениками. Болезненная правда о школе привела юную Лену, сказочницу Анну и мечтательницу Елизавету к глубокому разочарованию и осознанию того, что такие, как они, не смогут занять комфортную нишу в ней.

Кроме того, учительницы не в состоянии осуществлять свое учительское призвание, ввиду некорректных контактов с учащимися, вызванных сменой поколений, которая препятствует в передаче и получению знаний. Связь с технологией становится главенствующей особенностью современных школьников. Это заставляет преподавателей по-новому взглянуть на методы и средства обучения с помощью которых осуществляется педагогическое воздействие. Учащиеся также осведомлены о правах, которые они приобрели в таком социальном учреждении как школа. Их контакт с учителями больше не основан на безвольном подчинении и иерархической оппозиции *учитель (руководитель) – ученик (подчиненный)*. Поэтому нередко дети позволяют себе вступать в спор с учительницами и отстаивать свои права. Это приводит ко многим конфликтам, поскольку раньше такое положение учеников в учебном заведении было немыслимым.

Следует добавить, что недопустимо было также поведение, характеризующееся неуважением и явным подрывом авторитета. Именно это и не могут понять Елизавета, Анна и Лена. С одной стороны, видимый разрыв поколений приводит к отсутствию возможности установить взаимный контакт. С другой стороны, ученики также, как и учителя, вынуждены следовать институциональным правилам, влекущим за собой, как следствие, схематизм мышления, механическое усвоение знаний и безвольное подчинение постоянному тестированию. Тем не менее они нередко защищены со стороны школьного руководства ввиду высокого социального положения родителей. Это приводит к очередному конфликту, происходящему между учителями и родителями.

Современная женская проза на школьную тему дает достаточно развернутую характеристику тем, кто участвует в процессе воспитания и обучения детей – родителям и учителям. Несмотря на то, что их объединяет общая цель, между ними отношения не складываются. Это приводит к очередному разочарованию главных героинь произведений *Обстоятельство времени, Училка и Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы*. Дело в том, что в момент, когда они увидели отсутствие поддержки и понимания со стороны коллег и

учащихся, их единственной надеждой оставались родители. Однако внимание родителей было сосредоточено не на получаемых знаниях, не на заботе о детях, а на отметках, играющих решающую роль при поступлении в вузы. Более того, вся ответственность за воспитание детей возлагается на педагогический коллектив, трактуемый родителями как обслуживающий персонал. Родители оказывают давление на учителей, подкупают дирекцию, пытаясь деньгами повлиять на процесс обучения своих детей. Таким образом, в анализируемых произведениях авторы представляют четкое распределение сил и разделение ролей, то есть на тех, кто сосредоточивает власть в своих руках (родители), и тех, кто должен ей подчиниться (учительницы).

Важно, что в произведениях *Обстоятельство времени*, *Училка* и *Елка. Из школы с любовью*, или *Дневник учительницы* женщины: выказывают свое неприятие происходящего (главные героини – Е.С., Анна, Елка); являются классовыми лидерами (Лудянина, Бельска, Яковлева); и проявляют свою власть в родительском коллективе (мать Баянова, Рубина и Громовского). Тем не менее, они – не в состоянии инициировать и внедрить какие-либо изменения; быть сильнее отдельных хулиганов; руководствоваться своей силой, поскольку за каждой из них всегда стоит влиятельный муж. Все это показывает, что власть в разных сферах жизни все время принадлежит мужчинам или требует от женщин ориентации на мужские качества.

Неудивительно, что только Марина, главная героиня произведения *Как дневник. Рассказы учительницы*, внутренне ориентирована на маскулинность, смогла выжить в школе. Именно она благодаря своему стремлению к прогрессу и активной внеинституциональной творческой деятельности осталась представительницей новаторской группы педагогов. Тем не менее вне школьной действительности она сталкивается с теми же женскими проблемами, что и героини остальных, анализируемых произведений.

Аромштам так же, как и Матвеева, Терентьева и Камаева представляет реалии школьной повседневности в переходный период. Однако ее взгляд на образовательный процесс, подход к ученикам и применяемые методы воспитания противоположны всему тому, чего придерживались главные героини *Обстоятельства времени*, *Училки* и *Елки. Из школы с любовью*, или *Дневника учительницы*. Помимо того, что в школе, в которой работала Марина, существовали те же порядки, что были представлены в произведениях остальных

писательниц. Об этом свидетельствуют хотя бы исторические события, то есть начало трансформации страны, а затем и постепенной, но медленной перестройки системы обучения. В итоге Марине пришлось работать в той же школе переходного периода, в которой власть была сосредоточена в руках мужчины-директора, дети играли куклами Барби, а подростки представляли „народ джунглей”, – „что-то надето на них было невообразимое, голые животы, дырявые штаны, серьги в ушах, волосы марсианских оттенков” (Aromštam 58).

Марина в отличие от матвеевской Е.С., терентьевской Анны и камаевской Елки с первого дня работы в школе проявляет активность, инициативность и находчивость, то есть ее действия отмечены осознанной ориентацией на маскулинность. Дело в том, что проявлением в ней маскулинных качеств является стратегия активного „решения проблем” (P’in E. 277). В момент столкновения со школьной действительностью она не уходит в эскапизм, а наоборот, предпринимает активные действия. В ее воспитательных методах не было места для агрессии или крика, что значительно отличает ее от главных героинь *Обстоятельства времени*, *Училки* и *Елки*. Из школы с любовью, или *Дневника учительницы*, пытающихся справиться с сопротивлением со стороны учеников. Однако их пассивное поведение оправдано обязанностью подчиниться системе и программе старшей школы. Дело в том, что учителям-предметникам сложно было применять новаторские методы обучения и воспитания, чего не испытывала Марина как учитель младших классов<sup>103</sup>.

Дневник Аромштам демонстрирует иной, чем в произведениях *Обстоятельство времени*, *Училка* и *Елка*. Из школы с любовью, или *Дневник учительницы* взгляд на школьную действительность переходного периода. Это связано с применением главной героиней книги-дневника совсем другого подхода к своей профессиональной деятельности, а более того к жизни. В нем указана совсем другая модель педагогического дискурса, поскольку это рассказ не о событиях, а о способах воплощения собственных идей. В произведении нет противостояния системе и серьезных конфликтов с другими участниками дискурса (ученики, учителя, дирекция, родители), поскольку все события

---

<sup>103</sup> Следует отметить, что Марина работала с детьми дошкольного возраста и начальных классов в отличие от Е.С., Анны и Елки, то есть учительниц истории, русского языка и литературы. Поскольку Марина не являлась учителем-предметником, на занятиях ей было проще быть креативной.

представлены сквозь призму восприятия „Я”. Марина является действующим человеком и в момент столкновения с недружественной реальностью не пытается приспособиться к ней, не поддаваясь и не уходя в эскапизм (мечты, сказки, воображения). Конечно, учительница ощущает тяжесть жестокой повседневности, вызванной непростым перестроечным периодом во всей стране. Однако, невзирая на отсутствие принадлежности к сильному полу, она проявляет маскулинность, в противовес ее фемининным антагонистам Е. С., Анне и Елке, дистанцируясь от школьных правил, институционально навязанных как самой школой, так и вышестоящими органами.

Важно, что педагогический дискурс, показанный в женской прозе XXI века, позволяет также раскрыть некоторые настоящие проблемы современных российских школ. Это неразрывно связано с автобиографичностью экземплификационного материала, то есть ориентацией Матвеевой, Аромштам, Терентьевой и Камаевой на собственные наблюдения и педагогический опыт. В результате можно привести несколько насущных проблем, во-первых, отсутствие надлежащей университетской подготовки будущих учителей к работе в школе. Во-вторых, феминизация преподавательского состава, о чем в анализируемых произведениях свидетельствуют: большая численность женщин-учителей по сравнению с мужчинами-учителями; откровенные замечания главных героинь об этой проблеме и обсуждение ее между участниками педагогического коллектива; невозможность адаптации мужчин к школьной реальности, что приводит к сознательному увольнению (Дмитрий Борисович) или направленности на фемининную стратегию подчинения к школьной действительности и сверху навязанным правилам (Анатолий Макарович, Евгений Борисович). Это приводит, в-третьих, к определенным проблемам, связанным с отсутствием гендерно ориентированной педагогики<sup>104</sup>.

Главные героини четырех произведений, то есть учительницы, находившиеся в школе на стыке двух эпох, столкнулись также с отсутствием взаимной поддержки между учителями; влиятельными, привилегированными семьями; новым поколением детей, с которыми не были в состоянии установить доверительные отношения.

---

<sup>104</sup> Подробнее см.: W. Jeleńska. „Problemy pedagogiki genderowej w Rosji”. *Kultury wschodniosłowiańskie: oblicza i dialog*, 2021 (v печати).

Проблемы учебных заведений наподобие личных проблем женщин следует рассматривать с учетом оппозиции *маскулинность – феминность*, поскольку многие из них объясняются силой и активностью мужчин в противовес слабости и пассивности женщин.

С перспективы дальнейших исследований русской женской прозы на школьную тему, категория гендер может оказаться эффективным инструментом, применимым также к другим произведениям. Настоящая диссертационная работа не рассматривает всей проблематики, связанной с этим вопросом. Нельзя не видеть возможности продолжить наши исследования, расширяя их, например, об анализ прозы авторства мужчин в гендерном аспекте. В дальнейшем, по образцу *Словаря-указателя сюжетов и мотивов русской литературы* (2003), можно также составить словарь литературных типов педагогического дискурса, начиная от *Недоросля* Фонвизина, то есть произведения, в котором впервые в русской литературе учебные ситуации стали концептуально значимы, исследуя и анализируя, конечно, новейшей литературы на эту тему.

## Резюме

Диссертация посвящена характеристике педагогического дискурса в русской женской прозе XXI века в гендерном аспекте. Основной целью работы стал анализ-интерпретация четырех произведений современной русской литературы женского авторства, то есть: новеллы *Обстоятельство времени* (2012) Анны Матвеевой; дневника-жизнеописание *Как дневник. Рассказы учительницы* (2012) Марины Аромштам; современного романа *Училка* (2013) Натальи Терентьевой; романа-дневника *Елка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы* (2013) Ольги Камаевой.

