

# **Р**ОДНАЯ **С**ЛОВЕСНОСТЬ **В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

## **Выпуск 6 (12)**

- **Русская литература  
в диалоге эпох и культур**
- **Русский язык  
в системе современного  
образования**
- **Родная словесность  
на начальном этапе  
обучения**
- **Библиотерапевтические  
ресурсы детского чтения**
- **Культура Тверского края  
и современное общество**



Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тверской государственный университет»

**РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ  
В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных трудов

**Выпуск 6 (12)**

Тверь 2016

---

---

**РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ  
В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

---

---

---

---

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ  
И КУЛЬТУР. РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. РОДНАЯ  
СЛОВЕСНОСТЬ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ  
ОБУЧЕНИЯ. БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ  
ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ. КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ**

---

---

УДК 808.2(072.8)+373.5.016:808.2  
ББК Ч426.80+Ш141-913  
Р 60

Р 60      **Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве:** сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. — Вып. 6 (12). — 180 с.  
ISBN 978-5-7609-1114-8

Очередной сборник серии «Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве» включает теоретические исследования по русскому языку и отечественной литературе в современном культурном и образовательном контексте, работы по лингвистическому, литературному и социокультурному регионоведению, культуре Тверского края, а также методические работы по дошкольному и раннeshкольному лингвистическому и литературному образованию и воспитанию.

Материалы сборника адресованы преподавателям и студентам педагогических факультетов университетов и педагогических колледжей, аспирантам, школьным учителям.

**УДК 808.2(072.8)+373.5.016:808.2**  
**ББК Ч426.80+Ш141-913**

ISBN 978-5-7609-1114-8

© Коллектив авторов, текст, 2016  
© Е. Г. Милюгина, составление, редакция, дизайн, 2016  
© ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», 2016

Научное издание  
**РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных трудов

Выпуск 6 (12)

Верстка Е. Г. Милюгина

Подписано в печать 20.04.2016. Формат 60x84<sup>1/16</sup>.

Бумага типографская №1. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 11,25. Тираж 100 экз. Заказ 169.

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Редакционно-издательское управление

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33.

Тел. РИУ: (4822)356063

## СОДЕРЖАНИЕ

### РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

<i>Петров Б. М.</i> Персидские травелоги: о путевых книгах Афанасия Никитина, Федота Котова, Василия Бороздны	7
<i>Милюгина Е. Г.</i> Н. А. Львов и культурологические штудии его времени: «О русском народном пении»	15
<i>Шнайдер Натали.</i> «Дщерь духовная Дарья»: Д. А. Державина и архимандрит Фотий (Спасский)	22
<i>Грекова Е. В.</i> Визиты Чичикова к помещикам, или Путешествие в страну автоматов	27
<i>Юдкин-Рипун И. Н.</i> Вл. И. Немирович-Данченко как писатель: многомерность мотивировки характера	41
<i>Колганов Л. С.</i> Архитектоника архитектуры, или «магический кристалл» книги Олега Столярова «Имперская фантазмагория»	50
<i>Безруков А. Н.</i> Модусы рецепции художественного текста	53

### РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

<i>Нефедьева В. С.</i> Сравнительный анализ становления механизмов интонирования речи при усвоении родного и изучении иностранного языка как обоснование методической модели обучения иностранцев русской интонации	58
<i>Данелян Е. Г.</i> Типичные ошибки в русской устной речи детей-азербайджанцев и причины их появления	64
<i>Никитченкова А. Ю.</i> Народная этимология в современном культурном контексте	68
<i>Цветкова С. П.</i> Формирование просторечной произносительной культуры в условиях современного города	73

### РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

<i>Никитченков А. Ю.</i> Детская художественная словесность в системе прикладного бакалавриата педагогического образования	79
<i>Строна С. П.</i> Учет возрастных особенностей младших школьников в процессе организации их читательской деятельности	85
<i>Коношенко М. С., Кузнецова А. И.</i> Сказка «на вырост», или почему с возрастом изменяется понимание сказки	90
<i>Павленко Н. А.</i> Работа над словом в процессе литературного чтения и слушания произведений современной детской поэзии	96
<i>Гришанкова И. В.</i> Лингвокраеведческая экскурсионная деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся начальных школ	101

## **БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ**

- Попеско Е. В.* Сказкотерапия как метод психотерапии: проблемы и перспективы 107
- Суходольская Л. А.* Использование сказкотерапевтических приемов при коррекции негативных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста 113
- Архипова А. М.* Метод сказкотерапии в коррекции тревожности детей дошкольного возраста 118
- Морошкина М. В.* Коррекция страхов старших дошкольников сказкотерапевтическими техниками 123
- Демидова Н. Е.* Использование методов сказкотерапии в процессе физического воспитания дошкольников 128

## **КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО**

- Кузьмина О. М.* Музыка и песня на фронтах Великой Отечественной войны: Калининский фронт, город Ржев и окрестности (1941–1943) 133
- Корнакова М. Г.* Проблема формирования у дошкольников представлений о национальных культурах народов совместного проживания 138
- Соколов А. Н.* Формирование общекультурной компетенции тверских школьников через приобщение к культурному наследию родного края 145
- Чернева К. А.* Знакомство тверских школьников с художественными промыслами родного края в кружковой работе 153
- Гавва М. В., Королева М. Е.* Творчество современных композиторов Верхневолжья как педагогический ресурс приобщения юных музыкантов к культуре родного края 160
- Романюк Е. А., Жаркова Т. А.* К вопросу формирования нравственно-патриотических качеств детей младшего школьного возраста посредством музыкально-краеведческого материала 165
- Жаркова Т. А.* О задачах музыкально-краеведческой деятельности младших школьников 171
- Быстрова Е. А.* Обогащение духовной культуры тверских школьников посредством приобщения к театральному искусству родного края 177

# РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

---

## ПЕРСИДСКИЕ ТРАВЕЛОГИ: О ПУТЕВЫХ КНИГАХ АФАНАСИЯ НИКИТИНА, ФЕДОТА КОТОВА, ВАСИЛИЯ БОРОЗДНЫ

**Б. М. Петров**

Русское географическое общество, Москва

В статье рассматриваются путевые записки русских путешественников XV — начала XIX в. Афанасия Никитина, Федота Котова, Василия Бороздны, путешествовавших по Персии схожими маршрутами с интервалом в два века. Насыщенные описаниями увиденного, путевые записки содержат элементы самопознания и мироопределения автора. Записки Никитина и Бороздны можно отнести к жанру травелогов.

**Ключевые слова:** Персия, маршрут, путевые книги, травелоги, Афанасий Никитин, Федот Котов, Василий Бороздна

Едва Русская земля начала оправляться от последствий Батыева погрома, как возникли ее контакты с Персией, сначала частные, по торговым делам, а затем и государевы. Это были рискованные мероприятия, которые далеко не всегда заканчивались хорошо: слишком далек, сложен и труден был путь в неизвестную Персию. Русско-персидские контакты значительно участились после отвоевания Волжского пути Иваном Грозным, затем сошли на нет в Смутное время и опять приняли довольно широкий размах после воцарения Дома Романовых. Здесь нас интересуют те из них, которые сопровождались созданием путевых книг.

Путевые записки многообразны по особенностям жанра, языка, содержания. К собственно *травелогам* следует относить те из них, в которых странствующий субъект через постижение развертывающейся перед ним в путешествии новой реальности решает задачи самопознания и самоопределения [10; 14, с. 312–320]. Концепция такого художественного произведения создана Н. М. Карамзиным, автором эпохальных «Писем русского путешественника» (1791).



Следует, однако, заметить, что по особенностям обозреваемой и осмысляемой новой реальности путешествие путешеству рознь, и эта рознь переходит и на путевые записки. Карамзин путешествовал по Западной Европе, краю христианской культуры, знакомой ему по литературе до путешествия, что способствовало глубокому осмыслению увиденного. Странствования по странам Востока, странам исламской или буддийской культуры, предлагают путешественнику обилие новых трудно постижимых фактов, регистрация которых преобладает над его духовными исканиями, и он невольно начинает искать опоры обычаях и ценностях родного края.

Один из первых авторов русской путевой книги по Персии — тверской купец Афанасий Никитин, который совершил свое путешествие в 1466–1472 гг. Он оставил небольшие (около 40 тыс. знаков) записки «Хож(д)ение за три моря» [11], сохранившиеся в составе Троицкой летописи. Почти половину времени Никитин провел в Персии, преимущественно в северо-восточных ее провинциях Мазандеран и Хоросан. Некоторые исследователи предполагают, что Никитин уже бывал в этих регионах Персии, знал персидский язык, веру и обычаи и поэтому в Индии успешно выдавал себя за хоросанца, присвоив себе имя *ходжа Юсуф Хоросани*.

Основной объем записок Никитина посвящен Индии, куда тверитянин прибыл одним из первых европейцев, за тридцать лет до Васко да Гамы. В Индии ему было ново практически всё, и он фиксировал это в своей тетради, и это притом, что никаких индийских товаров, пригодных к импорту в Русь, он не обнаружил. Персия же описана им очень сжато, возможно потому, что в ней уже бывали другие русские купцы. Главное, однако, в другом.

Никитин был высокообразованным, хорошо начитанным, литературно одаренным русским человеком. Отправляясь в коммерческую поездку «на низ» (посещение Индии первоначально не планировалось), он берет с собою не только календарь с таблицей Пасхалий, но и книги, об утрате, отсутствии которых неоднократно жалеет. Отсутствие книг, в свою очередь, обострило его внимание к вопросам миростояния человека. В. П. Адрианова-Перетц назвала это «личным элементом» [1, с. 117], но личный он только по форме. В основанных на личном опыте записках Никитина собственно личного очень мало. Даже свою малую родину Тверь он не вспоминает, обращаясь ко всей Руси, и вступает в контакт с неизвестным от имени Руси.

В Индии Афанасий столкнулся с совершенно иной *цивилизацией*, что заставило его по-новому взглянуть и на достаточно знакомый Руси исламский мир, и на само русское православие и стало духовным стержнем его записок. Никитин пишет: «О благоверные христиане русские! Кто по многим землям плавает, тот во многие беды попадает и веру христианскую теряет. Я же, рабище божий Афанасий, исстрадался по вере христианской. Уже прошло четыре Великих поста и четыре Пасхи прошли, а я, грешный, не знаю, когда Пасха или пост, ни Рождества Христова не соблюдаю, ни других праздников, ни среды, ни пятницы не соблюдаю: книг у меня нет. Когда меня пограбили, книги у меня

взяли». И там же горькое признание: «Горе мне, окаянному, с пути истинного сбился и не знаю уже, по какому пути пойду. Господи, Боже Вседержитель, Творец неба и земли! Не отврати лица от рабища твоего, ибо в скорби пребываю...» [11, с. 66]

Сталкиваясь со многими религиями и конфессиями (только в Индии он насчитал их более 80), Никитин задается серьезнейшим мировоззренческим вопросом: «А какая из них правильная?» И сам себе отвечает: «... а правую веру Бог ведает. А правая вера — единого Бога знать и имя его во всяком месте чистом в чистоте призывать» [11, с. 71]. Рискуя жизнью, он открывает простым индийцам, что он не мусульманин, а христианин. И эти люди в ответ раскрывают ему свои сердца.

А тоска по родине всё сильнее. Никитин смотрит на южное ночное небо и отмечает отличия положения в небе Ориона, Плеяд и других светил от их расположения на Руси. Он пишет: «А Русь (Бог да сохрани! Боже, сохрани ее! Господи, храни ее! На этом свете нет страны, подобной ей, хотя эмиры Русской земли несправедливы. Да устроится Русская земля и да будет в ней справедливость! Боже, Боже, Боже, Боже!)). Заключительное взывание к Богу Никитин пишет на четырех языках! [11, с. 188, прим. 282]. Это и есть основной вывод из его путешествия.

Вернувшись в персидский Ормуз, Никитин пошел караванными путями через древние столицы Персии Исфахан и Султанию на Тебриз а далее, из-за вспыхнувшей войны, через турецкий Трабзон, Крым и вверх по Днепру. Не дойдя до Твери, Никитин умер в Смоленске. Его книга найдена Карамзиным и опубликована П. М. Строевым в 1821 г.

В 1623–1624 гг. по тем же караванным путям, сходящимся в Султании, прошел по Персии московский купец Федот (в некоторых источниках — Федор) Афанасьевич Котов. Он был направлен туда Посольским приказом от имени царя Михаила Федоровича и патриарха Филарета Никитича с казенными товарами и, как полагают некоторые исследователи, с прямым заданием описать увиденное для планирования дальнейших отношений с Персидской державой. В путешествии Котов вел записки вроде дневника, на основании которых позже была составлена (продиктована им?) путевая книга «О ходу в персидское царство и из Персиды в Турскую землю и в Индию и в Урмуз, где корабли приходят» [9]. В Индии Котов не был, «ход» в нее описал по расспросам. Путь его из Астрахани шел через Шемаху, Ардебиль, Зенджан, Султанию, Кум, Исфахан, а обратный пролегал через Султанию к Тебризу и далее через Ряш, Гянджу, Ереван, Эчмиадзин, Эрзурум на Стамбул.

Книга Котова дошла до нас в трех списках, что говорит о некоторой ее известности среди элиты Московского царства, однако в широкий оборот она была введена лишь в 1852 г. Объем ее невелик — 70 листов формата 20x15 см. Деловым языком Котов детально рассказывает о горах и реках, климате и растительности, городах и селениях, обычаях местного населения, способах пере-

движения и постройках, сельском хозяйстве и местных товарах. Расстояния между населенными пунктами он приводит в днях езды.

Коснулся Котов и религиозных вопросов [9, с. 84–89]. Его позиция заведомо неприязненна к верованиям, обычаям и даже внешности мусульман. Так, в Исфахане «дервиши рассказывают о том, как жили их проклятые святые, проповедуют свое учение» [9, с. 81]. Он пересказывает слухи о ночном пьянстве и распутстве дервишей [9, с. 84]. При этом Котов старательно открепчивается от моментов, когда его могут заподозрить в симпатии к исламскому миру: «Я про эти мечети <знаменитые мечети Султаний> пишу не в похвалу, не во славу» [9, с. 76]. В другой мечети он видит «шесты со знамёнами. Не хочу сравнивать, но они как наши хоругви, которые носят в праздники вместе с иконами» [9, с. 84]. В отличие от широкого и свободного взгляда Никитина, Котов зажат в проявлении своих истинных чувств, описывая увиденное сухим деловым языком, близким к языку *статейных списков*. Исследователи предполагают, что, диктуя, Котов опускал бытовые детали, вероятно имевшиеся в его дневнике.

Два века спустя, в 1817 г., по следам Никитина и Котова прошло Российское Императорское посольство к шаху Персии во главе с генералом А. П. Ермоловым. Оно двигалось по старинному караванному пути из Тифлиса через Эчмиадзин, Эривань, Нахичевань, Маранд, Тебриз, Уджан, Миане, Зенгань (Зенджан) в Султанию, где получило аудиенцию у Фетх-Али Шаха и обсуждало с его чиновниками взаимоотношения двух держав. На родину Посольство следовало тем же путем (т. е. почти по маршруту Афанасия Никитина на Русь).

Как и Котов, Ермолов получил наказ преемника Посольского приказа Российского МИД от имени государя. Задание (наказ) состояло из 8 пунктов, в том числе: «Собрать подробные сведения об управлении Персидской державы, ее статистике и топографии, а также о состоянии и силах ее войск», что идентично поручению Посольского приказа. Во время путешествия официальный дневник Посольства вел советник А. Е. Соколов. Краткие подневные записи делал сам Ермолов. На немецком языке вел личный дневник квартирмейстер Посольства Мориц фон Коцебу (сын близкого к русскому двору немецкого писателя А. Ф. Коцебу). Личный дневник вел также чиновник посольской канцелярии Василий Бороздна. По возвращении в Тифлис официальный дневник Соколова был немедленно отправлен в МИД, в архиве которого он и осел. Записки Ермолова были изданы только после его кончины [7]. Коцебу быстро обработал свои записи и в 1819 г. издал их в виде книги «Путешествие в Персию с русским Императорским посольством в 1817 г.» на немецком и французском языках [15; 16].

Василий Бороздна (1793–1859?), брат поэта Ивана Бороздны, происходил из нобилизированной казацкой верхушки Стародубья (ныне Брянская область). Окончил курс Виллерсова института (частный пансион при Московском университете) и начинал учиться в университете. По окончании института выступил с восторженной речью, которая была издана. Писал непрофессиональные

стихи. В 1814 г. Василий был зачислен в Коллегию иностранных дел и в 1816 г. назначен в состав канцелярии при Посольстве Ермолова [13].

В огромном Посольстве (более 200 человек) Бороздна был одинок и вскоре попал под влияние члена Посольства штабс-капитана гвардейского Главного штаба Н. Н. Муравьева, сына одного из основателей декабристских обществ (позже он и сам стал членом декабристской «Священной артели»). Муравьев старался отвратить посольскую молодежь от карт и кутежей, развить и просветить их. По возвращении в Тифлис он организовал «Общество, устроенное для описания Персии» с намерением издать его труды. Известно, что В. Бороздна, А. Худобалян и еще кто-то из посольских работали над статьями для намечавшегося сборника, но он так и не состоялся [5].

В августе 1818 г. Бороздна вышел в отставку и уехал в родовое имение. Узнав о выходе книги Коцебу, он вернулся к обработке дневника и в 1821 г. издал свою книгу — «Краткое описание путешествия Российско-Императорского посольства в Персию в 1817 году» (цензурное разрешение датировано 18 августа 1820 г.) [4].

Записки В. Бороздны несколько десятилетий были единственным общедоступным описанием Посольства Ермолова, а до выхода книги Ф. Ф. Корфа [8] — единственным русскоязычным описанием современной Персии. Сам Бороздна мог воспользоваться лишь десятитомным отчетом о пребывании в Персии французского ювелира Ж. Шардена (Амстердам, 1711). А. П. Берже, обобщавший сведения о Посольстве Ермолова, называет книгу Бороздны слабейшим источником [2]. Внучатый племянник А. П. Ермолова Александр Ермолов, однако, другого мнения и в своей статье во многом опирается на текст Бороздны [6]. Видимо, Берже был недоволен краткостью описания Бороздною дипломатических усилий Посольства, но тот и не претендовал на полноту описания, назвав записки «краткими».

В книге Бороздны подневные записки событий и всего, свидетелем чего был автор, перемежаются с обобщающими отступлениями (возможно, заготовки статей для несостоявшегося сборника). Внимание Василия привлекли горы, города, селения. Он внимательно описывал проходимость дорог, мостов, реки, источники водоснабжения, местные крепостицы — для будущих путешественников (и, возможно, военачальников). Он фиксировал всё, что видел и слышал о персидской армии, ее выучке, дисциплине, командирах, военных советниках. Особенно тщательно он изложил всё, что удалось узнать о системе управления Персией и всех сколько-нибудь заметных персидских чиновниках, иностранцах при шахском дворе и при управляющих провинциями. Специальный аналитический очерк Бороздна посвятил описанию сельского хозяйства и промышленности Персии, состоянию персидской торговли. В других очерках описаны жители страны, их вера и нравы, одежда и дома представителей разных сословий.

