

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра отечественной филологии и русского языка как иностранного

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

На тему: Образы учителя и ученика  
в поэтике романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»

Исполнитель Байрамов Руслан Шакирович

(фамилия, имя, отчество)

Руководитель кандидат филологических наук

(ученая степень, ученое звание)

Чевтаев Аркадий Александрович

(фамилия, имя, отчество)

«К защите допускаю»

И.о. заведующего кафедрой 

(подпись)

кандидат педагогических наук

(ученая степень, ученое звание)

Виноградова Марина Владимировна

(фамилия, имя, отчество)

«23 июня 2026 г.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2026

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                              |                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                | Ошибка! Закладка не определена. |
| ГЛАВА 1. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ И ПОЭТИКА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО..... | 6                               |
| 1.1. Образы учителя и ученика: аксиологический обзор (от античности до рубежа XVIII–XIX вв.).....                            | 6                               |
| 1.2. Поэтика Ф.М. Достоевского: М.М. Бахтин и полифонический роман .....                                                     | Ошибка! Закладка не определена. |
| 1.3. Поэтика Ф.М. Достоевского в свете других концепций: сравнительный анализ .....                                          | 18                              |
| Выводы .....                                                                                                                 | 1                               |
| главе:.....                                                                                                                  | Ошибка!                         |
| Закладка не определена.                                                                                                      |                                 |
| ГЛАВА 2. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРА «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК» В СТРУКТУРЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯХ КАРАМАЗОВЫХ».....             | Ошибка! Закладка не определена. |
| 2.1. Старец Зосима как учитель: тип духовного наставничества.....                                                            | Ошибка! Закладка не определена. |
| 2.2. Алёша Карамазов как ученик: путь послушания и самостояния .....                                                         | 32                              |
| 2.3. Алёша и Коля Красоткин: инверсия педагогической пары .....                                                              | 36                              |
| Выводы .....                                                                                                                 | 2                               |
| главе:.....                                                                                                                  | Ошибка!                         |
| Закладка не определена.                                                                                                      |                                 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                             | Ошибка! Закладка не определена. |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                       | 48                              |

## ВВЕДЕНИЕ

Роман Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» (1879–1880) занимает особое место в истории мировой литературы: он не только художественное произведение, но и своего рода «сумму» духовных исканий писателя, итог его многолетней работы над проблемами веры, свободы, человеческой природы и нравственной ответственности. Среди множества тематических пластов этого романа особое место занимает система отношений наставничества – духовного, интеллектуального, нравственного. Эти отношения воплощены в нескольких ключевых парах: старец Зосима – послушник Алёша, Алёша – Коля Красоткин, а также в более широкой сети дидактических взаимодействий, пронизывающих весь нарратив [1, с. 5–15].

**Актуальность** темы обусловлена рядом факторов. Во-первых, проблематика учительства и ученичества остаётся одной из центральных в современном достоевсковедении: интерес к ценностным и педагогическим измерениям творчества писателя не ослабевает, о чём свидетельствуют многочисленные работы последних десятилетий. Во-вторых, аксиологический подход к образам учителя и ученика позволяет совместить историко-литературный анализ с теоретико-поэтическим и открыть новые грани полифонической структуры романа. В-третьих, методологическое соединение бахтинской концепции диалога с нарратологией и герменевтикой даёт возможность описать механизм передачи ценностей в художественном мире Ф.М. Достоевского с большей точностью, нежели при использовании каждого из указанных подходов по отдельности.

**Научная новизна** работы определяется несколькими обстоятельствами. Несмотря на то, что творчество Ф.М. Достоевского изучено с большой полнотой, специального исследования, посвящённого аксиологическому анализу пары «учитель – ученик» в «Братьях Карамазовых» в единстве

историко-типологического и поэтологического подходов, до сих пор не предпринималось. Существующие работы, как правило, либо ограничиваются анализом образа Зосимы в рамках агиографической традиции [7, с. 80–115].

Настоящая работа впервые: (1) выстраивает сквозную типологию педагогических пар от античности до Ф.М. Достоевского в аксиологическом ключе; (2) применяет синтез бахтинской поэтики, нарратологии и герменевтики к специфическому кругу образов – дидактической паре; (3) рассматривает Алёшу не только как ученика Зосимы, но как самостоятельного педагога в отношениях с Колей, прослеживая трансформацию педагогической модели внутри одного произведения.

**Объект** исследования – поэтика романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы».

**Предмет** исследования – образы учителя и ученика в поэтике романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» в их аксиологическом и поэтическом измерениях.

**Материалом** исследования является романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»

**Цель работы** – выявить специфику представления образов учителя и ученика в поэтике романа Ф.М. Достоевского «Братьев Карамазовых» с учётом историко-литературной традиции и теоретического инструментария, прежде всего бахтинской концепции диалога.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) дать аксиологический обзор образов учителя и ученика в европейской и русской литературе от античности до рубежа XVIII–XIX веков;
- 2) охарактеризовать поэтику Ф.М. Достоевского на основе концепции М.М. Бахтина и в сопоставлении с нарратологическим и герменевтическим подходами;
- 3) проанализировать образ старца Зосимы как духовного учителя и его функцию в романе;

- 4) исследовать образ Алёши Карамазова как ученика и его трансформацию в ходе нарратива;
- 5) рассмотреть пару Алёша – Коля Красоткин как особую модель педагогических отношений.

**Методологическая основа** работы включает: диалогическую поэтику М.М. Бахтина. В работе использованы структурно-типологический и историко-культурный методы анализа художественного текста, а также применяется аксиологический подход к изучению литературного произведения.

**Теоретическая значимость:** работа уточняет применение бахтинской теории к специфическому кругу образов – дидактической паре – и предлагает аксиологическую типологию образов учителя и ученика в романе Достоевского.

**Практическая значимость:** материалы работы могут быть использованы в курсах по истории русской литературы XIX века, по теории романа, а также в специальных курсах, посвящённых творчеству Ф.М. Достоевского.

**Структура работы:** ВКР состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

# **ГЛАВА I. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ И ПОЭТИКА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО**

## **1.1. Образы учителя и ученика: аксиологический обзор (от античности до рубежа XVIII–XIX вв.)**

Диада «учитель – ученик» является одной из архетипических моделей человеческой культуры, обнаруживаемой во всех её исторических формациях. Её аксиологическое содержание – то есть ценностные смыслы, которые данная пара воплощает и транслирует, – существенно меняется в зависимости от эпохи, господствующей картины мира и конкретных социокультурных практик. Вместе с тем за этими историческими трансформациями прослеживается устойчивый инвариант: педагогические отношения всегда предполагают передачу некоего «того, что важнее всего» – будь то знание, добродетель, мастерство или духовный опыт. Именно эта ценностная нагруженность делает пару «учитель – ученик» одним из ключевых объектов аксиологии литературы [19, с. 44,] [36, с. 55–68].

### **1.1.1. Античная модель: Сократ, Платон, Аристотель**

В античной традиции отношения учителя и ученика получают первое в европейской культуре развёрнутое философское осмысление. Исходным и наиболее значимым для последующей традиции является образ Сократа, каким он представлен в диалогах Платона. Сократ последовательно отрицает за собой статус «учителя» в традиционном смысле: он утверждает, что ничего не знает, и именно это незнание делает его способным к подлинному поиску истины. Сократовский метод – майевтика (майевтике) – описывается как «повивальное искусство»: учитель помогает ученику «родить» истину, уже заключённую в его душе, но не передаёт её извне [17, с. 379–384], [60, с. 56–72].

Эта модель диалогична по самой своей природе. Сократический диалог – это не педагогическая декламация, а совместный поиск, в котором учитель и ученик оба подвергают проверке свои убеждения. Аксиологически важно: в сократической традиции истина не принадлежит учителю – она является целью совместного движения, которое никогда не завершается окончательно. В диалоге «Менон» Сократ демонстрирует, что раб способен «вспомнить» геометрическую теорему – тем самым ставя под сомнение любую иерархию, основанную на происхождении или социальном положении. Ценностный вектор сократической педагогики направлен к автономии разума и ответственности за собственные убеждения [17, с. 581–612].

Иную модель воплощает Аристотель. Основатель Ликеея разрабатывает систематическую педагогику, в которой учитель выступает хранителем и передатчиком организованного знания. В трактате «О душе» и «Никомаховой этике» Аристотель формирует образ мудреца (), чья задача – не только постигать, но и передавать истину следующим поколениям. Его педагогика имеет выраженный телеологический характер: ученик движется к заданной цели – добродетели и счастью () – под руководством опытного наставника. Аксиологическое ядро данной модели: ценности объективны, учитель их знает лучше ученика, а задача последнего – усвоить и воплотить их в жизни [11, с. 54–61], [57, с. 18–25].

Обе модели – сократическая и аристотелевская – в снятом и переосмысленном виде присутствуют у Ф.М. Достоевского. Зосима ближе к сократической традиции: его «поучения» не являются догматической передачей, а представляют собой диалогическое свидетельство личного опыта. Великий инквизитор, напротив, воплощает деградированную версию аристотелевского патернализма: он знает, что «лучше» для человека, и данное знание и служит оправданием насилия над свободой [1, с. 254–284].

Важно также упомянуть стоическую традицию, в которой образ учителя приобретает черты духовного руководителя. Эпиктет в «Беседах» и Марк Аврелий в «Размышлениях» описывают педагогику как практику заботы о

себе, осуществляемой под руководством наставника. Стоическая традиция акцентирует внутреннее преобразование ученика, его способность к самообладанию, – и в этом смысле она служит одним из отдалённых истоков православной педагогики послушания [21, с. 12–20, [59, с. 44–52].

Платоновская Академия породила ещё одну важную для нашей темы модель: отношения «друга» и «наставника», воплощённые в фигуре Диона Сиракузского как ученика и друга Платона. В письмах Платона (особенно в Седьмом письме) педагогические отношения предстают как личная связь, основанная на взаимном доверии и духовном сродстве. Эта модель – учитель как «духовный друг», а не только наставник – окажется существенной для понимания образа Зосимы в его отношениях с Алёшей [17, с. 471–475].

### **1.1.2. Христианская традиция: духовное наставничество и институт старчества**

Принципиальный сдвиг в осмыслении пары «учитель – ученик» происходит в христианской культуре. Здесь учительство приобретает сакральное измерение: Христос как Учитель (Дидаскал, Равви) формирует образцовую модель, к которой восходят все формы христианского наставничества. Евангелие от Иоанна развёртывает образ Христа как Учителя в системе парадоксов: Он учит «как власть имеющий» – и одновременно оmyвает ноги ученикам; Он говорит о Себе как об истине – и одновременно призывает учеников к большей свободе, чем любой раввин. Педагогика Христа строится на личном призыве и личном следовании: она не поддаётся никакой стандартизации [20, с. 15–22], [46, с. 88–95].

