

Хроника научной жизни

Коллаборация, конфликт, авторerefлексия

Международная конференция

**«Теории и практики литературного мастерства:
«Учителя и ученики: преемственность и конкуренция»»**

(НИУ ВШЭ, Москва, 15–16 сентября 2023 года)

DOI: 10.53953/08696365_2024_189_5_392

15–16 сентября 2023 года в Школе филологических наук НИУ ВШЭ (Москва) под эгидой программы «Литературное мастерство» прошла пятая международная конференция «Теории и практики литературного мастерства»¹. Конференции под этим общим названием проводятся ежегодно в рамках исследований творческого письма в России, а их основные результаты публикуются на платформе «Creative Writing Studies». За эти пять лет они зарекомендовали себя как крупные научные мероприятия, привлекающие не только российских ученых, но и зарубежных коллег из университетов разных стран Европы, Великобритании и США, а творческие секции и круглые столы регулярно собирают как молодых авторов, так и известных писателей и поэтов. Конференция 2023 года не исключение: в ней приняли участие преподаватели и академические исследователи из Принстона, Нью-Йорка и Нориджа (Великобритания).

Темой 2023 года стали формы и способы взаимодействия разных литературных поколений — условно говоря, «учителей» и «учеников». Круг вопросов, которые предложили организаторы, не сводился исключительно к проблематике преемственности между следующим поколением и предыдущим или же разрыва с ним. В список предложенных исследовательских направлений вошли и более сложные конфигурации — когда, например, в творчестве «учеников-бунтарей»,

1 С видеозаписями большинства докладов можно ознакомиться на странице платформы «Creative Writing Studies» на сайте НИУ ВШЭ (<https://philology.hse.ru/cwst/news/862810993.html>), а также в отдельном плейлисте на ютьюб-канале программы «Литературное мастерство НИУ ВШЭ» (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLcFIAJ3WgK8HYTM9c5rGGmah5q3yRfjzL>).

декларативно порывающих с предшествующей традицией, неочевидно проявляются элементы ее наследования или когда «учителя» конкурируют с «учениками» за признание в литературном поле и за иные формы символического капитала.

Не менее важен был и другой аспект заявленной темы, касающийся литературной учебы как своего рода цеха с мастерами, подмастерьями (в будущем мечтающими стать новыми мастерами) и их продукцией, созданной по определенным канонам. Метафора цеха — безусловно, уже весьма старая, с солидным культурным бэкграундом, не ограничивающимся только поздним русским модернизмом (три «Цеха поэтов»); при этом она и до сих пор вполне способна быть рабочей. В частности, она позволяет обсудить прикладные аспекты того, как в практиках художественного творчества отражаются принципы «цехового производства» литературы; какие методики преподавания литературного мастерства и возможности развития молодых авторов используются в литературной учебе сейчас — и какие использовались в предыдущие исторические периоды; какие особенности обучения литературному мастерству при этом вскрываются; наконец, как через обучение литературному мастерству реализуется преемственность поколений (если реализуется).

Конференция открылась пленарным англоязычным докладом *Тиффани Аткинсон* (Университет Восточной Англии) «*«Но поэзии нельзя научить!» Размышления о преподавании и практике*» («*“But you can't teach poetry!” Reflections on teaching and practice*»). Докладчица подробно говорила о своем практическом опыте преподавания творческого письма. Так, например, обсуждая со студентами, как написать стихотворение, Аткинсон зачастую опирается на целый спектр классических приемов и методик — от пристального чтения, когда студент читает вслух свое произведение, а аудитория детально его анализирует, до модернистской техники коллажа, в данном случае заимствованной из эстетики дадаистов, когда стихотворение буквально склеивается из строчек, вырезанных из самых разных изданий (от любовного романа до книги по рыбалке). В выступлении Аткинсон описала не только собственный опыт преподавания creative writing, но и опыт, в целом накопленный в ее университете, — образовательная программа по творческому письму, основанная на американских наработках, открылась под руководством Малколма Брэдбери еще в 1970-х, и это была первая программа такого рода в Великобритании. Во время дискуссии по докладу *Татьяны Венедиктова* (МГУ) спросила: в чем, по мнению Аткинсон, заключается цель сегодняшнего обучения творческому письму, а также каково ее собственное кредо, ее академический манифест? Докладчица в качестве основной цели программы назвала помощь студентам, когда они пытаются через создание стихотворного текста отрефлексировать свою идентичность, по-новому осмыслить себя, — обучение творческому письму позволяет более осознанно и квалифицированно пройти этим путем и удовлетворить их амбиции. А собственный манифест Аткинсон сформулировала как «освобождение языка от бремени нарратива»: поэзия — одно из немногих пространств в современной культуре, где язык способен оторваться от инструментальных функций и приобрести самостоятельную ценность, а поэтический текст — это способ выхода за пределы языковой инструментальности.

Если выступление Тиффани Аткинсон, касаясь вопросов эстетического опыта и творческого письма, носило по большей части прикладной характер, то Татьяна Венедиктова во втором пленарном докладе, «*К филологии творческого процесса: формы возможной коллаборации*», обратилась к этим же вопросам, но с теоретической стороны. Литературу, по Венедиктовой, можно рассматривать как сеть специфически организованных практик — отношений, интеракций, форм сотрудничества самого разного рода, в том числе педагогических. Еще в XIX веке в рамках позитивистской культурной парадигмы родилась модель литературной педаго-

гики, которую можно обозначить как «филологию готового текста» и которая сегодня нередко воспринимается как нечто безальтернативное. Однако в ней отгесняется на периферии внимания собственно эстетическая сторона литературного текста, обусловленная не столько его «выделкой», формальными совершенствами, сколько субъективностью его восприятия, эмоционально-чувственной природой переживаемого читателем опыта. По Венедиктовой, есть основания думать, что мы движемся от этой модели к иной — а именно к филологии творческого процесса. Смысл взаимодействия между обучающими и обучаемыми в рамках этой новой парадигмы смещается: от передачи знания — к усиленной рефлексии над эстетическим опытом. Традиционная коллаборация учителя и ученика в этом контексте переосмысливается: это уже не столько иерархическое отношение (между субъектом, владеющим знанием, и им не владеющим), сколько отношение мотивирующее, двустороннее, которое «обслуживает» пробуждение творческого интереса и осознание личного потенциала. Данный процесс применительно к литературному образованию можно теоретизировать, апеллируя к парадоксальной фигуре «невежественного учителя» (Жак Рансьер²) и педагогике «присутствия» (Ханс Ульрих Гумбрехт³). Творческое письмо с этой точки зрения представляет практический интерес: это относительно недавнее «изобретение» все шире тиражируется в университетах, но его возможности еще не поняты до конца. Важно, что в этой зоне происходит — или может происходить — интенсивное дисциплинарное строительство, позволяющее расширить и переосмыслить перспективы литературоведения в целом: как области исследований и как академического предмета.