Диссертация состоит из трех глав, *Введения*, *Заключения*, *Резюме* на русском, польском и английском языках и *Библиографии*. Для реализации цели данной работы во вступлении было представлено развитие русской педагогической прозы на протяжении XIX и XX веков и были установлены ключевые для диссертации термины *педагогический дискурс* и *женская проза*. В первой главе дается характеристика русской женской прозе и ее восприятие литературной критикой. Вторая глава представляет собой теоретический фундамент основной части диссертации, то есть обзор русской женской школьной прозы с XIX по XXI век. В третьей, наиболее объемной главе, приводится интерпретация вышеуказанных произведений современных российских писательниц. В главе также была предпринята попытка охарактеризовать педагогический дискурс в рассматриваемых произведениях и проследить, как главные героини, четыре учительницы, справляются с проблемами так называемой „женской серой повседневности” и современной школы. В *Заключении* сделаны выводы и представлены такие основные категории педагогического дискурса, как хронотоп, конкретная модель мира и типология героев.

## Streszczenie

Niniejsza rozprawa poświęcona jest charakterystyce dyskursu pedagogicznego w kobiecej prozie rosyjskiej XXI wieku w aspekcie genderowym. Głównym celem pracy stała się analiza-interpretacja czterech dzieł współczesnej literatury rosyjskiej autorstwa kobiet, a więc: noweli *Okolicznik czasu* (2012) Anny Matwiejwej; dziennika-życiorysu *Jak dziennik. Opowiadania nauczycielki* (2012) Mariny Aromsztam; współczesnej powieści *Nauczycielka* (2013) Natalji Tierientjewej; powieści-dziennika *Choinka. Ze szkoły z miłością, lub Dziennik nauczycielki* (2013) Olgi Kamajewej.

Rozprawa składa się z trzech rozdziałów, *Wstępu, Zakończenia, Streszczenia* w języku rosyjskim, polskim i angielskim i *Bibliografii*. Dla zrealizowania celu niniejszej rozprawy we *Wstępie* przedstawiono rozwój rosyjskiej prozy pedagogicznej na przestrzeni XIX i XX wieku oraz wyjaśniono, kluczowe dla rozprawy terminy *dyskurs pedagogiczny* i *proza kobieca*. Charakterystyka rosyjskiej prozy kobiecej i jej krytyczne recepcje zostały przedstawione w rozdziale pierwszym. Rozdział drugi stanowi teoretyczny fundament dla głównej części rozprawy, a więc omówienie rosyjskiej szkolnej prozy kobiecej od XIX do XXI wieku. Trzeci, najobszerniejszy rozdział stanowi interpretację wspomnianych dzieł współczesnych rosyjskich pisarek. W rozdziale tym podjęto również próbę scharakteryzowania dyskursu pedagogicznego w omawianych utworach oraz prześledzenia, w jaki sposób ich bohaterki, cztery nauczycielki, radzą sobie z tak zwanymi „kobięcymi problemami szarej codzienności” i współczesnej szkoły. W *Zakończeniu* wyciągnięto wnioski i przedstawiono główne kategorie dyskursu pedagogicznego, takie jak chronotop, konkretny model świata i typologia postaci.

## Summary

This dissertation is devoted to the characteristics of pedagogical discourse in Russian women's prose of the 21st century in the gender aspect. The main purpose of the work was the analysis-interpretation of four works of modern Russian literature by female authors, that is: the novella *The Circumstance of Time* (2012) by Anna Matveeva; the life diary *Like a diary. Stories of the teacher* (2012) by Marina Aromshtam; the contemporary novel *Teacher* (2013) by Natalya Terenteva; the diary novel *Christmas Tree. From School with Love, or Diary of a Teacher* (2013) by Olga Kamaeva.

The dissertation consists of three chapters, *Introduction*, *Conclusion*, *Summary* in Russian, Polish and English and *Bibliography*. To realise the aim of this thesis, the introduction presented the evolution of Russian pedagogical prose throughout the nineteenth and twentieth centuries and defined the terms *pedagogical discourse* and *women's prose* as key terms for the thesis. The first chapter characterises Russian women's prose and its reception by literary criticism. The second chapter represents the theoretical foundation of the main part of the thesis, that is, an overview of Russian women's school prose from the nineteenth to the twenty-first century. The third, most voluminous chapter provides an interpretation of the above-mentioned works by modern Russian women writers. The chapter also attempted to characterise the pedagogical discourse in the works under consideration and to trace how the protagonists, four female teachers, cope with the problems of the so-called „female grey everyday life” and the modern school. The *Conclusion* draws conclusions and presents such main categories of pedagogical discourse as chronotope, concrete world model and typology of characters.

## Библиография

- Abaševa, Marina. „Čisten'kaâ žizn' ne pomnâših zla”. *Literaturnoe obozrenie*, nr 5-6, 1992, s. 9–14.
- Adamiak, Marzena, Derra Aleksandra. „Teorie feministyczne: tradycje i perspektywy”. *AVANT*, nr 3, 2020, s. 1–12.
- Afanas'ev, Anton, Breeva Tat'âna. *Gendernyj aspekt izučeniâ literatury: Učebnoe posobie*. Moskva, Izdatel'stvo „FLINTA”, Izdatel'stvo „Nauka”, 2007.
- Afanas'ev, Anton, Muhametšina Rezeda. „«Novyj biografizm» v ruskoj ženskoj proze konca 1980-h – načala 1990-h godov”. *Filologijâ i kul'tura*, nr 4 (54), 2018, s. 103–107.
- Aleksûtina, Valeriâ. „Motivnye kompleksy, voplošâûšie temu sem'i v rasskazah L. Ulickoj”. *Vestnik KemGU*, t. 2, nr 1 (57), 2014, s. 114–117.
- Amirhanov, Ahmed, Suškova Valeriâ. „Harakteristika veduših idej pedagogov-novatorov v 80–90 godah XX veka”. *Nauka i sovremennost': sbornik materialov XLIII Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii*. Red. Sergej Černov. Novosibirsk, Izdatel'stvo CRNS, 2016, s. 118–122.
- Amusin, Mark. „...Čem serdce uspokoitsâ. Zametki o ser'eznoj i massovoj literature v Rossii na rubeže vekov”. *Voprosy literatury*, 2022. Web. 14.03.2024. <https://voplit.ru/2022/03/17/chem-serdtse-uspokoitsya-zametki-o-sereznoj-i-massovoj-literature-v-rossii-na-rubezhe-vekov/>.
- Andrienko, Elena, Gorbačeva Irina. „Gendernaâ kartina mira v kontekste sovremennogo graždanskogo obšestva”. *Èkonomičeskie i social'no-gumanitarnye issledovaniâ*, nr 1 (21), 2019, s. 81–87.
- Antipina, Elena, Gileva Anita. „Fenomen «ženskoj prozy» v sovremennoj ruskoj literature”. *Global & Regional Research*, t. 2, nr 3, 2020, s. 199-204.
- Antonov, Ūrij. „Biografičeskij žanr v dramaturgii A. Pudina”. *Filologičeskie nauki. Voprosy teorij i praktiki*, nr 12, 2019, s. 44–47.
- Arbatova, Mariâ. „Ženskaâ literatura kak fakt sostoâtel'nosti otečestvennogo feminizma”. *Preobraženie. Russkij feministiskij žurnal*, nr 3, 1995, s. 26–27.
- Aromštam Marina Semenovna. Web. 05.03.2024. [https://prodetlit.ru/index.php/%D0%90%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%BC\\_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0](https://prodetlit.ru/index.php/%D0%90%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%BC_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0).
- Aromštam, Marina. *Kak dnevnik. Rasskazy učitel'nicy*. Moskva, Izdatel'stvo Kompasgid, 2012.
- Aromštam, Marina. „Odnazdy â napisala malen'kij tekst...”. *Škol'nyj psiholog*, nr 35, 2004. Web. 14.03.2024. <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200403501>.
- Averina, Mariâ. „O markerah feminnogo diskursa”. *Voprosy literatury*, nr 5, 2021. Web. 14.03.2024. <https://voplit.ru/column-post/o-markerah-feminnogo-diskursa/>.
- Âdova, Majâ. „Millenialy: sociologičeskij portret pokoleniâ”. *Social'nye i humanitarne nauki. Otečestvennaâ i zarubežnaâ literatura. Ser. 11, Sociologijâ: Referativnyj žurnal*, nr 3, 2019, s. 140–144.
- Âškevič, Igor'. *O romane Natalii Terent'evoj „Pohožaâ na čeloveka i udivitel'naâ”*. Web. 14.03.2024. <http://www.library.tomsk.ru/books/4itatel/news1372/>.