Ранняя христианская традиция разрабатывает несколько моделей духовного наставничества. В александрийской школе (Климент Александрийский, Ориген) формируется образ «христианского гностика» – учителя, сочетающего греческую философию с евангельским откровением. Педагогика здесь носит интеллектуальный характер: наставник вводит ученика в «гносис» – духовное познание, превосходящее обычную веру. В



отличие от этого, восточная монашеская традиция (начиная с египетских пустынников IV–V вв.) акцентирует не знание, а опыт [20, с. 36–45], [41, с. 580–592].

Именно в монашеской традиции складывается специфическая форма наставничества, непосредственно важная для понимания «Братьев Карамазовых», – институт аввы (духовного отца, старца). Авва Дорофей, Иоанн Лествичник, Симеон Новый Богослов разрабатывают детальную теологию духовного руководства. Ключевые принципы этой модели: ученик (послушник) полностью открывает свои «помыслы» (*logismoï*) старцу – это называется «откровением помыслов»; старец принимает на себя духовную ответственность за ученика; отношения строятся на полном послушании, понимаемом не как рабство, но как добровольное самоотвержение ради обретения свободы [13, с. 180–195], [58, с. 44–60].

Эта парадоксальная диалектика послушания и свободы составляет один из глубочайших источников образа Зосимы. Зосима настаивает именно на этом: не на слепом подчинении, а тому послушанию, которое освобождает. Его наставление Алёше «выйти в мир» является высшей формой такого освобождения: старец не держит ученика при себе, но отпускает его в самостоятельный путь, доверяя тому, что он усвоил [1, с. 36–37].

В XIV веке исихастское движение (Григорий Палама) придаёт духовному наставничеству новое измерение: учитель – не просто опытный наставник, но и свидетель «нетварного света» – непосредственного богообщения. Его авторитет основан не на учёности и не на должности, а на личном опыте богопознания. Это существенно важно: паламитская традиция делает невозможным автоматическое наследование авторитета; каждый учитель должен подтвердить его собственным духовным опытом. В романе Ф.М. Достоевского это основание авторитета Зосимы и оспаривается монахом Ферапонтом – представителем формально-обрядовой религиозности [15, с. 215–240].

Особое место в формировании образа старца-наставника в русской культуре занимает Паисий Величковский (1722–1794) – возродитель исихазма в России, переводчик «Филокалии» («Добротолюбия») на церковнославянский язык. Именно через его деятельность традиция афонского старчества получила распространение в русских монастырях, прежде всего в Оптиной пустыни. Оптинские старцы – Лев, Макарий, Амвросий – стали образцами наставничества, привлекавшими к себе не только простых людей, но и интеллигенцию, в том числе писателей: известны посещения Оптиной Гоголем, Толстым, Достоевским [12, с. 45–78], [45, с. 68–82].

Ф.М. Достоевский лично посетил Оптину пустынь в июне 1878 года – через несколько месяцев после смерти своего трёхлетнего сына Алёши. Встреча со старцем Амвросием произвела на него сильное впечатление. В письме к В.В. Соловьёву он описывал старца как человека «святой жизни», обладающего даром видеть человека насквозь. Этот опыт непосредственно питает образ Зосимы – и вместе с тем Ф.М. Достоевский сознательно превращает прототип в полифонически сложный образ, лишённый агиографической однозначности [8, с. 318–322].

### **1.1.3. Ренессанс и гуманистическая педагогика**

Эпоха Возрождения переосмысляет образ учителя и ученика в духе *humanitas*: целью образования становится формирование не монаха-аскета и не узкого специалиста, а универсально развитой личности. Педагогические идеалы ренессансного гуманизма нашли выражение в многочисленных трактатах и литературных произведениях – от Пикко делла Мирандолы до Рабле [23, с. 12–25].

Эразм Роттердамский в «Воспитании христианского государя» («*Institutio principis christiani*», 1516) создаёт образ идеального учителя-гуманиста, сочетающего глубокую учёность с нравственным авторитетом. Ключевое нововведение Эразма по сравнению со средневековой традицией:

учитель не подавляет природу ученика, но выявляет и развивает её лучшие стороны. В «Похвале глупости» тот же автор, однако, демонстрирует глубокий скептицизм в отношении любого педагогического авторитета – тем самым вводя в ренессансную педагогику критическое измерение, которого не знала средневековая традиция [22, с. 178–185], [60, с. 285–295].

Монтень в эссе «О воспитании детей» («Des institution des enfants», 1580) идёт ещё дальше: он подвергает сомнению саму идею передачи знания как педагогической цели. «Мне хочется, чтобы учитель с самого начала сообразовывался со способностями вверенного ему воспитанника, давая ему возможность проявить себя», – эта формула Монтеня означает радикальный сдвиг от трансляции к сопровождению [16, с. 156–180].

Важнейшим явлением в истории педагогической мысли Ренессанса стала педагогика Игнатия Лойолы и ордена иезуитов. «Ratio studiorum» (1599) создаёт систему образования, сочетающую гуманистическую учёность с жёстким религиозным дисциплинированием. Образ учителя в иезуитской педагогике внутренне двойственен: он одновременно является наставником свободной мысли (в области классической учёности) и проводником духовной дисциплины (в области веры). Ф.М. Достоевскому эта традиция хорошо известна – и именно её искажённое воплощение он видит в образе Великого инквизитора, который апеллирует к «чуду, тайне и авторитету» как инструментам управления людьми [10, с. 234–238].

#### **1.1.4. Просвещение: Руссо, Кант, идеал *Bildung***

Просвещение производит принципиальный переворот в понимании педагогических отношений. Если для христианской традиции ученик был прежде всего «грешником», нуждающимся в духовном руководстве, а для Ренессанса – «природой», подлежащей развитию, то Просвещение провозглашает ученика «субъектом разума», изначально автономным и самозаконотательным [27, с. 27–35].

Центральным педагогическим текстом эпохи стал роман Жан-Жака Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1762). Руссо выстраивает утопию «естественного воспитания», в которой учитель (Жан-Жак) намеренно стирает себя, создавая условия для самостоятельного развития Эмиля. Ключевой принцип: ребёнок от природы добр и разумен; все его пороки – следствие неправильного воспитания, то есть насилия над природой. Аксиологически это означает радикальную инверсию: не учитель несёт истину ученику, а ученик сам приходит к ней при условии, что учитель не мешает [18, с. 23–30], [62, с. 82–95].

Руссоистская модель окажет значительное влияние на Толстого, которого Ф.М. Достоевский воспринимал как своего полемического двойника. В романе «Братья Карамазовы» педагогические воззрения, близкие к руссоистским, косвенно представлены в образе Коли Красоткина, который, при всём своём «пигилизме», убеждён в суверенности собственного разума. Ф.М. Достоевский, однако, показывает ограниченность этой позиции: самодостаточный разум без нравственного наставничества приводит к жестокости (история с гусём) и изоляции [6, с. 88–92].

Немецкая классическая философия разрабатывает понятие *Bildung* – образования как формирования личности через встречу с объективным духом. В педагогике Гегеля учитель воплощает момент объективности: он вводит ученика в «царство смысла», накопленного человечеством. В «Феноменологии духа» («*Phänomenologie des Geistes*», 1807) Гегель описывает путь сознания к самопознанию через ряд «опытов», каждый из которых является одновременно разочарованием и обретением. Эта модель диалектически противостоит руссоистской: прогресс достигается не через следование природе, а через её преодоление [25, с. 89–95], [68, с. 112–120].

Ф.М. Достоевский глубоко знал немецкую философию и полемизировал с ней. Образ Ивана Карамазова несёт черты «немецкого мыслителя»: его «бунт» строится по логике гегелевской диалектики («слеза ребёнка не стоит всеобщей гармонии»), его интеллектуальная педагогика по отношению к

Алёше апеллирует к праву разума на автономный суд над Богом и миром. Достоевский показывает, что педагогика, построенная на одной лишь автономии разума, неизбежно приходит к разрушению – вплоть до «всё позволено» [9, с. 156–178,] [43, с. 234–256].

### **1.1.5. Русская традиция: от XVIII века к Ф.М. Достоевскому**

В русской литературе XVIII века образ учителя формируется в сложном взаимодействии нескольких традиций: петровского просветительства, церковного учительства и усваиваемых западных образцов. Феофан Прокопович создаёт образ учителя-просветителя, несущего свет разума и государственной пользы. В его педагогике сочетаются барочная учёность, протестантские импульсы и петровский практицизм [14, с. 145], [38, с. 12–20].

Ломоносов реализует идеал «учёного-патриота»: знание служит отечеству, а учитель – проводник между Россией и мировой наукой. В его «Кратком руководстве к красноречию» и педагогических текстах педагогические отношения описаны в классицистических категориях: учитель – авторитет, ученик – воспринимающий разум. Эта модель, при всей её ограниченности, создаёт в русской культуре устойчивый образ наставника как носителя значимого знания.

Сентиментализм (Карамзин, Дмитриев) значительно смягчает дидактизм классицизма: педагогические отношения приобретают эмоциональную теплоту, чувствительность, личностный характер. «Бедная Лиза» – при всей трагической иронии авторской позиции – воплощает ценности непосредственного чувства, которое не нуждается в педагогическом опосредовании. Это создаёт в русской литературе традицию, к которой Ф.М. Достоевский будет полемически относиться: сентиментальное сострадание без деятельной ответственности – одна из мишеней его критики [29, с. 590–602].

Пушкин намечает образ поэта-учителя, пророка, несущего высшую истину («Пророк», «Поэт и толпа»). Однако поздний Пушкин переосмысляет

этот образ: «Памятник» и «Каменный гость» показывают учителя, неспособного принять уроки собственной судьбы. Эта диалектика учительства и собственного ученичества перед лицом жизни окажется значимой для Достоевского.

Гоголь создаёт галерею деформированных педагогических фигур: учителя в «Ревизоре», наставники в «Мёртвых душах» воплощают бюрократическое омертвление педагогического идеала. В «Выбранных местах из переписки с друзьями» Гоголь сам претендует на роль учителя-пророка – и эта претензия подвергается жесточайшей критике Белинского. Конфликт между Гоголем и Белинским образует один из важнейших культурных контекстов достоевской полемики с концепцией учительства [10, с. 45–50].

Тургенев в «Отцах и детях» ставит вопрос о природе нигилистического учительства: Базаров – учитель *par excellence*, влияющий на Аркадия, Кирсановых, Ситникова и Кукшину, – и одновременно человек, неспособный стать учеником перед лицом любви и смерти. Это полемически значимый контекст для Достоевского: «нигилистический учитель» как персонаж будет переосмыслен в образах Ракитина и самого Коли Красоткина [19, с. 88–95], [33, с. 44–60].