Большая секция «Литературные учителя и ученики» открылась докладом Мариш Волконской (НИУ ВШЭ, Москва) «*My mastir Chauser: Чосер и шотландские поэты-“творцы”*». Докладчица показала, что хотя слава «отца английской поэзии» Джеффри Чосера в XV—XVI веках разнеслась не только по всей Англии, но и по северному королевству, однако отношение шотландских поэтов к нему нельзя назвать однозначным: одни видели в нем своего учителя, а другие, напротив, выстраивали свою идентичность, декларативно порывая с Чосером. В докладе на материале поэзии Уильяма Дунбара и Гэвина Дугласа рассматривалось это сложное взаимодействие между литературной преемственностью, с одной стороны, и чувством языковой и национальной независимости — с другой.

Тему классиков, выступающих в функции «учителей» для участников литературного процесса следующих эпох и культур, даже значительно отдаленных по времени, продолжил Валерий Вьюгин (ИРЛИ РАН, Санкт-Петербург) выступлением «*“Замахнуться на Вильяма...”*: (Эстетическая теория, литературная учеба и культурный ресайклинг)». Вьюгин опирался на концепцию Хэролда Блума из книги «Страх влияния»: когда речь заходит о настоящих поэтах — это всегда «битва меж равными силой могучими противниками, отцом и сыном, Лаем и Эдипом»⁴. К этому конфликту Вьюгин подошел с точки зрения концепции так называемого культурного ресайклинга⁵. У данного термина есть две трактовки. Так,

-
- 2 Рансьер Ж. Невежественный учитель / Пер. с фр. В. Лапицкого. М.: Музей современного искусства «Гараж», 2023.
 - 3 Гумбрехт Х.У. Производство присутствия: Чего не может передать значение / Пер. с англ. С. Зенкина. М.: Новое литературное обозрение, 2006.
 - 4 Блум Х. Страх влияния // Блум Х. Страх влияния. Карта перечитывания / Сост. и пер. с англ. С.А. Никитина. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1998. С. 16.
 - 5 Подробнее об этом см. обширную подборку статей (сост. В. Вьюгин), посвященную возможностям применения понятия «ресайклинг» к постсоветской культуре: Новое литературное обозрение. 2021. № 169. С. 10—199.

еще с середины 1960-х годов, особенно во Франции, он используется в педагогических кругах и обозначает «переподготовку», «переучивание». А в начале 1990-х годов канадский филолог Вальтер Мозер, один из наиболее известных теоретиков культурного ресайклинга, предложил рассматривать его как любое повторное использование (*réutilisation*) имеющегося культурного материала в новых практиках вне зависимости от того, насколько этот материал и эти практики различны по распространенности, формам и сферам бытования. Вьюгин проиллюстрировал идею ресайклинга двумя примерами. Во-первых, это живописец XVI—XVII веков Падованино (Алессандро Варотари), творчество которого рассматривают как образец культурного ресайклинга, объясняя с помощью этой концепции и его прижизненную славу, и его посмертную репутацию как плагиатчика Тициана. Во-вторых, это «ученичество у Шекспира» во второй половине XX столетия: а именно радикальные практики таких драматургов и театральных режиссеров, как Чарльз Ладлэм — классик направления, известного как «Театр нелепого» («*Theatre of the Ridiculous*»), — и близкие к этой же эстетике Гэри Такер и Чарльз Маровиц. Опыт этих деятелей современной культуры тоже ставит проблему границ подражания учителю, но только в данном случае речь идет не о том, насколько точно ученик может ему подражать, а о том, насколько и в чем допустимо быть на учителя непохожим.

В совместном докладе Павла Успенского (НИУ ВШЭ, Москва) и Андрея Федотова (МГУ) «*Чему Некрасов научился у Сервантеса? “Дон Кихот” в “Кому на Руси жить хорошо”*» акцент был сделан на одной из частей некрасовской поэмы — «Последыш», чья сюжетная канва отчетливо перекликается с историей пребывания Дон Кихота в замке герцогской четы из второго тома романа. Как и эпизод Сервантеса, эта глава поэмы Некрасова подчеркнута театрализована, реальность в ней остраниается и в некотором смысле ставится под сомнение. Сама ситуация — когда крестьяне перед их бывшим хозяином, безумным князем Утятиним, играют роль крепостных — выстроена слишком усложненно на фоне других частей «Кому на Руси жить хорошо»; впрочем, структурная сложность получает логическое объяснение, если главу спроецировать на классический сюжет. При этом Уятин, функциональный аналог Дон Кихота, в ценностном плане предстает скорее антиподом сервантесовского персонажа. Более того, докладчики показали, что Некрасов, реализуя барочную тему «нереальной реальности» и «жизни как театра», не стремится афишировать то, что заимствована эта сюжетная рамка именно из «Дон Кихота», которого он в данном случае критически переосмысляет.