В фактографической части Бороздна близок к запискам Федота Котова, лишь расстояние между городами он сообщает в фарсангах и уделяет большое внимание военно-инженерным сведениям (проходимость дорог, переправ, гру-

зоподъемность мостов, наличие крепостиц, водоснабжение, меткость персидских пушкарей и др.). Он критически относится к исламу, называя Мохаммеда «лжепророком», но не заикливается на этом. Впрочем, в начале XIX в. жесткость религиозных запретов была в Персии уже не абсолютной, и сам шах употреблял алкоголь [12, с. 20].

Бороздна не обрисовывает характеры, поступки участников Посольства, тем более персов, наблюдаемых с большого отдаления. В его книге нет героев, кроме одного — личности самого автора записок. Со страниц книги перед нами встает чистый сердцем восторженный молодой человек, юноша, впервые оторвавшийся так надолго и далеко от родного дома и Отечества. Реку Аракс он сравнивает со Стиксом. «Переехав Аракс, мы думали, — пишет Бороздна, — что отделяемся от сферы, обитаемой подобными нам человеками, желали забыть всё то, от чего постепенно удалялись, и самое приятное воспоминание наполняло сердце горестью лишения» [3, с. 82–83]; «Медленность путешествия отсрочивала в уме нашем возвращение в Отечество всё далее и далее. Мысль сия, занимавшая каждого из нас, волновала душу и наполняла сердце унынием и скукою» [3, с. 108]. Лишь уверенность в том, что все они делают одно большое и очень нужное Родине дело, придает ему силы. «Благочестие и вера суть две великие опоры в великих предприятиях», — успокаивает себя Василий и старается следовать этому правилу.

Как «молодой Анахарсис», Бороздна весь обращается во внимание, тщательно высматривая и фиксируя черты незнакомой жизни восточной страны. Недостаток жизненного опыта и запреты ислама мешают этому, и тогда на помощь приходит фантазия.

«Читатель скажет, может быть, что заточённых персиянок слишком лестно назвал я выше грациями, что одна чувственность удел их, но пусть возьмет в пример самые дикие народы. Кто докажет, что самое грубое их обращение, что даже безобразие черного и плоского лица негров не имеет в их мнении своих прелестей? Тем паче томный, но пронзительный взор персиянки не изумит ли, не проникнет ли до глубины сердца? Возьмешь ли ее за руку, она затрепещет, приложишь ли руку к ее сердцу, оно сильно забьется; сам-друг с нею забываешь недостатки ее воспитания, забываешь, что в ней нет светскости, и предаешься тому влечению, которое можно чувствовать, но описать никто не в состоянии» [3, с. 105]. Надо ли говорить, что он брал персиянок за руку только в своем воображении?

А тоска по родине не отпускала: «Я пошел в рощу. Несколько фруктовых деревьев манили своею тенью, близтекущий ручеек разливал прохладу; прекрасная мурава, изобилующая клевером, наполняла воздух благоуханием; пение разных неизвестных мне птиц и дыхание весны придавали природе еще более жизни. Какое-то необыкновенное чувство овладело мною. Увидев камень, окруженный высокою травою, я сел и предался размышлению. Мысленный взор мой обратился на то ужасное расстояние, которое отделяло меня от родины. Тысяча неизъяснимых ощущений наполнили душу. Воображение переносило

сило меня от знойного полдня на хладный Север. Оно останавливалось на каждом предмете, имевшем на меня влияние, занимавшем место в моем сердце, но исчезавшем подобно очаровательному привидению» [3, с. 77].

Накануне отбытия Посольства из местечка Саман-Архи прибыл гонец с почтой из России. «Сколько я был обрадован письмом от моих родителей, того никакое красноречие выразить не в силах! Я уже награжден был за все труды мои; казалось, дыхание Отечества перелилось в мою душу. Стократно перечитывал я сии драгоценные строки, напоминавшие мне всю нежность родительскую. Сладостный восторг совершенно овладел мною; я поставлял себя на вершину блаженства!.. Увы! Мог ли я предвидеть, что, по возвращении в Отечество, не увижу больше одного из предметов сыновней моей горячности, что святая душа ее возлетит в горнюю обитель!..» [3, с. 118]

Но он узнает о потере лишь возвратясь в Тифлис. А пока вместе с посольской молодежью, втянувшейся в повседневные тяготы путешествия, строит смелые планы; «Мы жадничали видеть опыт жемчужной ловли на Персидском заливе, стремились оттуда в Индию, уже море принимало нас в объятия, уже веяли ветрила... Но мечты исчезали, и душа покорялась Провидению, тайный голос говорил: „Кто дал вам волю располагать собою столь самовластно?.. Тот, Кому Единому известны судьбы ваши, Тот строит всё по мудрым своим предопределениям, Тот направит стопы ваши туда, куда благоугодно Его святой воле!“» [3, с. 117]

Василий Бороздна так и остался «писателем одной книги». Вернувшись на службу (он занимал пост старшего директора в Экспедиции по заготовлению государственных бумаг в Петербурге), стал постоянным членом знаменитого литературного кружка Майковых. Приходили в кружок и уходили новые литераторы, а Василий Бороздна оставался в нем до кончины. Видимо, умел он покорять свою душу Провидению, научившись этому в путешествии по Персии [12, с. 27–43].

Итак, мы имеем три путевых книги, написанных с интервалами около двух веков в результате путешествий по Персии по схожим маршрутам. Хождение Афанасия Никитина, сумевшего поставить в небольших по объему записках глубочайшие философские вопросы бытия, вполне можно отнести к травелогам, хотя они были созданы задолго до появления этого термина. Хождение Федота Котова является деловым отчетом, из которого специально удалялись следы личного отношения автора к увиденному, для чего и было предпринято переписывание дневника. Василий Бороздна вероятно, а его наставник Н. Н. Муравьев несомненно были знакомы с «Письмами русского путешественника» Н. М. Карамзина, но эта книга оказала лишь общее воздействие на характер записок Бороздны, бесспорно имеющих черты травелога. Развиться в полноценный травелог они не смогли ввиду особенностей путешествия — ограниченность контактов автора с местным населением, которую не могли преодолеть наблюдательность и чистосердечность Бороздны.

**Список литературы**

1. *Адрианова-Перетц В. П.* Афанасий Никитин — путешественник-писатель // Никитин А. Хожение за три моря: 1466-1472. М.-Л.: Изд. АН СССР, 1948. С. 107–130.
2. *Берже А. П.* Посольство А. П. Ермолова в Персию // Русская старина. 1877. Т. XIX, кн. 6, 7.
3. *Бороздна В. П.* Краткое описание путешествия Российско-Императорского посольства в Персию в 1817 году // Бороздна В. «Содействовать благу Отечества!» Клинцы, 2015. С. 59–150.
4. *Бороздна В. П.* Краткое описание путешествия Российско-Императорского посольства в Персию в 1817 году. СПб, 1821. 270 с.
5. Декабристы на Кавказе и в Армении до восстания 14 декабря 1825 года // Планета диаспор: сетевая газета. 1999. 19 авг., №8. URL: [http://www.publish.diaspora.ru/gazeta/articles/armenia8\\_1shtml](http://www.publish.diaspora.ru/gazeta/articles/armenia8_1shtml). Дата обращения 15.09.2006. Загл. с экрана.
6. *Ермолов Ал-др. А. П.* Ермолов в Персии // Русская старина. 1909. Т. 138, кн. 5, 6.
7. *Ермолов А. П.* Журнал посольства в Персию // Чтения в Императорском об-ве истории и древностей российских при Московском ун-те. М., 1863. Кн. 2. С. 121–184.
8. *Корф Ф. Ф.* Воспоминания о Персии: 1834–1835. СПб, 1838. 290 с.
9. *Котов Ф. А.* Хожение купца Федота Котова в Персию / пер. Н. А. Кузнецовой. М.: Изд-во вост. лит-ры, 1958. 111 с.
10. *Милюгина Е. Г.* Традиции Н. М. Карамзина в дискурсе русских тревелогов первой половины XIX века // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Тверь, Твер. гос. ун-т, 2014. Вып. 4 (10). С. 21–27.
11. *Никитин А.* Хожение за три моря: 1466–1472 / пер. Н. С. Чаева. М.-Л.: Изд. АН СССР, 1948. 229 с. (Лит. памятники)
12. *Петров Б. М.* Достойный имени Росса // Бороздна В. «Содействовать благу Отечества!» Клинцы, 2015. С. 7–56.
13. *Петров Б. М.* Дипломат из Стародубья // Матеріали Другої всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Науковий діалог “Схід — Захід”» (12 жовтня 2013 р., м. Бахчисарай, АР Крим). Бахчисарай-Дніпропетровськ: Інновація, 2013. Ч. 2. С. 171–175.
14. Текст пространства: материалы к словарю / авт.-сост. Е. Г. Милюгина, М. В. Строганов. Тверь: СФК-офис, 2014. 368 с.
15. *Kotzebue, Moritz v.* Reise nach Persien mit der Russisch Kais. Gesandtschaft im Jahre 1817: mit 9 ausgewählten und schwarzen Kupfern / Moritz v. Kotzebue's. Weimar: Hoffmann, 1819. 199 s.
16. *Voyage en Perse a la suite de l'Ambassade Russe en 1817 par Maurice de Kotzebue, trad. de l'allemand par Mr. Breton, ornee de gravures coloriees.* Paris, 1819.

**Об авторе**

ПЕТРОВ Борис Михайлович, заместитель начальника отдела ФГУНПП «Росгеолфонд», действительный член Русского географического общества РАН, Москва; e-mail: BPetrov@rfgf.ru

## Н. А. ЛЬВОВ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ШТУДИИ ЕГО ВРЕМЕНИ: «О РУССКОМ НАРОДНОМ ПЕНИИ»

Е. Г. Милюгина

Тверской государственный университет

Деятельность Н. А. Львова-фольклориста анализируется в статье в контексте современных ему культурологических и музыковедческих штудий. Материал исследования — программный текст Львова «О русском народном пении», предпосланный «Собранию народных русских песен» (1790). Выявлен диалогический характер текста, сформулированы эстетические и фольклористические принципы художественной системы Львова.

**Ключевые слова:** музыкальная фольклористика, русская песня, XVIII век, Н. А. Львов, Ж.-Ж. Руссо.

Деятельность Н. А. Львова-фольклориста в последнее время привлекает активное внимание ученых, что отражено в фундаментальных исследованиях и публикациях [5; 8]. Исследователи сходятся в том, что фольклористические занятия Львова, в частности «Собрание народных русских песен» (1790), связаны с желанием сохранить этнические ценности русского народа в аутентичном (насколько это было доступно XVIII в.) виде. Однако само постижение уникальности русских этнических ценностей неотделимо у Львова от процесса осознания их в качестве *особого* в контексте культуры народов мира. А проблема позиционирования русского фольклора в пространстве фольклора мирового требовала осмысления национальной идентичности русского народа [10] и его отношения к другим этносам.

Позиция Львова в этом вопросе выражена в предпосланном «Собранию» программном тексте «О русском народном пении» [6, с. 310–315]. Этот текст, как правило, анализируется исследователями лишь в качестве предуведомления к «Собранию», но он имеет и самостоятельное значение — как манифест Львова, определяющий место русской народной музыки в системе мирового музыкального фольклора, и как памятник ранней русской музыкальной эстетики, воспринимавшей высшие достижения европейского искусствознания и вырабатывавшей свою художественную аксиологию.

Из европейских источников Львов опирается в своем сочинении прежде всего на две работы. Одна из них — «Essai sur l'origine des langues» («Опыт о происхождении языков, о мелодии и музыкальной имитации») Ж.-Ж. Руссо [16], где, помимо лингвистических вопросов, рассмотрены проблемы происхождения музыки, мелодии и гармонии, а также различия национальных музыкальных систем. Вторая — «Voyage littéraire de la Grèce» («Литературное путешествие в Грецию») П. О. Гюи (1720–1799), французского фольклориста, члена Академии наук и искусств в Марселе, исследователя древностей Греции, Рима и Турции [14]. Кроме того, в круг чтения Львова прямо или опосредованно входят фундаментальные музыкальные энциклопедии XVII–XVIII вв. Среди



них — сочинения известнейших в Европе ученых: А. Кирхера (1602–1680) — немецкого теолога, занимавшегося лингвистикой и древностями, написавшего трактат о звуке и музыке «Musurgia universalis» [15], П. Ж. Бюретта (1665–1747) — французского врача, антиквара, автора трудов о древнегреческой музыке, изданных Французской Королевской Академией надписей, и И. Н. Форкеля (1749–1818) — немецкого историка и теоретика музыки, создателя «Музыкально-критической библиотеки» и «Всеобщей истории музыки» [12; 13].

В какой мере работа Львова была просветительской, популяризированной европейскую музыкальную эстетику XVII–XVIII вв., и в какой — оригинальной и новаторской?

Отправной точкой размышлений Львова является тезис греческого географа и историка Страбона (ок. 64 — ок. 24 до н. э.): «Говорить и петь вначале было одно дело» [6, с. 310]. Эту формулировку поэт заимствует из трактата Руссо [совр. рус. пер.: 9, с. 252], однако она выполняет здесь иные функции. Мнение Страбона нужно Руссо для доказательства происхождения музыки из речи. Львову же здесь важно свидетельство изначального синкретизма речи и музыки, т. е. синкретизма раннего художественного творчества в целом, чрезвычайно ценное для понимания фольклора.

С «Essai sur l'origine des langues» связаны терминологические самоопределения Львова. Сопоставление мелодии и рисунка: «Мелодия, будучи душа музыки (подобно как рисунок в картине), состоит из звуков, когда оные, один за другим последуя, составляют приятную песнь» [6, с. 310] — восходит к формуле Руссо: «Роль мелодии в музыке — совершенно та же, что рисунка в живописи; она обозначает очертания и образы, для которых аккорды и звуки — всего лишь краски» [9, с. 253–254]. То же касается и определения гармонии: «мелодия представляет слуху приятную, а гармония богатую пищу. <...> Мелодия есть дочь природы, гармония от искусства по большей части заимствовала бытие свое» [6, с. 310–311].

Вместе с тем Львов чувствует и понимает музыку иначе, нежели Руссо, который, при всей своей тонкой чувствительности, все-таки остается рационалистом. Считая гармонию созданием искусства, Руссо категорически отказывается ей в какой-либо связи со звуками природы: «Одна гармония не в состоянии выразить даже то, что, казалось бы, от нее только и зависит. Гром, журчание вод, ветры, грозы — всё это трудно передать простыми аккордами. Как ни старайся, шум сам по себе ничего не говорит душе» [9, с. 257]. А Львов, напротив, слышит гармонию в голосах природных стихий: «Может быть, какое ни есть звучное тело, или отголоски в лесу, или ветер, между ветвей услышанные, были начальной причиной сообщения нескольких звуков в один общий голос для произведения согласия» [6, с. 311]. Поэт отчетливо оригинален и последователен в выражении своей позиции: мелодия и гармония берут начало в голосах природы и потому свойственны музыке всех народов. Для него музыка звучит всегда и везде: в том, что иное ухо сочтет шумом (даже музыкально настроенный слух Руссо), Львов слышит мелодию и гармонию.

Определив истоки мелодии и гармонии, Львов обращается к музыкальной культуре древних греков, приводя параллельные примеры из музыкального творчества других народов. Сопоставляя их, он выстраивает путь исторического развития музыкального искусства, а указывая на совершенство древнегреческой музыки, отмечает, в отличие от классицистов, не абсолютность, но историческую конкретность этой оценки: «Древние греки, у египтян с прочими художествами и музыку заимствовавшие, довели оную до такого совершенства (по свидетельству тех времен писателей), что действие оной кажется нам чудесами или ложью, чудесам соседственной». Выработанная же древними классификация музыкальных произведений, с точки зрения Львова, вполне соотносима с классификацией русских народных песен: «Сие древних греков разделение музыки разделяет весьма естественно и наше народное пение. Мы называем армонические песни *протяжными*, а мелодические — *плясовыми*» [6, с. 311].

Сопоставление греческой музыки и русского народного пения имеет у Львова поначалу скорее типологический, нежели генетический смысл. Иначе и быть не может, так как музыкальное творчество греков практически не сохранилось и речь идет лишь о двух восстановленных отрывках. Это «Гимн Немезиде» — сочинение древнегреческого лирика Мезомеда (II в.) и «Ода Пиндарова» — сочинение Пиндара (ок. 518–438/442 до н. э.), дошедшие до нового времени с нотами, надписанными над текстом (примеры заимствованы поэтом из книг Кирхера и Бюретта). Руссо, сопоставляя музыкальный строй *древних* и *новых*, категорически отказывает современным европейцам в возможности понять и аутентично исполнить музыку древних [9, с. 253]. Львов же не «поверяет алгеброй гармонии», но мыслит образно, сравнивая композиционные решения музыкального целого: «...к удивлению находим, что мы в народном пении нашем наследовали от древних греков не только разделение оногo на две части, но в протяжных песнях и некоторое ощутительное подобие мелодии и образ сложения оных: ибо старинная наша песня под № 34 <Ах! вы, кумушки-голубушки, подружки...> и многие другие начинаются выходкою одного голоса, а возвышаются потом общим хором. Так точно расположена и „Ода Пиндарова“, имеющая характер пения *Canto Fermo*, итальянцами называемого. Большая часть наших протяжных песен сей же самый характер имеют» [6, с. 311–312].

Львов делает вывод о генетическом родстве древнегреческой и русской народной музыки, основанном на преемственности: «Голос страстей служил неученым певцам нашим вместо науки: сие понятно касательно до мелодии; но каким образом без учения достигли сии певцы, одним только слухом руководствуемые, до художественной части музыки, то есть до гармонии? Нет, кажется, к сему иного пути, кроме подражания: а по сходству подобия сих песен с остатком греческой музыки нет, кажется, сомнения, чтобы не заимствовали они сей части ученого пения у древних греков, ближе, нежели у каких-нибудь других народов» [6, с. 312]. Здесь опять звучит скрытая полемика с Руссо. Руссо анализировал нотные записи древних как графическую фиксацию уже мертвой музыки, совершенно не подлежащей, по его мысли, восстановлению, и делал из это-

го категорический вывод о вырождении музыки [9, с. 262–266]. Львов, напротив, говорит о тысячелетнем бытовании живой фольклорной традиции и видит в ней форму непосредственной преемственности поэзии и музыки *древних и новых*. Фольклор, с его непосредственной формой передачи и распространения поэзии и музыки, является, по мысли Львова, залогом развития и неувядаемой силы искусства.

