

О. Н. ТУРЫШЕВА

*(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия)*

ORCID ID: 0000-0002-3014-6153

УДК 37.036:82-93
DOI 10.26170/ufv19-05-03
ББК 4420.054.4

РЕБЕНОК, ПОДРОСТОК, ЮНОША: ИНФАНТИЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В ЛИТЕРАТУРНОМ ИЗОБРАЖЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию литературных образов инфантильного чтения. Выявляются типологические черты в изображении читательской деятельности ребенка, подростка и юноши. В качестве методологической опоры используется теория Л. С. Выготского о том, что онтогенез (становление индивидуального сознания) всегда повторяет филогенез (развитие человеческой цивилизации), а также концепция В. И. Тюпы о соответствии онтогенеза личности филогенезу литературы. Эти идеи находят свое подтверждение в обращении к образам ювенального чтения. Выявляется логика, в соответствии с которой ступень развития, на которой находится литературный герой, поддерживается характерным только для нее принципом взаимодействия с литературой. Так, чтение ребенка в анализируемых произведениях изображается в соответствии с его потребностью в моральном руководстве, чтение подростка – в соответствии с его потребностью в личном самоутверждении, чтение юноши (девушки) – в соответствии с потребностью проникновения в экзистенциальные смыслы жизни. Эти установки соответственно удовлетворяют чтение произведений традиционалистской, романтической и реалистической словесности. Делается вывод о том, что сама литература фиксирует соотносительность читательского онтогенеза с литературным филогенезом. Внимание к особенностям чтения юного героя обосновывается в качестве важного инструмента анализа характера литературного персонажа.

Ключевые слова: герой-читатель; проблематика чтения; ювенальное чтение в литературном изображении; онтогенез личности; филогенез литературы.

Литература дает немало образов инфантильного¹ чтения. В поисках тех особенностей, которые отличают характер художественной презентации читающего ребенка, подростка и юноши (или девушки), обратимся к первому в литературе образу ювенальной рецепции. Такой образ возник в литературе европейского сентиментализма: первое литературное изображение юношеского восприятия было пред-

¹ Это слово мы употребляем не в оценочном плане, а плане констатации возраста изображенных читателей, подразумевая под ним как чтение ребенка, так и чтение юноши.

принято в романе И. В. Гете «Страдания юного Вертера», очень точно фиксирующем такие его особенности, которые в последующей литературе стали типологическими характеристиками инфантильного художественного переживания вообще. Кратко их перечислим.

Во-первых, изображенное в романе чтение Вертера свидетельствует о его идентификационной направленности: «Начну читать поэта древности¹, и мне чудится, будто я заглядываю в собственное сердце», – пишет герой своему другу Вильгельму [Гете 2004: 137–138]. Юный читатель, как он будет изображаться в последующей литературе, независимо от предмета чтения всегда читает о себе самом, «заглядывая в свое сердце», соизмеряя с художественным образом свое собственное самовосприятие. В основе его чтения, как правило, лежит интенция самоузнавания, чутко обозначенная Вертером (она не исключает потребности самопонимания, но не обязательно ей тождественна).

Во-вторых, интенция узнавания в образе вертеровской рецепции непосредственно сопряжена с удивлением. Оно формируется на почве опознания в литературном образе Другого своего собственного облика: «Как я страдаю! Ах, неужто люди бывали так же несчастливы до меня?» – восклицает Вертер в выше процитированном письме Вильгельму [Гете 2004: 138]. Юному читателю странно узнавать в Другом свое сокровенное состояние – мучительное, но лелеемое в его новизне и странности – очевидно, в силу эгоцентрической сосредоточенности на собственных чувствах, в опыте которых он еще не осознает своей причастности к общечеловеческому, универсальному внутреннему опыту, переживая свои страдания как уникальные.