Таким образом, к моменту создания «Братьев Карамазовых» Ф.М. Достоевский наследует несколько сложившихся типов педагогических отношений: сократический диалог, христианское старчество, просветительскую автономию разума, романтический пророческий образ учителя и реалистическую критику всех предшествующих моделей. Его роман вступает в диалог со всеми этими традициями – и создаёт собственную, последовательно полифоническую модель педагогических отношений.

## **1.2. Поэтика Ф.М. Достоевского: М.М. Бахтин и полифонический роман**

Теоретическое осмысление поэтики Ф.М. Достоевского неотделимо от работ М.М. Бахтина, прежде всего от его труда «Проблемы поэтики Достоевского» (первое издание – 1929 год под названием «Проблемы творчества Достоевского»; переработанное – 1963). Этот труд остаётся важнейшим инструментом анализа художественного мира писателя и одновременно – одним из самых дискутируемых текстов в мировом литературоведении [4, с. 3].

### **1.2.1. Концепция полифонического романа**

Центральный тезис Бахтина: Ф.М. Достоевский создаёт качественно новый тип романа – полифонический, в котором голоса персонажей обладают подлинной самостоятельностью и не растворяются в авторском монологе. «Герой Достоевского – не объект авторского слова, а носитель собственного полноценного слова» [4, с. 7].

Бахтин специально оговаривает, что полифоничность не означает отсутствия авторской позиции. Автор – Ф.М. Достоевский – присутствует в романе, но его позиция «диалогически» организована по отношению к голосам персонажей: она не стоит над ними и не поглощает их, а вступает с ними в сложное взаимодействие. Применительно к теме наставничества это означает: ни один из учителей романа (Зосима, Иван, Алёша) не является авторским «рупором» [4, с. 6–8], [37, с. 15–22].

Полифонический принцип имеет непосредственное структурное выражение в организации педагогических пар романа. Книга шестая («Русский инок»), содержащая наставления Зосимы, не является монологической вставкой: она диалогически соотнесена с книгой пятой («Pro и contra»), содержащей поэму Ивана о Великом инквизиторе. Это сопоставление – два учителя, два мировоззрения, два типа слова об истине –

стало сознательным композиционным решением Ф.М. Достоевского, подтверждённым его рабочими записями [1, с. 199–205].

### **1.2.2. Диалогическое слово и типология высказывания**

Для анализа педагогических отношений в романе в центре нашего внимания оказывается разработанная Бахтиным типология слова в прозе Ф.М. Достоевского. Бахтин выделяет три основных типа: (1) прямое, непосредственно направленное на предмет слово; (2) объектное слово – слово изображённого человека; (3) двуголосое слово, в котором голоса автора и персонажа (или двух персонажей) сосуществуют в напряжении [4, с. 225–230].

В педагогических диалогах романа преобладает именно третий тип – двуголосое слово. Поучения Зосимы, зафиксированные Алёшей, содержат как собственный голос старца, так и ответный, внимающий голос ученика: «Жизнеописание» организовано так, что читатель постоянно ощущает опосредующее присутствие Алёши – его выбор, его акценты, его умолчания. Речи Ивана, обращённые к Алёше, несут в себе скрытую полемику с предполагаемым возражением брата: каждый аргумент Ивана строится «на опережение» ответа [4, с. 258–265,] [48, с. 44–60].

Отдельного разбора требует понятие «слова с оглядкой» – слова, которое говорится так, как будто говорящий видит перед собой судящего слушателя. В контексте учительства это означает: ни один из наставников романа не говорит «для себя» или «вообще» – каждый учитель говорит, внутренне ориентируясь на конкретного ученика и на его предполагаемый ответ. Зосима поучает иначе, когда перед ним Алёша, и иначе – когда принимает мирян в монастыре. Иван строит свой аргумент специально под Алёшу: он знает, что Алёша не сможет ответить на слёзу замученного ребёнка.

Бахтин анализирует и специфические речевые жанры, используемые Ф.М. Достоевским в педагогических ситуациях: исповедь, проповедь, поучение, диалог-испытание. Каждый из этих жанров имеет свою внутреннюю диалогическую структуру. Исповедь у Достоевского, по Бахтину, всегда «с



оглядкой» – она обращена к воображаемому или реальному слушателю, чья оценка является частью её структуры. Поучение Зосимы жанрово близко к патристическому слову – но деформировано личностью говорящего и опосредованием ученика [4, с. 310–318].

### **1.2.3. Хронотоп порога и педагогические встречи**

В работе «Формы времени и хронотопа в романе» Бахтин описывает специфику организации художественного пространства-времени у Ф.М. Достоевского. Ключевой хронотоп – «порог»: место и момент кризисного решения, духовного перелома, встречи с экзистенциальным выбором [5, с. 392–400].

В контексте педагогических пар романа хронотоп порога является структурообразующим: все значимые педагогические встречи происходят именно в этом пространстве. Встреча Алёши с умирающим Зосимой – на пороге смерти учителя и нового пути ученика. Диалог Алёши с Иваном в трактире – на пороге решения Мити, которое изменит всё. Встреча Алёши с Колей у постели умирающего Илюши – на пороге смерти ребёнка, которая является испытанием для всех участников. Именно на «пороге» педагогические отношения обнажают свою суть: учитель и ученик встречаются лицом к лицу, без защитных масок.

Бахтин отмечает, что хронотоп порога у Ф.М. Достоевского неразрывно связан со временем «сейчас»: действие романа разворачивается в режиме постоянного настоящего, в котором каждый момент является решающим. Это создаёт особое педагогическое напряжение: в мире Ф.М. Достоевского нет «постепенного» воспитания, нет плавного усвоения знаний. Образование происходит в кризисный момент, в точке максимального напряжения.

### **1.2.4. Критика и развитие бахтинской концепции**

Концепция Бахтина вызвала обширную критическую дискуссию, важную для понимания поэтики учительства у Ф.М. Достоевского. Ряд

исследователей указывает, что Бахтин преувеличивает автономию голосов персонажей: у Ф.М. Достоевского всё же есть голоса, явно привилегированные (Зосима, Алёша), и голоса, явно дискредитированные (Смердяков, Ракитин) [7, с. 5–10], [39, с. 88–95].

Это возражение продуктивно для нашей темы. Действительно, если понимать полифонию как полное равенство всех голосов, то педагогическая иерархия в романе оказывается невозможной. Однако Бахтин и не утверждает такого равенства: полифония – это равноправие, то есть право каждого голоса на подлинное слово, а не одинаковость всех слов. Зосима говорит «лучше» Ракитина не потому, что автор его поддерживает, а потому что его слово несёт в себе больший духовный опыт – и читатель убеждается в этом через всю совокупность романного мира, а не через прямую авторскую оценку [9, с. 200–215].

Р. Белнэп в исследовании «Генезис “Братьев Карамазовых”» показал, что полифоническая структура романа создаётся в том числе через систему «дублей»: каждый персонаж имеет своего двойника, с которым вступает в имплицитный диалог [6, с. 56–72], [31, с. 200–212].

### **1.3. Поэтика Ф.М. Достоевского в свете других концепций: сравнительный анализ**

Бахтинская концепция полифонического романа, при всей её фундаментальности, не исчерпывает теоретического инструментария, релевантным для анализа наставнических связей у Ф.М. Достоевского. Нарратология, герменевтика и аксиология литературного текста предлагают дополнительные и отчасти альтернативные перспективы, позволяющие уточнить и конкретизировать бахтинские наблюдения.

### 1.3.1. Нарратологические подходы

Нарратология в лице Ж. Женетта предлагает точный инструментарий для анализа того, каким образом в тексте романа конструируется образ учителя и ученика. Ключевые категории Женетта – нарратор, фокализация, дистанция, порядок – позволяют описать механизмы, через которые читатель получает доступ к педагогическим отношениям персонажей [26, с. 66–75], [50, с. 198–205].

Нарративная позиция «Братьев Карамазовых» организована особым образом: анонимный «летописец», вступающий в разговор с читателем в самом начале романа, образует дополнительный уровень отношений наставничества. Этот нарратор – своего рода мета-ученик, фиксирующий чужой опыт наставничества: он не претендует на понимание «значения» событий, но бережно их сохраняет для потомства. Женеттовская категория «ненадёжного нарратора» здесь не вполне применима: летописец не лжёт, но и не всё знает; его педагогическая роль – передать, не исказив [26, с. 210–218], [55, с. 108–120].

Ю.М. Лотман, разрабатывая семиотику художественного пространства, показывает, что граница («семиотическая граница») является зоной смыслопорождения: именно на пересечении разных «языков» возникает новое значение [28, с. 275–285], [56, с. 155–162].

С нарратологической стороны показательна специфика «Жизнеописания» Зосимы как нарративной формы. Это – несобственно-прямая речь, опосредованная двойным нарративным фильтром: между Зосимой и читателем стоят Алёша (составитель рукописи) и летописец (включающий её в роман). Каждый нарративный уровень привносит свои акценты, своё понимание – тем самым «учительское слово» никогда не является чистым, незамутнённым источником: оно всегда уже опосредовано учеником [6, с. 130–145].

### 1.3.2. Герменевтический подход

Герменевтика Х.-Г. Гадамера предлагает кардинально иной угол зрения. В «Истине и методе» Гадамер разрабатывает понятие «слияния горизонтов» (*Horizontverschmelzung*): понять текст (или человека) – значит расширить собственный горизонт, включив в него чужой опыт, и тем самым обрести новое понимание себя [24, с. 334–340], [66, с. 288–302].

В системе педагогических пар романа ученичество у Ф.М. Достоевского – это именно гадамеровское «слияние горизонтов», а не механическое усвоение готового знания. Алёша не просто следует наставлениям Зосимы – он перерабатывает их через собственный опыт встречи с «карамазовщиной», с Иваном, с Грушенькой, с умирающими детьми. В этом процессе горизонт ученика расширяется, но и горизонт учительского слова тоже изменяется: в устах Алёши наставления Зосимы звучат иначе, чем в «Жизнеописании».

Вместе с тем именно здесь обнаруживается ключевое расхождение между Гадамером и Бахтиным. Для Гадамера понимание – всегда движение к слиянию, к преодолению различия: успешная педагогическая встреча завершается тем, что ученик «входит» в горизонт учителя (и наоборот). Для Бахтина же полифония предполагает сохранение различия даже в единстве: голоса звучат вместе, но не сливаются. В педагогическом контексте это означает: Алёша становится учеником Зосимы, не переставая быть Карамазовым; он несёт в себе зосимовские ценности, не теряя собственного голоса [4, с. 9–12].