Само же проведенное Львовым сопоставление египетских, греческих, русских, цыганских, испанских мелодий и гармоний свидетельствует о стремлении вписать русское народное музыкальное творчество в общечеловеческий художественный контекст. Именно в общечеловеческом контексте и высвечивается, по мысли Львова, *национальное особое* — отличительные черты и достоинства каждого национального искусства, в том числе и русской народной музыки: «Протяжные наши песни старинные суть самые лучшие: сии-то суть характеристическое народное пение...» [6, с. 312]. В приведенном высказывании звучит и пробуждение национально-творческого самосознания русских музыкантов.

Наряду с национальной особенностью народной музыки Львов говорит и о явлении *культурной диффузии*. Так, в некоторых плясовых песнях он обнаруживает смешение разных национальных элементов: «Песни сии, также русскими сочиненные, переменили название свое и образ своего напева по причине употребления их нашими цыганами. Пляска сих подвижных плясунов называется „в три ноги“, то есть, что выбивая они в некоторых местах песни каждую ноту ногами, поют согласно ударам отрывисто, из чего и выходит как особый род пляски, так и пения, совсем от русского отличный. Не знаю я, цыгане ли сочинили сии песни или же умели, выбрав из наших, придать им пением совсем такой живой наряд, в котором они весьма от русских отличны, и для скорой пантомимной пляски стали несравненно оных удобнее, будучи и для голоса лучше многих простонародных. В них более прочих мелодии, более веселости, в них есть некоторые короткие припевы, как то: „люли“ и проч., некоторые приговорки, которые произносят пляшущие так, как в пляске гишпанского фонданго». Такой диффузии не подверглись песни свадебные и хороводные, освященные древностью обряда: «Свадебные и хороводные песни весьма древни, между оными нет ни одной в наши времена сочиненной: к сему роду песен, особливо к свадебным, есть между простых людей некое священное почтение, которое, может быть, еще остаток, древним гимнам принадлежащий». Именно они сохранили для потомков древние обычаи и заклинания: «Хороводные песни также почти везде одинаковы, в них еще употребляются и поныне припевы „Дида Ладо“ и прочие имена языческих богов древнего славянского поколения» [6, с. 313].

Древность славянских обрядовых песен и отсутствие в них инонациональных примесей побуждает Львова сравнить их с древнегреческими и установить аналогии: «Старинная греческая игра и песня, поныне еще известная под именем „Клидона“, есть то же самое, что у нас подблюдные песни»; «мы тоже поем „слава“, главное божество славянского народа»; «„Жив, жив Курил-

ка<sup>44</sup> есть также игра греческая» [6, с. 314]. В этих сопоставлениях он опирается на «Voyage littéraire de la Grèce» Гюи и собственные наблюдения. Основанием сопоставить греческую Клидону и русскую Коляду являются для поэта святочные гадания, которые он хорошо знал и позднее описал в поэме «Русский 1791 год». Этимологическое предположение Львова не подтверждено позднейшими исследованиями: по мнению М. Фасмера, *коляда* происходит из лат. *calendae*, не через греч. *καλάνδα*. Не подтверждена и мысль о связи слов *слава* и *славяне*, которую Львов почерпнул в «Записках касательно российской истории» Екатерины II [3, с. 37]: по мнению М. Фасмера, слово *славяне* (*словяне*) не имеет ничего общего со \**slava* — *слава*, они связаны лишь народной этимологией.

Главная мысль всех фольклористических наблюдений Львова — мысль о народном пении как неиссякаемом источнике профессиональной музыки. В этом смысле русской народной музыкой, считает Львов, можно по праву гордиться: «Не знаю я, какое народное пение могло бы составить столь обильное и разнообразное собрание мелодических содержаний, как российское. Между многих тысяч песен нет двух между собой очень похожих, хотя для простого слуха многие из них на один голос кажутся» [6, с. 315]. Однако освоение народной музыки профессионалами сопряжено с определенными трудностями. Если народное исполнение стремится к сохранению национального колорита фольклорных песен, то профессиональное и городское любительское их воспроизведение неминуемо приводит к унификации *особого*, нивелированию его: «Правила и с ними музыкальные приятности, подобно нарядам в нашем пении, так же, как и в пении других земель насчет характерной и простой народной музыки поселяются; из сего, однако, не следует, чтобы музыка оттого становилась хуже, нет; но совершенства ее, будучи общими всем народам, отъемля иногда, хотя и странный, но принятый народом напев, того сильного ощущения уже не производят над слухом, какое чувствует поселянин при слушании простой отечественной песни» [6, с. 314]. В приведенном высказывании принципиально важна оппозиция *приятность* / *совершенство*: *приятность* связана с заимствованием правил и канонов, естественным при межнациональных культурных контактах; *совершенство* же есть свобода от прямого подражания чужим образцам, неизбежно унифицирующего национальное, и верность народному духу.

На решение этой проблемы в ее музыкальном, поэтическом и, шире, эстетическом звучании направлены многие творческие эксперименты Львова. Поэт органично включал народномузыкальные и народнопоэтические элементы в собственную творческую практику. Он пытался найти ритмические и звуковые принципы организации художественной речи, не просто имитирующие устную народную поэзию, но передающие ее *дух*. Это отчетливо выразилось в хоровой опере «Ямщики на подставе», поэмах «Русский 1791 год» и «Добрыня», ставших манифестацией возможностей нового, обогащенного национальной традицией, искусства.

Сопоставление русской музыкальной культуры с античной, в значительной степени организующее текст Львова, вызывает ряд параллелей и ассоциаций с идеями И. Г. Гердера. И Гердера, и Львова отличает глубокий интерес к искусству «разных времен и народов» [2, с. 111], стремление рассматривать явления культуры в их единстве и этническом и национальном своеобразии, в связи с конкретной эпохой исторического развития. И Гердер, и Львов выделяли три ступени в развитии художественного мышления человечества: эпоху дикости (время ранних цивилизаций) — греческую классику — европейское средневековье как начало новой истории, открывающее дорогу развитию национального искусства и ведущее к современному его этапу. Историческая «цепочка» художественных систем, по мысли обоих эстетиков, образует целостное и многомерное культурное пространство, в котором, при равной ценности всех национальных культур, наиболее ярко выступает достоинство каждой из них, ее оригинальность, самобытность.

Восприняв идею Гердера о том, что национальное, самобытное, народное может быть уяснено, понято, зримо представлено только на фоне общечеловеческого и в контексте мировой истории и культуры, философы и художники той эпохи стремились переосмыслить значительную часть своей национальной культуры как наследие от ранее образовавшихся наций, история которых уходит своими корнями в эпоху древности. Для европейских философов такой пракультурой, естественно, выступала античность, поэтому идея *антиквизации германства* у Вакенродера, Ф. Шлегеля, Шеллинга, развивающих идеи Гердера, звучит естественно и генетически обусловлена. Так, современник Львова В.-Г. Вакенродер в этюде «Несколько слов о всеобщности, терпимости и человеколюбии в искусстве» из «Сердечных излияний отшельника — любителя искусств» (конец 1796) писал: «*Искусство* можно назвать прекрасным цветком человеческих чувств. В вечно меняющихся формах оно расцветает по всей земле, и общий отец наш, что держит землю со всем, что есть на ней, в своей руке, ощущает *единый* его аромат. <...> Ему столь же мил готический храм, как и греческий, и грубая военная музыка дикарей столь же услаждает его слух, сколь изысканные хоры и церковные песнопения» [1, с. 56].

Русские же мыслители XIX в., сопоставляя этапы развития России и Запада и обнаруживая, что Россия не испытала влияния классического древнего мира, расценивали этот факт как существенный пробел в истории отечества. И. В. Киреевский полагал, что «недостаток классического мира» невозможно восполнить [4, с. 94], а П. Я. Чаадаев с горечью отмечал: «Опыт веков для нас не существует. Взглянув на нас, можно подумать, что общий закон человечества не для нас. Отшельники в мире, мы ничего ему не дали, ничего не взяли у него...» [11, с. 514]. Лишь В. Ф. Одоевский, размышляя во вступлении к повести «Себастьян Бах» (1834) над «внутренним языком искусств», сказал о том, что «поэзия всех веков и всех народов есть одно и то же гармоническое произведение; всякий художник прибавляет к нему свою черту, свой звук, свое слово». В длинном ряду аргументов упомянуты и интересовавшие Львова ступени-эпохи:

«развязка „Илиады“ хранится в „Комедии“ Данте <...> страсбургская колокольня — пристройка к египетским пирамидам...» и т. д. [7, с. 148]

Так идеи Львова о генетическом родстве национальных культур, их самоценности, взаимовлиянии и диффузии во многом предвосхитили развитие русской эстетики XIX в. На предисловие «О русском народном пении» ссылались позднее Г. Р. Державин в «Рассуждении о лирической поэзии» и Ф. П. Львов в книге «О пении в России». Мысль Львова о наследовании русской народной музыкой некоей пратрадиции (возведенной им к фольклору Древнего Египта и Древней Греции) чрезвычайно интересна и оригинальна. Для дальнейшего развития русского искусства принципиально важна и идея о том, что фольклор является источником профессионального искусства.

### Список литературы

1. *Вакенродер В.-Г.* Фантазии об искусстве. М.: Искусство, 1977. 263 с.
2. *Гердер И. Г.* Избранные сочинения. М.; Л.: Наука, 1959. 390 с.
3. *Екатерина II.* Российская история. Записки великой императрицы. М.: ЭКСМО, 2008. 800 с.
4. *Киреевский И. В.* Критика и эстетика. М.: Искусство, 1979. 439 с.
5. *Лебедева О. Е.* Фольклористическая деятельность Н. А. Львова и ее роль в истории русской художественной культуры: дис. ... канд. филол. наук / Твер. гос. ун-т. Тверь, 2001. 169 с.
6. *Львов Н. А.* Избранные сочинения / вступ. ст., сост., подгот. текста и коммент. К. Ю. Лаппо-Данилевского. Кельн; Веймар; Вена: Белау; СПб.: Пушкинский Дом, РХГИ, Акрополь, 1994. 422 с.
7. *Одоевский В. Ф.* Сочинения: в 2 т. М.: Худож. лит., 1981. Т. 1. 365 с.
8. Русские народные песни, собранные Николаем Львовым, положенные на музыку Иваном Прачем и опубликованные в 1790–1806 гг. / изд. подготовлено Е. Е. Васильевой, В. А. Лапыным; оформление А. В. Стрельникова. СПб., 2012. 216 с., ил.
9. *Руссо Ж.-Ж.* Избранные сочинения: в 3 т. М.: Худож. лит., 1961. Т. 1. 851 с.
10. *Строганов М. В.* Заметки о литературном наследии Н. А. Львова // Гений вкуса: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. тв-ву Н. А. Львова / ред. М. В. Строганов. Тверь: ТвГУ, 2001. С. 311–318.
11. *Чаадаев П. Я.* Сочинения. М.: Правда, 1989. 655 с.
12. *Forkel J. N.* Allgemeine Literatur der Musik. Leipzig, 1790–1801.
13. *Forkel, J. N.* Musikalisch-kritische Bibliothek. B. 1–3. Gotha, 1778–1779.
14. *Guys, Pierre-Augustin.* Voyage Litteraire de la Grèce, ou Lettres sur les Grecs anciens et modernes, avec un parallèle de leurs moeurs. Vol. 1–2. Paris: Chez la Veuve Duchesne, 1771–1772; 1783.
15. *Kircher, Athanasius.* Musurgia universalis sive ars magna consoni et dissoni in X libros digesta. Romae: Ex typographia Haeredum Francisci Corbelletti, 1650.
16. *Rousseau, J. J.* Essai sur l'origine des langues // Oeuvres posthumes de J. J. Rousseau. Genève: Du Peyrou, 1781. Т. III. P. 211–327.

### Об авторе

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь; e-mail: elena.milyugina@rambler.ru.

**«ДЩЕРЬ ДУХОВНАЯ ДАРЬЯ»:****Д. А. ДЕРЖАВИНА И АРХИМАНДРИТ ФОТИЙ (СПАССКИЙ)****Натали Шнайдер**

Университет им. Эрнста Морица Арндта, Грайфсвальд, Германия

Статья посвящена второй жене Г. Р. Державина Дарье Алексеевне (урожд. Дьяковой) и ее отношениям с ее духовным отцом архимандритом Фотием (Спасским).

**Ключевые слова:** Д. А. Державина (Дьякова), архимандрит Фотий (Спасский), религиозные движения в России первой четверти XIX в.

31 января 1765 г. Г. Р. Державин женился во второй раз, избранницей его «не по богатству и <...> расчетам, но по уважению ее разума и добродетелей» стала Дарья Алексеевна Дьякова [3, с. 175]. На этот брак поэт написал стихотворение «К Анжелике Кауфман»:

Напиши мою Милену,  
Белокурую лицом,  
Стройну станом, возвышенну,  
С гордым несколько челом;  
<...>  
Чтоб, на всех взирая хладно,  
Полюбила лишь меня [4, т. 1, с. 664].

Современники характеризовали Д. А. Державину как «холодную красавицу», полную противоположность горячо любимой первой супруге великого поэта, являвшейся душой компании: «была сосредоточена в самой себе, сдержана и суха в обращении, даже с близкими людьми, часто не любезна к друзьям своего мужа»; однако подчеркивали ее великодушие и благотворительность: несмотря на расчетливость ведения хозяйства, она «не жалела денег на крупные расходы и была щедра к зависевшим от нее людям» [4, т. 8, с. 684–685]. Ее милосердие распространялось на членов ее большой семьи, многочисленных племянников ее и мужа, воспитывавшихся ими и поддерживавшихся морально и материально при вхождении в новый мир столичного общества и реализации своих социальных ролей в этом мире.<sup>1</sup> Родные называли ее благодетельницей, а сестра Александра — второй матерью для своих детей.<sup>2</sup>

Оживленную переписку Д. А. Державина вела не только с родными и близкими, но и с представителями духовенства. Так, в Рукописном отделе Пушкинского Дома сохранились ее письма к митрополитам, архимандритам, священникам, игуменьям, протоиереям и монахам. Количество писем варьируется, такая оживленная переписка в период между 1822 и 1842 годами свидетельствует о большом интересе к духовному миру и вопросам веры.

Общеизвестно, что она поддерживала отношения с архимандритом Фотием, заметной в петербургских кругах и при дворе фигурой. Представителями

современного общества он оценивался неоднозначно: одни его презирали, другие считали святым. Его персона окутана многочисленными слухами, его называли старообрядцем, критиковали его консервативную позицию, высмеивали любовь к роскоши, лицемерную сущность «святого батюшки», развезжавшего в богато украшенных каретах «с бронзой, вензелями» в окружении слуг, посещавшего празднества и маскарады, враждавшегося в светском обществе и «морочившего» голову знатым барыням вместо исполнения принятых на себя обетов священного сана.<sup>3</sup>

В первой четверти XIX в. архимандрит Фотий участвовал в борьбе против библейских обществ, мистической литературы, масонов и пропаганды протестанских учений, представлявших угрозу Русской православной церкви.<sup>4</sup> Все свои дела он направлял к единой цели — «врагов одолеть и Церкви Святой сделать пособие» [5, стб. 931].

Фотий вел кампанию против Александра Ивановича Тургенева, являвшегося секретарем Библейского общества и возглавлявшего с 1817 по 1824 г. департамент духовных дел, находясь в подчинении у князя А. Н. Голицына<sup>5</sup> [см.: 7, с. 65, 68, 155, 245, 261]. Члены «Арзамаса», выступая в том числе в защиту «Эоловой арфы», сочиняли на «фанатика» Фотия эпиграммы, разя острыми стрелами «пастырей таких — полублагих, полусвятых» [9, с. 511]. Объектом насмешек являлась и духовная дочь архимандрита Анна Орлова-Чесменская. Летом 1822 г. графиня «просила отца Фотия принять ее в дочь себе, быть отцем ее», с этих пор она стала его верной послушницей и помощницей во всех делах: «всем сердцем, всею душою, всею мыслию к Богу приложилась, предала себя авве Фотию, самые мысли и желания старалась узнать его, дабы, Бога ради во всем ему подражая, служить в слове и деле святой церкви и вере» [1, с. 201–202]. В это же время духовной дочерью его стала и Д. А. Державина: «Болярня (sic) Дария Державина, такожде, как и девица Анна, по благословию Серафима митрополита, восхотела быть дщерию духовною аввы Фотия и в сие же время учинилась» [там же].<sup>6</sup> Д. А. Державина проявляла интерес к религиозному учению и, видимо, к сложившейся в обществе обстановке, полной противоречий, о чем свидетельствуют строки ее духовного отца, в которых он разъясняет ей свою позицию по отношению к церковным врагам, масонам: с такими «врагами веры явными отец твой брань ведет за церковь и за спасение многих» и душа его «скорбит <...>, видя еще многих волков и хищников и развратителей церкви» [8, стб. 850–853]. В частности, обличает он «комара» Тургенева, который, как все масоны, «якова трава, яко прах погиге»; гнев Божий навлечет на себя этот «надменный комар» и «может вскоре от всякого низложен быть». Архимандрит остерегает свою дочь духовную и призывает ее: «Спасися от него, чадо» [там же].

В апреле 1822 г. Фотий был зван в Петербург к новому митрополиту Серафиму, во время этой поездки он бывал в разных светских домах, где проповедовал слово Божие. Среди прочих перечисляет он в своих записках и дом Д. А. Державиной: «Каждодневно авва Фотий был зван то к тем, то к другим



лицам на беседу о Господе, о церкви, о вере, о спасении души <...> Беседа же таковая была более всего в доме графини девицы Анны, дщери аввы Фотия, боярыни Дарьи Державиной, иногда в Таврическом дворце и у иных православных и известных благочестием» [5, стб. 931]. Ревностно к слову Божьему и наставлениям архимандрита относились духовные дочери Фотия А. А. Орлова-Чесменская, Д. А. Державина, А. И. Жадовская и П. М. Толстая, которые придерживались «консервативной ориентации в своих религиозных взглядах» [7, с. 13]. В письмах к Прасковье Михайловне Толстой, дочери фельдмаршала Кутузова, архимандрит положительно отзываясь о благочестивом образе жизни Державиной, полной усердия к Богу. Он подчеркивает существенные изменения в характере Дарьи: «милостива, кротка, благочестива, смиренна» [10, с. 182]. Данную метаморфозу Фотий, несомненно, связывает со своим влиянием на дочь свою Дарью. Именно благодаря ему превратилась она из холодной, расчетливой хозяйки с твердым характером в снисходительную к людям, христоролюбивую и, главное, нуждающуюся в его советах «истинную слугу по Христу», приемлющую его наставления сердцем и являющуюся их «перв<ой> исполнительниц<ей>» [10, с. 182, 225].<sup>7</sup> Однако заблуждение его на ее счет были велики, в отличие от Орловой-Чесменской, которая «предалась ему в полное порабощение, и он стал полновластным хозяином не только в душе, но и в доме „девицы“» [4, т. 8, с. 1009]. Д. А. Державина сохранила свою независимость суждений и самостоятельность действий, которые пришлось признать ее духовному отцу, иначе он, исходя из описаний Я. К. Грота, опасался разрыва со своей дочерью.<sup>8</sup> Вся самодостаточность натуры Державиной проявилась в истории вокруг авантюристки и мнимой монахини Фотиньи, появившейся в окружении Фотия в 1831–1832 гг. Разоблачение аферы и неподобающее духовному отцу поведение привело к окончательному разрыву между Д. А. Державиной и архимандритом Юрьевского монастыря [7, с. 210].