В-третьих, вертеровское чтение проективно: прочитанное он переносит на образ собственной жизни, отчего его взаимодействие с текстом почти изначально подразумевает миметическую позицию – позицию, обусловленную установкой на подражание литературному герою. А Вертер, напомним, по образцу прочитанного выстраивает даже свой уход. Решение о самоубийстве юный герой принимает под влиянием нескольких культурных моделей: «примером» страдания, ищущего выхода, для него становятся «горькая участь» героев Оссиана, гефсиманские страсти Христа и метания Гамлета. Наконец, сам жест добровольного ухода Вертер сопоставляет с героическим протестом Эмили Галотти: оставленная им раскрытой трагедия Лессинга фактически дублирует функции предсмертного письма.

В совокупности этих характеристик последующая литература, как правило, и изображает чтение молодого человека или девушки. Так

¹ Оссиана.

читает юная Татьяна Ларина, пятнадцатилетняя Эмма Бовари или семнадцатилетняя Кэтрин Морган, героиня романа Дж. Остен «Нортенгерское аббатство». Гете действительно задает важнейшие характеристики юношеского чтения. Но вряд ли оно в своей специфике тождественно чтению ребенка.

Детское чтение литература все-таки изображает по-иному. Читатель-ребенок (тот, кто еще не отделяет себя от других в юношеском экстремизме самоутверждения) – это читатель очарованный, переживающий в чтении опыт откровения о жизни как увлекательном приключении или благословенном даре взаимодействия с миром. Так, например, читает Неточка Незванова, нарушившая запрет на вход в библиотеку. Запретное чтение оборачивается для героини Достоевского приближением к «главному закону жизни человеческой»:

«Передо мной... воплотились законы той же судьбы, тот же дух приключений царил над жизнью человека, но истекая из какого-то главного закона жизни человеческой, который был условием спасения, охранения и счастья. Этот-то закон, подозреваемый мною, я и старалась угадать всеми силами, всеми своими инстинктами, возбужденными во мне почти каким-то чувством самосохранения. Меня как будто предвещали вперед, как будто предостерегал кто-нибудь» [Достоевский 1989: 317].

Итак, ребенок ищет в книге закон, проектируя свою включенность в мир культуры, юноша (или подросток) ищет в книге себя самого, наоборот, исключая себя из универсального хода вещей, проектируя не взаимодействие с миром, а образ собственной судьбы в ее исключительности. Для ребенка чтение – всегда акт инициации (об этом писала И. Савкина в отношении к «Неточке Незвановой» [Савкина 2004]), для юноши (или подростка) – часто акт протеста и самоутверждения вопреки универсальным установлениям. Это связано с тем, что для читателя юного возраста мир, как правило, распадается, теряя свои твердые предустановленные основания, его гармония оказывается иллюзией, что и сказывается на специфике юношеского чтения, ценность которого замыкается поиском своей собственной целостности и непохожести – в подражание образцу.

Мы привели два выразительных примера, свидетельствующих о том, что специфика образов чтения обусловлена возрастом героя-читателя. Поднимем методологический вопрос. В исследовании образов инфантильного чтения хорошее методологическое подспорье может составить идея Л. С. Выготского о том, что онтогенез (становление индивидуального сознания) всегда повторяет филогенез (развитие человеческой цивилизации) [Выготский 2005 а, 2005 б, 2005 в]. На этой основе базируется и концепция В. И. Тьюпы о соответствии онто-

гене́за личности филогенезу *литературы* [Тюпа, Сергеева (Носкова) 2014 а, б, в]. В рамках этой идеи каждому этапу становления субъекта соответствует исторически обусловленная модель художественной культуры – со свойственными только ей «обещаниями» читателю. Поэтому лучше всего удовлетворяет читательские ожидания та литература, чье положение в филогенезе словесности соответствует тому этапу становления личности читателя, на котором та находится. Для убедительности более детально дифференцируем процесс взросления, выделив в нем три «эпохи»: детство, отрочество, юность.