Секция продолжилась докладом Алины Бодровой (НИУ ВШЭ, Москва/Санкт-Петербург / ИРЛИ РАН, Москва) «*Литературный канон и цеховая критика в практике Вольного общества любителей российской словесности (1816—1825)*», развивающим исследование институциональных практик Вольного общества любителей российской словесности (ВОЛРС) как одного из крупных литературных объединений 1810—1820-х годов. В докладе был представлен опыт реконструкции литературного (авторского и жанрового) канона, который предлагали на заседаниях и в одноименном журнале «соревнователи просвещения и благотворения», и описаны некоторые механизмы внутрицеховой критики, направленные, с одной стороны, на продвижение канона, а с другой — на выдвижение новых имен и формирование новых литературных репутаций. Материалами для исследования выступили произведения, читавшиеся на заседаниях ВОЛРС, сочинения, избранные для представления на публичных собраниях общества или предназначенные для публикации в журнале «Соревнователь просвещения и благотворения», а также документы цензурного комитета общества, который должен был заниматься критическими разборами представленных текстов и их подготовкой к публикации в журнале. Все они позволяют не только точнее описать «массовые» литературные

установки 1810-х — начала 1820-х годов, но и выявить механизмы «литературной учебы» внутри «цехового» объединения литераторов.

Основным материалом доклада *Екатерины Ляминой* (ИМЛИ РАН, Москва) «*За что ненавидеть доброго дедушку, или Какие писатели и почему не любили Крылова?*» стали негативные отзывы литераторов о Крылове и его текстах — исходившие как от современников, так и от представителей следующих поколений. Лямина предприняла попытку классифицировать эти высказывания по «мотивам неприязни». Среди них удалось выявить следующие: соперничество на поприще басни; вопросы к «народности» автора и его текстов; темные стороны биографии Крылова, его меркантильность, «непоэтичность», «холодность», статичность, из-за которой он сделал куда меньше, чем мог бы («В своем праздном благоразумии, в своей безжизненной мудрости он похоронил, может быть, нескольких Крыловых...»⁶ — писал Петр Плетнев в 1847 году); и наконец, его апроприация государственной идеологией и идеологизированным школьным каноном — то есть, в понимании «диссидентов», навязчивая пошлость и «промывка мозгов».

Следующие несколько докладов можно условно объединить в мини-цикл, посвященный практикам литературной учебы, когда учителем выступает крупный поэт с собственным творческим кредо. В выступлении *Михаила Макеева* (МГУ / ИРЛИ РАН, Санкт-Петербург) «*А.А. Фет как поэтический наставник Великого князя Константина Константиновича*» было показано, как Фет в переписке с К.Р. комментировал некоторые его стихотворения, деликатно правя не очень удачные места и погружая своего собеседника в собственную художественную мастерскую. Макеев говорил о том, как Фет понимал поэтическую точность и ясность и как формулировал — для себя и для К.Р. — принципы творческого письма. Тема прямого обучения творческому письму, а не фигурального или символического ученичества, была продолжена, во-первых, в докладе *Олега Лекманова* (Принстонский университет, США) «*Мандельштам — учитель поэтов*». Лекманов рассмотрел, как Осип Мандельштам, казалось бы, никогда не стремившийся заниматься целенаправленной и регулярной литературной учебой молодых авторов и обучавший их поэтическому мастерству как бы между делом, тем не менее оказал значительное влияние на целое поколение поэтов, начинавших творческую карьеру в 1910—1920-х годах⁷. Во-вторых, эта же тема была поднята и в выступлении *Моники Орловой* (Музей Серебряного века, Москва) «*Валерий Брюсов — учитель и его ученики*», где были продемонстрированы примеры прямого влияния Брюсова на многих его современников, в первую очередь учеников Брюсовского института (Высший литературно-художественный институт — ВЛХИ, основан Брюсовым в 1921 году). В отличие от Мандельштама из предыдущего доклада, Брюсов свое творческое кредо не вуалировал — оно вполне отчетливо реконструируется и из мемуаров о нем, и из его деятельности в ВЛХИ. Орлова рассказала о взаимоотношениях Брюсова с Ниной Петровской, Надеждой Львовой, Египше Чаренцем, с женой поэта Иоанной Брюсовой и др.

Майя Кучерская (НИУ ВШЭ, Москва) в докладе «*К вопросу о классицизме Иосифа Бродского (Кантемир, Ломоносов и Державин в лекциях в Маунт-Холиоке)*» перенесла фокус внимания с отношений между учителями и учениками на внутренние интенции и саморефлексию самого поэта-учителя. Иосиф Бродский преподавал в американских университетах с 1972 года, с самого начала своей эмиг-

6 Плетнев П.А. Статьи. Стихотворения. Письма. М.: Советская Россия, 1988. С. 82.

7 В «Новом литературном обозрении» опубликована статья по материалам этого доклада: Лекманов О. Осип Мандельштам — учитель молодых авторов: (По воспоминаниям современников) // Новое литературное обозрение. 2023. № 183. С. 96—106.

рации в США, с 1980-го по 1996-й числясь в штате женского колледжа Маунт-Холик (Амхерст, штат Массачусетс). В библиотеке колледжа сохранились аудиозаписи его курса по русской поэзии XVIII—XIX веков, прочитанного зимой — весной 1993 года. На основе этих материалов Кучерская предприняла попытку рассмотреть и проанализировать лекции, посвященные поэтам XVIII века — Кантемиру, Державину и Ломоносову, — где Бродский (как и любой поэт его уровня) фактически формирует свой индивидуальный, авторский литературный канон. Но главное, что можно почерпнуть из лекций, — это авторефлексия Бродского над собственным чтением, прочтение поэтом текстов других поэтов без оглядки на литературную и литературоведческую традицию; другими словами — сосредоточенность Бродского на том, как можно читать стихотворение, опираясь исключительно на собственную «животную» читательскую реакцию.