П. Рикёр в книге «Сам как другой» («*Soi-même comme un autre*», 1990) разрабатывает понятие нарративной идентичности: личность конституируется через рассказ о себе, через нарратив, в который она включена [30, с. 147–156], [67, с. 220–235].

### 1.3.3. Сравнительный анализ подходов

Сопоставление трёх теоретических перспектив – бахтинской, нарратологической и герменевтической – обнаруживает как взаимодополнительность этих подходов, так и их существенные расхождения.

Бахтин и Гадамер сходятся в акцентировании диалога как условия понимания; однако Бахтин описывает незавершённость диалога как его достоинство, тогда как Гадамер – как проблему, требующую решения. Для Бахтина идеальное педагогическое отношение – то, которое никогда не закрывается; для Гадамера – то, которое приводит к «слиянию» [24, с. 355].

Нарратология Женетта, в отличие от обоих, описывает не ценностную структуру, а технические механизмы текста. Это делает её незаменимым дополнением к Бахтину: там, где Бахтин говорит о «двуголосом слове», Женетт даёт инструменты для точного описания того, как именно это двуголосие осуществляется на уровне нарративной структуры. Лотман добавляет пространственное измерение: педагогические отношения разворачиваются не только во времени, но и в семиотическом пространстве, на границах культурных «языков» [28, с. 290].

Рикёровская нарративная идентичность наиболее близка к бахтинской концепции – в том смысле, что оба мыслителя связывают личность с диалогом. Однако Рикёр акцентирует темпоральное измерение: нарративная идентичность формируется во времени, через серию опытов. Бахтин же сосредоточен на структуре высказывания в конкретный момент. Применительно к образу Алёши: у Рикёра его путь предстаёт как нарративная дуга, а Бахтин – каждую конкретную педагогическую встречу как диалогическое событие.

Вывод: наиболее адекватным инструментарием для анализа образов учителя и ученика в «Братьях Карамазовых» представляется синтез бахтинской диалогической поэтики с рикёровским вниманием к нарративной идентичности и нарратологическим анализом конкретных текстуальных механизмов. Герменевтика Гадамера задаёт общий философский горизонт

понимания. Именно такой синтетический подход будет реализован в анализе конкретных образов во второй главе [19, с. 110–118], [51, с. 156–170].

### **Выводы к первой главе:**

Проведённый в первой главе анализ позволяет сделать ряд обобщений, существенных для дальнейшего исследования образов учителя и ученика в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы».

Во-первых, историко-литературный обзор (п. 1.1) показал, что диада «учитель – ученик» представляет собой архетипическую модель культуры, обладающую устойчивым ценностным инвариантом – передачей того, что значимо для духовной и нравственной жизни человека, – при значительной исторической изменчивости конкретных форм этой передачи [19, с. 44]. От античности до рубежа XVIII–XIX веков в европейской и русской культуре сложился ряд типологически различных моделей наставничества: сократический диалог, в котором истина не передаётся, а порождается совместным поиском учителя и ученика [17, с. 379–384]; аристотелевская модель объективного, телеологически организованного знания, которое учитель передаёт ученику как готовую ценность [11, с. 54–61]; христианское старчество с его диалектикой освобождающего послушания и откровения помыслов [12, с. 280–295]; ренессансный гуманизм, выявляющий в ученике природу, подлежащую развитию, а не подавлению [22, с. 178–185]; просветительская и руссоистская традиция, провозглашающая ученика автономным субъектом разума; и, наконец, идеал *Bildung* немецкой классической философии, понимающий образование как формирование личности через диалектическую встречу с объективным духом [60, с. 285–295]. Принципиально важно, что все перечисленные модели не остаются для Ф.М. Достоевского нейтральным историческим фоном: каждая из них в том или ином виде воплощается, переосмысливается или полемически снимается в системе образов романа. Сократический диалог и институт старчества образуют ближайший типологический фон для образа Зосимы;

аристотелевский патернализм в деградированной форме узнаётся в фигуре Великого инквизитора; руссоистская вера в автономию разума без нравственного наставничества – в образе Коли Красоткина; гегельянская диалектика бунтующего сознания – в образе Ивана Карамазова [36, с. 55–68]. Таким образом, ценностный обзор истории педагогических отношений не просто подготавливает почву для анализа романа, но обнаруживает прямую генетическую и полемическую связь между историко-культурной традицией и художественным миром Ф.М. Достоевского.

Во-вторых, особое значение для понимания образа старца Зосимы имеет русская традиция духовного старчества, восходящая через Паисия Величковского к афонскому исихазму и нашедшая своё институциональное воплощение в Оптиной пустыни [12, с. 280–295]. Личный опыт Ф.М. Достоевского – посещение Оптиной пустыни в 1878 году и встреча со старцем Амвросием – оказывается не просто биографическим фактом, а творческим импульсом, объясняющим то особое качество индивидуального, обращённого к конкретному человеку слова, которое отличает учительство Зосимы от любой формальной, безличной педагогики [8, с. 318–322]. Существенно, что историко-культурный обзор позволяет увидеть в образе Зосимы не просто литературный портрет конкретного прототипа (Амвросия Оптинского или Тихона Задонского), а синтетический образ, в котором сходятся сократическая диалогичность, исихастская идея личного духовного опыта как основания учительского авторитета и православная диалектика свободы через послушание.

В-третьих, рассмотрение поэтики Ф.М. Достоевского через концепцию М.М. Бахтина (п. 1.2) показало, что полифонический принцип организации романа имеет непосредственное структурное значение для анализа педагогических пар. Поскольку голос каждого персонажа, согласно Бахтину, обладает подлинной самостоятельностью и не растворяется в авторском слове [4, с. 7], ни один из «учителей» романа – ни Зосима, ни Иван, ни Великий инквизитор – не может быть прочитан как прямой рупор авторской позиции;

их учительские слова сталкиваются друг с другом в открытом, не завершённом диалоге [4, с. 6–8]. Особое значение для анализа педагогических диалогов имеет бахтинская категория двуголосого слова, описывающая ситуацию, в которой голос учителя неотделим от опосредующего голоса слушающего ученика: уже на уровне поэтики «Жизнеописания» старца Зосимы заложена принципиальная невозможность извлечь учительское слово в чистом, неопосредованном виде [4, с. 258–265]. Не менее существенна категория хронотопа порога: все значимые педагогические встречи романа – Зосимы и Алёши перед смертью старца, Алёши и Ивана в трактире, Алёши и Коли у постели умирающего Илюши – происходят в пространстве кризисного, не постепенного, а мгновенного духовного решения [5, с. 392–400]. Это означает, что педагогика Ф.М. Достоевского принципиально не сводима к идее плавного, постепенного воспитания: учительство у него реализуется как событие, а не как процесс накопления знания.

В-четвёртых, сопоставление бахтинской концепции с альтернативными теоретическими подходами (п. 1.3) выявило не только её ограничения, но и продуктивные точки соприкосновения с иными методологиями. Критика бахтинского тезиса об абсолютной автономии голосов персонажей со стороны ряда исследователей [7, с. 5–10] оказывается продуктивной именно потому, что заставляет уточнить понятие полифонии: равноправие голосов у Достоевского означает не их одинаковую ценность, а право каждого голоса на подлинное, нередуцированное слово, тогда как ценностная иерархия персонажей-учителей сохраняется и реализуется не через прямую авторскую оценку, а через всю совокупность художественного целого [9, с. 200–215]. Нарратология Ж. Женетта дополняет бахтинский подход на техническом уровне, позволяя точно описать, через какие именно нарративные механизмы (фокализация, нарративная дистанция, опосредующий рассказчик-летописец) конструируется учительское слово в тексте романа [28, с. 275–285]. Герменевтика Х.-Г. Гадамера с её понятием слияния горизонтов открывает иной угол зрения на ученичество – как на процесс взаимного, обоюдного



изменения учителя и ученика, – но вместе с тем обнаруживает существенное расхождение с Бахтиным: там, где Гадамер видит цель понимания в преодолении различия, Бахтин настаивает на сохранении различия даже внутри диалогического единства [24, с. 334–340]. Наиболее близкой к бахтинской диалогической поэтике оказывается рикёровская концепция нарративной идентичности, акцентирующая темпоральное измерение становления личности ученика через последовательность жизненных испытаний [30, с. 147–156].

Таким образом, проведённый в первой главе теоретико-методологический и историко-литературный анализ обосновывает синтетический инструментарий, необходимый для исследования конкретных педагогических пар романа во второй главе: историко-типологический обзор задаёт систему координат, в которой могут быть определены ценностные позиции Зосимы, Ивана, Великого инквизитора, Алёши и Коли Красоткина по отношению к традиции; бахтинская диалогическая поэтика – структурный принцип, организующий все педагогические встречи романа как незавершённый диалог в хронотопе порога; а нарратологический, герменевтический и нарративно-идентификационный подходы – дополнительные оптики, уточняющие механизмы конструирования учительского слова и динамику становления ученика. Именно такой синтетический подход, заявленный по итогам сравнительного анализа [19, с. 110–118], будет применён далее к анализу образов старца Зосимы, Алёши Карамазова и Коли Красоткина.

## **ГЛАВА II. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРА «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК» В СТРУКТУРЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯХ КАРАМАЗОВЫХ»**

### **2.1. Старец Зосима как учитель: тип духовного наставничества**

Образ старца Зосимы занимает в структуре романа особое место. Он одновременно является персонажем, чьё действие ограничено несколькими главами, и ценностным центром, по отношению к которому организуется весь остальной нарратив. Ф.М. Достоевский вводит Зосиму уже в первой книге романа, задолго до того, как разворачивается основное действие: встреча братьев Карамазовых в монастыре служит не только завязкой сюжета, но и немедленным столкновением двух мировоззрений, двух типов учительства. Уже в этой сцене очевидно, что старец – не просто религиозный персонаж, но носитель особого педагогического принципа, противостоящего всем формам учительства, основанного на власти и авторитете [7, с. 12–20].

#### **2.1.1. Прообразы и историко-культурный контекст образа Зосимы**

Вопрос о реальных прообразах Зосимы относится к числу наиболее исследованных в достоевсковедении. Традиционно называют двух главных претендентов: Амвросия Оптинского (в миру Александр Михайлович Гренков, 1812–1891) и Тихона Задонского (в миру Тимофей Савельевич Соколов, 1724–1783). Оба оказали на Ф.М. Достоевского глубокое влияние, хотя и в разное время и по разным каналам [12, с. 280–295], [35, с. 440–455].