Так, для **читателя-ребенка** характерна потребность в моральном дидактизме, в уверенности, что мир устроен разумно и что он открывает навстречу читателю свои объятия, чтобы позволить ему встроиться в его структуру. Такой потребности соответствует определенная рецептивная установка, комплекс особых читательских ожиданий. Это желание освоить те правила, которые позволят благополучно взаимодействовать с миром и превратят жизнь в доброе приключение. Такой рецептивный запрос удовлетворяет традиционалистская литература, исходящая из идеи существования готовой, свыше предзаданной нормы [Теория литературы 2004]. Поэтому в сюжете произведения о детском чтении книга часто фигурирует как учебник жизни, источник адекватного о ней знания и, следовательно, инструмент социализации. Неточка Незванова как раз и воплощает такой читательский вектор: в книгах она прозревает свершение собственной судьбы по общему «закону жизни человеческой».

Подростковый возраст, заинтересованный в самоактуализации, удовлетворит рецептивная программа романтической литературы, которая делегирует читателю проект самоутверждения в несогласии с общими установлениями. Такой тип чтения отчасти представляет и Вертер. В литературе XX века образ отроческого чтения выразительно представлен в повести современного немецкого писателя Ульриха Пленцдорфа «Новые страдания юного В.», в котором текст Гете является и объектом обыгрывания, и предметом изображенного в романе чтения героя.

Эдгар Вибо, герой Пленцдорфа – новый Вертер, Вертер XX века. Он скептически настроен в отношении любых авторитетов, в том числе, и авторитета литературы. Он отвергает литературу априори, подозревая в ней фактор власти: «Всякая рекомендованная книжка мне казалась murой», – говорит он [Пленцдорф 1973: 115]. Поэтому читает герой только те книги, которые «попадают в лапы по чистой случайности». Так и особенная любовь Эдгара к роману Гете вовсе не определяется принадлежностью последнего к классике мировой литературы. Она складывается постепенно на почве медленного проникновения

в правоту «старичка Вертера», как Эдгар начинает именовать своего литературного предшественника, читая его письма так, как сам Вертер читал Оссиана и Гомера, то есть «заглядывая в свое сердце».

Сама история чтения Гете в сюжете Эдгара начинается с эпизода карнавального развенчания книги о Вертере: герой находит ее в туалете и, по назначению данного места, использует титульный лист и предисловие книги. Последующее чтение романа складывается вне какого-либо знания об авторе, названии, жанре произведения и времени его написания. Первоначально герой поддерживает свой скепсис, возмущаясь «допотопным» стилем романа и иронически именуя его «детективом» и «идиотским боевиком». Однако постепенно он начинает смотреть на жизнь сквозь призму мировосприятия гетевского героя, принимая «правду» его взгляда и привлекая его сентенции для оценки тех или иных ситуаций или в попытке их понимания.

Подражание, в которое выливается увлечение «Вертером», первоначально также носит карнавальный характер. Так, пытаясь объяснить с возлюбленной, герой полностью переписывает письмо Вертера Шарлотте, предполагая, что оно будет воспринято адресатом как издевательское, и совершенно не надеясь на продолжение отношений. Карнавальное «использование» романа предпринято и в ситуации переписки с другом: надиктовав на магнитофонную пленку одно из писем Вертера, Эдгар надеется от души посмеяться над недоумением товарища.

Однако финальный жест Вертера вовсе не становится предметом прямой цитаты со стороны Эдгара: его уход является не результатом мыслительного решения, а результатом неблагоприятного стечения обстоятельств, результатом несчастного случая. При этом особая нарративная организация романа оставляет за героем право финальной реплики. Роман, будучи построен «драматургически», чередует диалоги отца героя, пытающегося разобраться в причинах гибели сына, с разными участниками истории, и комментарии уже погибшего героя к их «показаниям». В этих комментариях Эдгар рассказывает и о своей смерти, благословляя ее правотой вертеровских страданий: «Я думаю, оно и лучше, что все так кончилось... Во всяком случае, я уже почти совсем дошел до того, что начал понимать старичка Вертера, когда он не мог больше, и все» [Пленцдорф 1973: 152]. Таким образом, хотя прямое подражание Вертеру в уходе Эдгара отсутствует, закономерность и «правота» вертеровского финала героем Пленцдорфа признается и, более того, выдвигается им в качестве оправдания своей неспособности «переносить удар» и принимать поражение.