Завершилась секция «Литературные учителя и ученики» докладом *Анны Новицкой* (НИУ ВШЭ, Москва) «*Григорий Замчалов — муж и ученик Ольги Перовской*». Ольга Перовская — одна из первых советских детских писательниц-анималисток, начавшая публиковать малую прозу еще в 1920-е годы, а к середине 1930-х получившая канонический статус в этой области. Ее муж, Григорий Замчалов, тоже работал в этом же жанре, но был куда менее успешным. Перовская стала для Замчалова литературным образцом: писательскому мастерству он учился у своей жены, так что максимально схожими оказались и сюжетные каркасы его и ее рассказов, и принципы конструирования персонажей, и писательская манера. Новицкая проанализировала эволюцию прозы Замчалова: что и как он заимствовал из стиля Перовской, как при этом пытался обрести собственный писательский голос, каковы были личностные взаимоотношения Перовской и Замчалова, оказывала ли известная писательница мужу патронаж и как функционировала столь нетипичная для советской литературы иерархия, где наставником выступает не мужчина, а женщина.

Первый день конференции завершился творческой секцией: презентацией книг выпускников магистратуры московского кампуса НИУ ВШЭ «Литературное мастерство» разных лет. Елена Тулушева представила сборник «Уходи под раскрашенным небом»⁸ (одноименная повесть и рассказы), Артем Роганов — роман «Как слышно»⁹, Светлана Павлова — роман «Голод»¹⁰, Наталья Калининкова — сборник рассказов «Сестры по разному»¹¹. Все эти произведения с различных ракурсов и с помощью разных метафор репрезентируют единый сложный узел остроактуальных проблем современного общества.

Елена Тулушева — кандидат филологических наук, доцент НИУ ВШЭ (Москва), прозаик, лауреат нескольких российских премий («Золотой витязь», премия имени Лескова, «Прохоровское поле», «Югра» и др.) и итальянской премии «Радуга» — презентовала на конференции две прозаические книги, вышедшие в 2022 году¹². Они объединены общей повестью «Уходи под раскрашенным небом», но отличаются рассказами. На презентации основной фокус был сделан именно на повести. Ее сюжет выстроен вокруг темы морального выбора в вопросе эвтаназии. Елена подчеркнула, что ставила перед собой задачу не упоминать слово «смерть» и не

8 Тулушева Е. Уходи под раскрашенным небом. М.: Фонд СЭИП, 2022.

9 Роганов А. Как слышно. М.: Самокат, 2023.

10 Павлова С. Голод. М.: РЕШ, 2023.

11 Калининкова Н. Сестры по разному: Сборник рассказов. Оренбург: Изд. центр МВГ, 2022.

12 Вторая представленная книга (четыре рассказа и повесть): Тулушева Е. Небо, любовь моя. М.: АСПИ, 2022.

описывать физиологические мучения умирающих людей, а сконцентрироваться на переживаниях тех, кто работает в сфере услуг эвтанази; об этом как о достоинстве произведения высказались руководители магистратуры Майя Кучерская и Марина Степнова. Елена поделилась тем, как за время, пока создавалась повесть, в мире изменялось отношение к эвтаназии: от запретов в большинстве стран, кроме Швейцарии (когда пациенты из Австралии вынуждены были лететь в Европу, чтобы прекратить страдания), до обширной легализации, призывов к эвтаназии в Канаде и первого случая эвтаназии пациентки с депрессией. Отвечая на вопросы слушателей о достоверности историй, Тулушева рассказала о своей обширной работе с материалами реальных случаев эвтаназии и о том, как в повести она реализовала желание придумать и описать собственную модель идеальной клиники, где, в частности, пациенты могут выбирать, в палате с каким «небом» (раскрашенным потолком) они захотят уйти из жизни.

Артем Роганов — литературный обозреватель, редактор и выпускник первого набора магистратуры «Литературное мастерство» (2017—2019) — в 2023 году выпустил дебютный роман «Как слышно» (до этого он публиковал повести и рассказы в литературных журналах). Книгу можно условно и с оговорками назвать постмодернистской, ироничной вариацией текста в жанре янг-эдалт. Сюжет романа — это история взросления в эпоху перемен; его действие происходит по большей части в 2021 году; главный герой — подросток Глеб, чьи родители давно находятся по разные стороны мировоззренческих баррикад, но он пытается лавировать между ними и соблюдать нейтралитет. А потом Глеб влюбляется и, чтобы встретиться с возлюбленной, вынужден преодолевать препятствия — работать на этически неоднозначных работах, ссориться с друзьями и по-новому выстраивать отношения с родителями, с собой и с миром. Роман содержит стилистическую игру, сочетая книжные и разговорные стили речи, жаргон и местами ритмическую прозу, а его центральной метафорой является метафора звука, точнее, изматывающего всех инфошума.

Светлана Павлова — резидентка Дома творчества Переделкино, выпускница не только магистратуры «Литературное мастерство», но также литературных мастерских «Creative Writing School» и «WLAG», — представила на презентации роман «Голод», вошедший в лонг-лист премии «Лицей». У главной героини, Лены, на первый взгляд, успешная жизнь, карьера, друзья и любовь. Но она страдает расстройством пищевого поведения — булимией — и не может принять себя в собственном теле. При более пристальном взгляде оказывается, что у Лены сложные отношения с матерью, друзьями и начальством, она перерабатывает ради карьеры, переживает будто бы «не свою», навязанную обществом жизнь и ощущает себя в абсолютном одиночестве; все свои проблемы она привыкла заедать. РПП до сих пор не очень частая тема как для художественного изображения, так и для открытого разговора вообще (во всяком случае, в России), поэтому тем более ценно, что роман Павловой выводит ее в публичное пространство, становясь одной из первых реплик в будущей коллективной дискуссии и выступая как своего рода средство терапии.

Наталья Калинникова — писательница, редактор, преподаватель creative writing, выпускница магистратуры «Литературное мастерство» (2019) — рассказала о работе над своей первой книгой: сборником рассказов «Сестры по разному». Эти рассказы уже публиковались в различных толстых журналах, но под одной обложкой вышли впервые. Главные героини рассказов — женщины, наши современницы. На первый взгляд, у них не так много общего: школьница, страдающая atopическим дерматитом; тридцатилетняя офисная сотрудница, которая всегда оказывается виноватой; одинокая пожилая учительница музыки, ругающаяся с со-

седами из-за вечного ремонта; мать и дочь, переживающие смерть бабушки. Тем не менее героинь объединяет то, что они пытаются найти точку опоры, учатся справляться с осуждением окружающих, сложными эмоциями, неоднозначными жизненными ситуациями — находят в себе силы, интерес и вдохновение, чтобы жить дальше. Это и делает их сестрами, пусть и «по разному». Сборник завершается автобиографическим эссе, посвященным прапрабабушке: Наталья, пытаясь найти невидимую связь между поколениями, задает ей вопросы, на которые невозможно получить ответ.