- Ažgihina, Nadežda. „Ženskij vopros» v diskussii 1990-h opyt pervogo feministiskogo žurnala «Vy i my». *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniâ*, nr 2 (44), 2022, s. 93–100.
- Bahtin, Mihail. „Formy vremeni i hronotopa v romane. Očerki po istoričeskoj poëtike». *Voprosy literatury i èstetiki*. Red. Mihail Bahtin. Moskva, Hudožestvennaâ literatura, 1975, s. 234–407.
- Bahtin, Mihail. *Sobranie sočinenij v 7 tomah. Tom 6. Problemy poëtiki Dostoevskogo. Raboty 1960–1970 gg.* Moskva, Ťzyki slavânskoj kul'tury, 2002.
- Baraban, Elena. „Zametki na polâh feministskoj kritiki russkoj literatury». *Gendernye issledovaniâ*, nr 9, 2003. Web. 14.03.2024. <http://kcggs.net.ua/gurnal/gurnal-09-08.pdf>.
- Baranowska, Małgorzata. „Luce Irigaray – myšlenie rŏznicy płci». *Pleć, kobieta, feminizm*. Red. Zofia Gorczyńska, Sabina Kruszyńska, Irena Zakidalska. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997.
- Baraškova, Svetlana, Ťelobcova Svetlana. „Osobennosti poëtiki sovremennoj ženskoj prozy». *Vestnik Severo-Vostočnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*, t. 6, nr 2, 2009, s. 98–102.
- Baskakova, Marina, et al. *Gendernye problemy v sovremennoj Rossii (po dannym oficial'noj statistiki)*. Moskva, Aleks, 2006.
- Bator, Joanna. „Dwoje ust Luce Irigaray». *Teksty drugie*, nr 5, 1999, s. 93–116.
- Belikova, Natal'â. „Obraz sovremennogo učitelâ v kontekste psihologičeskoj i povsednevnoj real'nosti školy (po romanu O. Kamaevoj «Elka. Iz školy s lûbov'û, ili Dnevnik učitel'nicy»)». *Filologičeskie nauki*, nr 6, 2016, s. 85–92.
- Belikova, Natal'â. „Soblazn kvazybytiâ v sovremennom škol'nom romane («Kroški Cahes» E. Čižovoj)». *Filologičeskie nauki: naučnye issledovaniâ*, nr 3, 2018, s. 114–119.
- Belomlinskaâ, Ťliâ. *Bednaâ devuška ili Âbloko, kurica, Puškin*. Moskva, T8 RUGRAM, 2020.
- Bem, Sandra. *Męskość. Kobiecość. O rŏznicach wynikających z płci*. Przeł. Sylwia Pikiel. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Bernstein, Basil. *Class, codes and control*. London, Routledge, 2003.
- Bielniak, Nel. *Rosyjska literatura radziecka dla dzieci*. Web. 17.03.2024. [http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Rosyjska\\_literatura\\_radziecka\\_dla\\_dzieci](http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Rosyjska_literatura_radziecka_dla_dzieci).
- Birûkova, Ol'ga. *Obzor hudožestvennyh proizvedenij „Obraz učitelâ v russkoj literature” (k Meždunarodnomu dnû učitelâ)*. Web. 14.03.2024. <https://vk.com/@bgocbs-obzor-hudozhestvennyh-proizvedenii-obraz-uchitelya-v-russkoi>.
- Bondarenko, Natal'â, et al. *Indikatory obrazovaniâ: 2023: statističeskij sbornik*. Moskva, NIU VŠĖ, 2023.
- Borkowska, Grażyna. „Metafora drożdzy. Co to jest literatura/poezja kobieca». *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*. Red. Anna Nasiłowska. Warszawa, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich, 2001, s. 65–76.
- Bourne, Jill. „Official Pedagogic Discourses and the Construction of Learners' Identities». *Encyclopedia of Language and Education*. Red. Nancy Hornberger. Boston, Springer, 2008, s. 798–809.
- Brajdotti, Rozi. „Ženske issledovaniâ i politiki različiâ». Przeł. Zaven Babloân. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Ťerebkina. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 13–22.

- Bulyčev, Igor'. „Obrazy maskulinnosti i feminnosti v formate gendernoj kartiny mira”. *CREDO NEW*, nr 1, 2004. Web. 14.03.2024. <http://credonew.ru/content/view/384/56/>.
- Burdina, Svetlana, Mokušina Ol'ga. „Izobraženie školy v russkoj literature XIX v.: osnovnye tendencii”. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaâ i zarubežnaâ filologičeskij žurnal*, nr 2 (26), 2014, s. 99–108.
- Burdina, Svetlana, Mokušina Ol'ga. „Topos postsovetskoj školy v russkom rasskaze rubeža XX–XXI vekov”. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaâ i zarubežnaâ filologičeskij žurnal*, nr 2 (30), 2015, s. 129–135.
- Burdina, Svetlana, Šumilova Ol'ga. „Ėvolūciâ žanra škol'noj povesti v russkoj literature XX veka”. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaâ i zarubežnaâ filologičeskij žurnal*, nr 2 (34), 2016, s. 128–134.
- Burzyńska, Anna. „Feminizm”. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Red. Anna Burzyńska, Michał Markowski. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006, s. 389–432.
- Burzyńska, Anna. „Gender i queer”. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Red. Anna Burzyńska, Michał Markowski. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006, s. 439–470.
- Burzyńska, Anna, Markowski Michał, red. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006.
- Butler, Judith. *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*. Przeł. Karolina Krasuska. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki politycznej, 2008.
- Butler, Judith. „Zapisy na ciele. Wywrotowe odgrywanie”. Przeł. Krystyna Kłosińska, Krzysztof Kłosiński. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Red. Anna Burzyńska, Michał Markowski. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006, s. 514–529.
- Bybluk, Marian. *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Bykov, Dmitrij. *Bykov-quickly: vzgląd-26*. Web. 17.03.2024. [http://old.russ.ru/ist\\_sovr/20020116\\_b.html](http://old.russ.ru/ist_sovr/20020116_b.html).
- Bylkova, Svetlana. „Rol' massovoj literatury v formirovanii rečevogo pasporta sovremennogo čitatelâ”. *Molodoj učenyj*, nr 7.4 (111.4), 2016, s. 4–7.
- Chłosta-Zielonka, Joanna. „Być inną – o kategorii różnicy w autobiograficznych wypowiedziach kobiet XX i XXI wieku”. *Prace literaturoznawcze*, nr 4, 2018, s. 59–74.
- Cixous, Helene. „Śmiech meduzy”. Przeł. Anna Nasiłowska. *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*. Red. Anna Nasiłowska. Warszawa, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich, 2001, s. 168–188.
- Cvetkova, Bëlla. „Massovaâ literatura kak kul'turnyj fenomen”. *Vestnik Nižegorodskogo universiteta im. N.I. Lobačevskogo. Serii: Social'nye nauki*, nr 2 (42), 2016, s. 128–135.
- Čelûkanova, Ol'ga. „Vnutriliteraturnyj sintez kak žanroobrazuščij faktor v povesti S. Georgievskoj «Lûbov' i kibernetika»”. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serii: Literaturovedenie, žurnalistika*, nr 4, 2019, s. 670–680.
- Černâk, Mariâ. „Massovaâ literatura konca XX načala XXI veka: tehnologičeskij ili poëtiki?”. *Filologičeskij klass*, nr 20, 2008, s. 4–11.
- Černâk, Mariâ. „Škola kak diagnoz: opyt sovremennoj prozy”. *Detskaâ literatura segodnâ. Sbornik naučnyh statej*. Red. Nina Barkovskaâ, Mariâ Litovskaâ. Ekaterinburg, UrGPU, 2010, s. 7–18.

- Černák, Mariâ. „Škola pod vysokim naprâžením. K voprosu o transformacii žanra «škol'noj povesti» v sovremennoj literature”. *Bibliotečnoe Delo. Topos i èpos škol'noj povesti*, nr 20 (302), 2017, s. 2–8.
- Čertkova Anna Konstantinovna. Web. 17.04.2024. [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%B0\\_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%B0_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0).
- Čuprinin, Sergej. *Russkaâ literatura segodnâ: Žizn' po ponâtiâm*. Moskva, Vremâ, 2007.
- Dan'ko Elena Âkovlevna. Web. 17.03.2024. [https://prodetlit.ru/index.php/%D0%94%D0%B0%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%BE\\_%D0%95%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0\\_%D0%AF%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0](https://prodetlit.ru/index.php/%D0%94%D0%B0%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%BE_%D0%95%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0_%D0%AF%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0).
- De Beauvoir, Simone. *The second sex*. Przeł. Constance Borde, Sheila Malovany-Chevallier. New York, Vintage Books, 2010.
- Demihovskaâ, Elena. „Mariâ Pavlovna Priležaeva”. *Russkaâ literatura XX veka. Prozaiki, poëty, dramaturgi. Biobibliografičeskij slovar'*. Tom 3. P - Â. Red. Nikolaj Skatov. Moskva, OLMA-PRESS Invest, 2005, s. 123–125.
- Denisova, Alla, red. *Slovar' gendernyh terminov*. Moskva, Regional'naâ obšestvennaâ organizaciâ „Vostok-Zapad: Ženskie Innovacionnye Proekty”, 2002.
- Dobrołowicz, Justyna. „Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych”. *Jakościowe badania pedagogiczne*, t. 1, nr 1, 2016, s. 36–48.
- Drawicz, Andrzej. „Pierestrojka i lata ostatnie”. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku*. Red. Andrzej Drawicz. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 2002, s. 586–606.
- Dronišinec, Nikolaj, Filatova Irina. „Meždunarodnoe soobšestvo «Kemphill»: istoriâ i sovremennost' pomoši lûdâm s ograničennymi vozmožnostâmi”. *Special'noe obrazovanie*, nr 2, 2012, s. 30–39.
- Dziadek, Adam. „Pogranicza literackości”. *Teksty drugie*, nr 4, 2002, s. 112–118.
- Dzierzowska, Anna, et al. *Równościowe przedszkole Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć*. Web. 01.03.2024. [https://genderexperts.files.wordpress.com/2012/10/rownosciowe\\_przedszkole\\_program.pdf](https://genderexperts.files.wordpress.com/2012/10/rownosciowe_przedszkole_program.pdf).
- Efimova, Galina, Semenov Mihail. „Social'nyj portret ženšiny-učitelâ (na primere Tûmenskoj oblasti)”. *Vestnik RUDN. Seriâ: sociologiâ*, t. 18, nr 3, 2018, s. 521–531.
- Ëlliot, Patriciâ, Mendell Nènsi. „Feministskaâ teoriâ: problematizaciâ ženskoj sub"ektivnosti”. Przeł. Âna Bocman. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Žerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 93–126.
- El'nikova, Galina. „Stanovlenie i razvitie feminizma v Rossii: k istorii voprosa”. *Izvestiâ vysših učebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obšestvennye nauki*, nr 12, 2003, s. 2–15.
- „E.N. Vodovozova-Semevskaâ”. *Golos minuvšego*, nr 2, 1923, c. 177–180.
- Erofeev, Viktor. *Vremâ rožat'. Rossiâ, načalo XXI veka. Lučšie molodye pisateli*. Moskva, Izdatel'skij Dom „Podkova”, „Dekont+”, 2001.
- Ëssas, Èliâgu. *Za to, čto ne sdelal menâ ženšinoj...* Web. 17.03.2024. <https://evrey.com/sitep/askrabbi1/q.php?q=otvet/q417.htm>.