Отсутствие сознательной опоры на последний жест Вертера проясняет еще одно важнейшее качество истории Эдгара: ее *спонтанную*

зависимость от нарратива, который является предметом чтения. В описании Пленцдорфа жизнь героя складывается в абсолютном соответствии с сюжетами его любимых книг – и при отсутствии осознанной интенции подражания. Помимо «Страданий юного Вертера» таковых еще две: «Приключения Робинзона Крузо» и «Над пропастью во ржи». Герой в своей жизни осуществляет все три сюжета. Подобно Холдену Колфилду, которого он именуется по имени автора, считая реальным человеком и досадуя, что не знает его адреса и потому не может пригласить в гости¹, Эдгар бежит из школы. Подобно Робинзону живет «на необитаемом острове» – подлежащем сносу доме. Подобно Вертеру, встречает чужую невесту и трагически уходит из жизни. Жизнь героя странным образом начинает воспроизводить контуры литературных историй – вне сознательных волевых усилий самого героя овеществить их сюжеты.

Конечно, таким образом в повести Пленцдорфа нашла свое выражение мысль о власти литературы над сознанием современного человека, получившая свое развернутое теоретическое обоснование в филологической мысли 70-х годов, на начало которых и приходится написание повести. Однако данная особенность в развитии действия свидетельствует и о принципиальных чертах именно подросткового чтения: это чтение, ищущее узнавания, оправдания и опоры и оттого зыбкое «готового» опыта – даже в ситуации отвержения авторитета «рекомендованных» (читай: классических) текстов. Думается, что этот аспект отроческого восприятия, запечатленный Пленцдорфом, во многом обусловил ту сюжетную специфику повести, о которой мы говорили выше.

Юношеский возраст, который определяется в детской психологии «эпохой связей» [Тюпа, Сергеева (Носкова) 2014 в], заинтересован в проникновении в экзистенциальные смыслы жизни. Такой тип восприятия удовлетворяет, конечно, литература реализма, нацеленная на постижение глубинных законов взаимодействия человека с социальным миром.

Выразительную иллюстрацию юношеского взаимоотношения с книгой может составить чтение, изображенное в романе Донны Тартт «Щегол» (2013). Проблематика юношеского чтения связана здесь с образом Бориса – друга главного героя Тео Деккера. Их встреча приходится на период символического умирания героя, наполненный жгучей

¹ Выразительное свидетельство подросткового отношения к художественному тексту. Эстетическая природа литературного произведения в расчет не принимается, его качества герой измеряет только соответствием критерию правды: «Ему бы моего Сэлинджера почитать. Вот где правда-то, старики! Все как в жизни», – такой совет Эдгар вынашивает в отношении сочинителя «Вертера», сетуя на его неестественный стиль [Пленцдорф 1973: 116].

скорбью о погибшей матери, одиночеством и чувством вины в связи с невольным утаиванием картины, которая оказалась в его руках в результате теракта в музее изобразительных искусств. С одной стороны, Борис усугубляет символическую смерть героя (алкоголь, наркотики, вовлечение в воровство). А с другой стороны, выводит его к жизни: поддерживает побег из Техаса, а в финале освобождает и от бремени совершенного преступления, передав похищенную картину властям. Но главное – Борис посвящает Тео в те открытия, которые он сделал на почве чтения Достоевского. Эти открытия как раз и касаются понимания того, как сложно устроена жизнь. Вот важное замечание Бориса по мотивам чтения «Идиота»:

Даже самые мудрые, самые прекрасные люди не могут предусмотреть, во что выльются их поступки. Подумать страшно! Помнишь князя Мышкина в “Идиоте”? <...> Мышкин всем делал только добро... бескорыстно... ко всем он относился с пониманием и сочувствием, и к чему привела вся эта его доброта? К убийствам! Катастрофам! <...> Но – вот что мне в голову-то вчера пришло... А что если ... всё гораздо сложнее? Что если и в обратную сторону всё тоже правда? Потому что, если от добрых намерений иногда бывает вред? То где тогда сказано, что от плохих бывает только плохое? А вдруг иногда неверный путь – самый верный? Вдруг можно ошибиться поворотом, а придешь всё равно, куда и шёл? <...> Что, если эта наша нехорошесть, наши ошибки и есть то, что определяет нашу судьбу, то, что и выводит нас к добру? Что, если кто-то из нас другим путем туда просто никак не может добраться? [Тартт 2015: 789-799].

Благодаря Борису, Тео признает свой порок одномерного восприятия мира, сам называет себя идиотом, отождествляя себя с Мышкиным (глава «Идиот»), а в финале принимает противоречия жизни, отказывается от страшных выводов о катастрофичности и бессмысленности существования, не сходит с ума, признав в себе убийцу (как это происходит с Мышкиным, который оказался не в состоянии вынести мысль о своей причастности к финальной трагедии) и в конце концов отказывается «покидать мир».

Итак, как свидетельствует сама литература, ребенок-читатель в чтении воплощает установку на проникновение во всеобщий закон, подросток – установку на актуализацию собственного Я, юноша – установку на познание глубинных смыслов человеческой жизни.

Несколько выходя за рамки обозначенной темы, все-таки поставим вопрос о том, какое же чтение следует признать взрослым? Очевидно, то, в акте которого субъект целенаправленно взаимодействует с сознанием Другого, будучи нацелен на диалог с ним, на интерпретацию его ориги-

нальной позиции. Этот тип чтения соотносится с таким этапом в развитии культуры, который В. И. Тюпа называет эпохой конвергентной ментальности [Тюпа 2009]. Такой тип ментальности и порождает литературу, рецептивная программа которой требует от читателя установки на понимание содержания чужого сознания (автора, героя или того, с кем читатель взаимодействует в сюжете собственной жизни). И, следовательно, порождает и сам тип такого читателя.

Среди самых ярких его воплощений в литературе XX века – роман Итало Кальвино «Если однажды зимней ночью путник...» (1979). Герой романа – Читатель, который пытается завершить чтение романа, по причинам внешнего характера постоянно от него ускользающего. В поисках книги Читатель встречает Читательницу, вместе с которой пытается разобраться в загадках таинственной книги. Однако по мере того, как развиваются его отношения с Читательницей, цель чтения меняется. Влюбленным читателем движет уже другой замысел – «ощутить сопричастность внутренних ритмов через книгу, читаемую одновременно двумя людьми», «установить ... связь» с Читательницей [Кальвино 2000: 210]. Проект чтения ради удовольствия сменяется проектом единения с Другим, и этот проект в истории героя И. Кальвино находит свое счастливое завершение. В финале повествования Читатель женится на Читательнице, и они вместе дочитывают роман Итало Кальвино «Если однажды зимней ночью путник...», роман, повествующий о них самих, об их пути к друг другу. Думается, что такое завершение метафорически фундирует мысль о чтении как способе достижимости гармонии с другим человеком.

Следует признать, что образов взрослого чтения в литературе немного. Как правило, предметом художественного изображения все-таки становится чтение инфантильное, даже если в качестве субъекта восприятия выведен не взрослеющий, а взрослый человек. Так, инфантильно чтение Анны Карениной, инфантильно чтение героев Флобера Эммы Бовари («Госпожа Бовари») и Фредерика Моро («Воспитание чувств»), Буvara и Пекюше («Бувар и Пекюше»), героини Мериме Жюли де Шаверни («Двойная ошибка»), Подпольного человека Достоевского («Записки из подполья»). В данном случае слово «инфантильный» употребляется нами уже в оценочном плане: сам образ чтения взрослых героев, воспроизводящих юношеский тип восприятия, очевидно подвергается в упомянутых произведениях критическому изображению.