Несмотря на существовавшее в некоторых кругах мнение о силе влияния Фотия на Д. А. Державину, близкие к ней люди были убеждены, что и ее решение об учреждении в Званке женского монастыря, указанное в завещании,<sup>9</sup> было продиктовано отнюдь не силой могущества внушения святого отца, а «самой с целью более надежным образом упрочить на вечные времена существование Званки как достопамятного и дорогого потомству жилища Державина» [4, т. 8, с. 1009–1010]. Спустя много лет после смерти Дарьи Державиной (†1842), в 1869 г., в Званке было разрешено открыть Знаменский женский монастырь, просуществовавший до 1920-х гг.

### Примечания

<sup>1</sup> Двери этого гостеприимного дома в Петербурге и новгородском имении Званка были открыты для всех близких и друзей. Туда часто приезжали родственники, племянники из Петербурга: братья Львовы (Александр и Леонид), Дьяковы и Капнисты (Алексей, Владимир, Иван, Семен). После смерти Николая Александровича Львова (†1803) и его жены Марьи Алексеевны (†1807) их дочери Вера, Елизавета и Прасковья жили в доме Державиных. К данному женскому обществу принадлежали также сестры Бакунины (Варвара, Пелагея и

Прасковья), Александра Николаевна Дьякова (дочь брата Дарьи Державиной) и Александра Павловна Кожевникова.

<sup>2</sup> Чета Капнистов неоднократно поднимала в своих письмах к чете Державиных тему заботы о детях, их письма полны благодарности к родным, покровительствовавшим их детям в далекой столице. Ср. чувствительные строки из письма В. В. Капниста к Г. Р. Державину от 05.12.1813: «Чувствительнейше и от искреннего сердца благодарю вас за старание ваше о помещении детей моих. <...> Вы не имеете детей, так вы не можете себе и вообразить той благодарности, которую я и Сашенька к вам чувствуем за сие величайшее одолжение. <...> Сердце мое так стеснилось, что я должен кончить письмо мое. Обнимаю вас в мыслях» [6, с. 485].

<sup>3</sup> Ср. строки из анонимных «Стихов на архимандрита Фотия», сочиненных между 1822 и 1824 гг.:

Карета мчится выписная, В ней рожа постная, больная В престранном черном клобуке Смиренно жмется в уголке, И над каретными дверями Герб графский, с бронзой, вензелями. Четверка ухарских коней Летит как вихрь, стрелы скорей, Звенит со стоном мостовая. Чья эта четверня лихая И слуги в золоте горят? «Вон батюшка святой наш едет...» — «О нет, народ пустое бредит, — Архип тут Сидору сказал, — Ну кто видал или слышал,	Чтобы святые так езжали И их форейторы визжали? Смотри, всех встречных ломит с ног. Когда монаху велел Бог В каретах графских величаться? А тут легко всем догадаться, Что у графини маскерад: Надев монашеский наряд, Морочить барынь он к ней мчится И маску уронить боится. Архип, мне кажется, в том прав. <Вить> у народа такой нрав, Что он молодчика лихого Подчас считает за святого [2, с. 349-350].
---	--

<sup>4</sup> В. В. Улыбин подчеркивает важную роль архимандрита Фотия, в 1822 г принесшего «в ряды оппозиции <...> хоругви для выступления против еретического засилья на русской земле» [10, с. 22].

<sup>5</sup> А. Н. Голицын стоял во главе образованного в 1817 г Министерства духовных дел и народного просвещения вплоть до своей отставки в 1824 г.

<sup>6</sup> Автобиографию архимандрита см.: Русская старина. 1881. Т. 81. № 3. С. 135–168; № 4. С. 99–123; № 5. С. 91–114; Т. 82. № 7. С. 195–230; № 10. С. 125–142; 1895. Т. 83. № 2. С. 174–216; № 3. С. 177–184; Т. 84. № 7. С. 167–184; № 8. С. 169–200; № 11. С. 207–236; № 12. С. 189–203.

<sup>7</sup> Архимандрит особенно акцентирует внимание на своего рода перерождении духовной дочери, постоянно повторяя в письмах: «Она совсем не то, что было»; «ты ее не узнаешь теперь» [10, с. 177, 182].

<sup>8</sup> «По своему холодному и рассудительному характеру она вовсе не была способна к подобному увлечению и, хотя оказывала Фотию подобающее почтение, но всегда сохраняла надлежащую долю самостоятельности и достоинства. Случалось даже, что она ссорилась с Фотием. Однажды, когда он вместе с графиней Орловой был в Званке, Дарья Алексеевна упрекала его в слишком грубом обращении с князем Голицыным и другими сановниками. Чтобы выразить ей свое неудовольствие за такую смелость, архимандрит в ее присутствии позволил себе лечь на диван, отворотясь от нее лицом к стене. Дело чуть не дошло до разрыва»

[4, т. 8, с. 1009].

<sup>9</sup> «Относительно Званки, в дополнении к завещанию Дарьи Алексеевны, выражена была положительная воля ее: устроить в этом селе женский монастырь во имя Знамения Божией Матери <...> В случае же, если б встретились какие-либо препятствия к осуществлению этой

мысли, завещательница определила село Званку продать и проценты с вырученной за это имение суммы употреблять на ежегодную раздачу во все женские монастыри Новгородской губернии» [4, т. 8, с. 1012–1013].

### Список литературы

1. Автобиография Юрьевского архимандрита Фотия // Русская старина. 1895. Т. 83. № 2. С. 174–216.
2. Вольная русская поэзия XVIII–XIX веков: в 2 т. / вступ. ст., сост., вступ. заметки, подг. текста и примеч. С. А. Рейсера. Л.: Сов. писатель, 1988. Т. 1. 620 с. (Библиотека поэта. Большая серия).
3. *Державин Г. Р.* Записки. 1743–1812. М.: Мысль, 2000. 334 с.
4. *Державин Г. Р.* Сочинения / с объясн. примеч. Я. К. Грота: в 9 т. СПб.: Имп. АН, 1864–1884. Т. 1. 1864. 812 с.; Т. 8. 1880. 1044 с.
5. Из записок архимандрита Фотия // Русский архив. 1869. № 6. Стб. 929–944.
6. *Капнист В. В.* Собрание сочинений: в 2 т. / ред., вступ. ст., примеч. Д. С. Бабкина. М. — Л.: АН СССР, 1960. Т. 2. 630 с.
7. *Кондаков Ю. Е.* Либеральное и консервативное направления в религиозных движениях в России первой четверти XIX века: монография. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 343 с.
8. Письмо Юрьевского архимандрита Фотия к Д. А. Д-ой // Русский архив. 1863. С. 850–853.
9. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений: в 10 т. М.: ГИХЛ, 1959–1962. Т. 2. 1959. 799 с.
10. *Улыбин В. В.* Архимандрит Фотий (Спасский). Борьба за веру. Против масонов / сост., предисл. и примеч. В. Улыбин; отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2010. 400 с.

### Об авторе

ШНАЙДЕР Натали, магистр, аспирант кафедры славянского литературоведения философского факультета университета им. Эрнста Морица Арндта, г. Грайфсвальд, Германия; e-mail: natalie-schneider@yandex.ru

## ВИЗИТЫ ЧИЧИКОВА К ПОМЕЩИКАМ, ИЛИ ПУТЕШЕСТВИЕ В СТРАНУ АВТОМАТОНОВ

**Е. В. Грекова**

Москва

В статье последовательно рассматриваются образы помещиков I тома «Мертвых душ» Н. В. Гоголя в их отношении к разным типам игрушек XIX в. Определяется место понятия кукольности в ряду таких понятий, как омертвление, неполная смерть, бездушие и т.п.

**Ключевые слова:** Н. В. Гоголь, «Мертвые души», I том, помещики, куклы.

Категорию кукольности как свойства персонажей первого тома «Мертвых душ» отмечали неоднократно. Первопричиной тому был сам Гоголь, решившийся, в «тине прочих мелочей», показать читателю тех, в ком, «казалось, во все не было души или кто, по скромности своей, никогда ее не показывал». К тому же следует отметить, что вся история с мертвыми душами началась тогда, когда, ребенком, в училище, Чичиков «слепил из воску снегиря, выкрасил его и продал очень выгодно» (гл. 11). Снегирь издавна был не только символом зимы, неба, свободы, но и символом бессмертия души. Восковой снегирь — мертвая душа, душа-кукла. Проданный восковой снегирь — символ будущей торговли «мертвыми душами».

Ах, как хороша была губернаторская дочка и тогда, когда только везли ее домой из пансиона и «хорошенький овал лица ее круглился, как свеженькое яичко, и, подобно ему, белел какою-то прозрачною белизною» (гл. 5), и на балу, когда «ее тоненький, тоненький стан, ее белое, почти простое платье» — весь облик ее, «означенный в каких-то чистых линиях», на секунду оживил душу Чичикова! И надо ж было автору прибавить: «Казалось, она вся походила на какую-то игрушку, отчетливо выточенную из слоновой кости» (гл. 8). Кукольность не могут не подчеркивать и овеещающие сравнения: «сахарность» Манилова, сходство Собакевича с «деревянной колодой», подбородка Плюшкина — со «щеткою, какою на конюшне чистят лошадей», а прелестного личика губернаторской дочки — «со свежеснесенным куриным яйцом», качество которого хозяйственная ключница проверяет на просвет.

При этом исследователи осторожно говорят об *элементах* кукольности, а не о замещении человека куклой [см.: 2, с. 293, 311]. Почему?

Куклами увлекались романтики всего мира. Они (романтики) оказались наследниками моды на автоматоны XVIII в. — человекоподобные играющие, пишущие и даже рисующие механизмы, шедевры изобретательности и мастерства. По существу, то, что мы спрямленно называем *замещением*, им не является. Скорее, мы имеем дело с разновидностью трансформации. Знаменитый гофмановский Щелкунчик оживает, не переставая быть куклой, его конечное превращение в мальчика не меняет его характера. То же самое можно сказать о более поздних персонажах: Пиноккио К. Коллоди и Буратино А. Н. Толстого.

Как намекал Г. Х. Андерсен в «Русалочке» (1837), русалочка уже обрела бессмертную душу в тот момент, когда *пожелала* ее; поэтому она не стала морской пеной и вошла в круг дочерей воздуха, и все, что мы принимаем за испытания, есть, по существу, странствия и совершенствование бессмертной души в многогранности космоса. А цветы маленькой Иды, оловянный солдатик, штопальная игла и фарфоровый трубочист, воротничок и старый уличный фонарь очеловечены Андерсеном безо всякой трансформации. В. Ф. Одоевский показал в «Пестрых сказках», как девушка по недосмотру маменьки становится куклой и как потом она снова становится девушкой.

Как же отличить куклу от человека? Куклы, даже с самой хитрой механикой, не спят и не едят. Но попробуйте убедить в этом ребенка — и он перестанет играть в куклы. Куклы не способны вести беседу — но ребенок говорит за свою куклу и по существу становится ее голосом. Маленький Фриц из «Щелкунчика» предпочел обычные игрушки заводным: ведь «механизм сделан раз навсегда, его не переделаешь: «Ах, та-ак! — протянул Фриц. — ... Послушай, крестный, раз нарядные человечки в замке только и знают, что повторять одно и то же, так что в них толку? Мне они не нужны. Нет, мои гусары куда лучше! Они маршируют вперед, назад, как мне вздумается, и не заперты в доме».

Поэтому мы не можем согласиться с определением, что кукольность — это свойство, обозначающее мертвенность и фальшивость. Ведь Собакевич при всем своем сходстве с деревянной колодой очень даже жив, а Манилов и Плюшкин в своей духовной нищете совершенно искренни.

Маятниковые движения от человека к кукле и обратно во многом зависят от пространства. В одном пространстве персонаж может оставаться человеком, а переходя в другое, становиться куклой. Пока Манилов, Собакевич и Ноздрев в городе, в них преобладают человеческие черты, в усадьбах же кукольность усиливается. Не случайно «галерея помещиков» композиционно обособлена от основного текста и сами главы со 2-й по 6-ю построены по принципу композиционного дублирования: изображение деревни — изображение помещичьего дома — интерьер — застолье — беседа о мертвых душах — отъезд.

Манилов утверждал, что до его деревни *было только пятнадцать верст от городской заставы*. Действительно, стоило отъехать на эти 15 верст, как мир вокруг начал стремительно терять краски, день становился не то светлым, не то сереньким, сосняк — скучно-синеватым, а дороге, казалось, не будет конца, так что Чичиков в сердцах обозвал Маниловку Заманиловкой. Так вместе с героем мы въезжаем в пространство, которое исследователи иногда связывают с полусветом *лимба*, а возвращение в город N в конце главы 6-й отмечено густыми сумерками, сюрреалистическим смешением теней и предметов, *гром и прыжки дали заметить, что бричка въехала на мостовую ... и вновь пошла по-будничному щеголять* перед нами жизнь.

Усадьбы помещиков располагаются в некоем подобии пространственной складки, существующей по каким-то своим загадочным законам, и именно в нем особо заметна пресловутая кукольность.

*Манилов — сахарная куколка.* «...Ведь ты не поверишь, внимательная моя слушательница Мари, какие расчудесные сахарные фигурки были у Мари Штальбаум: премиленькие пастушок с пастушкой пасли стадо белоснежных барашков, а рядом резвилась их собачка; тут же стояли два почтальона с письмами в руках и четыре очень милovidные пары — щеголеватые юноши и разряженные в пух и прах девушки качались на русских качелях. Потом шли танцоры, за ними стояли Пахтер Фельдкюммель с Орлеанской Девственницей, которых Мари не очень-то ценила, а совсем в уголке стоял краснощекий младенец — любимец Мари...» («Щелкунчик»).

Еще в городе N можно было заметить у помещика Манилова *«глаза сладкие, как сахар»*. Гораздо очевиднее это становится в усадьбе (гл. 2): *«По мере того как бричка близилась к крыльцу, глаза его делались веселее. Черты лица его были не лишены приятности, но в эту приятность, казалось, чересчур было передано сахару»*, в какие-то моменты уже напоминающего о приторной микстуре от кашля. *«Он улыбался заманчиво, был белокур, с голубыми глазами»*. Его вполне можно представить себе и *«деликатнейшим офицером»*. Его семья совершенно ему соответствовала. Жена его — хорошенькая сахарная куколка в *«шелковом капоте бледного цвета; тонкая небольшая кисть руки ее сжимала батистовый платок с вышитыми уголками»*. Вместе они представляют собой галантную кукольную пару: «Несмотря на то что минуло более восьми лет их супружеству, из них все еще каждый приносил другому или кусочек яблочка, или конфетку, или орешек и говорил трогательно-нежным голосом, выражавшим совершенную любовь: «Разинь, душенька, свой ротик, я тебе положу этот кусочек».<sup>1</sup> У них миленькие сахарные детки с соответствующими «сахарными» забавами: меньшой, по мнению отца, не так быстр, а старший, если встретит букашку или козявку, *«так уж у него вдруг глазенки и забегают; побежит за ней следом»*.<sup>2</sup> Или норовит укусить брата за сладкое ушко. Прощаясь с ними, Чичиков обещается привезти в следующий раз подарки:

«— ... Тебе привезу саблю; хочешь саблю?

— Хочу, — отвечал Фемистоклюс.

— А тебе барабан; не правда ли, тебе барабан? — продолжал он, наклонившись к Алкиду.

— Парапан, — отвечал шепотом и потупив голову Алкид.

— Хорошо, я тебе привезу барабан. Такой славный барабан, этак все будет: туррр... ру... тра-та-та, та-та-та... Прощай, душенька! прощай!...»

В этот момент так легко представить себе типичных фарфоровых деток того времени — малышка с саблей и малышка с барабаном. Ну, и сахарных тоже.

Не выбиваются из общей картины учитель, признательный судьбе за то, что попал в мармеладный рай, и приказчик с сахарно-желтоватым цветом кожи лица и маленькими глазками. Сам дом похож на кукольный домик, частично заполненный кукольной мебелью, посудой и даже книжка с закладкой, искусно сделанной на вечной 14-й странице. И, как нередко бывает в детских играх, каких-то мелких предметов недостает, какие-то теряются, ломаются, портятся,

хотя для игры это не имеет значения. Поэтому некоторые комнаты стоят пустыми, кресла обтянуты щегольской шелковой материей, а два — простой рогожей, рядом с изящным подсвечником медный инвалид, но играющих это не смущает, а если и начинает смущать, то они произносят нечто вроде ритуального заклинания: «Душенька, нужно будет завтра похлопотать, чтобы в эту комнату хоть на время поставить мебель». И эта фраза становится замещением недостающих реальных предметов мебели.

И разговоры в доме похожи на известные кукольные визиты. Хозяйки кукол, подражая взрослым, говорят на этикетные темы. Разговор кажется бессмысленным, если не отдавать себе отчет в том, что проговаривается не информация, а заполненные красивым звучанием этикетные формулы:

«— Как вам показался наш город? — примолвила Манилова. — Приятно ли провели там время?

— Очень хороший город, прекрасный город, — отвечал Чичиков, — и время провел очень приятно: общество самое обходительное.

— Как он <губернатор> может этак, знаете, принять всякого, на блюсти деликатность в своих поступках, — присовокупил Манилов с улыбкою и от удовольствия почти совсем зажмурил глаза, как кот, у которого слегка пощекотали за ушами пальцем.

— Очень обходительный и приятный человек, — продолжал Чичиков, — и какой искусник! я даже никак не мог предполагать этого. Как хорошо вышивает разные домашние узоры! Он мне показывал своей работы кошелек: редкая дама может так искусно вышить.

— Вы всегда в деревне проводите время? — сделал наконец, в свою очередь, вопрос Чичиков.

— Больше в деревне, — отвечал Манилов. — Иногда, впрочем, приезжаем в город для того только, чтобы увидеться с образованными людьми. Одинаясь, знаете, если будешь все время жить взаперти».

И даже кажущийся нам алогичным диалог о крестьянах окажется вполне осмысленным, если мы заговорим о конфетах:

«— Послушай, любезный! сколько у нас съедено леденцов с тех пор, как подавали ревизию?