- Èti strašnye slova „ženskaâ proza”.... Interv’û o fenomene i terminologii s teoretikami i praktikami literaturnogo processa, provedennoe Elenoj Safronovoj. Web. 17.03.2024. <https://rewizor.ru/literature/interviews/eti-strashnye-slova-jenskaya-proza/>.
- Etoev, Aleksandr. *Anna Matveeva „Podoždi, â umru i pridu”*. Web. 17.03.2024. [https://web.archive.org/web/20160306204231/http://natsbest.ru/etoev13\\_matveeva.html](https://web.archive.org/web/20160306204231/http://natsbest.ru/etoev13_matveeva.html).
- Ežova, Tat’âna. „K probleme izučeniâ pedagogičeskogo diskursa”. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 2, 2006, s. 52–56.
- Fateeva, Natal’â. „Sovremennaâ russkaâ «ženskaâ» proza: sposoby samoidentifikacii ženšiny-kak-avtora”. *Stil*, nr 1, 2002, s. 349–361.
- Fesenko, Èmiliâ. „K voprosu o specifikke ženskoj prozy”. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriâ: Russkaâ filologijâ*, nr 3, 2022, s. 105–111.
- „Fizička terpela Coâ”. *Pisatel’ Anna Matveeva – o škole 90-h i mesti učitel’nicy literatury*. Web. 17.03.2024. [https://mel.fm/zhizn/istorii/142687-anna\\_matveeva](https://mel.fm/zhizn/istorii/142687-anna_matveeva).
- Frič, Elena. *Načalo puti L. Tolstogo i dokumental’naâ avtobiografičeskaâ proza konca XVIII – pervoj poloviny XIX vv.* Leningrad, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskich nauk, Leningradskij pedagogičeskij universitet im. A.I. Gercena, 1976.
- Gabbe, Tamara. „O škol’noj povesti i ee čitatele”. *Detskaâ literatura*, nr 18-19, 1938, s. 33–41.
- Gabrièlân, Nina. *Eva – èto značit „žizn’” (Problema prostranstva v sovremennoj russkoj ženskoj proze)*. Web. 17.04.2024. <https://voplit.ru/article/eva-eto-znachit-zhizn-problema-prostranstva-v-sovremennoj-russkoj-zhenskoj-proze/>.
- Gabrièlân, Nina. „Vzglâd na ženskuû prozu”. *Preobraženie (Russkij feministiskij žurnal)*, nr 1, 1993, s. 102–108.
- Gasin, Dmitrij. *Marina Aromštam. Kak dnevnik. Rasskazy učitel’nicy*. Web. 17.03.2024. <https://www.youtube.com/watch?v=rSzg-cAXNAk>.
- Gel’fond, Mariâ. „Tvorčeskaâ istoriâ avtobiografičeskoj trilogii A.Â. Bruštejn «Doroga uhodit vdal’»”. *Novyj filologičeskij vestnik*, nr 1 (28), 2014, s. 81–89.
- Georgievskâ, Elena. *Anna Matveeva „Podoždi, â umru i pridu”*. Web. 17.03.2024. [https://web.archive.org/web/20130313113930/http://www.natsbest.ru/Georgievskaya13\\_matveeva.html](https://web.archive.org/web/20130313113930/http://www.natsbest.ru/Georgievskaya13_matveeva.html).
- Gergilov, Rostislav. „Styd: sologičeskaâ perspektiva”. *Monitoring obšestvennogo mneniâ: èkonomičeskie i social’nye peremeny*, nr 2, 2017, s. 115–128.
- Gheit, Jehanne. „Skrzywiona perspektywa: proza kobiet i rosyjska krytyka literacka XIX wieku”. Przeł. Małgorzata Walicka-Hueckel. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, nr 4/5/6 (22/23/24), 1993, s. 213–224.
- Gibadullina, Liâ. „Âzykovye osobennosti sovremennoj ženskoj prozy (gendernyj aspekt)”. *Vestnik Baškirskogo universiteta*, nr 3 (1), 2010, s. 995–996.
- Girenok, Fedor. „Klipovoe soznanie”. *Zavtra*, nr 51 (1100). Web. 01.03.2024. <https://fedor-girenok.ru/klipovoe-soznanie/>.
- Glušková, Anna. „Osnovnye charakteristiki pedagogičeskogo diskursa”. *Naučnye issledovaniâ i innovacii*, nr 1, 2020, s. 164–172.
- Głowiński, Michał, et al. *Słownik terminów literackich*. Red. Janusz Sławiński. Wrocław, Ossolińskich, 1988.
- Golovina, Elena. „Osobennosti ženskogo romana kak žanra literatury”. *Molodoj učenyj*, nr 2 (136), 2017, s. 732–734.

- Goscilo, Helena. *Fruits of her plume: Essays on contemporary Russian Women's Culture*. London, Routledge, 1993.
- Gosteva, Anastasiâ, Ulickaâ Lûdmila. „Prinimaû vse, što daetsâ”. *Voprosy literatury*, nr 1, 2000, s. 215–237.
- Govenko, Ūrij, et al. „Molodoe pokolenie Rossii kak social'naâ kogorta”. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehničeskogo universiteta. Social'no-ekonomičeskie nauki*, nr 3, 2022, s. 85–98.
- Grodeckaâ, Anna. *Otvety predaniâ. Źitiâ svâtyh v duhovnom poiske L'va Tolstogo*. Red. Galina Galagan. Sankt-Peterburg, Nauka, 2000.
- Hačmafova, Zajneta, Sereda Lûdmila. „Gendernaâ kartina mira v diskurse ženskoj prozy”. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriâ 2: Filologîâ i iskusstvovedenie*, nr 1 (252), 2020, s. 72–77.
- Hellman, Ben. *Skazka i byl'. Istoriâ russkoj detskoj literatury*. Przeł. Ol'ga Buhina. Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2016.
- Hof, Renate. „Vozniknovenie i razvitie gendernyh issledovanij”. Przeł. Vahan Alaverdân, Nataliâ Nosova. *Pol. Gender. Kul'tura: Nemeckie i russkie issledovaniâ*. Red. Elizabeth Šorè, Karolina Hajder. Moskva, RGGU, 1999, s. 23–55.
- Holmgren, Beth. „Sendo sprawy, czyli unarodowienie romansu”. *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*. Red. Anna Nasiłowska. Warszawa, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich, 2001, s. 77–93.
- Huks, Bell. „Nauka transgressirovat'. Obrazovanie kak praktika svobody”. Przeł. Âna Bocman. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Źerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 48–62.
- Il'in, Georgij Leonidovič. *Gendernaâ pedagogika. Ponâtie „gender” i ego vliânie na vospitanie detej*. Moskva, Moskovskij pedagogičeskij gosudarstvennyj universitet, 2016.
- Il'in, Georgij, red. *Innovacii v obrazovanii: učebnoe posobie*. Moskva, Izdatel'stvo Prometej, 2015.
- Il'in, Evgenij. *Pol i gender*. Sankt-Peterburg, Piter, 2010.
- Il'inskij, Oleg. „Tvorčeskij oblik Anny Ahmatovoj”. *Novyj Źurnal*, nr 242, 2006, s. 220–226.
- Irigaray, Luce. „Bez kultury różnic nie ma demokracji”. *Śląskie studia polonistyczne*, nr 1 (13), 2019, s. 21–35.
- Irigaray, Luce. *Ce Sexe qui n'en est pas un*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.
- Irigaray, Luce. *Ciało w ciało z matką*. Przeł. Agata Araszkiwicz. Kraków, eFKA, 2000.
- Istoriâ izdatel'stva „Posrednik”*. Web. 07.02.2023. <https://posrednik2.ru/history/>.
- Ivanova, Nataliâ. „V storonu voobražаемogo non-fiction. Sovremennyj roman v poiskah žanra”. *Znamâ*, nr 1, 2016, s. 186–195.
- Jeleńska, Weronika. „Avangardistskie tvorčeskie ustanovki russkih pisatel'nic Serebrânogo veka”. *Slavistica Vilnensis*, 2024 (v pečati).
- Jeleńska, Weronika. „Izbrannye metody vospitaniâ Antona Makarenko v pedagogičeskoj deâtel'nosti Mariny Aromtšam”. *Acta Polono-Ruthenica*, nr 2 (XXVI), 2021, s. 159–176.
- Jeleńska, Weronika. „Marina Aromsztam – rosyjski pedagog innowator”. *Studia edukacyjne*, nr 63, 2021, s. 65–79.
- Jeleńska, Weronika. „Problemy pedagogiki genderowej w Rosji”. *Kultury wschodniosłowiańskie: oblicza i dialog*, 2021 (v pečati).

- Jeleńska, Weronika. „Russkaâ ženskaâ literatura v XVIII–XIX vekah: èvolúciâ, problematika i poètika”. *Studia wschodniosłowiańskie*, t. 23, 2023, s. 67–78.
- Kabajkina, Ol'ga. „Feminističeskoe dviženie v Rossii v istoričeskoj perspektive”. *Obščestvo: sociologičeskij, psihologičeskij, pedagogičeskij*, nr 1, 2018, s. 35–39.
- Kamaeva, Ol'ga. *Elka. Iz školy s ljubov'û, ili Dnevnik učitel'nicy*. Moskva, Izdatel'stvo AST, 2013.
- Kamaeva, Ol'ga. „Elka. Iz školy s ljubov'û, ili Dnevnik učitel'nicy”. *Učitel'skaâ gazeta*, 2013. Web. 27.04.2024. <https://ug.ru/yolka-iz-shkoly-s-lyubovyu-ili-dnevnik-uchitelniczy/>.
- Karasik, Vladimir. „Harakteristiki pedagogičeskogo diskursa”. *Âzykovaâ ličnost': problemy semantiki i pragmatiki: sbornik naučnyh trudov*. Volgograd, RIO, 1999, s. 3–18.
- Karasik, Vladimir. *Âzykovej krug: ličnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, Peremena, 2002.
- Kavinkina, Irina. *Osnovy semiotiki. Posobie po kursu „Osnovy semiotyki (podderživaúšaâ i al'ternativnaâ kommunikaciâ)”*. Grodno, GrGu, 2011.
- Kazanceva, Galina. *Belletrizovannye žizneopisaniâ V.P. Avenariusâ v kontekste èvolúcii biografičeskoj prozy*. Moskva, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni doktora filologičeskich nauk, Rossijskij universitet družby narodov, 2011.
- Kislova, Larisa, Vetoškina Mariâ. „Novaâ ženskaâ proza konca XX veka kak antikrizisnyj gendernyj proekt”. *Krizisnyj dvadcatyj vek: paradoksy revolúcionnogo koda i sud'by literatury: sbornik naučnyh statej*. Red. Larisa Tûtelova, Ekaterina Ševčenko. Samara, Samarskaâ gumanitarnaâ akademiâ, 2018, s. 86–94.
- Klecina, Irina. *Psihologičeskij aspekt gendernyh otnošenij: Teoriâ i praktika*. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2004.
- Kłosńska, Krystyna. „Kobieta autorka”. *Cialo i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*. Red. Anna Nasiłowska, Warszawa, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich, 2001, s. 94–116.
- Knâzev, Evgenij, red. *Istoriâ otečestvennogo obrazovaniâ i pedagogiki: učebnoe posobie dlâ vuzov*. Moskva, Izdatel'stvo Ūrajt, 2023.
- Knâzev, Evgenij, red. *Istoriâ pedagogiki i obrazovaniâ: učebnik i praktikum dlâ vuzov*. Moskva, Izdatel'stvo Ūrajt, 2023.
- Koch, Magdalena. *... kiedy dojrzejemy jako kultura... twórczość pisarek serbskich na początku XX wieku*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007.
- Kočetkova Anna. „Massovaâ literatura kak rezul'tat izdatel'skoj politiki”. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta pečati*, nr 1, 2013, s. 57–63.
- Kolâdina, Anna. „Dnevnik kak literaturnyj žanr”. *Literatura*, nr 19, 2006. Web. 17.04.2024. <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200601914>.
- Komina, Natal'â. *Organizacionnyj diskurs v učebnoj situacii: Semantičeskij i pragmatičeskij aspekty*. Krasnodar, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni doktora filologičeskich nauk, Tverskij gosudarstvennyj universitet, 2004.
- Komisaruk, Ewa. *Od milczenia do zamilknięcia. Rosyjska proza kobieca na początku XX wieku. Wybrane aspekty*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2009.
- Komovskaâ, Elena. „Žanrovaâ specifika sovremennogo romana”. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, nr 12, 2016, s. 138–146.