Второй день конференции открылся секцией «Литературно-образовательные сообщества». Первый доклад — «*Литератор и министр: (Как И.А. Гончаров учил П.А. Валуева и чему учился у него)*» — сделал Сергей Гуськов (ИРЛИ РАН / НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург). Он рассмотрел служебную и литературно-педагогическую коммуникацию Гончарова с министром внутренних дел Петром Валуевым, который в 1860-х годах был его начальником, а в 1870—1880-х — романистом, причем тут они поменялись ролями: Гончаров выступил в роли преподавателя начинающего писателя. Изучение коммуникации Гончарова и Валуева потенциально позволяет проблематизировать важные темы социологии литературы, оценить, как взаимодействовали в поле литературы акторы с различными социальными, служебными и историко-литературными статусами.

Секция продолжила докладом Светланы Казаковой (МГУ) «*Русский футуризм: к истории ученичества и бунтарства литературной группы*». Русский футуризм был крайне неоднородным явлением: достаточно сравнить между собой кубофутуристов, эгофутуристов, членов «Мезонина поэзии» и поэтов «Центрифуги». Но позиционировали себя они схоже — как радикальное направление, отказывающееся от традиционного искусства, как (якобы) пионеры в изобретении «жизнетворчества» и концепции жизнестроения, как бунтарей, известных эпатажным творческим поведением и эстетической провокацией. Вместе с тем, публично сбрасывая «с парохода современности» предшествующую литературную традицию, футуристы по факту наследовали романтическую эстетику, заимствуя ее у символистов, чьи идеи во многом повлияли на искусство и мифотворчество русского футуризма. Казакова рассматривала в деталях, что футуристы переняли у прошлого и как освоили это наследство.

В докладе Александры Пахомовой (НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург) «*Круг Михаила Кузмина конца 1920-х — начала 1930-х гг. и формирование неофициальной ленинградской литературы второй половины XX века*» было рассмотрено, как неформальное литературное объединение, сложившееся в конце 1920-х вокруг Михаила Кузмина и под влиянием его литературных практик, повлияло на становление ленинградской неподцензурной культуры более позднего периода — 1950—1960-х годов. Через литературное наследие Кузмина и близких к нему литераторов (Обэриутов, Константина Вагинова, Андрея Егунова, Всеволода Петрова и др.) поэты 1950—1960-х усваивали определенные представления о писательском мастерстве, о роли и миссии поэта, о функциях и моделях литературных объединений. Участники «кузминского круга» становились культовыми фигурами для ленинградской неофициальной литературы (поэтов «филологической школы», «Малой Садовой», круга Леонида Черткова и др.) и прямо участвовали в трансмиссии памяти о дореволюционной (и несоветской) литературной культуре.

Следующая секция, «Академические учителя и ученики», посвященная в основном университетским контактам и научной преемственности (даже когда в роли академического учителя выступает известный писатель), открылась докладом Константина Лаппо-Данилевского (ИРЛИ РАН, Санкт-Петербург) «*Вячеслав Иванов — наставник студентов и поэтов в бакинский период жизни*». Лаппо-Данилевский

остановился на том периоде жизни Вячеслава Иванова, когда в 1920 году он сначала получил отказ в выезде за рубеж под видом командировки, но затем ему представилась возможность поехать на Кавказ и возобновить после длительной паузы научно-преподавательскую деятельность. 19 ноября 1920 года он был единогласно избран ординарным профессором по кафедре классической филологии новообразованного Азербайджанского государственного университета. В последующие годы (вплоть до окончания преподавания здесь в мае 1924 года) в его обязанности входило преподавание самых разных дисциплин: пропедевтических курсов поэтики, истории древних, средневековых и новоевропейских литератур и др. Особый интерес представляют бакинские лекции Вячеслава Иванова по поэтике, дошедшие до нас в записи Иоанна (Оника) Тер-Григоряна (в общей сложности это конспекты 22 лекций; впервые они были прочитаны весной 1922 года и позднее дважды повторены). Данный университетский курс отразил систему не только академических, но и литературных предпочтений Вячеслава Иванова — это было в значительной мере вызвано тем, что в его аудитории было немало студентов и студенток, писавших стихи, а потому сообщаемые им знания имели определенное практическое значение для их творчества. Немаловажно и то, что вокруг Вячеслава Иванова в Баку сформировалось литературное общество «Чаша», многие из участников которого были его студентами и пробовали свои силы в поэзии (часть из них стали позднее известными учеными) — Цезарь Вольпе, Мирра Гухман, Ксения Колобова, Виктор Мануйлов, Елена Миллиор, Михаил Сироткин и др.

В докладе *Елены Глуховской* (ЕУСПб) «*Премудрый доктор Г. Харазов*» и *его ученики*», любопытным образом рифмующемся с предыдущим выступлением, речь шла о Георгии Харазове (1877—1931) — математике, экономисте-марксисте, фрейдисте, поэте и знатке античной литературы. Харазов занимал видное место в послереволюционной литературной жизни в Тифлисе, однако в истории русской литературы он известен прежде всего как антагонист и соперник Вяч. Иванова в борьбе за умы молодых учеников в Баку в 1922—1924 годах. Биографических сведений о Харазове известно немного, а его поэзия до сих пор зачастую остается неизвестной. Исправить эту ситуацию и был призван доклад Глуховской.