Тихон Задонский был значим для Достоевского прежде всего как богослов и писатель: его сочинения, в первую очередь трактат об истинном христианстве, писатель изучал ещё в годы каторги. Тихон создал образ архипастыря, отличавшегося не административным авторитетом, а личным смирением, готовностью принимать оскорбления без ответного гнева и способностью к безусловному состраданию. Именно эти черты

Ф.М. Достоевский переносит в образ Зосимы, особенно в сцене поклона Зосимы Дмитрию Карамазову – поступок, шокирующий монахов, но несущий глубокий смысл: старец, видящий духовный путь Мити, в поклоне перед его будущим страданием [10, с. 245–252], [46, с. 155–168].

Встреча Ф.М. Достоевского с Амвросием Оптинским в июне 1878 года стала непосредственным творческим импульсом к созданию образа Зосимы. Писатель приехал в Оптину пустынь вместе с философом Владимиром Соловьёвым вскоре после смерти своего трёхлетнего сына Алёши. Амвросий произвёл на него огромное впечатление: в письмах того периода Достоевский описывает старца как человека, обладающего редким даром видеть человека насквозь и говорить именно то, что нужно данному человеку в данный момент. Этот дар – индивидуальное слово – станет одной из главных педагогических характеристик Зосимы в романе [8, с. 318–325], [47, с. 492–500].

Вместе с тем Ф.М. Достоевский сознательно дистанцирует Зосиму от любого конкретного прототипа. В предисловии к Жизнеописанию Алёша специально оговаривает своеобразие старца. Это – полемическое отстранение от агиографического шаблона: Зосима должен быть прочитан не как житийный святой, а как живой, противоречивый, человечески сложный образ [1, с. 259], [37, с. 28–35].

### **2.1.2. Структура Жизнеописания как педагогический акт**

Книга шестая романа – текст исключительной нарративной сложности. Формально это – документ: Жизнеописание в Бозе почившего иеросхимонаха старца Зосимы, составленное с его собственных слов Алексеем Фёдоровичем Карамазовым. Уже это жанровое определение содержит несколько нарративных уровней: слова Зосимы – запись Алёши – роман Ф.М. Достоевского. Каждый уровень вносит собственную призму восприятия [6, с. 130–145].

С бахтинской точки зрения, двойная опосредованность учительского слова является существенной, а не случайной. Ф.М. Достоевский намеренно

лишает читателя прямого доступа к голосу Зосимы: всё, что мы знаем о его учении, – это то, что Алёша счёл нужным запомнить и записать. Жизнеописание, стало быть, одновременно является документом о Зосиме и документом об Алёше: оно показывает не только то, чему учил старец, но и то, что ученик усвоил. Бахтин назвал бы это двуголосым словом: в тексте звучат одновременно голос учителя и голос ученика, и их разделение принципиально невозможно [4, с. 258–265].

Структура Жизнеописания организована в несколько частей: детство и юность Зосимы, история таинственного посетителя и, наконец, беседы и поучения. Это трёхчастное деление показательно: Зосима учит прежде всего собственным жизненным опытом, нарративами, а не абстрактными положениями. Его учение неотделимо от его биографии: слова о смирении весомы потому, что за ними стоит история человека, едва не убившего другого в поединке [9, с. 200–220].

### **2.1.3. Аксиология учения Зосимы: деятельная любовь и ответственность всех за всех**

Центральным аксиологическим понятием в учении Зосимы является деятельная любовь – понятие, введённое в противовес отвлечённой любви к человечеству, которую Зосима считает опасной духовной иллюзией. Эта антитеза получает своё наиболее ёмкое выражение в беседе со странствующей дамой, признающей, что любит людей вообще, но не выносит конкретных людей вблизи. Зосима отвечает ей афоризмом, ставшим одним из ключевых в романе: любовь деятельная – это работа и выдержка, а для некоторых так, пожалуй, целая наука [1, с. 52–53].

С аксиологической точки зрения, понятие деятельной любви является прямой полемикой с двумя типами отвлечённого отношения к человеку: романтическим гуманизмом, любящим человечество в целом, и утилитаристским альтруизмом, строящим систему счастья из арифметики пользы. Оба эти типа воплощены в других персонажах: Иван любит

человечество абстрактно и ненавидит конкретного мучителя детей; Ракитин строит карьеру на пользе. Зосима противопоставляет им любовь, которая начинается не с идеи, а с конкретного лица перед тобой [10, с. 256–262].

Второй ключевой принцип учения Зосимы – ответственность всех за всех. Он формулируется в рассказе таинственного посетителя. Педагогически этот принцип означает радикальное расширение субъективности ученика: он перестаёт быть изолированным индивидом, отвечающим только за себя, и становится частью универсальной нравственной сети. Этот принцип напрямую противостоит позиции Ивана и Смердякова [1, с. 289–292].

Третий принцип – радость как онтологическое состояние – нередко остаётся в тени при анализе романа, однако является, возможно, наиболее оригинальным в учении Зосимы. Старец неоднократно говорит о красоте мира, о том, что жизнь есть рай, что радость есть не следствие благоприятных обстоятельств, а прямое следствие любви. Эта позиция делает невозможным бунт Ивана: там, где Иван видит слёзы замученного ребёнка как опровержение Бога, Зосима видит тот же плач как повод к ещё большей деятельной любви [9, с. 235–245].

#### **2.1.4. Зосима и Ферапонт: два типа религиозного учительства**

Образ Зосимы строится в постоянном неявном соположении с образом монаха Ферапонта – его антагониста внутри монастырской среды. Ферапонт представляет тип религиозного учителя, коренным образом отличного от Зосимы: его авторитет основан на внешнем аскетизме, на показном подвижничестве, на демонстративном отречении от мира [7, с. 88–95].

Противопоставление Зосимы и Ферапонта разграничивает два типа религиозного авторитета: харизматический и ритуальный. Зосима учит через личный контакт, через разговор, через принятие – его келья открыта для всех. Ферапонт замкнут в своей келье, его аскетизм является отталкиванием, а не притяжением [8, с. 328–332].

После смерти Зосимы именно Ферапонт произносит торжествующую речь о смердении – и эта сцена является ключевой для понимания того, что Достоевский считает ложным учительством. Монастырская общественность смущена, жаждет знамения и не получает его. Но это видимое поражение Зосимы оказывается, по Достоевскому, его духовным оправданием: старец, не искавший внешнего удостоверения своего учения, не нуждается в нетлении тела как доказательстве [9, с. 248–252].

### **2.1.5. Испытание педагогического авторитета: мотив смердения**

Мотив смердения тела Зосимы принадлежит к числу наиболее обсуждаемых в исследовательской литературе о романе. Для нашей темы он важен прежде всего как испытание ученика: именно через этот кризис проверяется качество усвоенного Алёшей учения [10, с. 278–285].

Кризис Алёши разворачивается в соответствии с логикой рикёровской нарративной идентичности: ученик, чья идентичность строилась на нарративе о святом старце, сталкивается с нарративным крахом. Алёша впадает в состояние, близкое к отчаянию, бунтует, идёт к Грушеньке [30, с. 168–175].

Однако именно в этой точке наибольшего падения происходит настоящее педагогическое событие. Встреча с Грушенькой, которую Алёша ожидал как искушение, оборачивается взаимным исцелением. Алёша говорит ей: я встретил здесь истинную душу. Этот обмен показывает, что Алёша начинает реализовывать учение Зосимы самостоятельно, уже без опоры на авторитет учителя – то есть подлинно его усваивает [1, с. 308–318].

Ночное видение Алёши – Кана Галилейская – завершает этот кризис. Зосима является ему и говорит: начинаем, голубчик, начинаем. Это начало означает не конец учёбы, а момент превращения ученика в самостоятельного деятеля. Педагогический акт Зосимы завершён – и это завершение достигается не через торжество учителя, а через его уход [1, с. 325–328].

### **2.1.6. Зосима как полифонический учитель: соотношение с голосами антагонистов**

В бахтинской перспективе Зосима — далеко не единственный учительский голос романа. Он вступает в постоянный имплицитный диалог с другими претендентами на учительство: Иваном, Великим инквизитором, Ракитиным. Каждый из этих голосов по-своему отвечает на вопрос: как передать ценности другому человеку? [4, с. 97–106].

Великий инквизитор — учитель-тиран: он знает истину о человеческой природе, но не доверяет этой истине людям. Его педагогика — скрытое управление: люди думают, что живут свободно, тогда как на самом деле инквизитор принял на себя бремя их свободы. Это — педагогика насилия, замаскированная под заботу [1, с. 228–254], [48, с. 100–120].

Ракитин — учитель-циник: он умен, образован, способен анализировать, но лишён живой жизни. Его педагогика инструментальна: он использует знание как средство карьеры и власти. Алёшу Ракитин пытается научить цинизму в момент его кризиса — и это попытка педагогического захвата уязвимого ученика, которая не удаётся [6, с. 96–102], [32, с. 190–198].

На фоне этих антиподов учительство Зосимы приобретает свои специфические черты: он не управляет учеником, не использует его уязвимость, не навязывает готовых ответов. Его слово всегда конкретно, всегда обращено к данному человеку в данной ситуации, и всегда оставляет за учеником право на собственное решение. Именно эта педагогика уважения к свободе другого делает Зосиму носителем подлинного учительства [9, с. 260–275].

## **2.2. Алёша Карамазов как ученик: путь от послушания к самостоянию**

Алёша Карамазов – один из наиболее сложных образов в творчестве Достоевского. Его внешняя тихость и смирение создают у неподготовленного читателя обманчивое впечатление бесцветности или пассивности. Между тем Достоевский в предисловии прямо называет его главным героем и при этом странным человеком, не укладывающимся ни в одну привычную схему. В аксиологическом измерении ученичества Алёша не просто учеником Зосимы, но совершенно особым типом ученика в истории русской литературы: ученика, который усваивает учительское слово через действие, а не через созерцание. [1, с. 5–8].

### **2.2.1. Алёша в системе персонажей: ученик трёх учителей**

Образ Алёши как ученика складывается под влиянием сразу трёх учителей: Зосимы, Ивана и – в более широком смысле – самой карамазовщины как жизненной стихии, воплощённой в фигуре Фёдора Павловича. Каждый из этих учителей предлагает Алёше определённую систему ценностей и определённый способ существования в мире [10, с. 300–312].

Зосима даёт Алёше вертикаль: ориентацию на трансцендентное, на живую жизнь как богообщение, на ответственность перед всеми и за всех. Иван предлагает горизонталь: интеллектуальную честность, бунт против несправедливости, отказ принять мировую гармонию ценой детских слёз. Фёдор Павлович воплощает хаотическую витальность – стихийную карамазовскую жажду жизни, лишённую нравственного вектора. Алёша – единственный из братьев, в ком все три начала сосуществуют, не разрушая друг друга [6, с. 75–88], [49, с. 180–195].