— Да как сколько? Много съедено с тех пор, — сказал приказчик и при этом икнул, заслонив рот слегка рукою, наподобие щитка.

— Да, признаюсь, я сам так думал, — подхватил Манилов, — именно, очень много съедено! — Тут он оборотился к Чичикову и прибавил еще: — Точно, очень много.

— А как, например, числом? — спросил Чичиков.

— Да, сколько числом? — подхватил Манилов.

— Да как сказать числом? Ведь неизвестно, сколько съедено, их никто не считал.

— Да, именно, — сказал Манилов, обратясь к Чичикову, — я тоже предполагал, большая убыль; совсем неизвестно, сколько съедено».

Ревизская сказка превращается в аккуратно переписанный перечень кондитерских фантиков в очень красивой рамке, сделанной рукой самой хозяйки.

**Коробочка<sup>3</sup> — бабушка на чайник.** В прежние времена, когда не было ни электрических чайников, ни чайных пакетиков, на чайник, на самовар, на заварочную кружку шились специальные грелки — чтобы он дольше не остывал и чай лучше заваривался. Сама грелка — это просто колпак, сшитый из теплой ткани. С наружной же стороны из колпака делалась кукла — баба, петух или медведь. Сшить грелку на чайник должна была хозяйка дома своими руками.

Не будем сейчас касаться сакрального значения фигур петуха и медведя. Нас больше интересует баба. Это очевидная покровительница домашнего очага, прообраз Лады. Отсюда разворачивается ряд символических связей. Одна из дочерей Лады стала невесткой Перуна (Чичикова к Коробочке гонит гроза). Дочь эта — Марена, богиня смерти и, следовательно, владычица купленных Чичиковым крепостных. Муж Лады — божественный кузнец Сварог,<sup>4</sup> посвященное ему животное — мифический вепрь, выходявший из моря. Коробочка замечает Чичикову: «Эх, отец мой, да у тебя-то, как у борова, вся спина и бок в грязи! где так изволил засалиться?» — в смысле «Не мужем ли Лады послан?», но Чичиков ее не понял: «Еще славу Богу, что только засалился, нужно благодарить, что не отломал совсем боков».

Сходство Коробочки с бабушкой на чайник заложено уже в портрете, в котором нарастает мотив «тряпичности» и в изображение внешности включается перечисление содержимого... нет, не чайника, а комода: «хозяйка, женщина пожилых лет, в каком-то *спальном чепце*, надетом наскоро, с *фланелью* на шее, одна из тех матушек, небольших помещиц, которые плачутся на неурожай, убытки и держат голову несколько набок, а между тем набирают понемногу деньжонок в *пестрядевые мешочки*, размещенные по ящикам комодов... хотя с виду и кажется, будто бы в комоду ничего нет, кроме *белья*, да *ночных кофточек*, да *нитяных моточков*, да *распортого салона*, имеющего потом обратиться в *платье* и т. д.» У кукол-грелок голова часто клонится несколько набок из-за плотной набивки и платье шьется из кусков распоротой верхней одежды и цветных лент (салопа — теплая накидка, отделанная лентами или шнурами).

Завтрак, который накрыт у Коробочки, состоит преимущественно из выпечки, т. е. того, с чем на Руси привыкли чаевничать: «пирожки, скородумки <блинчики>, панишки <род лепешек>, пряглы <маленькие булочки с начинкой>, блины, лепешки со всякими припеками: припекой с лучком, припекой с маком, припекой с творогом, припекой со сняточками, и невесть чего не было.

— Пресный пирог с яйцом! — сказала хозяйка».

Сопутствующие хозяйке персонажи — доверенная дворовая, старая Фетинья, мастерица взбивать перины и печь блины, точно так же похожая на грелку, только по-другому одетая, да огородное чучело с растопыренными «руками», красующееся в чепце самой хозяйки. Впрочем, Гоголь не ограничивается изображением ближайшего окружения. Под защитой «стен аристократического дома с благовонными чугунными лестницами, сияющей медью, красным деревом и



коврами» зевает за недочитанной книгой в ожидании остроумно-светского визита светская сестра Коробочки. В ту пору уже должны были появиться куклы, одетые по последней моде, по крайней мере, в столичных домах. Но простоволосая, одетая не по правилам, она утрачивала связь с Ладой. Что же удивляться бесхозяйственности столичных коробочек и разоренности их усадеб?

Неожиданно Гоголь начинает объяснять читателю, что иной «и государственный даже человек, а на деле выходит совершенная Коробочка». Родственная связь здесь устанавливается по «дубинноголовости». Тряпичным куклам часто приделывали деревянные головы. От такой головы любые доводы будут отскакивать, как резиновый мяч отскакивает от стены. Но по большому счету эта родственная связь — очевидный оксюморон, ибо государственность противоречит самому исходному образу домашнего очага.

Особо отметим то, что принято называть хозяйственностью. Усадьбу Коробочки отмечает необыкновенная плодovitость, вполне объяснимая, впрочем, покровительством Лады: внутренний дворик *весь был наполнен птицами*, огород изобилдовал овощами, фруктовые деревья укрыты были сетями носившихся тучами сорок и воробьев, за огородами следовали крестьянские избы, показывавшие довольство обитателей. В гоголевском перечислении эта картина начинает по изобилию напоминать фламандских живописцев эпохи барокко.

Сам дом как центр этого птичье-овощного рая напоминает войлочную грелку на чайник, расшитую вывязанными цветами, с обязательной притулившейся кошкой и уютной лавочкой. Уже по наружному облику можно заключить, что внутри, в комнатах, будут старенькие полосатые обои; картины с какими-то птицами, среди которых выделится парсунный портрет XVIII в. и портрет Кутузова; окна были так близко от земли, что можно было узнать от индейского петуха его мнение о себе; между окон — старинные маленькие зеркала с темными рамками в виде свернувшихся листьев; за всяким зеркалом заложены были или письмо, или старая колода карт, или чулок. Это сугубо *женский* мир, вот почему здесь так не по себе Чичикову. Он не сможет найти общий язык с хозяйкой и добьется своего, только призвав на помощь черта...

Оправившись от страха, Коробочка отправится в город узнать, «*почем ходят мертвые души. В отдаленных закоулках города задрезжал весьма странный экипаж*»: он «не был похож ни на тарантас, ни на коляску, ни на бричку, а был скорее похож на толстощекий выпуклый арбуз, поставленный на колеса», словно вырос в том же, уже известном нам огороде. В нем было что-то от кареты Золушки (огородная близость), но было и отличие: преображенная, карета Золушки утрачивала сходство с «исходным материалом»; экипаж Коробочки это сходство сохранял, но одновременно он сохранял и характерную для грелок «тряпичность» и «чаевничество». «Арбуз был наполнен ситцевыми подушками в виде кисетов, валиков и просто подушек, напичкан мешками с хлебами, калачами, кокурками, скородумками и кренделями из заварного теста. Пирог-курник и пирог-рассольник выглядывали даже наверх...», как хваталка грелки (гл. 8).

При перемене пространства, т.е. в городе N, Коробочка меняется незначительно, зато трансформируется сам сюжет главы 3-й, притом самым невероятным образом (пародийный повтор). На передний план выходят элементы романтической псевдоготики (полночь, кладбище, крики, тайны, атмосфера ужаса), усиленные сравнением с Ринальдо Ринальдини Кристиана Вульпиуса:

«— Ах, Анна Григорьевна ... слушайте только, что рассказала протопопша: приехала, говорит, к ней помещица Коробочка, перепуганная и бледная как смерть, и рассказывает, и как рассказывает, послушайте только, совершенный роман: вдруг в глухую полночь, когда все уже спало в доме, раздается в ворота стук, ужаснейший, какой только можно себе представить; кричат: „Отворите, отворите, не то будут выломаны ворота!“ Каково вам это покажется? Каков же после этого прелестник?

— Да что Коробочка, разве молода и хороша собою?

— Ничуть, старуха.

— Ах, прелести! Так он за старуху принялся. Ну, хорош же после этого вкус наших дам, нашли в кого влюбиться.

— Да ведь нет, Анна Григорьевна, совсем не то, что вы полагаете. Вообразите себе только то, что является вооруженный с ног до головы, вроде Ринальда Ринальдина, и требует: „Продайте, говорит, все души, которые умерли“. Коробочка отвечает очень резонно, говорит: „Я не могу продать, потому что они мертвые“. — „Нет, говорит, они не мертвые, это мое, говорит, дело знать, мертвые ли они, или нет, они не мертвые, не мертвые, кричит, не мертвые“. Словом, скандалозу наделал ужасного: вся деревня сбежалась, ребенки плачут, все кричит, никто никого не понимает, ну просто оррёр, оррёр, оррёр!..» (гл. 9).

Однако в пространство готического романа Коробочка не вселилась. Увы, «бабушка-грелка» в городе N оказалось *просто глупой старухой*.

**Ноздрев — механическая заводная игрушка.** Хотя заводные игрушки иногда делали и для детей, любовались ими обычно взрослые. Они ценили сложность механики, изобретательность человеческого разума. Вернемся к механическим куклам и рассуждению детей в «Щелкунчике»: «...всякий раз у крестного в кармане находилось что-нибудь занимательное для ребят: то человек, ворочающий глазами и шаркающий ножкой, так что на него нельзя смотреть без смеха, то коробочка, из которой выскакивает птичка, то еще какая-нибудь шпучка. А к Рождеству он всегда мастерил красивую, затейливую игрушку, над которой много трудился. Поэтому родители тут же заботливо убирали его подарок.

— Ах, что-то смастерил нам на этот раз крестный! — воскликнула Мари.

Фриц решил, что в нынешнем году это непременно будет крепость, а в ней будут маршировать и выкидывать артикулы прехорошенькие нарядные солдатики, а потом появятся другие солдатики и пойдут на приступ, но те солдаты, что в крепости, отважно выпалят в них из пушек, и поднимется шум и грохот.

— Нет, нет, — перебила Фрица Мари, — крестный рассказывал мне о прекрасном саде. Там большое озеро, по нему плавают чудо какие красивые ле-

беди с золотыми ленточками на шее и распевают красивые песни. Потом из сада выйдет девочка, подойдет к озеру, приманит лебедей и будет кормить их сладким марципаном:

— Лебеди не едят марципана, — не очень вежливо перебил ее Фриц, — а целый сад крестному и не сделать. Да и какой толк нам от его игрушек? У нас тут же их отбирают. Нет, мне куда больше нравятся папины и мамины подарки: они остаются у нас, мы сами ими распоряжаемся».

Главное здесь понятие — *распоряжаться*. Можно любоваться балериной, танцующей на крышке шкапулки, но нельзя распоряжаться ее движением. Ее не пригласишь в гости, не посадишь за кукольный чайный столик, не уложишь в кукольную кроватку. Ею нельзя играть. Ее повторяющиеся движения быстро перестают впечатлять детей. «Для Российской империи подобные механизмы были диковиной: у нас своего производства так и не появилось, и музыкальных кукол приходилось привозить из Европы. Оставаясь штучным товаром, не предназначенным для детских рук, эти чуть постаревшие изысканные игрушки кажутся воплощением тайного стремления любого мастера, вдохновленного техническим прогрессом: сделал уменьшенную копию человека, попробовал вдохнуть в нее жизнь» [1].

Вот такой редкой «игрушкой, которой не поиграешь», оказывается Ноздрев. Фарфоровая кукла, изображающая *очень недурно сложенного молодца*, раскрашенная под глазурью без полутонов, — *с полными румяными щеками, с белыми, как снег, зубами и черными, как смоль, бакенбардами. Свеж он был, как кровь с молоком; здоровье, казалось, так и прыскало с лица его* (гл. 4). Он говорун, кутила, враль, скандалист и драчун. Движения его резки, порывисты, как будто им управляет туго взведенная пружина, из тех, что таятся в коробочке с сюрпризом не столько развлекательного, сколько нервирующего свойства. Такие игрушки известны под названием «чертик из табакерки». Смеется он заразительно, тем звонким смехом, от которого «все до последнего выказываются белые, как сахар, зубы, дрожат и прыгают щеки». Гоголь указывает на то, что, когда ловили Ноздрева на шулерстве, то бивали довольно крепко, даже сапогами. Чичиков, приглядевшись внимательно, «увидел точно, что на нем [Ноздреве после проигрыша] не было ни цепочки, ни часов. Ему даже показалось, что и один бакенбард был у него меньше и не так густ, как другой». И, как положено повторяемостью серии движений механической куклы, «он чрез несколько времени уже встречался опять с теми приятелями, которые его тузили, и встречался как ни в чем не бывало, и он, как говорится, ничего, и они ничего» (гл. 4). Его склонность рассказывать о себе компрометирующие были и небылицы от кражи породистого щенка в главе 4-й до участия в похищении губернаторской дочки в 10-й роднят его с Мюнхгаузеном, и это сродство превращает Ноздрева в немецкую игрушку, переживающую приключения в России. Его поведение противоречит общепринятому, зато соответствует запущенной на полу заводной игрушке, когда *посреди котильона он садится на пол и хватает за полы танцующих* (гл. 8). Сердиться на него решительно невозможно, как невозможно

рассердиться на камень, об который больно ушибешь ногу. Но и толку от него не добиться: его движения, слова и мысли ограничены заводом его пружины. Вот почему он оказывается единственным помещиком, у которого Чичиков не смог приобрести *мертвых душ* и который выболтал чичиковский секрет безо всякой для себя корысти и даже безо всякого смысла:

«— А, херсонский помещик, херсонский помещик! — кричал он, подходя и заливаясь смехом, от которого дрожали его свежие, румяные, как весенняя роза, щеки. — Что? много наторговал мертвых? Ведь вы не знаете, ваше превосходительство, — горланил он тут же, обратившись к губернатору, — он торгует мертвыми душами! Ей-Богу! Послушай, Чичиков! ведь ты, — я тебе говорю по дружбе, вот мы все здесь твои друзья, вот и его превосходительство здесь, — я бы тебя повесил, ей-Богу повесил!» (гл. 8).

Трудно сказать, почему появляется он в незавершенном пространстве, в доме с недобеленными стенами, с неприбранным столом, неметеными полами; в усадьбе, где поле состояло из кочек, болотная жижа хлопала под ногами и особой достопримечательностью была водяная мельница с испорченным механизмом. Одна только псарня, где он был среди собак, как отец среди семейства, пребывала в идеальном состоянии. «Дома он больше дня никак не мог усидеть». Возможно, Ноздрев «выламывается» из привычного для помещиков пространства именно как чертик из своей коробочки, чтобы, поразвлекши гостей, снова быть упрятым до поры до времени в тесноту табакерки.

Окружение Ноздрева — более спокойные фарфоровые куклы. В сравнении с вертким Ноздревым они кажутся малоподвижными, как зять Ноздрева Мижуев, или вовсе застывающими на середине движения, превращаясь в фарфоровые статуэтки. Второе особенно интересно. Таков человек Ноздрева Порфирий: «Эй, Порфирий! — закричал он <Ноздрев>, подошедши к окну, на своего человека, который держал в одной руке ножик, а в другой корку хлеба с куском балыка, который посчастливилось ему мимоходом отрезать, вынимая что-то из брички. — Эй, Порфирий, — кричал Ноздрев, — принеси-ка щенка! Какков щенок! — продолжал он, обращаясь к Чичикову».

Движение Порфирия не фиксируется. Он просто из фазы сидящего перед бричкой перетекает в фазу стояния в дверях со щенком на руках: «А, давай его сюда!» закричал он, увидевши Порфирия, вошедшего с щенком». Не входящего, а уже вошедшего, неуловимого в процессе движения.

Таковы стоящие на козлах два мужика-маляра, невидимый нам повар, которому отдает распоряжения Ноздрев, и два мужика, с трудом вытаскивающие из пруда громадную рыбину. Они застыли в своем движении, словно зафиксированные на картинке.

Есть и просто недвижимые, помянутые в процессе повествования, как, например, умершая жена, дети Ноздрева и их смазливая нянька.

«Выламывающийся» из своего пространства, Ноздрев оказывается чуть ли не самой яркой фигурой среди обитателей города N. Все знают, что от него не услышишь ни слова правды, но именно к нему обращаются с заболевшими во-

просами. Гоголь насмешливо объясняет: «Утопающий, говорят, хватается и за маленькую щепку, и у него нет в это время рассудка подумать, что на щепке может разве прокатиться верхом муха, а в нем весу чуть не четыре пуда, если даже не целых пять; но не приходит ему в то время соображение в голову, и он хватается за щепку. Так и господа наши ухватились наконец и за Ноздрева» (гл. 10). Выброшенный вон усадебным миром, отчужденный от города N внеэтикетным поведением, он, кажется, такой же чужак в мире I тома поэмы, как и Чичиков. И оба они обманщики, хотя один — с видимой целью, другой — без нее, зато охотно признающий себя помощником Чичикова, чем бы тот ни занимался.

**Собакевич — народная деревянная игрушка.** Нераскрашенная деревянная игрушка была, вероятно, популярна у славян еще до того, как они поселились на Днепре. Археологи и сейчас находят такие игрушки то на территории Великого Новгорода, то в Старой Ладогге. Создают такие игрушки и теперь. Обязательные персонажи — трудолюбивый мужик, могучий конь, косолапый медведь, петушок и клюющие зерно куры, возки и колясочки и т.п. Иногда такие игрушки делались движущимися, качающимися при помощи противовеса. Игрушки эти выразительно-грубоваты. Заготовка вырубается топором, а после обрезается резцами или остро заточенными ножами, потом натирается воском или покрывается лаком.

Пока Собакевич был в городе, ничего не напоминало в нем медведя. Разве что он показался бы несколько неуклюжим на взгляд, да нога была обута в сапог исполинского размера (гл. 1). Медведем он оборачивается в усадьбе: «Когда Чичиков взглянул искоса на Собакевича, он ему на этот раз показался весьма похожим на средней величины медведя. Для довершения сходства фрак на нем был совершенно медвежьего цвета, рукава длинные, панталоны длинные, ступнями ступал он и вкривь и вкось и наступал беспрестанно на чужие ноги». Только медведь был не живой, а деревянный. Гоголь утверждает, что, создавая его, природа «не употребляла никаких мелких инструментов», просто «хватила топором раз — вышел нос,хватила в другой — вышли губы, большим сверлом ковырнула глаза и, не обскобливши, пустила на свет, сказавши: „Живет!“»

Тут же он пишет, что «крепкий и на диво стаченный образ был у Собакевича: держал он его более вниз, чем вверх, шеей не ворочал вовсе и в силу такого неповорота редко глядел на того, с которым говорил, но всегда или на угол печки, или на дверь. Чичиков еще раз взглянул на него искоса, когда проходили они столовую: медведь! совершенный медведь! Нужно же такое странное сближение: его даже звали Михайлом Семеновичем». Спина у него была «широкая, как у вятских приземистых лошадей», а ноги его сзади походили «на чугунные тумбы, которые ставят на тротуарах». Его нежелание хорошо отзываться о ком бы то ни было из городской верхушки отдает медвежьим ворчанием.