Следующие два выступления связаны фигурой Всеволода Некрасова — сначала как студента-филолога и начинающего автора, а потом как уже известного поэта-концептуалиста, вступающего в диалог со студентами-филологами следующего поколения. Материалом доклада *Галины Зыковой* (МГУ) «*М.В. Панов как научный руководитель Вс.Н. Некрасова*» стала сохранившаяся в личном архиве Некрасова его курсовая работа «Фонетика поэзии Баратынского», написанная в конце 1950-х под руководством Михаила Панова, когда тот преподавал (а Некрасов — учился) в Московском городском педагогическом институте им. В.П. Потемкина. Зыкова соотнесла содержание курсовой с известными работами Панова и высказала некоторые предположения о характере интеллектуального влияния ученого на молодого поэта — как на его представления об искусстве, так и, возможно, на поэтическую практику. Концепция студенческой работы, явно напоминающая о ведущих формальных принципах зрелого Некрасова, также позволила поставить вопрос о сознательном учитывании автором курсовой в собственном творчестве опыта классического автора, по всей видимости далекого от эстетики XX века. В сообщении *Елены Пенской* (НИУ ВШЭ, Москва) «*Козьма Прутков в исследованиях и критике А.И. Журавлевой и Вс.Н. Некрасова*» речь пошла о курсовой и дипломной работах самой Пенской, посвященных генезису маски Козьмы Пруткова. Работы были написаны в 1981—1982 годах в рамках семинара «Русская драма и литературный процесс» на филфаке МГУ, которым руководила жена Некрасова Анна Журавлева, а Некрасов принимал активное участие в обсуждении темы. Пенская проанализи-

ровала его комментарии к ее студенческим работам, а также те сюжеты, которые в целом связаны с Козьмой Прутковым в академической и творческой практике Журавлевой и Некрасова.

Секция продолжилась докладом *Михаила Свердлова* (НИУ ВШЭ / ИМЛИ РАН, Москва) «*Тема литературного ученичества в романе В. Каверина “Скандалист, или Вечера на Васильевском острове”*», в котором концепт литературного ученичества в каверинском романе был переосмыслен в духе формалистской теории. Свердлов показал, что ученичество для автора несовместимо с идеей преемственности и наследования «по прямой»: учиться для автобиографического героя романа Ногина — значит бороться с учителями, идти от них «вкось», зигзагом, подпольными, «боковыми» путями. По сути, Каверин попытался реализовать в романе схему восстания «младшей линии» (в согласии с концепцией Юрия Тынянова) и ниспровергнуть представителя «старших» — Виктора Шкловского, на которого явно указывает памфлетный персонаж Некрылов.

Совместный доклад *Александры Чабан* и *Дарьи Стрижковой* (НИУ ВШЭ, Москва) «*Забывтый учитель в забытом рассказе: к творческой истории цикла Н. Берберовой “Биянкурские праздники”*» был сфокусирован на рассказе Нины Берберовой «Твердотрубов», напечатанном 10 августа 1930 года в парижской газете «Последние новости» и после этого больше не переиздававшимся. Несмотря на то что рассказ носил подзаголовок «Из цикла “Биянкурские праздники”», при издании этого цикла отдельной книгой писательница не включила данный текст в сборник. В выступлении речь пошла об общей прагматике Берберовой и конкретно о причинах, побудивших ее исключить «Твердотрубова». Как отмечала сама Берберова в мемуарах «Курсив мой», в цикле была сильна традиция наиболее популярных писателей того времени, Михаила Зощенко и Исаака Бабеля, «Твердотрубов» же разительно выбивался из этой стилистической логики, поскольку его сюжет, система персонажей и лексика настойчиво сигнализировали о том, что виртуальным учителем для писательницы в период его создания стал другой автор — Достоевский.

Доклад *Росена Джагалова* (Нью-Йоркский университет, США) «*Метафора русской литературы как учителя в многонациональном советском романе*»¹³ ввел в конференцию постколониальную проблематику. Во многих советских прозаических текстах, особенно в жанре *Künstlerroman* (то есть роман о жизни и формировании художника/писателя), репрезентируется педагогическая роль русской литературы по отношению к другим советским национальным литературам. Особого размаха метафора русской литературы как учителя достигла в позднесталинскую эпоху. Так, например, она занимает центральное место в романе-эпопее Мухтара Ауэзова «Путь Абая» (1942—1956), в котором изучение русского языка одноименным казахским героем открывает перед ним не только новые эстетические переживания, но и новые представления о справедливости, заимствованные из русской литературы XIX века. В послесталинскую эпоху в текстах «Последнего месяца осени» (1962) Иона Друцэ и «Императорского безумца» (1978) Яана Кросса тема «долга» национальных литератур перед русской становится, как продемонстрировал Джагалов, гораздо более нюансированной. С распадом СССР писатели из бывших советских республик, такие, как Юрий Андрухович в «Московиаде» (1993) и Василь Быков в автобиографической «Долгой дороге домой» (2002), начинают жестко критически относиться к представлению о том, что у русских можно чему-либо научиться. Такая эволюция отношений к педагогической роли русской литературы не

13 Текст по материалам этого доклада войдет в книгу: *Djagalov R. Friendship of the Peoples: The Rise and Fall of Multinational Soviet Literature* (в печати).

удивительна: по словам Джагалова, она говорит об определенной конъюнктурности литературного процесса и его зависимости от доминирующих идеологий, к которым литература, как советская, так и постсоветская, столь чувствительна.

Короткая секция «Creative writing» открылась докладом *Марии Мизерной* (НИУ ВШЭ, Москва) «*Зарождение практики литературных консультаций при советских литературных институтах (1929—1936 гг.)*». Именно литконсультации, показала Мизерная, сыграли одну из наиболее значимых ролей в формировании советской соцреалистической литературы, особенно в 1930-е годы. Литературные консультанты, работавшие с текстами начинающих писателей, должны были править как стилистическую, так и идеологическую составляющую текстов. Однако функции литконсультаций не ограничивались редактурой текстов — предполагалось, что они будут вести не только коррекционную, но и просветительскую работу, воспитывая и обучая новое поколение молодых советских авторов. В докладе Мизерной была прослежена история становления института литературных консультаций — сперва в РАПП и ФОСП, а затем в двух крупнейших издательствах советской художественной литературы: «Советском писателе» и Гослитиздате.