Эта трёхчастная структура учительского влияния отражается в трёхчастности самого романа: книги о монастыре – урок духовного наставника; книги о Великом инквизиторе – урок Ивана; книги о детях – самостоятельное ученичество Алёши перед лицом жизни. Такая структура



позволяет Достоевскому показать педагогическое становление как процесс, разворачивающийся во времени и в столкновении с реальностью [7, с. 120–135].

### **2.2.2. Алёша и Зосима: природа послушания**

Отношения Алёши и Зосимы не сводятся к традиционной модели монашеского послушания, хотя формально и описаны в этих категориях. В стандартной монастырской практике послушание предполагает полное подчинение воли ученика воле старца, отречение от собственных суждений. Однако Зосима благословляет Алёшу не остаться в монастыре, а выйти в мир – что само по себе является отступлением от нормы [12, с. 300–310].

Алёша с самого начала обнаруживает особое качество своего послушания: оно основано не на страхе или на привычке, а на подлинной любви к Зосиме как к личности. Достоевский неоднократно подчёркивает, что Алёша любит старца без всякой мистики, без магической составляющей. Это характерно: такое послушание не создаёт духовной зависимости и не разрушается при столкновении с испытанием [1, с. 23–28].

Через призму бахтинского диалогического слова отношения Алёши и Зосимы предстают как подлинный педагогический диалог: ученик не просто усваивает, но и отвечает, и его ответы меняют характер самого учительского слова. Когда Алёша записывает Жизнеописание, он отбирает, акцентирует, интерпретирует – тем самым совершая собственный творческий акт [4, с. 258–266].

### **2.2.3. Алёша и Иван: диалог через бунт**

Диалог Алёши с Иваном в трактире – один из центральных эпизодов романа и один из наиболее напряжённых педагогических моментов. Иван выстраивает перед Алёшей мощный интеллектуальный аргумент: если Бог существует и мир создан им, то детские страдания делают этого Бога морально

неприемлемым. Алёша, вопреки ожиданиям читателя, не отвечает богословским контраргументом. Он говорит: это бунт [1, с. 216–226].

Этот ответ принципиален для понимания характера ученичества Алёши. Он усвоил от Зосимы не доктрину о Боге, а принцип диалогического несогласия: когда аргумент ведёт к разрушению, нужно назвать его тем, что он есть, а не опровергать на его же условиях. Это бунт – не слабый ответ, как кажется на первый взгляд, а точная диагностика: Иван прав в своих фактах, но его вывод является именно бунтом, а не логическим следствием [9, с. 178–192].

Важно также то, что Алёша не отвергает Ивана как учителя. Он любит Ивана и слушает его с полным вниманием. Это – воплощение зосимовского принципа деятельной любви: любить конкретного человека, в том числе его бунт, не соглашаясь с ним. Алёша является единственным персонажем, который может слушать Ивана без того, чтобы быть им сломленным или захваченным [10, с. 310–318].

В нарратологическом ключе встреча Алёши с Иваном происходит в хронотопе трактира – места случайных встреч и откровений, места, где обычные социальные защиты сняты. Именно здесь Иван рассказывает Алёше о Великом инквизиторе. Алёша слушает, задаёт один вопрос – и этот вопрос обнажает предел ивановской системы [5, с. 395–400].

#### **2.2.4. Алёша и Грушенька: педагогика взаимного спасения**

Эпизод встречи Алёши с Грушенькой во время кризиса, вызванного смердением Зосимы, выстроен с наибольшей педагогической тонкостью среди эпизодов романа. Он примечателен тем, что здесь ученичество оказывается взаимным: Алёша учит Грушеньку и одновременно учится у неё [1, с. 308–320].

Грушенька ожидала Алёшу как объект соблазна – и приготовила для него ловушку. Однако увидев его горе, она сама преображается. В признании Грушеньки звучит признание, что Алёша является для неё тем же, чем Зосима для него: живым воплощением иной возможности существования. Алёша

своим присутствием, своим горем – не словами, не наставлением – создаёт для Грушеньки пространство выхода из её собственного бунта [1, с. 313–315].

Для самого Алёши эта встреча является уроком: Зосима научил его любить реального человека, но реальный человек оказывается сложнее любой теоретической схемы. Грушенька – грешница в глазах монастырской морали – обнаруживает в себе добрую луковку: мгновенный порыв бескорыстной любви. Алёша называет её истинной душой именно за этот порыв. Это – воплощение зосимовского умения видеть в конкретном человеке его лучшее, независимо от внешней биографии [9, с. 252–260].

### **2.2.5. Ночное видение и завершение ученичества**

Сцена Кана Галилейская является поворотным моментом в ученичестве Алёши. После встречи с Грушенькой он возвращается в монастырь и засыпает во время чтения Евангелия над гробом Зосимы. Ему снится сцена брака в Кане Галилейской, на котором присутствует и старец Зосима [1, с. 325–328].

В контексте отношений учитель–ученик это видение является символическим завершением ученичества. Зосима обращается к Алёше: мы веселимся, пьём вино новое, вино радости новой, великой. Ключевое слово – мы: учитель включает ученика в общее торжество на равных правах. Это – не наставление, не экзамен: это признание ученика полноправным участником [1, с. 326].

Проснувшись, Алёша выходит из монастыря и падает на землю в экстазе любви к миру. В педагогическом ключе: Алёша переживает то, о чём говорил Зосима – радость как онтологическое состояние. Он не понял это умом, а стал этим. Педагогический акт завершён: ученик превратился в носителя той жизни, которой учил учитель [10, с. 285–292].

### **2.2.6. Алёша как посредник: педагогическая функция в системе персонажей**

После завершения собственного ученичества Алёша начинает выполнять педагогическую функцию по отношению к другим персонажам. Он является единственным из всех героев, кто подлинно слушает других: и Митеньку в его исповеди, и Ивана в его бунте, и Грушеньку в её страдании, и Колю в его самолюбии, и Илюшу в его умирании. Это слушание является не пассивным, а деятельным: Алёша всегда отвечает, но его ответ никогда не является поучением [6, с. 88–95].

В нарратологическом отношении Алёша выполняет функцию нарративного посредника: именно через его восприятие читатель получает доступ к ключевым событиям и монологам романа. Бахтин назвал бы его героем с особой точкой зрения: его позиция уникальна тем, что она в принципе открыта для всех других голосов, не замкнута на себе [4, с. 104–108], [42, с. 312–320].

Педагогическая посредническая функция Алёши достигает кульминации в его отношениях с детьми и особенно в истории с Колей Красоткиным. Здесь Алёша впервые выступает как полноценный учитель, а не только как ученик или посредник. И именно здесь наиболее ясно видно, какой тип учительства он усвоил от Зосимы [1, с. 469–475].

### **2.3. Алёша и Коля Красоткин: инверсия педагогической пары**

История отношений Алёши Карамазова и Коли Красоткина разворачивается в последней части романа – в книгах Мальчики и Илюшечка – и занимает в общей структуре произведения особое место. Эта линия нередко рассматривается как педагогический или детский эпизод, второстепенный по отношению к главной драме братьев Карамазовых. Такая интерпретация является ошибочной: Достоевский создаёт в этой части романа качественно иную модель педагогических отношений, которая является не

дополнением, а завершением и проверкой всей аксиологической системы произведения [7, с. 145–158].

### **2.3.1. Коля Красоткин: маленький Иван или самостоятельный тип?**

Образ Коли Красоткина – один из наиболее психологически достоверных детских образов у Достоевского. Тринадцатилетний мальчик, умный сверх своих лет, самолюбивый до болезненности, берущий на себя роль лидера среди сверстников – этот образ несёт в себе черты нескольких взрослых персонажей одновременно. [1, с. 469–490]

Сходство Коли с Иваном Карамазовым было, по всей видимости, сознательным замыслом Достоевского. Оба персонажа – носители интеллектуальной гордости; оба болезненно переживают любое ущемление своего достоинства; оба склонны к нигилистическим демонстрациям: Иван – в отношении Бога, Коля – в отношении авторитетов школьных учителей. Оба апеллируют к разуму как высшей инстанции [6, с. 92–98] [34, с. 288–295].

Вместе с тем Коля – не просто уменьшенная копия Ивана. В нём есть то, чего нет в Иване: непосредственная эмоциональная отзывчивость, способность к конкретной привязанности. Его отношение к Илюше, хотя и отягощённое самолюбием, обнаруживает подлинную нежность, когда внешняя защита снята. Этот зазор между нигилистической позой и живым сердцем является пространством, в котором становится возможным педагогическое воздействие Алёши [1, с. 488–500].

Важно также принять во внимание социальный контекст образа Коли. Он – мальчик из семьи вдовы, лишённый отцовского авторитета. Его самолюбие и стремление к лидерству являются, в том числе, компенсацией этой нехватки. Алёша – единственный взрослый мужчина, который будет разговаривать с ним на равных, не снисходя и не навязывая. В этом смысле Алёша заполняет не только педагогическую, но и почти отцовскую нишу в жизни Коли [10, с. 322–328], [64, с. 245–252].

### **2.3.2. Коля как учитель сверстников: ложная педагогика**

До встречи с Алёшей Коля сам выполняет роль учителя – по отношению к младшим мальчикам и прежде всего к Илюше. Эта педагогика является ложной в точном смысле: она строится на власти и зависимости, а не на любви и уважении [7, с. 150–155], [62, с. 145–152].

Показательна история с гусём, которую Коля рассказывает Алёше при первой встрече: он научил Илюшу подложить гусю под ноги доску с гвоздём, отчего гусь погиб. Коля рассказывает об этом как о хорошей шутке. Эта история показывает, что Коля использовал Илюшу как инструмент для демонстрации своего бесстрашия, не думая о последствиях для мальчика. Это – педагогика господства [1, с. 490–495].

История с Илюшей и изменой Коли ему имеет ещё более глубокий смысл. После того как Илюша был избит сверстниками, Коля мог прийти к нему – но не пришёл, потому что это казалось ему сентиментальным. Его нигилизм запрещает ему публичную нежность: она воспринимается как слабость. Эта самоцензура эмоциональной жизни является следствием той же ложной педагогики: Коля применяет к себе те же принципы власти и самодостаточности, которые навязывал другим [1, с. 478–488].

До встречи с Алёшей Коля воспроизводит в уменьшенном масштабе педагогику Великого инквизитора: он берёт на себя ответственность за других, но не даёт им свободы. Алёша должен показать ему иную модель [9, с. 285–292], [44, с. 88–98].