Примечательно, что в толстовском описании чтения Анны Карениной ее тип восприятия оказывается отчетливо противопоставлен тому, которое выше мы предложили называть взрослым: «Анна Аркадьевна читала и понимала, но ей неприятно было читать, то есть следить за отражени-

ем жизни других людей. Ей слишком самой хотелось жить» [Толстой 1985: 114]. Героиню не интересует проникновение в логику жизни героев читаемого произведения, идентификацию с сознанием другого человека ее чтение не подразумевает, будучи эгоистически сосредоточено на собственных потребностях и переживаниях:

«Читала ли она, как героиня романа ухаживала за больным, ей хотелось ходить неслышными шагами по комнате больного; читала ли она о том, как член парламента говорил речь, ей хотелось говорить эту речь; читала ли она о том, как леди Мери ехала верхом за стаей и дразнила невестку и удивляла всех своим смелостью, ей хотелось это делать самой. Но делать нечего было, и она, перебирая своими маленькими руками гладкий ножичек, усиливалась читать» [Толстой 1985: 114].

Недаром все же уловив эмоцию героя, Анна Аркадьевна тут же переносит ее на собственное переживание:

«Герой романа уже начал достигать своего английского счастья, баронетства и имения, и Анна желала с ним вместе ехать в это имение, как вдруг она почувствовала, что ему должно быть стыдно и что ей стыдно этого самого. Но чего же ему стыдно? “Чего же мне стыдно?” – спросила она себя с оскорбленным удивлением. Она оставила книгу и откинулась на спинку кресла, крепко сжав в обеих руках разрезной ножик. Стыдного ничего не было. Она перебрала все свои московские воспоминания. Все были хорошие, приятные. Вспомнила бал, вспомнила Вронского и его влюбленное покорное лицо, вспомнила все свои отношения с ним: ничего не было стыдного. А вместе с тем на этом самом месте воспоминаний чувство стыда усиливалось, как будто какой-то внутренний голос именно тут, когда она вспомнила о Вронском, говорил ей: “Тепло, очень тепло, горячо”. “Ну что же? – сказала она себе решительно, пересаживаясь в кресле. – Что же это значит? Разве я боюсь взглянуть прямо на это? Ну что же? Неужели между мной и этим офицером-мальчиком существуют и могут существовать какие-нибудь другие отношения, кроме тех, что бывают с каждым знакомым?” Она презрительно усмехнулась и опять взялась за книгу, но уже решительно не могла понимать того, что читала» [Толстой 1985: 114–115].

Таким образом, сама литература фиксирует соотношенность читательского онтогенеза с литературным филогенезом. В изображении читателя она подтверждает идею корреляции индивидуального человеческого становления с развитием художественной словесности, утверждая наличие определенной логики в том, что каждая ступень ментального развития поддерживается характерным только для нее принципом взаимодействия с литературой. Еще один аргумент в пользу мысли об искусстве как особой (по сравнению с наукой – в данном случае, психологией) формы познания мира и человека.

Однако, это наблюдение открывает возможность и другого умозаключения, имеющего, пожалуй, методологический потенциал. Наше понимание того, что характер чтения изображается в корреляции с психологическим и ментальным возрастом героя, может стать важным характерологическим инструментом. Так мы получаем дополнительные основания для проникновения в характер литературного героя.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо. 2005 а. С. 208–548.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо. 2005 б. С. 664–1020.

Выготский Л. С. Лекции по психологии // Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо. 2005 в. С. 564–664.

Гете И. В. Страдания молодого Вертера / пер. с нем. М. : СМИО Пресс, 2004. 109 с.

Достоевский Ф. М. Неточка Незванова // Достоевский Ф. М. Собр. соч. : в 15 т. Л. : Наука, 1989. Т. 2. С. 203–356.

Кальвино И. Если однажды зимней ночью путник / пер. с итал. СПб. : Симпозиум, 2000. 423 с.