Второй и последний доклад секции — совместное выступление *Дениса Банникова* и *Александры Каверкиной* (НИУ ВШЭ, Москва) «*Коллективные формы творчества как педагогический инструмент: история, методология, практика*». Докладчики соединили историю и теорию вопроса коллективного художественного творчества, привели примеры того, как совместная работа над художественным текстом может быть использована в качестве педагогического инструмента, и продемонстрировали кейс по организации проекта «Коллективный роман» среди студентов, обучающихся творческому письму. Доклад состоял из двух частей. Первая часть была посвящена определению термина «коллективный роман» и анализу его разновидностей — то есть совместного создания романов в форматах соревнования или сотрудничества. В основной части докладчики рассказали о методологии обучения в процессе коллективного творчества и разобрали преимущества такого подхода. В ней также были классифицированы методы коллективного творчества: работа над одним художественным произведением или же работа над обособленными произведениями в обстановке совместного творчества, — и приведены примеры основных коворкингов для писателей с указанием их особенностей. Особый интерес представляла заключительная часть доклада, посвященная анализу конкретного студенческого проекта, который базировался на принципе коллективного творчества. Особенностью проекта являлась совместная работа студентов, обучающихся творческому письму, над единым художественным текстом. Докладчики описали основные характеристики проекта, его преимущества и недостатки в сравнении с другими методами обучения творческому письму.

Онлайн-секция «Мастерские художественного перевода: чему мы учим и учимся» началась с обсуждения различных приемов, которые используются в преподавании навыков литературного перевода. Первое сообщение — «*Чему я научилась, когда учила художественному переводу*» — сделала *Вера Мильчина* (ИВГИ РГГУ / ШАГИ РАНХиГС, Москва). Она поделилась примерами того, насколько важно в процессе перевода при любом малейшем подозрении проводить фактчекинг, особенно если реалия, встретившаяся переводчику, выглядит нелогично в данном контексте либо если ее значение неочевидно. Скажем, в тексте первой половины XIX века встретилось слово «*Contrafatto*» — это не «контрафакт» (который здесь был бы вообще анахронизмом), а фамилия священника Контрафатто, осужденного за изнасилование и педофилию и ставшего ненадолго именем нарицательным. Далее *Наталья Мавлевич* (школа художественного перевода «Азарт», Москва) в следующем выступлении, «*Игра в пастии*», показала, что постмодернистский

пастиш — это не только яркий художественный прием, но и удобный метод обучения во время тренировки и освоения стиля переводимого писателя (она привела примеры пастишей, которые сделали ее ученики-переводчики на прозу Патрика Модриано, причем это были не только пародийные тексты). Разговор на эту тему продолжился в докладе *Ирины Алексеевой* (Санкт-Петербургская высшая школа перевода) «*Кубик Рубика как прием*» — о том, какие преподавательские приемы (свои собственные и ее коллег — Веры Котелевской, Александра Филиппова-Чехова и др.) она использует в своей практике. Прием один, условно названный «Сшивать Франкенштейна»: при коллективном обсуждении перевода варианты участников складываются как мозаика в единый текст, который тут же коллективно анализируется. Прием два, «Иванов, к доске!»: если аудитория неактивна, ее принуждают к активности, чтобы каждый участник предложил свой вариант перевода (тренинг вариативности). Прием три, «Кубик Рубика»: для многослойной поэзии (например, постмодернистской, когда даже общего знания контекстов эпохи недостаточно для адекватного понимания всех нюансов) — включить разные варианты физического освоения и интерпретации одного и того же текста: через пение, скандирование, чтение вслух и т.д. Прием четыре, «Конь и трепетная лань»: совместная работа переводчика и литературного редактора, который готовит перевод к изданию.

Доклад *Владимира Бабкова* (ЛИ имени А.М. Горького, Москва) «*Обучение переводу: метод, методика и методология*» представлял собой фактически кредо переводчика-практика, обучающего учеников прикладным навыкам. Основная установка («метод») Бабкова — практика до теории (то есть сначала следует поработать и освоить прием на конкретных переводах, а потом уже изучить общие сведения, что это за прием и каков его функционал в целом). Вспомогательный метод — обсуждение и редактирование чужих переводов, причем глубина редактирования варьируется. Прикладная методика перевода корректируется в практическом опыте в зависимости от обнаруживающейся сложности того или иного текста.

Александра Борисенко (МГУ / НИУ ВШЭ, Москва) в докладе «*Задание на курсный экзамен: что мы проверяем*» коснулась еще более прикладной вещи — критериев того, что именно должно выявлять задание на экзамен по прозаическому переводу. В их числе — понимание нюансов языка (или умение распознать и найти то, чего не понимаешь, то есть в задании должны быть сложные идиомы или другие языковые ловушки); умение точно передать тонкие оттенки смысла; умение провести переводческое расследование, реконструировать контекст и использовать его; умение выстроить адекватный русский синтаксис, не превращая при этом всех переводимых писателей в Хемингуэев или в Тургеневых. Каждый из этих критериев сам по себе, может быть, и очевиден, но найти одностраничный фрагмент иностранного текста, где все они совмещаются, крайне трудно.

Секция продолжилась докладом *Дарьи Синицыной* (СПбГУ / Санкт-Петербургская высшая школа перевода) «*Бубен пятидесятника: как выработать у переводчика чувствительность к вариативности лексики и фразеологии испаноязычного художественного текста?*» Испанский язык крайне вариативен: одних только национальных вариантов — 21 (аргентинский, перуанский, кубинский и т.д.), а наряду с ними — множество региональных разновидностей и диалектов. Поэтому переводчику крайне важен навык здорового скепсиса — нужно перепроверять себя даже тогда, когда на первый взгляд все кажется понятным и прозрачным. Разумеется, это касается и знания идиом и социокультурных контекстов: например, отчасти вынесенное в название доклада выражение «выглядеть, как бубен пятидесятника» означает «быть избитым», поскольку христиане-пятидесятники активно играют на бубнах во время служб.