### **2.3.3. Первая встреча Алёши и Коли: педагогика равенства**

Первая развёрнутая встреча Алёши и Коли у постели Илюши – образцовый педагогический диалог романа. Коля готовится к ней заранее и тщательно: он хочет произвести впечатление и боится оказаться неинтересным. Это само по себе показательно: он относится к Алёше как к значимому другому, чья оценка имеет для него ценность, хотя он не может себе в этом признаться [1, с. 469–475].

Алёша встречает Колю иначе, чем тот ожидал: без авторитетности, без поучений, с открытым любопытством. Он сразу говорит Коле: я давно хотел с тобой познакомиться – и это звучит как подлинная заинтересованность, а не как педагогическая манипуляция. Коля сбит с толку: он приготовился к борьбе за независимость и не понимает, от чего защищаться [1, с. 480–485].

В диалоге Коля немедленно начинает демонстрировать свои передовые взгляды: цитирует нигилистические идеи, претендует на знакомство с Вольтером и социализмом. Алёша не опровергает его и не снисходительно улыбается: он воспринимает его слова серьёзно и отвечает на них серьёзно. Это нетипично для взрослого педагога того времени. Такое равенство в разговоре и составляет его педагогический приём: он встречает Колю там, где тот есть, и признаёт этот уровень достаточным для подлинного разговора [10, с. 328–335].

#### **2.3.4. Хронотоп умирания: Илюша как педагогическое пространство**

Постель умирающего Илюши является пространством, которое полностью изменяет условия педагогического взаимодействия. Смерть ребёнка снимает все защитные механизмы: перед лицом умирания невозможно притворяться, демонстрировать нигилизм или сохранять дистанцию. Бахтинский хронотоп порога реализован здесь в наиболее буквальном смысле: Илюша находится на пороге смерти, и это превращает всё происходящее вокруг него в пороговый опыт для всех участников [5, с. 397–400].

Для Коли умирание Илюши является испытанием его нигилизма. Нигилизм утверждает, что смерть – не трагедия, а просто естественный факт. Но Коля не может оставаться нигилистом у постели умирающего Илюши: живое горе оказывается сильнее теоретической позиции. Когда Илюша называет его Колей и тянется к нему, защита снимается полностью [1, с. 508–520].

Для Алёши эта же ситуация является возможностью реализовать педагогику присутствия: не объяснить Коле, что надо чувствовать, а создать пространство, в котором Коля сам придёт к подлинному чувству. Алёша ничего не говорит Коле о том, что плакать – это нормально; он просто рядом, и это его присутствие делает возможным то, что не могла бы сделать никакая проповедь [9, с. 295–302], [65, с. 55–68].

Если рассматривать нарративную организацию, сцены у постели Илюши организованы как серия диалогов-встреч, в каждом из которых Алёша выступает в роли тихого организатора пространства: он сводит Колю с Илюшей, он сводит всех мальчиков вместе, он создаёт атмосферу, в которой возможна подлинная нежность между детьми [6, с. 104–110].

### **2.3.5. Трансформация Коли: от нигилизма к участию**

Трансформация Коли на протяжении последних книг романа является одной из наиболее убедительных педагогических дуг в произведении. Она не происходит резко: это постепенное растворение защитных слоёв под воздействием смерти, любви и присутствия Алёши [7, с. 158–165], [40, с. 288–295].

Первый слой – интеллектуальный нигилизм – начинает растворяться в разговоре с Алёшей, когда тот воспринимает колин нигилизм серьёзно и отвечает честно: я знаю, что эти вопросы серьёзны, и я их сам не решил. Коля не ожидал такого ответа: взрослый, который не притворяется, что знает всё, – это совершенно неожиданный тип для него [1, с. 490–495].

Второй слой – эмоциональная самоцензура – растворяется у постели Илюши. Коля плачет – и это публичное проявление горя, невозможное для него прежде, является знаком подлинной трансформации. Он позволяет себе быть уязвимым – потому что рядом есть Алёша, в присутствии которого уязвимость не означает слабости [1, с. 520–528].

Третий слой – самолюбивое лидерство – трансформируется в ответственную заботу. В сцене похорон Илюши Коля уже не руководит



мальчиками как маленький тиран: он участвует в общем горе на равных правах. Его признание – я виноват перед ним – является признанием собственной ответственности, невозможным для прежнего Коли [1, с. 608–615].

### **2.3.6. Речь у камня: педагогическое завещание и замкнувшийся круг**

Финальная сцена романа – речь Алёши у камня над могилой Илюши – является кульминацией всей педагогической линии и одновременно одним из наиболее дискутируемых эпизодов в исследовательской литературе. Речь Алёши обращена к группе мальчиков – сверстников Илюши, в том числе к Коле – и содержит призыв помнить этот момент как основу будущей нравственной жизни [1, с. 619–623].

Структурно речь у камня воспроизводит жанр поучений Зосимы, но в существенно иных условиях. Если Зосима говорил из монастырской кельи, из пространства особого духовного авторитета, то Алёша говорит – в буквальном смысле – с улицы, у камня, к группе детей. Если у Зосимы за плечами стояла многовековая традиция старчества, то за плечами Алёши – только его собственный опыт: опыт ученика, ставшего учителем без специального посвящения [10, с. 338–345], [63, с. 188–195].

Содержательно речь Алёши строится на трёх зосимовских принципах: памяти, конкретной любви и ответственности. Ни одно из этих положений не является абстрактным: все они связаны с конкретным умершим ребёнком, с конкретным местом, с конкретными людьми. Это – деятельная любовь в её педагогическом воплощении [9, с. 305–315].

Ответ детей – Ура Карамазову! – является не просто восклицанием восторга. В контексте всей педагогической линии романа это – признание Алёши в качестве учителя. Дети кричат именно Ура Карамазову: ученику, который стал учителем, сохранив при этом своё имя – не монашеское, не авторитарное, а своё, живое [1, с. 622–623].

Коля, произносящий это ура, является символом завершённой педагогической дуги. Он пришёл к Алёше как маленький Иван – с нигилизмом, самолюбием и педагогикой господства. Он уходит как участник нравственной общности, основанной на памяти, любви и ответственности. Его трансформация – доказательство того, что педагогическая модель Алёши является жизнеспособной в условиях реального мира [10, с. 345–350].

Анализ трёх педагогических пар романа – Зосима–Алёша, Алёша–Иван, Алёша–Коля – раскрывает единую логику наставнических отношений в художественном мире Достоевского. Эта логика может быть описана через бахтинский принцип незавершённого диалога: подлинное учительство не закрывает ученика в готовой системе ценностей, но открывает его для диалога с реальностью, признавая за ним право на собственный голос. Зосима воплощает этот принцип как духовный наставник; Алёша усваивает его и воплощает как посредник и педагог; Коля, в свою очередь, становится первым учеником нового круга – и этот круг остаётся открытым [4, с. 318–320], [69, с. 200–212].

### **Выводы ко второй главе:**

Анализ конкретных педагогических пар романа, проведённый во второй главе на основе синтетического инструментария, обоснованного в главе первой, позволяет сделать следующие обобщения.

Во-первых, анализ образа старца Зосимы (п. 2.1) показал, что его учительство принципиально отличается от всех предшествующих ему типов педагогического авторитета, рассмотренных в первой главе. Двойная нарративная опосредованность «Жизнеописания» – слово Зосимы, пропущенное через запись Алёши и включённое в роман летописцем, – реализует бахтинский принцип двуголосого слова на уровне самой композиции: учительское слово старца в принципе не существует в тексте в чистом, неопосредованном виде, оно неотделимо от того, что счёл нужным запомнить и записать ученик [4, с. 258–265]. Аксиологическое ядро учения

Зосимы образуют три взаимосвязанных принципа: деятельная любовь, противопоставленная отвлечённой любви к человечеству вообще [1, с. 52–53]; ответственность всех за всех, радикально расширяющая субъективность ученика за пределы изолированного индивида [1, с. 289–292]; и радость как онтологическое состояние, делающая невозможным интеллектуальный бунт Ивана [9, с. 235–245]. Существенно, что Достоевский испытывает учительский авторитет Зосимы через мотив смердения тела после смерти: это испытание оказывается не поражением учительства, а его глубочайшим подтверждением, поскольку подлинное ученичество Алёши обнаруживает себя именно тогда, когда внешнее, чудесное удостоверение святости отсутствует [10, с. 278–285]. Сопоставление Зосимы с антагонистическими фигурами учительства – Ферапонтом как представителем ритуального, обрядового авторитета, Великим инквизитором как воплощением патерналистской педагогики насилия и Ракитиным как учителем-циником, инструментализирующим знание, – позволяет выявить специфическую черту, отличающую подлинное наставничество у Достоевского: уважение к свободе ученика и отказ от любых форм манипулятивного управления его волей [9, с. 260–275].

Во-вторых, анализ образа Алёши Карамазова как ученика (п. 2.2) продемонстрировал, что его ученичество складывается под воздействием не одного, а трёх учителей – Зосимы, дающего вертикаль трансцендентной ответственности, Ивана, дающего горизонталь интеллектуального бунта, и стихийной карамазовской витальности Фёдора Павловича [10, с. 300–312], – и что Алёша оказывается единственным персонажем романа, в котором все три начала сосуществуют без взаимного разрушения. Принципиально важно, что послушание Алёши Зосиме не воспроизводит формальную монастырскую модель подчинения: оно основано на личной любви к старцу как к конкретному человеку, а не на страхе или магическом почитании, и именно поэтому не разрушается испытанием смердения [1, с. 23–28]. Диалог Алёши с Иваном в трактире обнаруживает специфическую черту усвоенного Алёшей учительского принципа: не опровержение бунта на его собственных

рациональных основаниях, а точная диагностика бунта как такового – реплика «это бунт» – при сохранении деятельной любви к самому Ивану [9, с. 178–192]. Эпизод встречи с Грушенькой в момент духовного кризиса, вызванного смердением Зосимы, показывает, что усвоенное Алёшей учение реализуется не через теоретическое знание, а через конкретное действие и присутствие, причём ученичество здесь оборачивается взаимностью: Алёша учится у Грушеньки видеть доброе зерно в человеке, отвергнутом моральным сознанием монастыря [9, с. 252–260]. Сновидение «Кана Галилейская» завершает данный этап ученичества символическим включением Алёши в учительское «мы» Зосимы на равных правах – что знаменует не конец обучения, а превращение ученика в самостоятельного деятеля, готового к собственной педагогической функции [1, с. 325–328].