- Kondrat'eva, Galina. „Pedagogičeskie idei L.N. Tolstogo i problemy sovremennoj pedagogiki”. *Gaudeamus*, nr 1 (1), 2022, s. 181–186.
- Kornetov, Grigorij. „Pedagogi-novatory, Novoe pedagogičeskoe myšlenie i Innovacionnoe dviženie v otečestvennom škol'nom obrazovanii (vtoraâ polovina 1980-h – vtoraâ tret' 1990-h gg.) stat'â 1”. *Istoriko-pedagogičeskij žurnal*, nr 1, 2019, s. 72–100.
- Kosofski Sedžvik, Iv. „Èpistemologiâ čulana”. Przeł. Ol'ga Lipovskaâ. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Žerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 174–200.
- Kostyleva, Irina. *Novejšaâ otečestvennaâ literatura: Učebnoe posobie*. Vladimir, Izdatel'stvo VIGu, 2023.
- Kowalska, Marta. „Wybrane aspekty ewolucji prozy kobiet – dwa pokolenia”. *Rusycystyczne Studia Literaturoznawcze*, nr 30, 2020, s. 113–127.
- Kozlova, Galina. „Obraz učitelâ ruskoj gimnazii XIX – načala XX vekov v literature”. *Pedagogika*, nr 2, 2000, s. 67–70.
- Kozlova, Marina. „Sovremennij lûbovnyj roman kak žanr massovoj kul'tury”. *Vestnik Ul'ânovskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*, nr 1, 2001, s. 77–84.
- Kraskowska, Ewa. „Kilka uwag na temat powieści kobiecej”. *Teksty drugie*, nr 4-5-6, 1993, s. 259–273.
- Kraskowska, Ewa. *Piórem niewieścim. Z problemów prozy kobiecej dwudziestolecia międzywojennego*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1999.
- Kristeva, Julia. *La Révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIX e siècle: Lautréamont et Mallarmé*. Paris, Éditions du Seuil, 1974.
- Krylova, Mariâ. *Est' li segodnâ horošâ detskaâ kniga? Proizvedeniâ dlâ detej A. Žvalevskogo, E. Pasternak*. Web. 17.04.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/est-li-segodnya-horoshaya-detskaya-kniga-proizvedeniya-dlya-detey-a-zhvalevskogo-e-pasternak/viewer>.
- Krylova, Mariâ. „Sovremennye knigi o lûbvi dlâ devoček-podrostkov: rannee vzroslenie”. *Litera*, nr 1, 2019, s. 234–242.
- Kubínyiová, Julia. „Osmyslenie kritikoj fenomena sovremennojruskoj ženskoj prozy konca XX veka”. *Novaâ rusistika*, nr 4, 2011, s. 37–49.
- Kudrin, Oleg. „O ženskoj i mužskoj literature kak ob"ektivnoj real'nosti”. *Voprosy literatury*, nr 5, 2021. Web. 17.03.2024. <https://voplit.ru/column-post/o-zhenskoj-i-muzhskoj-literature-kak-obektivnoj-realnosti/>.
- Kujawińska-Cortney, Krystyna. „Feministyczna krytyka literacka: teorie i praktyki”. *Pamiętnik Literacki*, nr 3, 1998, s. 99–113.
- Kukes, Anna. „Gendernye issledovaniâ i ženskaâ avtobiografičeskaâ proza («Obrazy detstva» Kristy Vol'f v kontekste metoda balansu Dž. Bendžamen)”. *Ženšina v rossijskom obšestve*, nr 1-2, 2003, s. 66–90.
- Kul'gavčuk, Marina. „«O žizni, o žizni – i tol'ko o nej...». Anna Matveeva”. *Voprosy literatury*, nr 16, 2016, s. 127–138.
- Kwieciński, Zbigniew. „Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej”. *Różnice, edukacja, inkluzja*. Red. Alicja Komorowska-Zielony, Tomasz Szkudlarek. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2015, s. 23–29.
- Lanser, Susan. „Toward a Feminist Narratology”. *Style*, vol. 20, nr 3, 1986, s. 341–363.

- Lebedeva, Marina. „O gendernyh ustanovkah v literature”. *Voprosy literatury*, nr 5, 2021. Web. 17.03.2024. <https://voplit.ru/column-post/o-gendernyh-ustanovkah-v-literature/>.
- Lejderman, Naum, Lipoveckij Mark, red. *Sovremennaâ russkaâ literatura 1950–1990-e gody v dvuh tomah. Tom 2 1968–1990*. Moskva, Akademiâ, 2003.
- Levkovič, Ânina. „Vosstanie dekabristov v sovetskoj hudožestvennoj proze”. *Russkaâ literatura*, nr 4, 1975, s. 167–179.
- Lipaev, Aleksej. *Pedagogičeskij diskurs kak sredstvo social'nogo vospitaniâ sel'skihškol'nikov*. Kostroma, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandydata pedagogičeskikh nauk, Kostromskij gosudarstvennyj universitet im. N.A. Nekrasova, 2004.
- Lomykina, Natal'â. *Intuiciâ, sila i svoboda: o čem pišut sovremennye rossijskie pisatel'nicy*. Web. 17.04.2024. <https://www.forbes.ru/forbes-woman/433689-intuiciya-sila-i-svoboda-o-chem-pishut-sovremennye-rossijskie-pisatelnicy>.
- Lukin, Vladimir. „Roli avtora i «Ëffekt obraza avtora» na fone tipologii tekstov”. *Voprosy psiholingvistiki*, nr 25, 2015, s. 218–230.
- Madorskij, Lev. „Ženšina – èto lučšee, čto zamyslil Gospod’”. *Masterskaâ*, 2019. Web. 17.03.2024. <https://club.berkovich-zametki.com/?p=52328>.
- Magera, Ūliâ. „Anime”. *Bol'shaâ rossijskaâ ènciklopediâ: naučno-obrazovatel'nyj portal*. Web. 01.03.2024. <https://bigenc.ru/c/anime-e62c64/?v=6950164>.
- Majofis, Mariâ. „Opyt lučših učitelej”. *Ostrova utopii. Pedagogičeskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj školy (1940–1980-e)*. Red. Il'â Kukulin, Mariâ Majofis, Petr Safronov. Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2015, s. 81–84.
- Majofis, Mariâ. „Povest' vmesto učebnika: kniga Fridy Vigdorovoj «Moj klass» v kontekste obrazovatel'noj politiki konca 1940-h”. *Ostrova utopii. Pedagogičeskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj školy (1940–1980-e)*. Red. Il'â Kukulin, Mariâ Majofis, Petr Safronov. Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2015, s. 84–100.
- Makarenko, Anton. „FD-1”. *Pedagogičeskie sočineniâ v vos'mi tomah. Tom 2. Marš tridcatogo goda*. Red. Anton Makarenko. Moskva, Pedagogika, 1984.
- Makarenko, Anton. „Flagi na bašnâh”. *Pedagogičeskie sočineniâ v vos'mi tomah. Tom 6. Flagi na bašnâh*. Red. Anton Makarenko. Moskva, Pedagogika, 1984.
- Makarenko, Anton. „Pedagogičeskaâ poëma”. *Pedagogičeskie sočineniâ v vos'mi tomah. Tom 3*. Red. Anton Makarenko. Moskva, Pedagogika, 1984.
- Malygina, Anna. *Gendernye reprezentacii kak teksty kul'tury (na primere mody serediny XX – načala XXI v.)*. Moskva, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandydata filosofskih nauk, Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet kul'tury i iskusstv, 2008.
- Markova, Tat'âna. *Russkaâ proza rubeža XX–XXI vekov: transformacii form i konstrukcij (V. Makanin, L. Petruševskaâ, V. Pelevin)*. Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing, 2012.
- Markowski, Michał, Burzyńska Anna, red. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006.
- Markuševič, Aleksej. *Detskaâ ènciklopediâ. Tom 11: Âzyk i literatura*. Moskva, Pedagogika, 1976.
- Maršak, Samuil. *Vospitanie slovom*. Web. 14.03.2024. <http://s-marshak.ru/works/prose/vospitanie/vospitanie34.htm>.
- Matveeva, Anna. „Obstoâtel'stvo vremeni”. *Podoždi, â umru – i pridu*. Moskva, Izdatel'stvo AST: Redakciâ Eleny Šubinoj, 2012, s. 67-93.