Сложности, возникающие при работе с теми или иными национальными языками, были подняты и в докладе *Алины Перловой* (НГУ, Новосибирск) «*Особенности преподавания перевода китайской художественной литературы*». Китайские романы, даже современные, нередко представляют собой историческую прозу или же прозу, стилизованную под прошлые эпохи, и тогда переводчик тоже сталкивается с необходимостью «состарить» свой текст. При этом нужно избежать «карикатурности», чтобы стилизация не сводилась к поверхностному «устареванию» лексики. Для этого на занятиях подробно анализируются и редактируются фрагменты неудачных переводов — где-то просто удаляются неуместные архаизмы и анахронизмы, где-то ликвидируется упрощение синтаксических конструкций (в том случае, если в оригинале усложненный синтаксис был использован намеренно, а переводчик его не сохранил), где-то уделяется больше внимания ритму китайской прозы и т.д.

Игорь Мокин (независимый исследователь, Москва) в докладе «*Как обсуждается текст в переводческом семинаре*» говорил о том, существуют ли какие-либо объективные критерии оценки перевода, чтобы на них можно было опираться в учебной аудитории. У разных переводчиков разный культурный и языковой бэкграунд, поэтому при обучении практике перевода нельзя полагаться только на интуицию и эстетическое чутье участников семинара. Зато можно приводить чисто языковые аргументы того, какой вариант перевода удачный, а какой нет. Например, в английском языке слова германского происхождения короче (и это более бытовая, обиходная лексика), а слова латинского и французского происхождения длиннее, это скорее книжная лексика, поэтому даже если опираться только на такой критерий, как длина слов, мы уже можем относительно объективно установить, как звучит этот автор в оригинале. Разумеется, исключительно к языковым аргументам свести всю работу по адаптации текста невозможно, но они служат удобным инструментом для первичного выявления того, что переводчик не понял, проигнорировал или додумал от себя. Это позволяет объяснить обучающемуся, что именно не так с его переводом.

Выступление *Светланы Арестовой* (НИУ ВШЭ, Москва) «*Геймификация занятий по художественному переводу*» было сосредоточено на практиках эдьютейнмента, которые помогают более легко и комфортно освоить материал и научиться навыкам работы со сложным текстом. Среди приемов геймификации, которые привела в качестве иллюстраций Арестова, — мемы в презентациях, творческие задания (например, псевдопереводы) и игры — такие, как каламбуры, обыгрывание «ложных друзей переводчика» или проверка языкового чутья в простом тесте на угадывание цитат «Шекспир или Тэйлор Свифт?».

Секция завершилась докладом *Дмитрия Харитонов* (НИУ ВШЭ, Москва) «*Меж волка и собаки: (обратный?) перевод “Короля, дамы, валета” на занятия*». Для подготовки к занятию с переводчиками Харитонов дал фрагмент из англоязычной версии романа Владимира Набокова «Король, дама, валет» в переводе его сына, но не предупредил учеников заранее, чей это текст, чтобы авторитет автора их не сбивал (хотя некоторые участники семинара во время фактчекинга все равно обнаружили, что это Набоков). Было интересно, когда случались текстуальные совпадения с русскоязычным вариантом романа, однако стилизация под Набокова не была целью задания. Задача заключалась в том, чтобы с переводчиками напрямую говорил сам стиль произведения, за которым не угадывалось бы никакого конкретного автора, — поэтому так важно было, с одной стороны, дать писателя с очень характерным стилем, а с другой стороны, сделать так, чтобы авторитет этого писателя не подавлял творческую свободу учеников. К тому же все-таки имелась возможность перепроверки некоторых переводческих решений набоковским оригиналом — в виде дополнительного бонуса.

Достаточно символично, что в числе участников конференции были ученые, которые сами заслуженно считаются учителями новых поколений гуманитариев: Татьяна Венедиктова, Росен Джагалов, Олег Лекманов, Вера Мильчина, Константин Лаппо-Данилевский и многие другие. Наряду с ними с докладами выступали студенты, магистранты и аспиранты НИУ ВШЭ — буквально ученики некоторых из этих ученых, — и ценно то, что конференция достаточно демократична, чтобы предоставлять слово не только обладателям ученых степеней, но и начинающим исследователям, если их работы соответствуют критериям научности.

Николай Поселягин

Вопросы паратекстологии:

ЗНАЧЕНИЕ ПОЛЕЙ
В ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ

Международная научная конференция
«Вокруг текста: пара-, мета- и прочие маргиналии»

(ИЛИ РАН, Санкт-Петербург, 19–21 октября 2023 года)

DOI:10.53953/08696365_2024_189_5_405

Исследования «практик и дискурсов»¹, или разнообразных вербальных и визуальных элементов, выполняющих вспомогательную презентационную функцию по отношению к некоему тексту и, таким образом, определяющих его восприятие (значение, полезность, новизну, способ чтения и т.п.), получили существенный стимул благодаря известной работе Жерара Женетта «Seuils» (1987). В ней было введено понятие «паратекста», а также предложена классификация *паратекстов* (имя автора, заглавие, посвящение, эпиграф, предисловие и т.д.) и определена программа их изучения, учитывающая формальные, прагматические и функциональные аспекты. Признавая, что в той или иной форме паратекст существовал уже в древности, Женетт отметил, что на «наш век медиа» пришелся его особенный расцвет, которого не знали ни Античность, ни Средние века²: это прямо отразилось на материале книги — приводя очень широкий круг примеров, Женетт преимущественно опирается на литературную продукцию Нового и Новейшего времени.

В последовавших исследованиях были установлены факторы, которые способствовали значительному распространению «околотекстовых» составляющих в старопечатной книге (XV—XVIII веков)³, изучены практики чтения раннего Нового времени, активно задействовавшие поля печатных изданий (заполнявшиеся изда-

1 См.: Genette G. Seuils. Paris: Editions du Seuil, 1987. P. 7.

2 Genette G. Seuils... P. 9.

3 Ср.: Blair A. L'entour du texte: La publication du livre savant à la Renaissance. Paris: BnF Éditions, 2021. P. 18–20.