Фольклорное начало подчеркнуто сравнением: «Казалось, в этом теле совсем не было души, или она у него была, но вовсе не там, где следует, а, как у бессмертного Кощея, где-то за горами и закрыта такую толстою скорлупою, что

все, что ни ворочалось на дне ее, не производило решительно никакого потрясения на поверхности» (гл. 5).

Но вернись он в город — и снова от «деревянной медведистости» остается лишь впечатление немалой силы и отменного здоровья:

«— А ваше как здоровье?

— Слава Богу, не пожалуюсь, — сказал Собакевич.

И точно, не на что было жаловаться: скорее железо могло простудиться и каплять, чем этот на диво сформированный помещик.

— Да вы всегда славились здоровьем, — сказал председатель, — и покойный ваш батюшка был также крепкий человек.

— Да, на медведя один хаживал, — отвечал Собакевич» (гл. 7).

Окружение Собакевича оказывается ему под стать. «Деревянная куклольность» несомненна в его супруге — *даме весьма высокой, в чепце с лентами, перекрашенными домашнею краскою.*

«Вошла она степенно, держа голову прямо, как пальма.

— Это моя Феодулия Ивановна! — сказал Собакевич.

Феодулия Ивановна попросила садиться, сказавши тоже: „Прошу!“ — и сделав движение головою, подобно актрисам, представляющим королев. Затем она уселась на диване, накрылась своим мериновым платком и уже не двинула более ни глазом, ни бровью». Недостаточная подвижность и немногословность дополняются характерной деталью: когда ребенок усаживает куклу не на стул, а на диван, то нередко укутывает ее платочком или одеяльцем. К обеду, однако, она несется, как «плавный гусь». К обеду явилась еще молчаливая приживалка, безмянная и безлика, около тридцати лет, в пестром платке, из тех фигур, что «почти готов принять за мебель».

Эти мимолетно промелькнувшие в чичиковских странствиях женские образы очень важны. Деревянные куклы-«барыни» даже по форме восходят к языческим идолам. С безмянной приживалкой Собакевичей все просто. Безликие куклы издавна служили оберегами. Говорят, что кукла без лица считалась предметом неодушевленным и, следовательно, недоступным для вселения в него злых сил. Такая кукла приносила в дом благополучие, здоровье и радость. Сложнее семантика Феодулии Ивановны, ее движения «плавного гуся». С одной стороны, гуси оберегали дом, с другой — гуси-лебеди уносили душу за грань бытия, но могли и приносить ее обратно. Имя же ее означает «раба Божия».

Похоже, что мир Собакевича зависит от покровительства женщин. Покровительства незаметного, но существенного настолько, что проданным душам сопутствует подсунутая обманом некая Елизавета Воробей. Елизавета — «почитающая Бога», почти синоним своей барыни Феодулии; в воробье же, если не считать того, что он птица Венеры, символика негативная: воссоздаются приметы Гермеса — проворство, ловкость и воровство. Гермес же еще и бог торговли. В старину на Руси верили, что облик воробья может принимать злой дух, приносящий своему хозяину деньги. В самом деле, к новому месту обитания «оберегающая» сопровождает покойников.

Вернемся к домочадцам. Среди них обнаруживается в *деревянной* клетке дрозд «темного цвета с белыми крапинками, очень похожий ... на Собакевича». В тишине отчетливо слышался «стук, производимый носом дрозда о дерево *деревянной* клетки, на дне которой удил он хлебные зернышки», подобно тому звуку, который получается при покачивании известной *деревянной* платформы, на которой пестрые курочки клюют нарисованное зерно.

При одеревенении разница между живым и неживым почти совершенно стирается. В числе домочадцев оказываются лица, изображенные на картинах, крепостью и здоровьем отражающие вкусы хозяина дома. Чего стоила только знаменитая Бобелина, «которой одна нога казалась больше всего туловища тех щеголей, которые наполняют нынешние гостиные», тем более что, торгуясь из-за мертвых душ, Собакевич обращается к портретам, словно призывая их в свидетели своей правоты. К числу домочадцев можно причислить и мебель из-за странного сходства ее с хозяином: пузатое ореховое бюро «на пренелепых четырех ногах, совершенный медведь», стол, кресла, стулья. При всей топорности и тяжеловесности, каждый из них приобретает свою физиономию и характер.

Все вышесказанное (одеревенение, стирание границы между живым и неживым) готовит нас к тому, что умершие крепостные Собакевича получают характеристику живых. Начинается эта фантазмагория с материализации: «„Вам нужно мертвых душ?“ — спросил Собакевич очень просто, без малейшего удивления, как бы речь шла о хлебе» (материализующие сравнения). И хотя Чичиков аккуратно назвал их «несуществующими», Собакевич словно не заметил поправки и тут же запросил по сто рублей за штуку — по цене живых. Чичиков даже рот разинул от такой наглости и предложил по восьми гривен. «Ведь я продаю не лапти», — возразил Собакевич и начал расхваливать товар: «Да чего вы скупитесь? — сказал Собакевич. — Право, недорого! Другой мошенник обманет вас, продаст вам дрянь, а не души, а у меня что ядреный орех, все на отбор: не мастеровой, так иной какой-нибудь здоровый мужик».

И далее Собакевич перейдет к их профессиональным характеристикам: каретник Михеев, что рессорные экипажи делал лучше московских; Пробка Степан, плотник, трех аршин с вершком ростом; Милушкин, кирпичник, что мог поставить печь в каком угодно доме; Максим Телятников, изумительный сапожник; Еремей Сорокошлехин, что в Москве торговал, одного оброку приносил по пятисот рублей. Ведь вот какой народ!

Чичиков пытается настоять на том, что всех расхваливаемых давно нет на свете, но невольно сам приходит к их материализации: «Ведь это всё народ мертвый. Мертвым телом хоть забор подпирай, говорит пословица».

И в этот момент мертвое и живое словно меняются местами:

«— Да, конечно, мертвые, — сказал Собакевич, как бы одумавшись и припомнив, что они в самом деле были уже мертвые, а потом прибавил: — Впрочем, и то сказать: что из этих людей, которые числятся теперь живущими? Что это за люди? мухи, а не люди».

Заметим, числятся, а не являются.

«— Да всё же они существуют, а это ведь мечта.

— Ну нет, не мечта! Я вам доложу, каков был Михеев, так вы таких людей не сыщете ... в плечищах у него была такая силища, какой нет у лошади; хотел бы я знать, где бы вы в другом месте нашли такую мечту!»

Так мы приходим к понятию *неполной смерти*. В принципе, в этом нет ничего нового, пока речь идет о великих, воздвигающих себе *нерукотворные памятники*. Вспомним диалог в «Мастере и Маргарите» М. Булгакова: «„Достоевский умер“, — сказала гражданка, но как-то не очень уверенно. „Протестую, — горячо воскликнул Бегемот. — Достоевский бессмертен!“»

Но смерть уравнивает всех, и вот уже обретают бессмертие мастеровые Собакевича, и первым признаком этого становится сходство их с былинными богатырями: невероятная силища, ширина плеч и т.д. При этом они не перестают быть деревянными игрушками — не говоря уже о том, что из перечисленных мастеровых двое имели дело с деревом (Степан Пробка и Михеев), в XIX в. любили вырезать фигурки людей разнообразных профессий. Грубоватость резки только подчеркивает их родство их с былинными богатырями.

Обитателям соответствует и усадьба: ассиметричный деревянный барский дом с мезонином и красной крышей, двор, окруженный мощной деревянной решеткой, служебные помещения и деревенские избы сложены были из толстых бревен, «даже колодец был обделан в такой крепкий дуб, какой идет только на мельницы да на корабли». И все это безо всяких резных узоров. Как тут не задуматься о владельце усадьбы вместе с Чичиковым: «Родился ли ты уж так медведем, или омедведила тебя захоластная жизнь?» (гл. 5).

**Плюшкин — лоскутная кукла.** Лоскутную куклу умели в старину делать все дети. Для этого туго скручивался лоскут старой одежды, ниткой, лентой или тряпочкой перевязывались шея и талия, к шее подвязывались руки, после чего куклу одевали. Лоскуты обычно не резали, а рвали. Первоначально такие куклы служили оберегами. Обычно это были куклы-женщины. Чичиков поначалу и принял Плюшкина за бабу. «Заплатанной» (далее нецензурно), — обозвал Плюшкина мужик. «Прорехой на человечестве» назвал его автор.

Такую куклу и впрямь трудно где-нибудь увидеть: «... подобное явление редко попадает на Руси, где все любит скорее развернуться, нежели съежиться», — признается автор. Главное, что отличает Плюшкина от тех кукол, что сейчас выставлены в музеях, — это неопрятность. Это не просто кукла, а кукла, долгое время бывшая в обращении. Пока она была еще новой, она оберегала хозяйство. Такой же была его приветливая и говорливая супруга. Кто знает, какими куклами были их дети, и были ли они вообще куклами. К моменту повествования они уже не принадлежат пространству усадьбы. Оставшись без супруги — пары-оберега, а потом и вовсе в одиночестве, кукла-Плюшкин постепенно становится своей противоположностью: «человеческие чувства, которые и без того не были в нем глубоки, мелели ежеминутно, и каждый день что-нибудь утрачивалось в этой изношенной развалине ... сено и хлеб гнили, клади и стоги обращались в чистый навоз, хоть разводил на них капусту, мука в подвалах преврати-



лась в камень, и нужно было ее рубить, к сукнам, холстам и домашним материям страшно было притронуться: они обращались в пыль...» Оберегаемое разрушалось от старости, что было заметно на его (Плюшкина) одеянии, на его доме и на его деревне. Сдавалось, что и сам он скоро обратится в пыль и прах, но при упоминании друга юности «на этом деревянном лице вдруг скользнул какой-то теплый луч», после которого лицо Плюшкина показалось еще бесчувственной...

Но не все еще умерло в странной кукле. Ее вдруг охватило живое чувство благодарности к великодушному гостю: «Я ему подарю, — подумал он про себя, — карманные часы: они ведь хорошие, серебряные ... немножко поиспорчены, да ведь он себе переправит; он человек еще молодой, так ему нужны карманные часы, чтобы понравиться своей невесте!» Скупость, впрочем, пересилила, и он решил оставить Чичикову часы по завещанию (гл. 6).

Таким образом, эту часть путешествий Чичикова можно представить себе на свифтовский лад как путешествие в страну автоматов — оживающих кукол, сходных с живыми людьми. Здесь улавливается даже определенная логика. Сахарный Манилов заманивает читателя в кукольное пространство. Коробочка поднимает вопрос о самой возможности продажи мертвых душ, в усадьбе Ноздрева мы знакомимся с концепцией игры, у Собакевича души «оживают», у Плюшкина — смешиваются с беглыми. В гл. 7 Чичиков, размышляя над тем, как мог помереть кто из кушленных им, внезапно представляет себе их совершенно живыми и даже велит Селифану «собрать всех вновь переселившихся мужиков, чтобы сделать всем лично поголовную переключку». Засыпает он уже совершенно херсонским помещиком. Совершается игровое оживление (не воскрешение) мертвых душ.

### Примечания

<sup>1</sup> Сейчас из сахара такую скульптуру не делают, а старые по вполне естественным причинам не сохранились. Общее же представление можно получить по фарфоровым статуэткам.

<sup>2</sup> Аллюзия из Фонвизина. Фонвизинский Митрофан («Недоросль») пошел в дядю — Скотинина: еще малышом, бывало, увидит свинку, так завизжит от радости.

<sup>3</sup> Фамилия Коробочка ассоциируется с пушкинской Лариной из «Евгения Онегина» (разновидности сундуков: ларь, короб).

<sup>4</sup> Обратим внимание на следующий диалог в главе 3-й: «На прошлой неделе сторел у меня кузнец, такой искусный кузнец и слесарное мастерство знал.

— Разве у вас был пожар, матушка?

— Бог приберег от такой беды, пожар бы еще хуже; сам сторел, отец мой. Внутри у него как-то загорелось, чересчур выпил, только синий огонек пошел от него, весь истлел, истлел и почернел, как уголь, а такой был преискусный кузнец! и теперь мне выехать не на чем: некому лошадей подковать.

— На все воля Божья, матушка! — сказал Чичиков, вздохнувши...»

### Список литературы

1. *Воротынцева Кс.* Тайны кукольного двора // Культура. 2013. 13 дек.

2. *Мани Ю.В.* Поэтика Гоголя. М.: Художественная литература, 1988. 413 с.

### Об авторе

ГРЕКОВА Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, Москва; e-mail: grekov-@mail.ru.

## **ВЛ. И. НЕМИРОВИЧ-ДАНЧЕНКО КАК ПИСАТЕЛЬ: МНОГОМЕРНОСТЬ МОТИВИРОВКИ ХАРАКТЕРА**

**И. Н. Юдкин-Рипун**

Киев, Украина

Режиссерские установки писателя сказываются в создании поля интерпретационных возможностей повествовательного текста. В противоположность сценической гиперболе многомерная сеть мотивов во внутреннем монологе персонажа определяет характер через линии интерпретации. Взаимные ссылки возводят к узловым глагольным словосочетаниям, отражающим фразеологию эпохи.

**Ключевые слова:** дейксис, деталь, внутренний монолог, реплика, мотив, словосочетание

Литературное наследие великого реформатора театра, ближайшего сподвижника К. С. Станиславского, многолетнего руководителя Московского художественного театра Вл. И. Немировича-Данченко до сих пор остается на «обочине» литературоведения. Общеизвестно, что «Немирович-Данченко, первый до Чехова, пытался создать жанр психологической драмы» [10, с. 80], и тем не менее единственным исследованием, притом посвященным только драматургическому наследию, остается изданная почти полвека назад монография Ю. И. Корзова. Между тем здесь имеет место тот достаточно редкий случай, когда опыт будущего режиссера уже предвосхищается в писательской работе, что засвидетельствовано высказыванием Немировича-Данченко в беседе со своим биографом В. Я. Виленкиным 20 июня 1941 г.: «Драматург очень помог беллетристу, и именно в том, что всегда есть энергическое движение, которое делало рассказ увлекательным. В то же время беллетристика очень помогала драматургу, потому что я схватывал жизненные черточки, психологию, к которой тогда драматурги не привыкли» [цит. по: 2, с. 22]. Сценичность оказывается заведомо принятым, сознательно выдвинутым требованием к прозаическим текстам. Об этом свидетельствует и признание в письме к П. Д. Боборыкину от июня 1899 г.: «мне приятнее ставить на сцене повесть талантливого беллетриста, чем сценическую пьесу профессионального драматурга, лишенного своего писательского колорита» [7, с. 480]. Целенаправленное построение повествовательного текста как возможного сценария будущего спектакля и, наоборот, насыщение драматического текста повествовательными деталями представляется особенно интересным для исследования характеров действующих лиц, в частности выявления их свойств, скрытых за частными подробностями.

Развитие понятия характера, исследованное А. В. Михайловым, свидетельствует о его преемственной связи с театральной маской, разделяющей и противопоставляющей внутреннее и внешнее. В частности, «„наружность“ — это как бы „обратное“ характеру, но есть и более поверхностные слои лично-

сти, которые передать легче, чем характер», например театральное преувеличение, гиперболизация, доводимая до карикатурности. Здесь очень существенна мысль о наличии третьего (наряду с противопоставлением внешнего и внутреннего) измерения, своеобразной глубины. Эта третья ось есть опосредование между внутренним и внешним, переход между скрытым и явным: «границу внешнего / внутреннего не только следует представлять себе подвижной <...> но и необходимо представлять пространственно, с собственной глубиной, а не геометрически плоскостно», так что «не плоскость, а как бы <...> предельно сплющенное пространство, <...> где совершаются события перехода, выявления» представляет характер, который «никогда не существует ни совсем открыто, ни совсем скрыто, но существует всегда как подающее знак о себе, подающее весть, дающее знать о себе, указывающее, кивающее на себя, как соединяющее, опосредующее открытость и тайну, явленность и скрытость». Эта глубинность образа связана с его словесной интерпретацией: «Слово и явный облик нацелены друг на друга, они восполняют друг друга, имея общее основание — именно наперед заданную объемность, пластичность постигаемых смыслов». Наличие глубины как неотъемлемого свойства характера влечет за собой возможность отождествления с маской (и, добавим, с амплуа), поскольку «выражающее тип бытия лицо статуи уже в самой жизни очень близко к маске». Тем самым в театре оказывается возможным осмысление самой маски как медиума, посреднического звена: «Пластика спектакля с его скульптурными образами-масками служит как бы средним звеном между круглой скульптурой и сокращенной пластикой рельефов малых форм <...> Лицо осмысливается как тип, как характер» [6, с. 187, 192–193, 197, 199, 200].

Эти идеи о характере как аналоге театральной маски созвучны положениям Немировича-Данченко как режиссера, в частности его учению о непрерывности проигрывания роли. Исследовательница его театрального творчества М. О. Кнебель указывает, что он «не признавал общения на сцене без внутреннего монолога и всё время наталкивал актеров на тот *поток невысказанных слов*, которые мелькают в голове человека в самом процессе разговора, по ходу его. Когда мы кого-либо слушаем в жизни, у нас непрерывно возникают какие-то мысли в возражение или в дополнение к сказанному. Эти мысли всё время видоизменяются в зависимости от каждого нового довода собеседника, от каждой новой реплики его. Между слушающим и говорящим происходит активный процесс общения, который может быть полноценно выражен на сцене лишь при помощи *внутреннего монолога*» (выделено мной. — И. Ю.-Р.). Тем самым предполагается наличие текста помимо произносимых реплик, который и выявляет скрытую сущность характера: «Он предлагал актерам *наговаривать себе внутренние монологи*, раскрывающие суть, зерно образа. Актер, таким образом, постепенно увлекает свое воображение, приближает пока еще далекие черты характера, мысли, действия, чувства образа, созданного автором, актер сближается с ролью, овладевает вторым планом образа» [4, с. 96, 101]. О несводимости роли к произносимым словам свидетельствует известное высказывание режис-

сера относительно «Трех сестер»: «Никак нельзя, чтобы актер жил на сцене только теми словами, какие он сейчас произносит <...> каждая фигура несет с собой *что-то недосказанное*, какую-то целую большую жизнь невыраженную. Где-то вдруг она прорвется в какой-то фразе» [цит. по: 1, с. 237]. Очевидно, что построение внутреннего монолога, разъясняющего и дополняющего актерю произносимые им реплики, является не чем иным, как хорошо известным старинным жанром — солилоквией. Уже то, что такой монолог состоит из реплик «в сторону», не предназначенных для оглашения, конфиденциальных, свидетельствует о назначении этих реплик возражать воображаемому собеседнику, спорить с ним. Актер строит своеобразную *исповедь* представляемого на сцене лица, которая не произносится вслух, но которая подразумевается за оглашаемыми репликами. Тут особенно существенна постоянно подчеркивавшаяся Немировичем-Данченко «необходимость отливать в слово всё то, что мы называем переживанием», в противоположность популярной практике репетиций, где не придавалось значение словесному оформлению действия. Отсюда следует и практическая рекомендация артистам: «Насочините себе монологи» [цит. по: 4, с. 98, 155].