В-третьих, рассмотрение пары Алёша – Коля Красоткин (п. 2.3) обнаружило в этой линии романа не периферийный детский эпизод, а завершающую и проверочную модель всей аксиологической системы произведения [7, с. 145–158]. Существенно, что до встречи с Алёшей Коля сам исполняет роль ложного учителя по отношению к младшим мальчикам – учителя, чья педагогика строится на власти и зависимости, а не на любви и уважении, что особенно ясно показывает история с гусём [1, с. 490–495]: в уменьшенном масштабе Коля воспроизводит ту самую педагогику господства, которую в главе первой воплощает Великий инквизитор. Педагогический приём Алёши по отношению к Коле принципиально иной: он встречает мальчика как равного собеседника, воспринимает его нигилистические претензии серьёзно и тем самым лишает его привычной защитной позы спорщика [10, с. 328–335]. Хронотоп умирания Илюши, реализующий бахтинский хронотоп порога в наиболее буквальном виде, снимает все защитные механизмы Коли и делает невозможным сохранение его нигилистической позиции перед лицом живого детского горя [5, с. 397–400]. Трансформация Коли проходит через три последовательных слоя – растворение интеллектуального нигилизма, снятие эмоциональной

самоцензуры и переход от самолюбивого лидерства к ответственной заботе о других – и завершается в финальной сцене речи Алёши у камня, где возглас детей «Ура Карамазову!» становится признанием Алёши в качестве учителя нового типа: ученика, ставшего наставником без специального посвящения и без институционального авторитета, опираясь лишь на собственный опыт [10, с. 338–350].

В-четвёртых, сопоставление трёх педагогических пар романа – Зосима–Алёша, Алёша–Иван, Алёша–Коля – раскрывает единую логику наставнических отношений в художественном мире Достоевского, описываемую через бахтинский принцип незавершённого диалога: подлинное учительство, в отличие от ложных его форм (Ферапонт, Великий инквизитор, Ракитин, ранний Коля), не закрывает ученика в готовой системе ценностей, а открывает его для диалога с реальностью, сохраняя за ним право на собственный голос [4, с. 318–320]. Зосима воплощает этот принцип как духовный наставник, Алёша усваивает его и реализует как ученик, ставший посредником и педагогом, а Коля становится первым учеником нового, открытого круга наставничества – круга, который, по логике романа, остаётся принципиально незамкнутым.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ даёт основание для следующих выводов.

Аксиологический обзор показал, что диада «учитель – ученик» является архетипической моделью культуры, претерпевшей значительную трансформацию от античности до рубежа XVIII–XIX веков. Все ключевые типы педагогических отношений – сократический диалог, христианское старчество, просветительская автономия, идеал *Bildung* – присутствуют в «Братьях Карамазовых» в снятом или полемически переосмысленном виде.

Бахтинская концепция полифонического романа остаётся наиболее адекватным инструментом для описания педагогических отношений в поэтике Достоевского. Сравнительный анализ с нарратологическим и герменевтическим подходами позволяет уточнить бахтинские наблюдения, не подменяя их.

Образ старца Зосимы воплощает тип духовного наставника, коренным образом отличным от авторитарного «учителя-монологиста». Достоевский «испытывает» авторитет Зосимы через мотив «смердения», показывая, что подлинное ученичество несовместимо с магическим почитанием.

Образ Алёши Карамазова реализует тип «деятельного ученика», который усваивает не доктрину, а принцип диалогической открытости. Его положение между двумя «учителями» делает его медиатором между полифоническими голосами романа.

Пара Алёша – Коля Красоткин воплощает педагогику «ненасилия»: Алёша-учитель создаёт пространство для самостоятельного выбора ученика, не подавляя его автономии. Коля приходит к принятию ценностей через диалогическую встречу – что является воплощением бахтинского принципа в действии.

Таким образом, образы учителя и ученика в «Братьях Карамазовых» воплощают центральный принцип художественного мира Достоевского – диалогическую незавершённость как условие духовной жизни – и вписывают

роман в длительную историко-культурную традицию осмысления наставничества, одновременно её радикально переосмысляя.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **I. Источники**

1. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. – Л.: Наука, 1976. – Т. 14–15.
2. Достоевский Ф.М. Записные тетради к роману «Братья Карамазовы» // Там же. – Т. 15. – С. 199–311.
3. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. 1876–1877 // Там же. – Т. 23–25.

### **II. Исследования о поэтике Достоевского**

4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
5. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
6. Белнэп Р. Генезис «Братьев Карамазовых» / Пер. с англ. – СПб.: Академический проект, 2003. – 264 с.
7. Ветловская В.Е. Поэтика романа «Братья Карамазовы». – Л.: Наука, 1977. – 200 с.
8. Долинин А.С. Последние романы Достоевского. – М.; Л.: Советский писатель, 1963. – 344 с.
9. Касаткина Т.А. О творящей природе слова. Онтологичность слова в творчестве Ф.М. Достоевского. – М.: ИМЛИ РАН, 2004. – 480 с.
10. Степанян К.А. «Сознать и сказать»: «Реализм в высшем смысле» как творческий метод Ф.М. Достоевского. – М.: Раритет, 2005. – 512 с.

### **III. Работы по истории образа учителя и аксиологии**

11. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 53–293.
12. Концевич И.М. Оптиная пустынь и её время. – М.: Изд-во Свято-Троицкой Сергиевой лавры, 1995. – 608 с.



13. Лествичник Иоанн. Лествица. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 1994. – 430 с.
14. Лихачёв Д.С. Человек в литературе Древней Руси. – М.: Наука, 1970. – 180 с.
15. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной церкви. – М.: Центр «СЭИ», 1991. – 288 с.
16. Монтень М. Опыты: В 3 кн. / Пер. с фр. – М.: Наука, 1981. – Кн. 1. – 703 с.
17. Платон. Сочинения: В 4 т. / Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1990. – Т. 1–2.
18. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
19. Тюпа В.И. Аналитика художественного. – М.: Лабиринт; РГГУ, 2001. – 192 с.
20. Флоровский Г.В. Пути русского богословия. – Вильнюс, 1991. – 600 с.
21. Эпиктет. Беседы / Пер. с греч. – М.: Ладомир, 1997. – 312 с.
22. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя / Пер. с лат. – М.: Мысль, 1987. – 254 с.

#### **IV. Теоретические источники**

23. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. – М.: Наука, 1990. – 272 с.
24. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
25. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Пер. с нем. – СПб.: Наука, 1992. – 444 с.
26. Женетт Ж. Фигуры: В 2 т. / Пер. с фр. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998.
27. Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Кант И. Сочинения: В 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6.
28. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.

29. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. – СПб.: Искусство-СПБ, 2002. – 768 с.

30. Рикёр П. Я-сам как другой / Пер. с фр. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.

#### **V. Монографии и статьи о творчестве Ф.М. Достоевского**

31. Альтман М.С. Достоевский: по вехам имён. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1975. – 280 с.

32. Бочаров С.Г. Переход от Гоголя к Достоевскому // Бочаров С.Г. О художественных мирах. – М.: Советская Россия, 1985. – С. 161–209.

33. Буданова Н.Ф. Достоевский и Тургенев: Творческий диалог. – Л.: Наука, 1987. – 200 с.

34. Волгин И.Л. Последний год Достоевского. – М.: Советский писатель, 1986. – 574 с.

35. Гроссман Л.П. Достоевский: Жизнь и труды. – М.: Молодая гвардия, 1962. – 543 с.

36. Захаров В.Н. Система жанров Достоевского: Типология и поэтика. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1985. – 209 с.

37. Иванов В.И. Достоевский и роман-трагедия // Иванов В.И. Борозды и межи. – М.: Мусагет, 1916. – С. 5–60.

38. Кирпотин В.Я. Достоевский в шестидесятые годы. – М.: Художественная литература, 1966. – 560 с.

39. Назиров Р.Г. Творческие принципы Достоевского. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1982. – 160 с.

40. Розенблюм Л.М. Творческие дневники Достоевского. – М.: Наука, 1981. – 368 с.

41. Сараскина Л.И. Фёдор Достоевский. – М.: Молодая гвардия, 2011. – 825 с.

42. Тихомиров Б.Н. «Лазарь! гряди вон». Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в современном прочтении. – СПб.: Серебряный век, 2005. – 472 с.

43. Фридлиндер Г.М. Достоевский и мировая литература. – М.: Художественная литература, 1979. – 424 с.

## **VI. Русская философия и богословие**

44. Булгаков С.Н. Тихие думы. – М.: Республика, 1996. – 509 с.
45. Зеньковский В.В. История русской философии: В 2 т. – Л.: Эго, 1991. – Т. 1. – 221 с.
46. Зернов Н.М. Три русских пророка: Хомяков, Достоевский, Соловьёв / Пер. с англ. – М.: Московский рабочий, 1995. – 212 с.
47. Мочульский К.В. Достоевский: Жизнь и творчество. – Париж: YMCA-Press, 1947. – 563 с.
48. Розанов В.В. Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевского. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1894. – 284 с.
49. Соловьёв В.С. Три речи в память Достоевского // Соловьёв В.С. Собрание сочинений: В 10 т. – СПб.: Просвещение, 1911–1914. – Т. 3. – С. 174–223.

## **VII. Нарратология, семиотика, герменевтика**

50. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Пер. с фр. // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. – М.: Прогресс, 2000. – С. 196–238.
51. Греймас А.-Ж. Структурная семантика: Поиск метода / Пер. с фр. – М.: Академический Проект, 2004. – 368 с.
52. Женетт Ж. Нарратив, нарратология, нарраторы // Нарратология: основы, проблемы, перспективы. – М.: РГГУ, 2003. – С. 16–30.
53. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Ээсти Раамат, 1973. – 138 с.
54. Рикёр П. Время и рассказ: В 2 т. / Пер. с фр. – М.; СПб.: ЦГНИИ ИНИОН РАН, 1998–2000.
55. Успенский Б.А. Поэтика композиции. – СПб.: Азбука, 2000. – 352 с.

56. Хализев В.Е. Теория литературы. – 4-е изд. – М.: Высшая школа, 2004. – 405 с.

### **VIII. История педагогики и история культуры**

57. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
58. Зеньковский В.В. Педагогика. – Париж; М.: YMCA-Press, 1996. – 155 с.
59. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. – 139 с.
60. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / Пер. с фр. – М.: Греко-латинский кабинет, 1998. – 425 с.
61. Мид М. Культура и мир детства / Пер. с англ. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
62. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
63. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. – М.: Первое сентября, 2000. – 494 с.
64. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Пед. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5–6.

### **IX. Философия диалога и аксиология**

65. Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. – М.: Высшая школа, 1993. – 173 с.
66. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
67. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
68. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
69. Левинас Э. Тотальность и Бесконечное / Пер. с фр. – М.: Kluwer Academic Publishers, 2000. – 416 с.