- Matveeva, Anna. „Ostrov Svâtoj Eleny”. *Novyj Mir*, nr 3, 2001. Web. 14.03.2024. [https://magazines.gorky.media/novyi\\_mi/2001/3/ostrov-svyatoj-eleny.html](https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2001/3/ostrov-svyatoj-eleny.html).
- Mendrela, Karolina. *Zmiany społeczno-polityczne w ZSRR i Federacji Rosyjskiej a społeczna rola i obraz kobiety*. Katowice, Uniwersytet Śląski, 2018.
- Meskin, Vladimir, Zolotuhina Anastasiâ. „Pedagogičeskij roman v rusckoj podrostkovej literature vtoroj treti XX veka”. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriâ: Literaturovedenie, žurnalistika*, t. 22, nr 2, 2017, s. 246–255.
- Mezinov, Vladimir. „Hudožestvennaâ literatura kak istočnik poznaniâ pedagogičeskij dejstvitel'nosti”. *Gaudeamus*, nr 2 (6), 2004, s. 191–198.
- Miller, Nancy K. „Arachnologie: kobieta, tekst i krytyka”. Przeł. Krystyna Kłosińska, Krzysztof Kłosiński. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Red. Anna Burzyńska, Michał Markowski. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2006, s. 487–514.
- Millett, Kate. *Sexual Politics*. New York, Doubleday, 1970.
- Mokrušina, Ol'ga. *Topos postsovetskoj školy v rusckoj literature rubeža XX–XXI vekov*. Perm, Dissertaciâ na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskich nauk, FGBOU VPO Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014.
- Mokrušina, Ol'ga. „Topos školy v ženskoj proze 2000-h godov”. *Vestnik Permskogo universiteta*, nr 3 (27), 2014, s. 161–169.
- Morozova, Tat'âna. „Samoorganizujušiesâ processy v molodežnoj srede”. *Teoriâ i praktika obščestvennogo razvitiâ*, nr 6, 2012, s. 61–67.
- Nasiłowska, Anna. „Teksty feministyczne”. *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*. Red. Anna Nasiłowska. Warszawa, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich, 2001, s. 7–11.
- Nataliâ Mihajlovna Terent'eva. Web. 14.03.2024. [https://cyclowiki.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%8F\\_%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0\\_%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B0](https://cyclowiki.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%8F_%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B0).
- Nowak-Dziemianowicz, Mirosława. „Pedagogika dyskursywna: nadzieje i możliwości”. *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja*. Red. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, Paweł Rudnicki. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2011, s. 315–346.
- Novikov, Vladimir. „O ženskoj proze”. *Voprosy literatury*, nr 5, 2021. Web. 14.03.2024. <https://voplit.ru/column-post/o-zhenskoj-proze/>.
- Novikov, Ivan. „Vysokoe prizvanie sovetskogo učitelâ”. *Predislovie k pervomu izdaniû knigi F. Vigdorovoj „Moj klass”*. Moskva, Detgiz, 1949.
- Novikova, Liza. *Nedůžinnnye darovaniâ. 13 perspektivnyh molodyh avtorov*. Web. 14.03.2024. <https://www.kommersant.ru/doc/602177>.
- Nünning, Vera, Nünning Ansgar. *Erzähltextanalyse und Gender studies*. Weimar, J.B. Metzler Stuttgart, 2004.
- Ohotnikova, Svetlana. „Gendernye issledovaniâ v literaturovedenii: problemy gendernoj poëtiki”. *Gendernye issledovaniâ i gendernoje obrazovanie v vysšej škole. Čast' 2*. Ivanovo, 2002, s. 273–279.
- Ol'ga Kamaeva. Web. 17.03.2024. <https://www.livelib.ru/author/374583-olga-kamaeva>.
- Orehanov, Georgij. *V.G. Čertkov v žizni L.N. Tolstogo*. Moskva, Izdatel'stvo PSTGU, 2015.

- Osovskij, Oleg. „Feministskaâ kritika”. *Bol'shaâ rossijskaâ ènciklopediâ. Tom 33*. Otv. red. Sergej Kravec. Moskva, Bol'shaâ Rossijskaâ ènciklopediâ, 2017, s. 251.
- Ostrowicka, Helena. „Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży”. *Teraźniejszość-człowiek-edukacja*, nr 2 (62), 2013, s. 49–73.
- Ostrowicka, Helena. „Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu”. *Forum Oświatowe*, nr 2 (52), 2014, s. 47–68.
- Ovsânnikova, Elena. „Ženskoe lico rossijskogo obrazovaniâ (istoričeskij aspekt)”. *Vestnik evrazijskoj nauki*, nr 3, 2013. Web. 17.03.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/zhenskoe-litso-rossijskogo-obrazovaniya-istoričeskij-aspekt/viewer>.
- Pankowska, Dorota. „Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs” w kształceniu nauczycieli”. *Przegląd badań edukacyjnych*, nr 19, 2014, s. 129–148.
- Pankratova, Dar'â. *Pisatel'nica Anna Matveeva: Obšij uroven' žurnalistiki padaet. Èta professiâ, kak i mnogie drugie, umiraet*. Interv'û s Annoj Matveevoj, provedennoe Dar'ej Pankratovoj. Web. 17.03.2024. [https://www.justmedia.ru/analitika/culture/pisatelnicza\\_anna\\_matveeva\\_obshhij\\_uroven\\_zhurnalistiki\\_padaet\\_eta\\_professiya\\_kak\\_i\\_mnogie\\_drugie\\_umiraet](https://www.justmedia.ru/analitika/culture/pisatelnicza_anna_matveeva_obshhij_uroven_zhurnalistiki_padaet_eta_professiya_kak_i_mnogie_drugie_umiraet).
- Paškova, Nadežda. „Sušnost' i sodержanie ponâtiâ «Pedagogičeskij diskurs» v sovremennom inoâzyčnom obrazovanii”. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 4, 2009, s. 358–362.
- Pavlova, Nadežda. „Materinsko-dočernij metasûžet russkoj ženskoj prozy”. *Izvestiâ Saratovskogo universiteta. Novaâ seriâ. Seriâ Filologijâ. Žurnalistika*, t. 13, nr 3, s. 64–59.
- Penzina, Ol'ga. „Kriterii genedrnogo analiza ženskoj prozy konca XIX veka v sovremennom literaturovedenii”. *Vestnik stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta (Nauka. Innovacii. Tehnologii)*, nr 56, 2008, s. 130–137.
- Piekaniec, Anna. *Autobiografki. Szkice o literaturze dokumentu osobistego kobiet*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2020.
- Piekaniec, Anna. *Czy w tej autobiografii jest kobieta? Kobięca literatura dokumentu osobistego od początku XIX wieku do wybuchu II wojny światowej*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 2013.
- Pin'koveckaâ, Ŭliâ. *Ocenka doli mužčin v čislennosti pedagogičeskich rabotnikov v školah. Statistika i èkonomika*, t. 19, nr 2, 2022, s. 43–51.
- Piskunov, Aleksej. *Istoriâ pedagogiki i obrazovaniâ. Ot zaroždeniâ vospitaniâ v pervobytnom obšestve do konca XX v*. Red. Aleksej Piskunov. Moskva, TC „Sfera”, 2001.
- Plecer, Viktoriâ. „Feministskij podhod v izučenii literatury Vozroždeniâ: osnovnye napravleniâ i tendencii”. Vypuskaâ kvalifikacionnaâ rabota. Sankt-Peterburg, Rossijskij Gosudarstvennyj Gidrometeorologičeskij Universitet, 2020.
- Počti zabytye. *Russkie pisatel'nicy konca XIX – načala XX veka*. Web. 17.03.2024. <https://library.vladimir.ru/virt-vystavki/pochti-zabytye-russkie-pisatelniczy-konca-xix-nachala-xx-veka.html>.
- Podolska, Joanna. „Refleksje nad kształtem dziennika literackiego”. *Prace Polonistyczne Studies in Polish Literature*, nr 46, 1990, s. 197–223.
- Pogodina, Svetlana. *Teksty O. Robski: Homo glamourosus kak novyj tipaž tekstov massovoj literatury*. Web. 17.03.2024. <http://www.academia.edu/1549274>.
- Pogorelaâ, Elena. *5 pisatel'nic, kotorymi začityvalis' sovetskie škol'nicy*. Web. 17.03.2024. [https://mel.fm/zhizn/knigi/8723594-soviet\\_girls](https://mel.fm/zhizn/knigi/8723594-soviet_girls).
- Polâkov, Ŭrij Mihajlovič. *Rabota nad ošibkami*. Petrozavodsk, Kareliâ, 1990.

- Polutova, Marina. „Metodologičeskie podhody zarubežnyh učenyh k teorii feminizma: istoki, ètapy razvitiâ, osnovnye napravleniâ”. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 11 (102), 2013, s. 66–79.
- Popova, Irina, Lûbeznaâ Elena. „Fenomen sovremennoj «Ženskoj prozy»”. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*, t. 14, nr 4, 2008, s. 1020–1024.
- Porš, Lûdmila. „Feminizaciâ pedagogičeskoj professii v kontekste obnovleniâ roli obrazovaniâ v razvitii rossijskogo obšestva”. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 8 (99), 2013, s. 126–132.
- Pospelova, Ūliâ. „Pedagogičeskij diskurs i ego harakteristiki”. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 1, 2009, s. 307–310.
- Prezentaciâ novyh sbornikov ženskoj prozy i vstreča s pisatel'nicami v ofise „Ábloka”. Web. 14.03.2024. <https://www.youtube.com/watch?v=76-mFUQiREY>.
- Prilepin, Zahar. *14. Ženskaâ proza nulevyh*. Moskva, Astrel', 2012.
- Prohorova, Tat'âna. „K voprosu o neosentimentalizme v sovremennoj russkoj proze (na materiale tvorčestva L. Ulickoj i L. Petruševskoj)”. *Dergačevskie čteniâ*, t. 2, 2011, s. 307–315.
- Puškar', Galina. „Gendernoe svoeobrazie russkoj ženskoj prozy rubeža XX–XXI vekov”. *Vestnik stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta (Nauka. Innovacii. Tehnologii)*, nr 50, 2007, s. 242–248.
- Puškareva, Natal'â. „U istokov ženskoj avtobiografii v Rossii”. *Filologičeskie nauki*, nr 3, 2000, s. 62–69.
- Putilova, Evgeniâ. „O zabytyh imenah, ili o fenomene L. Čarskoj”. *O literature dlâ detej*. Leningrad, Det. lit, 1982, s. 73–88.
- Putilova, Evgeniâ. „O fenomene L. Čarskoj”. *Detskoe čtenie – dlâ serdca i razuma: Očerki po istorii detskoj literatury*. Red. Sergej Gončarov. Sankt-Peterburg, Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2005. Web. 17.03.2024. [https://charskaya.diary.ru/p80518651\\_e-o-putilova-o-fenomene-l-charskoj.htm](https://charskaya.diary.ru/p80518651_e-o-putilova-o-fenomene-l-charskoj.htm).
- Rabkin, Âkov. „Skazki i globalizaciâ. Vospitanie detej na cennostâh i dobrodetelâh velikih civilizacij”. *Rossiâ v global'noj politike*, nr 4 (122), 2023, s. 8–20.
- Rebel', Galina. „Čerty romana XXI veka v proizvedeniâh A. Ivanova i L. Ulickoj”. *Neva*, nr 4, 2008, s. 195–201.
- Rejngol'd, Anton. „Žanrovye osobennosti literaturnogo dnevnika i dnevnik kak neliteraturnyj tekst”. *Vestnik RGGU. Seriâ: Literaturovedenie. Ázykoznanie. Kul'turologiâ*, nr 11 (54), 2010, s. 118–129.
- Rotkirh, Anna, Temkina Anna. „Sovetskie gendernye kontrakty i ih transformaciâ v sovremennoj Rossii”. *Rossijskij gendernyj porâdok: sociologičeskij podhod*. Red. Elena Zdravomyslova, Anna Temkina. Sankt-Peterburg, Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2007, s. 169–201.
- Rovenskaâ, Tat'âna. *Fenomen ženšiny govorâšej. Problema identifikacii ženskoj prozy 80–90-h godov*. Web. 14.03.2024. <https://a-z.ru/women/texts/rovenskaiar.htm#>).
- Rowieńska, Tatiana. „*Historia prozy kobiecej w epoce transformacji, czyli «oczy szeroko zamknięte» rosyjskiego feminizmu*”. Przeł. Irina Kuźmina. *Literatury słowiańskie po roku 1989. Nowe zjawiska, tendencje, perspektywy. Tom II Feminizm*. Red. Ewa Kraskowska. Warszawa, Kolor Plus, 2005, s. 84–95.
- Rovenskaâ, Tat'âna. „Kak stat' nastoâšej ženšinoj? Ili praktiki ženskoj telesnoj iniciacii glazami sovremennyh pisatel'nic”. *Gendernye issledovaniâ*, nr 9, 2003, s. 2–24.