Литературные тексты Немировича-Данченко строятся с учетом такого внутреннего монолога, что обуславливает повышенную плотность текста, в частности взаимную связь отдельных реплик, отсылающих друг к другу и создающих сеть взаимных ссылок. Такое строение текста, во многом предвосхищающее литературу «потока сознания», требует адекватного подхода, уделяющего особое внимание деталям текста. Опыт истолкования значимости подробностей для раскрытия характера засвидетельствован, в частности, комментарием к «Анне Карениной» Л. Н. Толстого, где отмечена такая особенность героини: «Анне уже хорошо было известно облегчающее действие морфия <...> Проще сказать, она редко засыпает без морфия» [3, с. 135]. Подобного рода мотивирующие детали складываются в сеть взаимных ссылок и определяют смысл поступков персонажей, а тем самым проявления их характеров.

Во внимании к деталям и их перекрещивающимся взаимосвязям проявляется одна из отличительных особенностей построения характера у Немировича-Данченко. В отличие от известной традиции гиперболизации образа, восходящей к старинной школьной драме и амплу импровизированной комедии, сцепление деталей, пришедшее, по приведенной цитате, из беллетристики, обуславливает ведущую роль взаимоотношений персонажей для раскрытия их характеров. Отдельные реплики текста — как в устах персонажей, в прямой речи, так и в устах повествователя — указывают на мотивы характера. В этих репликах особую роль играют так называемые дейктические глаголы или местоглаголия с наиболее обобщенным значением [12, с. 473], которые оказываются отправной точкой для построения глагольных словосочетаний, а сами могут опускаться, как в пословицах (например, в пословице «Какова постель, таков и сон» подразумевается отсутствующий глагол «готовить (постель)»). Реплики, построенные на основе глагольных словосочетаний, представляют узлы пересече-

ния возможных линий интерпретаций, развертываемых в тексте. Такие линии взаимных ссылок пересекаются, создавая многомерную сеть. Именно через такие взаимные ссылки мотивов создается портрет персонажа. Рассмотрим построение характера через реплики в отдельных прозаических и драматических произведениях.

«Губернаторская ревизия» (1895) — это история нескольких дней из жизни мелкого провинциального начальника Сергея Викторовича Думчина, начавшихся чтением «Каина» Байрона и завершившихся несчастным случаем, неотличимым от самоубийства. После известия о предстоящей проверке его деятельности лично губернатором его жена Лидия Артемьевна, используя свое старое знакомство с женой губернатора Марьей Алексеевной, отправляется к ней погостить и спасает положение мужа, чем только отталкивает его от себя и провоцирует фатальный исход. Между тем мотивы поведения Думчина выстраиваются в многомерную сеть взаимосвязей, свидетельствующую о неотвратимости развертывания событий. Показательно обрамление, создаваемое первой и последними главами. В гл. 1 герой, «вчитываясь в монологи Люцифера, <...> испытывал <...> опьянение гашипом» Чтение становится наркозом, с которым созвучно ведущее свойство характера: Думчин «был бесконечно равнодушен <...>, в него словно забирался бес упрямства» [8, с. 31, 38], а его жена «равнодушие <...> объясняла чтением», что вполне согласуется с внутренней точкой зрения самого героя; как следствие, он «дошел до того, что читал тайком от жены», то есть стал поступать как настоящий наркоман.

В гл. 14 после «спасения» от ревизии, посетив чахоточного умирающего писаря, ютящегося в лачуге с нищей семьей, и передав ему свои деньги, «Думчин вдруг испытал сильную потребность говорить, и говорить именно так жаргоном, грубым и резким <...> И ему казалось, что чем больше он утолял потребность говорить, тем яснее становилось у него в голове». Помимо очевидной аллюзии на известную латинскую поговорку «Сказал и душу облегчил» (*dixit et animam levavit*), здесь возникает переход от мотива *чтение тайком* к мотиву *говорение*. При этом наблюдается и изменение аспекта: если «читать» характеризует состояние, как и мотив *равнодушие*, то «говорить» знаменует переход к новой ситуации. Герой оказывается в кругу литературных образов, которые заменяют реальность, и в таком состоянии в финальной гл. 15 неожиданно для себя заходит от благодетельствованного писаря прямо на кладбище над рекой, где и решает искупаться.

«Сергей Викторович не умел плавать и потому, как всегда, осторожно держался около берега». Момент соблазна самоубийства обрисован аспектом однократности и ограниченности действия: «Вода была ему по шею <...> Точно Сергея Викторовича кто-то подталкивал сзади <...> Одно только движение — и все кончено». *Подталкивание* (с возможным намеком на ницшеанский афоризм «падающего подтолкни») возможно только в пределах состояния персонажа погруженным «по шею», иначе оно теряет смысл, отсюда следует предельность (лимитативность) аспекта действия. *Равнодушие* как сущность харак-

тера тут оказывается силой, противостоящей естественному инстинкту самосохранения: «чувство страха, оно старалось завладеть всем его существом, а он точно боролся с ним» В эту борьбу вмешивается посторонняя сила, определяющая исход: «Но тут же кто-то, решительно кто-то, а не что-то, потащил его за обе ноги вниз» [8, с. 141–144]. Присутствие силы посторонней, причем персонафицированной, тут становится предметом указания со всей очевидностью. Примечательно, что отчет о последних минутах героя дается именно как внутренний монолог, как посмертные, загробные признания, то есть именно как «поток невысказанных слов» актера.

Между тем в разворачивании событий появляются и иные мотивы, еще более усиливающие неотвратимость исхода. В гл. 3 в монологе героя вводится мотив *жалость*: «*Жалость* — чувство, совершенно незнакомое его жене». И далее тот же мотив получает отклик в монологе жены в доме у жены губернатора, где «такое странное, совсем новое почувствовала она, когда плакала», а затем «вдруг ее разбудила та самая мысль <...> он искал в ней *сожаления*» (выделено мной. — И.Ю.-Р.). Как было показано, *жалость* проявляет именно герой, посещая больного чахоткой чиновника перед гибелью. И напротив, именно *равнодушие* оказывается спасительным обстоятельством, вызывающим сочувствие его жене со стороны Марьи Алексеевны: «Вечно задумчив, молчалив, апатичен. Любить такого — чистое наказание» [8, с. 89–92]. Так мотивы оказываются соотнесенными и переплетенными, определяя поступки героев.

«Драма за сценой» (1896) представляет собой образец театрального романа, в котором рассказывается о судьбе актрисы провинциального театра Марьи Николаевны Раменской. Она имеет «покровителя», богатого юриста Красавцева. Ее разведенный муж прибывает в театр, выступает вместе с ней в спектаклях, что вызывает ревность покровителя. На таком «треугольнике» построены первые 16 глав. Но далее адюльтерная схема ломается. Творческая солидарность с нищенствующими актерами оказывается сильнее отношений с этими «вершинами» треугольника, Раменская порывает с «покровителем». В истории театрального романа это произведение не просто было новым шагом по сравнению с «Актрисой Фостэн» Э. Гонкура (1882): автор, развивая собственные режиссерские принципы, на полвека опередил те приемы внутреннего монолога, на которых построен «Театр» У. С. Моэма (1938).

Вот пример того, как во внутреннем монологе, представляющем восприятие мира персонажами, появляются и взаимодействуют мотивы, предопределяющие неизбежность разрыва. В гл. 14 во время объяснения Раменского с женой появляется мотив *обладания* вместо любви: «В эту минуту он припоминал некоторых из своих любовниц, и в нем еще сильнее разгоралось желание обладать женою». В восприятии его жены обнаруживается неотделимость сценического и жизненного поведения, вызывая мотив *наигранности*, явно не упомянутый, но подразумеваемый в тексте: «Ей становилось неловко больше всего потому, что он говорил совершенно тем же тоном, как и играл с нею четыре вечера». Эта наигранность поведения становится предметом дальнейших размыш-

лений Раменской, которая обнаруживает омертвелость штампов: «Он действительно не переставал быть актером. У него был готовый шаблон на выражение всяких чувств — любви, ревности, обиды <...> С этим шаблоном он так сжил-ся, что вносил те же приемы и в жизнь. Марья Николаевна впоследствии поняла, что это должно и погубить Раменского как актера, что <...> он перестанет искать новых» [8, с. 233–235]. Героиня повести тут рассуждает так, как позже рассуждал и сам автор. Так разоблачается неискренность мужа, скрытость его подлинных намерений «обладать», а не любить. Аспекты обоих мотивов указывают на открытия, сделанные персонажами для себя, вводя новые ситуации.

Через внутренние монологи раскрываются и взаимоотношения Раменской с «покровителем» Красавцевым, чья ревность способствовала отъезду ее мужа, поставившему театр на грань разорения. В гл. 15 перед решительным объяснением Красавцев вначале угрожает разлукой «с расчетом на то, что Марья Николаевна сейчас встанет <...> Или она еще сильнее заплачет <...> Но Марья Николаевна <...> вовсе перестала плакать». Такая реакция в восприятии Красавцева побуждает его на рискованный ход — предложение о женитьбе с требованием отказа от отношений с прежним мужем: «А испугался он. Это было слишком ново и неожиданно для него самого». Но совершенно сбил его с толку ответ Раменской — веселый смех: «Это напомнило ему те минуты, которые для сорокадвухлетнего мужчины кажутся уже не существующими». Стратегия «покровителя» натолкнулась на непостижимость для него поведения актрисы. Дальнейшие объяснения, переданные в восприятии Красавцева (гл. 19), заканчиваются неопределенностью: «как же может быть симпатичен он, попавший из ревности в женихи? <...> расстаться с Раменской? Ни за что! <...> Из-за глупой ревности он стал слишком откровенен <...> Сам виноват» [8, с. 240–242, 266]. Так возникает мотив *растерянности*, представляющий аспект состояния героя, оказавшегося перед неразрешимыми дилеммами. Эти свидетельства внутреннего монолога о характере персонажа вызваны непонятностью, загадочностью наблюдаемых им поступков.

Драма «Цена жизни» (1896) была задумана автором как своеобразное обращение, инверсия типичной сюжетно-композиционной схемы. По словам Немировича-Данченко, «современные драмы обыкновенно кончают самоубийством, а что, если я вот возьму и начну с самоубийства?» — так что прежде всего была перестроена экспозиция. В свою очередь, кульминация бросала вызов привычным ожиданиям, когда «драматурги пишут так, чтобы третий акт был самый боевой, эффектный <...> большая сцена ансамбля <...> А что если самый важный акт построить на дуэте?» Соответственно и текст строится так, что оставляется большое пространство для подтекста, для скрытых за репликами намеков, где основная проблематика драмы восстанавливается косвенным образом: «вопрос <...> поднялся над образами, сценами, обрывками наблюдений как туман поднимается над болотом» [9, с. 82–83].

Центральные персонажи — владелец фабрики Данило и его вторая жена Анна, которая значительно моложе. Его сестра Клавдия, «сексапильная» моло-



дая вдова с потенциальным любовником (наследство покойного мужа остается за ней до замужества), модным философом, резонером Солончаковым составляет вторую пару активных персонажей. Остальные персонажи: мать Авдотья Степановна, дети от первой жены Николай и Варя, брат самоубийцы, инженера Морского, — играют второстепенную роль, способствуя раскрытию ведущих характеров. В 1-м действии, после сообщения о самоубийстве, Клавдия, отметив необычное поведение Анны, прямо говорит ей о самоубийстве из-за нее, искренне завидуя ее привлекательности. В довершение брат Данилы передает найденное им письмо самоубийцы, которое муж вручает Анне с добродушным упреком. Во 2-м действии появляется брат самоубийцы, и тирады Анны вызывают подозрения мужа в адюльтере. 3-е действие — выяснение отношений между супругами, где особую роль играет голос с того света — зачитываемое письмо самоубийцы Доната. 4-й акт, в котором осуществляется примирение супругов, вызывал нарекания критики в искусственности.

Заметим, что тут, по крайней мере в завязке драмы, Немирович-Данченко предвосхитил «Трех сестер» (1901) А. П. Чехова: «Смерть отца — самое главное в акте», по Г. А. Товстоногову [11, с. 171], но о годовщине смерти и об окончании траура говорится только в первой реплике Ольги. Отсутствующее событие определяет последующее разворачивание действия. Кроме того, еще А. С. Суворин отметил сходство характеров с персонажами «Грозь» А. Н. Островского, что подтверждается, в частности, и подобием финальных фраз Авдотьи Степановны и Кабанихи [5, с. 92]. Вместе с тем представляется, что автор не только переосмысляет схему «Грозь», но и полемизирует с ней.

В свете такого подхода представляются неоправданными претензии к немотивированности финала. Правда, отмечалось, что «автор указывает на неоднородность душевного склада Данилы, <...> что станет <...> лазейкой для метаморфозы характера» [5, с. 99]. Анна далеко не во всем согласна с самоубийцей, тем более с содержащимся в предсмертном письме предложением присоединиться к самоубийству. Примирение с мужем не окажется столь неожиданным, если учесть предполагаемый автором подтекст: «Это органическая непрерывность жизни образа на сцене. Это второй план жизни, скрытый за словами и поступками» [1, с. 237]. Между тем отмечалось, что «реплики Анны <...> рассчитаны ею на то, чтобы создать видимость общения с окружающими и добиться таким образом, чтобы они оставили ее в покое» [5, с. 161]. Поэтому требуется еще вскрытие того реального состояния героини, которое приводит к «примирению». В кульминационном акте в «дуэте» мужа и жены основной проблемой оказывается совсем не адюльтер. Собственно подозрение в адюльтере появляется у Данилы только в последний момент предыдущего акта, после тирады Анны, обращенной к брату самоубийцы: «„Некогда“ — вот великое слово <...> Некогда приласкать родного брата». Однако из самих реплик «дуэта» подозрения подтверждаются только косвенно. Более того, Анна начинает шантажировать мужа самоубийством: «А как я, под угрозой самоубийства, начну просить? <...> Ну а после я, всё под той же угрозой, заведу себе нового

„друга“?) Здесь самоубийство представляется как крайнее средство, а не цель, но сама героиня не может решить, чего ей добиваться. Ее поведение оказывается показным, наигранным, как и в обмене репликами с Клавдией, пораженной ее признанием о том, что ей было известно готовящееся самоубийство (в 1-м действии): «К.: Да вы, кажется, полагаете, что смерть это так, разлука на малое время? <...> А.: Во всяком случае, не так страшно, как вам кажется». Между тем всё это оказывается показной бравадой, как свидетельствует ее признание в решающем разговоре с мужем: «У меня <...> всё опустошено. Осталась только злоба». Здесь назван основной мотив — *пустота*. Проблемой оказывается депрессия героини, которая очутилась один на один с гамлетовским вопросом о смысле жизни. Героиня колеблется, а потому возможность склониться к «примирению» остается вполне реальной. Поэтому вполне мотивированно в продолжение тирады Солончакова против равнодушия появляется вывод Анны о несамостоятельности воли самоубийцы, ибо «не он это сделал. <...> То есть физически он, а нравственно — над ним сделали» [8, с. 408, 435, 440, 441, 460]. Отметим, что здесь точная перекличка с приведенным завершением «Губернаторской ревизии», где утопленника «кто-то» тянул за ноги. Роль Анны, демонстрируя переходы от показного к искреннему, является хорошей иллюстрацией того, что Немирович-Данченко «иначе понимал „театрализацию театра“. Он хотел, чтобы актер, оставаясь искренним, достигал внутреннего права на буффонаду» [1, с. 266]. Такое право тут мотивируется динамикой словесных масок в процессе развертывания драмы — от показной отстраненности к раскрытию внутренних переживаний.

Итак, в противоположность гиперболизации амплуа, характеры у Немировича-Данченко строятся прежде всего на основе взаимного отнесения мотивов, в том числе через выяснение межличностных отношений. Возникает сеть взаимных ссылок, построение которой особенно наглядно осуществляется во внутренних монологах в прозе, в соотнесении реплик в драме. Отсылающие к «смысловым исходам» (Н. Ю. Шведова), упоминаемые и подразумеваемые мотивы представляются словосочетаниями, которая указывает на фразеологию общественного сознания эпохи. Равнодушие, колебания, нерешительность, наигранность, опустошенность — все эти мотивы возникают в контексте ситуаций и действий персонажей во внутренних монологах, синтезируясь в их характеры. Неожиданное продолжение этих приемов дано в одном из наиболее талантливых военно-приключенческих романов — «Момент истины (В августе сорок четвертого)» В. О. Богомолова, где именно внутренние монологи содержат ключи к поступкам персонажей.

### Список литературы

1. Виленкин В. Я. Вл. И. Немирович-Данченко: очерк творчества. М.: Муз. театр им. народного артиста СССР Вл. И. Немировича-Данченко, 1941. 326 с.
2. Евнин Ф. И. Вл. И. Немирович-Данченко — писатель // Немирович-Данченко Вл. И. Повести и пьесы. М.: Гослитиздат, 1958. С. 3–28.

3. Западов А. В.; Соколова Е. П. Недочитанные строки: книговедческие статьи и очерки. М.: Книга, 1979. 326 с.
4. Кнебель М. О. Школа режиссуры Немировича-Данченко. М.: Искусство, 1966. 168 с.
5. Корзов Ю. И. Драматургия Вл. И. Немировича-Данченко. Киев: Изд. Киев. ун-та, 1971. 172 с.
6. Михайлов А. В. Из истории характера // Михайлов А. В. Языки культуры: учеб. пособие по культурологии. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 176–210.
7. Немирович-Данченко Вл. И. Письма. Переписка с петербургскими театральными деятелями / подгот. к печати В. В. Деревянкина и Е. Н. Кузнецова // Ежегодник Московского художественного театра. 1948. Т. 1. М., Л.: Искусство, МХАТ, 1950. С. 460–483.
8. Немирович-Данченко Вл. И. Повести и пьесы. М.: Гослитиздат, 1958. 480 с.
9. Немирович-Данченко Вл. И. Из прошлого // Рождение театра. Воспоминания. Статьи. Заметки. Письма. М.: Правда, 1989. С. 39–272. (Литературные воспоминания)
10. Фрейдкина Л. В. И. Немирович-Данченко // Мастера МХАТ. М., Л.: Искусство, 1939. С. 75–118.
11. Товстоногов Г. А. Круг мыслей. Л.: Искусство, 1972. 288 с.
12. Шведова Н. Ю. Местоимение и смысл // Шведова Н. Ю. Русский язык. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 445–543.