Пленцдорф У. Новые страдания юного В. // Иностранная литература. 1973. № 12. С. 106–152.

Савкина И. Искушение чтением, или Барышня в библиотеке // Мальчики и девочки : реалии социализации : сборник статей / ред. М. А. Литовская, Е. Г. Трубина, О. В. Шабурова. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 163–173.

Тартт Д. Щегол / пер. с англ. А. Завозовой. М. : АСТ : CORPUS, 2015. 827 с.

Теория литературы : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. В 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. М. : Издательский центр «Академия», 2004. Т. 1: Н. Д. Тамарченко, В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. 512 с.

Толстой Л. Н. Анна Каренина. М. : Худож. лит., 1985. 766 с.

Тюпа В., Сергеева (Носкова) В. Инновационная технология литературного образования школьников : системно-деятельностный подход // Филологический класс. 2014 а. № 1 (35). С. 78–84.

Тюпа В., Сергеева (Носкова) В. Инновационная технология литературного образования школьников : системно-деятельностный подход.

Статья вторая // Филологический класс. 2014 б. № 2 (36). С. 21–26.

Тюна В., Сергеева (Носкова) В. Инновационная технология литературного образования школьников : системно-деятельностный подход. Статья третья // Филологический класс. 2014 в. № 3 (37). С. 42–49.

Тюна В. И. Литература и ментальность. М. : Вест-Консалтинг, 2009. 300 с.

REFERENCES

Vygotskiy L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy // Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. M. : Smysl; Eksmo. 2005 a. S. 208–548.

Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech' // Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. M. : Smysl; Eksmo. 2005 b. S. 664–1020.

Vygotskiy L. S. Leksii po psikhologii // Vygotskiy L. S. Psi-khologiya razvitiya cheloveka. M. : Smysl; Eksmo. 2005 v. S. 564–664.

Gete I. V. Stradaniya molodogo Vertera / per. s nem. M. : SMIO Press, 2004. 109 s.

Dostoevskiy F. M. Netochka Nezvanova // Dostoevskiy F. M. Sobr. soch. : v 15 t. L. : Nauka, 1989. T. 2. S. 203–356.

Kal'vino I. Esli odnazhdy zimney noch'yu putnik / per. s ital. SPb. : Simpozium, 2000. 423 s.

Plentsdorf U. Novye stradaniya yunogo V. // Inostrannaya litera-tura. 1973. № 12. S. 106–152.

Savkina I. Iskushenie chteniem, ili Baryshnya v biblioteke // Mal'chiki i devochki : realii sotsializatsii : sbornik statey / red. M. A. Litovskaya, E. G. Trubina, O. V. Shaburova. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2004. S. 163–173.

Tartt D. Shchegol / per. s angl. A. Zavozovoy. M. : AST : CORPUS, 2015. 827 с.

Teoriya literatury : ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy. V 2 t. / pod red. N. D. Tamarchenko. M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2004. T. 1: N. D. Tamarchenko, V. I. Tyupa, S. N. Broytman. Teoriya khudozhestvennogo diskursa. Teoreticheskaya po-etika. 512 s.

Tolstoy L. N. Anna Karenina. M. : Khudozh. lit., 1985. 766 s.

Tyupa V., Sergeeva (Noskova) V. Innovatsionnaya tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov : sistemno-deyatel'nostnyy pod-khod // Filologicheskii klass. 2014 a. № 1 (35). S. 78–84.

Tyupa V., Sergeeva (Noskova) V. Innovatsionnaya tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov : sistemno-deyatel'nostnyy podkhod. Stat'ya vtoraya // Filologicheskii klass. 2014 b. № 2 (36). S. 21–26.

Тура V., Sergeeva (Noskova) V. Innovatsionnaya tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov : sistemno-deyatel'nostnyy podkhod. Stat'ya tret'ya // Filologicheskiy klass. 2014 v. № 3 (37). S. 42–49.

Тура V. I. Literatura i mental'nost'. M. : Vest-Konsalting, 2009. 300 s.