- Rûtkenen, Mariâ. „Gender i literatura: problema «ženskogo pis'ma» i «ženskogo čteniâ»”. *Filologičeskie nauki*, nr 3, 2000, s. 5–17.
- Rykova, Dar'â. *Ženskaâ proza v pervom desâtiletii XXI veka: tradicii i novatorstvo*. Web. 17.03.2024. <https://www.rospisatel.ru/konferenzija/rykova.htm>.
- Ryvina, Elena. „Pisatel' v škol'noj biblioteke”. *Bibliotekar'*, nr 3, 1958, s. 57.
- Salhanova, Žanat, Utebekova Araj. „Dnevnik kak literaturnyj žanr”. *Neofilologîâ*, t. 6, nr 22, 2020, s. 368–376.
- Sallinen, Saana. *Reprezentacii telesnosti i styda v russkoj „ženskoj proze” 1990-h*. Universitet Tampere, 2020.
- Saļajczykowa, Janina. „Współczesna proza kobiet: Marina Palej i Ludmiła Ullicka”. *Studia Rossica*, nr 7, 1999, s. 269–278.
- Sandomirska, Irina. „Czas kobiecego «jeszcze»: (relacja z seminarium teoretycznego)”. Przeł. Alicja Mrózek, Katarzyna Żemła-Jastrzębska. *ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura*, nr 10, 2005, s. 145–153.
- Satkliiff, Bendžamin. „Kritika o sovremennoj ženskoj proze”. *Filologičeskie nauki*, nr 3, 2000, s. 117–132.
- Savkina, Irina. „Govori, Mariâ! (Zametki o sovremennoj ženskoj proze)”. *Preobraženie (Russkij feministiskij žurnal)*, nr 4, 1996, s. 62–67.
- Savkina, Irina. *Razgovory s zerkalom i Zazerkal'em: Avtodokumental'nye ženskie teksty v russkoj literature pervoj poloviny XIX veka*. Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2007.
- Savkina, Irina. „Razve tak suždeno meždu lûd'mi?”. *Sever*, nr 2, 1990, s. 149–154.
- Serkowska, Hanna. „Wokół recepcji «Ciało-w-ciało» Luce Irigaray we Włoszech”. *Teksty drugie*, nr 5, 2002, s. 150–154.
- Showalter, Elaine. „Feminist Criticism in the Wilderness”. *Critical Inquiry*, vol. 8, nr 2, 1981, s. 179–205.
- Skucha, Mateusz. „Różnicowanie płci. Pawła Dybla Zagadka «drugiej płci». Spory wokół różnicy seksualnej w psychoanalizie i w feminizmie”. *Wielogłos*, nr 1 (2), 2007, s. 130–140.
- Smith, Sidonie, Watson Julia. *Women, autobiography, theory*. Madison, University of Wisconsin Press, 1998.
- Smoleń, Barbara. „Filozofia Luce Irigaray: dylematy recepcji”. *Teksty drugie*, nr 6, 2000, s. 94–106.
- Sobczak, Jędrzej. „Niektóre przykłady wykorzystania doświadczeń i myśli A.S. Makarenki we współczesnej pedagogice”. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, z. 6, 1980, s. 227–245.
- Sołżenicyn, Aleksander. *Jak odbudować Rosję? Refleksje na miarę moich sił*. Przeł. Juliusz Zychowicz. Kraków, Arka, 1991.
- Synowiec, Aleksandra. „W stronę analizy tekstu – wprowadzenie do teorii dyskursu”. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie*, Politechnika Śląska, z. 65, 2013, s. 383–396.
- Sekretov, Stanislav. *Anna Matveeva. Podoždi, â umru – i pridu*. Web. 17.03.2024. <https://magazines.gorky.media/znamia/2013/8/anna-matveeva-podozhdi-ya-umru-i-pridu.html>.
- Sergienko, Inna. „«Gendernaâ didaktika»: golos avtora v sovetskoj škol'noj povesti 1960-h–1980-h gg”. *Detskie čteniâ*, nr 2, 2021, s. 96–109.
- Sergo, Ūliâ Nikolaevna. „Ženskaâ proza Rossii: osobennosti hudožestvennoj filosofii”. *Filologičeskij klass*, nr 16, 2006, s. 52–56.

- Sidorenko, Ol'ga. „Gendernyj podhod v obučenii i vospitanii”. Web. 17.03.2024. <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2014/02/14/statya-gendernyy-podkhod-v-obuchenii-i-vospitanii>.
- Siksu, Èlen. „Hohot meduzy”. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ*. Red. Sergej Žerebkin. Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001, s. 799–821.
- Slavnikova, Ol'ga. „Ta, čto pišet, ili Tabletka ot golovy”. *Oktâbr'*, nr 3, 2000. Web. 17.03.2024. <https://magazines.gorky.media/october/2000/3/ta-čto-pišet-ili-tabletka-ot-golovy.html>.
- Stavrinova, Natal'â. „Škola v izmenâšemsâ mire i izmenâšijsâ mir školy”. *Omskij naučnyj vestnik*, nr 6 (82), 2009, s. 133–136.
- Stepančuk, Ul'âna. „Gendernye osobennosti proâvleniâ liderstva v ûnošeskom vozraste”. *Studenčeskij èlektronnyj žurnal „Striž”*, nr 2, 2021, s. 170–174.
- Stroganova, Evgeniâ. „«Nekto iz tolpy»: avtobiografiâ i biografiâ E.P. Svešnikovoj”. *Ženskie i gendernye issledovaniâ v Tverskom gosudarstvennom universitete*. Red. Anna Borodina. Tver', Kompaniâ Folium, 2000, s. 125–135.
- Suhomlinskij, Vasilij. *Pis'ma k synu*. Moskva, Prosvešenie, 1987
- Suhomlinskij, Vasilij. *Serdce otdaû detâm*. Kiev, Radâns'ka škola, 1973.
- Suhomlinskij, Vasilij. *Sto sovetov učitelû*. Iževsk, Udmurtiâ, 1981.
- Syroed, Nadežda. „Konflikt pokolenij kak social'naâ problema”. *Obšestvo: sociologiâ, psihologiâ, pedagogika*, nr 8, 2016. Web. 17.03.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-pokoleniy-kak-sotsialnaya-problema>.
- Šabanova, Anna. *Reprezentaciâ gendernyh otnošenij v proze Ū. Trifonova, V. Makanina, L. Petruševskoj 70–90-h godov*. Samara, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učennoj stepeni kandidata filologičeskikh nauk, Samarskij gosudarstvennyj universitet, 2015.
- Šabanova, Anna. „Fenomen «ženskoj prozy» v ruskoj literature 90-h godov XX veka”. *Vektor nauki Tol'âtinskogo gosudarstvennogo universiteta*, nr 2 (24), 2013, s. 374–376.
- Šahmatova, Tamara. *Proza Anny Matveevoj*. Web. 17.03.2024. [http://cbs-kurgan.com/proza\\_anny\\_matveevoj/](http://cbs-kurgan.com/proza_anny_matveevoj/).
- Širâeva, Rimma. „Duhovno-nravstvennoe vospitanie detej rannego vozrasta v processe znakomstva so stihami Agnii Barto”. *Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta*, nr 2 (74), 2016, s. 56–58.
- Šnyrova, Ol'ga. *Rossijskij feminizm: ždat' li novoj volny?*. Web. 14.03.2024. <http://intelros.ru/readroom/nz/n3-2012/14955-rossiyskiy-feminizm-zhdai-li-novoy-volny.html>.
- Šorè, Èlizabeth, Hajder Karolina. „Vstupitel'nye zamečaniâ o sovместnom rusko-nemeckom naučnom proekte”. *Pol. Gender. Kul'tura: Nemeckie i russkie issledovaniâ*. Red. Elizabeth Šorè, Karolina Hajder. Moskva, RGGU, 1999, s. 9–23.
- Šebrova, Svetlana. „Skazka pro Zolušku: zapretit' nel'zâ ostavit'!”. *Žurnal integrativnyh issledovanij kul'tury*, t. 1, nr 1, 2019, s. 28–39.
- Tarasov, Oleg. „«Škol'nye povesti» v sisteme hudožestvennogo tvorčestva V.F. Tendrâkova. Moskva, Dissertaciâ na soiskanie učennoj stepeni kandidata filologičeskikh nauk, Pedagogičeskij gosudarstvennyj universitet imeni V.I. Lenina, 1994.
- Terent'eva Nataliâ Mihajlovna. Web. 14.03.2024. <https://ast.ru/authors/terenteva-nataliya-mikhaylovna-000014992/?hl=%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8>

- D1%8F%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B0.
- Terent'eva, Nataliâ. Oficial'naâ stranica pisatelâ Natalii Terent'evoj VKontakte. Web. 14.03.2024. [https://vk.com/nata\\_tee](https://vk.com/nata_tee).
- Terent'eva, Nataliâ. *Učilka*. Moskva, Izdatel'stvo AST, 2013.
- Tihonova, Ol'ga. „O granicah i vozmožnostâh žanra detektiva v detskoj literature”. *Voprosy russkoj literatury*, nr 4, 2019, s. 77–87.
- Titareva, Larisa. *Ženskaâ proza kak fenomen sovremennoj Rossijskoj kul'tury (na primere Zabajkal'skogo kraâ)*. Czyta, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učennoj stepeni kandidata kul'turologii, Omskij gosudarstvennyj universitet im. F.M. Dostoevskogo, 2015.
- Titov, Vladimir. „Frida Vigdorova kak personifikator «Ottepeli»”. *Vestnik Evrazii*, nr 3, 2006, s. 41–60.
- Tolstaâ, Tat'âna. *Interv'û dlâ proekta „NaStoâšaâ literatura: ženskij rod”*. Web. 17.03.2024. <https://soyuz-pisatelei.ru/forum/57-1024-1>.
- Tolstoj, Lev. „Detstvo”. *Sobranie sočinenij v vos'mi tomah. T. 1*. Red. Lev Tolstoj. Moskva, Leksika, 1996.
- Tolstoj, Lev. „Otročestvo”. *Sobranie sočinenij v vos'mi tomah. T. 1*. Red. Lev Tolstoj. Moskva, Leksika, 1996.
- Tolstoj, Lev. „Ūnost””. *Sobranie sočinenij v vos'mi tomah. T. 1*. Red. Lev Tolstoj. Moskva, Leksika, 1996.
- Tolstov, Vladislav. *Anna Matveeva „Podoždi, â umru i pridu”*. Web. 14.03.2024. [https://web.archive.org/web/20130313114503/http://www.natsbest.ru/Tolstov13\\_matveeva.html](https://web.archive.org/web/20130313114503/http://www.natsbest.ru/Tolstov13_matveeva.html).
- Tolstouhova, Nadežda. „Ural'skij magičeskij realizm i ego predstaviteli”. Web. 14.03.2024. <https://telegra.ph/URALSKIJ-MAGICHESKIJ-REALIZM-I-EGO-PREDSTAVITELI-09-08>.
- Toporov, Viktor. *Kommentarij k dlinnomu spisku 2010 goda*. Web. 01.03.2024. <https://prochtenie.org/texts/24631>.
- Toporov, Viktor. *Lûbov' vo vremâ holery*. Web. 17.03.2024. [http://web.archive.org/web/20100410142836/http://www.chaskor.ru/article/lyubov\\_vo\\_vremya\\_holery\\_16479](http://web.archive.org/web/20100410142836/http://www.chaskor.ru/article/lyubov_vo_vremya_holery_16479).
- Tret'âkova, Anna. „Istoriâ formirovaniâ feministškogo dviženîâ”. *Simvol nauki*, nr 11, 2018, s. 15–18.
- Trofimova, Elena. „Feminizm i ženskaâ literatura v Rossii”. Moskva, Materialy Pervoj Rossijskoj letnej školy po ženskim i gendernym issledovaniâm „Valdaj-96”, 1997, s. 47–52.
- „Učilka”. *Nataliâ Terent'eva*. Web. 17.03.2024. [http://family-values.ru/biblioteka/uchilka\\_nataliya\\_terenteva\\_4229.html](http://family-values.ru/biblioteka/uchilka_nataliya_terenteva_4229.html).
- Ulybina, Elena. „Sub"ekt v prostranstve ženskogo romana”. *Prostranstva žizni sub"ekta: edinstvo i mnogomernost' sub"ektnoobrazuûšejsocial'noj èvolûcii*. Red. Èdi Sajko. Moskva, Nauka, 2004, s. 538–555.
- Ural'skij magičeskij realizm*. Web. 01.03.2024. [https://cyclowiki.org/wiki/%D0%A3%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC#cite\\_note-1](https://cyclowiki.org/wiki/%D0%A3%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC#cite_note-1).
- Ušinskij, Konstantin. *Čelovek kak predmet vospitaniâ v dvuh tomah*. Sankt-Peterburg, Tipografiâ A.M. Kotomina, 1871.

- Ušinskij, Konstantin. „O sredstvah rasprostraneniâ obrazovaniâ posredstvom gramotnosti”. *Syn Otečestva*, nr 2, 1858.
- Ušinskij, Konstantin. „Tri èlementa školy”. *Žurnal dlâ vospitaniâ*, nr 5, 1857.
- Wejbert-Wąsiewicz, Ewelina. „Feminizm w polskiej literaturze kobiet”. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, t. 15, nr 2, 2017, s. 97–109.
- Wiatrowski, Zygmunt. „Różne wymiary dyskursu edukacyjnego oraz sposoby jego prowadzenia”. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1 (25), 2011, s. 209–214.
- Vasilenko, Svetlana, et al. *Ne pomnâšââ zla: Novaâ ženskaâ proza*. Sostavitel' Larisa Vaneeva. Moskva, Moskovskij rabočij, 1990.
- Vasilenko, Svetlana. „«Novye amazonki» (Ob istorii pervoj literaturnoj ženskoj pisatel'skoj grupy. Postsovetskoe vremâ)”. *Ženšiny: svoboda slova i tvorčestva: sbornik statej*. Red. Svetlana Vasilenko. Moskva, Izdatel'stvo Èslan, 2001, s. 80–89.
- Vasil'eva, Larisa. „Ženšina. Žizn'. Literatura”. *Literaturnaâ gazeta*, nr 51 (5273), 1989, s. 7.
- Vdovûk, Vladimir, Rykov Sergej. „Gendernye issledovaniâ v pedagogike (obzor literatury)”. *Vysšee obrazovanie v Rossii*, nr 4, 2001, s. 110–117.
- Vernadskij, Vladimir. *Himičeskoe stroenie biosfery Zemli i ee okruženiâ*. Otv. red. Aleksej Âroševskij. Moskva, Nauka, 1987.
- Vilenskaâ, Èmiliâ, Rojtberg Lidiâ. *Vospominaniâ šestidesâtnicy*. Web. 17.04.2024. [http://az.lib.ru/w/wodowozowa\\_e\\_n/text\\_0010.shtml](http://az.lib.ru/w/wodowozowa_e_n/text_0010.shtml).
- Virtual'naâ vystavka „Detskie pisatel'nicy, ženšiny-frontoviki”*. Web. 14.03.2024. [https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/vspomogatelnye-podrazdeleniya/nauchnaya-biblioteka/news\\_detail.php?ELEMENT\\_ID=140036](https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/vspomogatelnye-podrazdeleniya/nauchnaya-biblioteka/news_detail.php?ELEMENT_ID=140036).
- Voprosy literatury*, nr 5, 2021. Web. 24.03.2024. <https://voplit.ru/column/issue-2021-05/>.
- Vorob'eva, Irina. „Prestiž professii učitelâ”. *Vestnik RGGU. Seriâ „Filosofiâ. Sociologiâ. Iskusstvovedenie”*, nr 4 (126), 2014, s. 247–253.
- Vorob'eva, Natal'â. *Ženskaâ proza 1980–2000-h godov: dinamika, problematika, poëtika*. Perm, Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata filologičeskich nauk, Permskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2006.
- Voronina, Ol'ga. *Feminizm i gendernoe ravenstvo*. Moskva, Èditorial URSS, 2003.
- Vorončihina, Irina. „Pričiny populârnosti žanra «detskij detektiv»”. *Nauka i obrazovanie segodnâ*, nr 3 (26), 2018, s. 43–45.
- Voroncova, Elena. *Nejlonovaâ tunika*. Moskva, Molodaâ gvardiâ, 1975.
- Zaharova, Svetlana, Čečet Viktor. *Gendernoe vospitanie detej i učašesâ molodeži*. Mińsk, Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2011.
- Zaloznâk, Anna. „Dnevnik: k opredeleniû žanra”. *Novoe literaturnoe obozrenie*, nr 6 (106), 2010, s. 162–181.
- Ziskin, Konstantin. „Počemu ran'še professiâ učitelâ byla prestižnoj, a sejčas net?”. *Аргументы и Факты*, nr 9, 2020. Web. 17.03.2024. [https://aif.ru/society/opinion/pochemu\\_ranshe\\_professiya\\_uchitelya\\_byla\\_prestižnoj\\_a\\_seychas\\_net](https://aif.ru/society/opinion/pochemu_ranshe_professiya_uchitelya_byla_prestižnoj_a_seychas_net).
- Zorin, Ivan. *Zametki o premii za lučšij rasskaz 2011 goda (premiâ im Kazakova)*. Web. 17.03.2024. <http://www.vsurikov.ru/2012/2012l0314kaz2011.htm>.
- Zumbulidze, Iâ. „«Ženskaâ proza» v kontekste sovremennoj literatury”. *Sovremennaâ filologiâ: Materialy meždunarodnoj naučnoj konferenciji (g. Ufa, april' 2011 g.)*, 2011, s. 21–23.

- Žarikova, Vera. „Hronotop školy v otečestvennom kinematografe”. *Istoričeskie, filosofskie, političeskie i úridičeskie nauki, kul'turologiâ i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki, v 2-h č, č. II, nr 5 (55), 2015, s. 59–62.*
- Žerebkina, Irina. „O performativnosti ženskogo, ili literaturnye brigady kak fakt razvitiâ postsovetskoj literatury”. *Gendernye issledovaniâ, nr 9, 2003, s. 1–23.*
- Žerebkina, Irina, red. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast I. Učebnoe posobie.* Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001.
- Žerebkin, Sergej, red. *Vvedenie v gendernye issledovaniâ. Čast II. Hrestomatiâ.* Sankt-Peterburg, Aletejâ, 2001.
- Žukova, Nadežda. *Škol'naâ povest' v sovremennoj ruskoj literature.* Ekaterinburg, Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2020.