#### **Об авторе**

ЮДКИН Игорь Николаевич, доктор искусствоведения, заведующий отделом театроведения Института искусствоведения, фольклористики и этнологии Национальной Академии наук Украины, член-корреспондент Национальной Академии художеств Украины, Киев, Украина; e-mail: iyudkin@yandex.ru.

## АРХИТЕКТОНИКА АРХИТЕКТУРЫ, ИЛИ «МАГИЧЕСКИЙ КРИСТАЛЛ» КНИГИ ОЛЕГА СТОЛЯРОВА «ИМПЕРСКАЯ ФАНТАСМАГОРИЯ»

Л. С. Колганов

Кирият-Гат, Израиль

Книга Олега Столярова «Имперская фантазмагория» (2013) анализируется в статье в широком культурно-историческом контексте. Определяется место книги в петербургском тексте русской литературы, ее архитектурное своеобразие. Выявляются интертекстуальные связи книги, использованные в ней литературные аллюзии и параллели.

**Ключевые слова:** Олег Столяров, «Имперская фантазмагория», петербургский текст, архитектоника художественного целого, литературные аллюзии и параллели.

Книга Олега Столярова «Имперская фантазмагория» посвящена 310-летию основания Санкт-Петербурга. Вышла эта книга в 2013 г. в издательстве «Ижица», Москва [1].

В предисловии к этой книге известный писатель Даниил Гранин пишет: «Название книги „Имперская фантазмагория“ как никакое другое отражает созданный поэтом образ Петербурга — города-тайны, города-миража, города-повелителя и города-мечтателя...»

Полностью согласен с Даниилом Граниным. В заголовок статьи я вынес такие определения, как «архитектоника архитектуры» и «магический кристалл». Объясню почему.

Все стихи почти на всех 400 страницах книги выстраиваются в единое архитектурное строение. Тут в первую очередь вспоминается великое семикнижие Марселя Пруста «В поисках утраченного времени», за образец которого Пруст взял великий Шартрский собор. Там каждая деталь как первого, так и последнего, седьмого тома является необходимым атрибутом этого величественного строения.

Книга стихов Столярова напоминает рыцарскую архитектуру Военно-инженерного Михайловского замка Павла I — самого таинственного, трагического и мистического императора, чей образ как вечный фантом Петербурга появляется вместе с Инженерным замком в нескольких стихах книги. Образ Павла в книге Столярова дан как образ несчастного мистического рыцаря, появившегося не в то время и не в том месте. Как образ-фантом он даже чем-то напоминает призрак несчастного гоголевского Акакия Акакиевича из «Шинели», срывающего в конце повести шинели с обидевших его при жизни генералов. Кстати, призрак Павла являлся всем его сановным убийцам вплоть до самого конца их земной жизни.

Теперь что касается вынесенного в заглавие статьи определения «магический кристалл». По моему глубокому убеждению, любое живое поэтическое и прозаическое произведение представляет собой магический кристалл любой

формы, сотворенный как бы из живого биополя его автора. От него обязательно должна идти некая живая эманация: это может быть эманация тающего снега, льда или свежескопшенной травы. Вспомним гениальную строчку поэта Диомида Костюрина «Свежела кровь зарезанной травы...», от которой исходит и буквально сбивает с ног запах свежескопшенной травы.

Так вот, книга Столярова напоминает не только рыцарско-мистический замок несчастного Павла I, но и представляющий собой огромный живой кристалл знаменитый «Ледяной дом», выстроенный в самом конце царствования императрицы Анны Иоанновны. Вспомним волшебные описания этого Ледяного дома-дворца у И. И. Лажечникова, Ю. Нагибина и многих других писателей. «Ледяной дом» обладал неопишуемой красотой, переливающейся на зимнем петербургском солнце всеми цветами радуги. Да и кто сказал, что лед — это не живое творение? А по весне он тает и плачет живыми слезами всего живого на земле.

Сказанное касается «архитектоники архитектуры» книги Олега Столярова. Но самое главное — это ее религиозно-философская составляющая. Из огромного количества книг о Великой Отечественной войне самые великие — это «Жизнь и судьба» Василия Гроссмана и «Прокляты и убиты» Виктора Астафьева. Ибо только этим двум писателям удалось дать религиозно-философскую оценку как гитлеровскому, так и сталинскому режиму. Кстати, религиозно-философскую оценку тому или иному мировому явлению может дать и честный атеист.

Итак, у Столярова Павел — это Гамлет, все-таки ставший королем. Он — Гамлет-король рубежа XVIII–XIX веков. А Гамлет Шекспира — это первый в мировой литературе образ ярко выраженного рефлекслирующего интеллигента. Но ведь был еще самый первый Гамлет — Гамлет из ранней средневековой хроники монаха Саксона Грамматика, из которой Шекспир и взял сюжеты о Гамлете, короле Лире и Макбете. Так вот, Гамлет Саксона Грамматика — это обычный скандинав из раннего средневековья, убивший убийцу своего отца и сам ставший королем. А Павел Столярова — это Гамлет другого времени — времени постоянных заговоров и кровавых дворцовых переворотов. Как великодушный мальтийский рыцарь, он хотел только добра, которое ассоциировал лишь с прусским порядком и железной немецкой дисциплиной. Но, как было сказано выше, он царил не в то время и не в том месте.

Что же касается зверского убийства Павла в Михайловском замке, то ему, как и убийству его отца Петра III, до сих пор не дана чисто правовая юридическая оценка, коя была дана убийству всей царской семьи Романовых в июле 1918 г. Можно так же вспомнить и убийство царя Федора Годунова вместе с его матерью царицей Марьей, да и убийство Александра II — освободителя крестьян и славян. Что делать? Ведь историю жертв всегда пишут их убийцы. А ведь Петр III издал указ «О вольности дворянства», благодаря которому смогли появиться Пушкин, Лермонтов, Тютчев, Толстой, Достоевский и многие другие — великие! За это ему даже хотели поставить золотую статую, от чего он

скромно отказался. Также он значительно снизил налоги на соль и сильно облегчил положение казаков-старообрядцев, поэтому они так поддержали Пугачева. А взятие Наполеоном Москвы полностью оправдало все военные строгости, введенные Павлом. Просто он всё это делал будучи уже больным и полубезумным, но по-своему очень честным и благородным человеком.

Таким и показан Павел у Олега Столярова, в книге которого прекрасно описан Военно-Инженерный замок, где как будущий военный инженер учился сам Федор Михайлович Достоевский, прекрасно осведомленный о зверском убийстве Павла и о страшных муках совести косвенно причастных к его убийству великих князей Александра и Константина. Недаром он так точно изобразил похожую ситуацию — убийство старика Карамазова и муки совести его сына Ивана, сошедшего в конце книги с ума. Муки совести Ивана — это муки совести самого Александра I, по одной из исторических версий ушедшего в народ, дабы замолить тяжкий грех отцеубийства... Но это уже совсем другая история.

Желаю прекрасной книге Олега Столярова достойной жизни и счастливой судьбы.

#### **Список литературы**

1. *Столяров Олег*. Имперская фантазмагория. М. — СПб.: Ижица, 2013. 386 с.

#### **Об авторе**

КОЛГАНОВ Леонид Семенович, член Союза писателей Израиля, Кирьят-Гат, Израиль;  
e-mail: francuz@012.net.il.

## МОДУСЫ РЕЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**А. Н. Безруков**

Башкирский государственный университет, Бирский филиал

Герменевтическое толкование литературного произведения на современном этапе не сводится к его однозначному прочтению, а стремится к смысловому множеству. Процесс чтения корректирует диалог смыслов. Анализ модусов рецепции художественного текста формирует онтологическую оценку человеческого бытия.

*Ключевые слова:* процесс чтения, теория рецепции, эстетика чтения, смысловой диалог.

Текст, воспринимаемый в широком значении слова конструктом, состоящим из знаковых образований, попадает в сферу интересов разных гуманитарных дисциплин. Каждая из них рассматривает его со своих методологических позиций, опираясь на свои теоретические догматы. Одновременно с этим текст, выступая объектом междисциплинарного исследования, как плоскостная форма не дает необходимого результата для его прочтения. Именно созвучность подходов, их взаимная корреляция может стать той органикой, чей общий итог позволит видеть в тексте объективную бытийность с рядом сферических признаков.

Читаемый текст, будь то комплекс художественных парадигм либо общекультурных уровней, задает субъективные начала, смысл которых не так четко может быть опредмечен. Именно «путем осмысления мы достигаем места, откуда впервые открывается пространство, вымеряемое всяким нашим действием и бездействием» [7, с. 252]. Отправной точкой любой мысли либо точкой формирования знания о мире и человеке становится язык — универсальный код, феномен, поэтический инструментарий.

«Язык — это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека, <...> язык есть не что иное, как дополнение мысли, стремление возвысить до ясных понятий впечатления от внешнего мира и смутные еще внутренние ощущения, а из связи этих понятий произвести новые» [5, с. 304–305]. Наличная языковая структура способна не только фиксировать ряд первостепенных авторских установок, но и давать возможность читателю интерпретировать их, то есть актуализировать для конкретного места и времени. Чтение, таким образом, превращается как в манипуляцию знаков с акцентной установкой игры, так и в преодоление буквальностей, хотя и универсальной, формы, в новый код описания миропорядка. Сохраняя идеальную форму-модель мира, язык стихийно трансформирует сознание читателя. Приобретение языком ряда функций есть свидетельство его саморазвития и совершенствования. Однако в связи с этим неизбежно возникновение и ряда *пред-*допущений: корреляция действий, трансформация формы, развитие полифункциональных черт, собственно смена осевой разверстки, вариация рецепций. Типичным для

языка в пространстве бытия остается налично-знаковый формат, в течение времени существующий как объективация условной структуры.

Еще Аристотель отмечал, что звуко сочетания — «это знаки представлений в душе, а письмена — знаки того, что в звуко сочетаниях»; логика зависимости звука от буквы через представление реципиента весьма понятна, но реверсивный путь от буквы к пониманию у Аристотеля описан не так детально. Далее читаем: «Подобно тому как письмена не одни и те же у всех [людей], так и звуко сочетания не одни и те же. Однако представления в душе, непосредственные знаки которых суть то, что в звуко сочетаниях, у всех [людей] одни и те же, точно так же одни и те же и предметы, подобия которых суть представления» [1, с. 93]. В этом тезисе также присутствует явная отсылка к более сложному видению процесса понимания языка/текста, но коррективы о важности отличий рецепций предметного мира не столь ярки. Восприятие текстовой структуры происходит, как видим, из буквального проживания/переживания образной картинки. Схожесть с процессом создания/построения текста/фразы наблюдаем и в ходе развертывания художественного полотна на уровне выявления смысла. Истинно-смысловое начало текста условно, как условен и сам текст, он всецело индивидуален (авторский канон), одновременно с этим приращивает объективные значения (читательский прогноз).

Создавая ткань текста, писатель использует систему художественных средств (поэтический язык, жанровую форму, сюжетную канву), которые реализуют идейный замысел. Формирование пространства текста осуществляется рядом процедур, определяемых автором индивидуально. Расшифровка или прочтение произведения также предполагает соблюдение определенных закономерностей. Одним из возможных вариантов работы над текстом может быть герменевтическое истолкование.

Герменевтика как философская дисциплина оформилась в трудах таких теоретиков, как В. Дильтей, Ф. Шлейермахер, Э. Гуссерль, Г. Шпет, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер; практическая же реализация была осуществлена П. Рикёром, Г.-Р. Яуссом, В. Изером. Смысловое прочтение текста, приближение к его внутренней сути, по мнению ученых, может быть осуществлено с помощью герменевтического круга. Создавая текст, автор относительно свободен в выборе правил его восприятия. Герменевтическое понимание, наряду с внешним восприятием текста, должно учитывать и литературный жанр, и творческий метод, и сюжетное построение, и мотивную структуру. Следовательно, при толковании учитывается тройственный характер процедуры: язык ↔ текст ↔ автор. Но необходимо отметить, что главную роль играет именно сам текст, текст как центр, текст как генератор смыслов, текст как концентрат лингвистических и экстралингвистических элементов в единое целое.

Практика анализа подтверждает то, что текст/произведение следует воспринимать частью всеобщего культурного развития, принятие для себя действенного ряда операций с текстом не что иное, как осознание законов общего регулирования системы ценностей и ориентиров будущего. При этом текстовая



наличка не должна быть центром внимания: несомненно, реципиент зависим от нее, но выход за пределы знакового комплекса и проявит максимально творческую интуицию, которая дополнит чтение.

Уровень языка является у Шлейермахера первоосновой, целым: «всякая речь воспринимается только при условии понимания языка» [8, с. 43], текст же — авторской речью либо частью. Именно речь (словесный вариант) существует в этом понимании как «чувственная форма» [5, с. 306]. Всякая речь, по Шлейермахеру, должна становиться действенной структурой, чьи ориентиры направлены на живой поток бытия. Отсутствие динамики в процессе лишает текст жизненной правды, того, что является основой понимания сущего. Творческие импульсы, регулируемые реципиентом, манифестируют текстовую наличку, придают ей шанс претворения.

Применяя язык на практике, автор создает свое видение предмета, времени. Читательское сознание, под воздействием ряда предпосылок, порой не может справиться с традиционно жесткой догмой смысловой разверстки, не хватает опыта предвидеть динамику стиля. Индивидуальное начало последнего и будет тем, что должно быть выхвачено из сложных ходов контекста, осмыслено как самобытный способ писания и приведено в систему реакций на текст. Читатель тем самым осуществляет реверсивную авторскую правку стиля, приобретая опыт рецепции, собственного *я*.

В коммуникативной ситуации, как отмечает Г.-Р. Яусс, «литературное произведение, даже если оно кажется новым, не является как нечто совершенно новое в информационном вакууме» [9, с. 194]. Взаимозависимость одного текста от другого у Яусса интерпретируется с помощью контекстуальных параллелей, то есть аллюзийного фона. Эстетика воздействия текста на читательское сознание именно в том, что ситуация несовпадения горизонтов и есть производная составляющая, регулирующая движение текста в наличной культуре. Для рецепции целого необходимо обращение к принципам герменевтического видения, что позволяет преодолеть границы эстетических систем. Глобальность прочтения текстового полотна зависит как от внимательной прочитки *знака*, так и обусловлена социальными знаниями реципиента. Знаковый комплекс подает ряд сигналов читателю: это и форма (конструкт), и традиция, и поэтика слова (универсальный язык), и образность (художественный вымысел).

Литературная ткань текста настолько подвижна, насколько подвижна сама жизнь, проецируемая в ней. Ограничение свободы читательского творчества ведет к не-контакту, результат фиксируется в одномоментном представлении. Текст, сводимый в некую форму матрицы, и есть рисуемая проекция смысла. Всё, что вмещает текст, а это и собственно лингвистические уровни, и уровни экстралингвистические, и паралитературные, дискурсивно воздействует на смысловое поле, восприятие которого и необходимо заключить в реконструированную, «реверсивную парадигму» [3, с. 31]. Многомерный вариант прочтений не снижает художественных достоинств произведения, а, наоборот, позволяет матрично выстроить параллели, сферически определить контуры. Ча-

стотное несовпадение рецептов ведет к диалогу интерпретативных рядов. Приобретая смысл в процессе восприятия, текст вновь и вновь формирует некий интервал пустот. Семантическое зияние (шумовой эффект) уловимо вербализацией. Необходимо озвучить как сам индивидуально-авторский текст, так и его интерпретативные вариации: «литературное произведение появляется, когда происходит совмещение текста и воображения читателя, и невозможно указать точку, где происходит это совмещение, однако оно всегда имеет место в действительности, и его не следует идентифицировать ни с реальностью текста, ни с индивидуальными наклонностями читателя» [6, с. 202]. В ходе такой процессуальной игры читатель не только потребитель продукта, он фигура эстетической коллизии, со-участник рождения ситуации. Динамика смысловых оборотов позволяет придать эффект движения и тексту, интенсивность которого во многом объяснена природой эстетики.

Смещение смысловой ветки в ходе восприятия текста готовит реципиента к знаковой игре, дешифровке кода. Ретроспективный и реверсивный ходы, перспективная проекция и мыслимое продолжение истории образа, истории жизни потенциально заполняют имманентный читательский стандарт. Выбор становится ведущим критерием для достижения условно планируемого результата. Текстовый блок, при действенном отношении к нему, выбивает разряды смыслов, реализуя потенцию поэтического, образного, художественного слова. Корреляция возможна в случае возврата к той позиции, которая по определению не может быть реконструирована. Как отмечает Изер, «принимая свои решения, читатель имплицитно признает неисчерпаемость текста; и та же самая неисчерпаемость заставляет его принимать решения» [6, с. 209]. Такой подход дает возможность читателю не приблизиться к некоему условному абсолюту и найти единственно верное разрешение смысла, но полярно выстроить путь преодоления его непонимания. Выбор и будет той отправной точкой, с которой начинается путь как автора, художника слова, так и читателя, транслятора Логоса. Последовательный, пошаговый договор с текстом онтологически функционален. Редупликация смыслов рождает эффект удвоения художественной реальности. В ней читатель и будет максимально свободен: «если мы перечитываем текст во второй раз, наши знания от предыдущего прочтения влияют на восприятие временной последовательности текста» [6, с. 209]. Событийный пласт, уже осознанный при первичном обращении к тексту, отчасти запечатленный в памяти, потенциально подсказывает дальнейший, новый путь к его прочтению. Переживание, традиционное для литературы, означает не что иное, как приобщение к культуре с целью познать себя. Взаимная соотнесенность себя и мира вокруг синтезирует цельность имманентного и трансцендентального. Отражение в тексте читательских сознаний координирует, объективирует личное начало с коллективным. Первичный чужой дискурс становится своим, свое растворяется в культурном: «познание есть индивидуальный акт целостного взгляда на вещи» [6, с. 213].

Определяя себя в окружающем мире, ассоциативно читатель отождествляет свой внутренний мир с миром предшествующих поколений. Индивидуальная часть — становится созвучной части целой. Эстетический эффект от признания себя в пространстве внешнего связан с полным равновесием сознаний. Поддержание такой гармоничной сути позволяет прогнозировать модусы читательской рецепции.

### Список литературы

1. *Аристотель*. Об истолковании // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. 687 с.
2. *Безруков А. Н.* Рецепция художественного текста: функциональный подход. Вроцлав: Фонд «Русско-польский институт», 2015. 300 с.
3. *Безруков А. Н.* Событие межтекстовой коммуникации: А. Пушкин — Ф. Достоевский // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 10 (40), ч. II. С. 29–32.
4. *Безруков А. Н.* Эстетика воздействия текста на читательское сознание // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. 2015. № 1 (6). С. 181–188.
5. *Гумбольдт В. фон*. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2001. 400 с.
6. *Изер В.* Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория: антология / сост. И. В. Кабанова. М.: Флинта: Наука, 2004. С. 201–226.
7. *Хайдеггер М.* Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.
8. *Шлейермахер Ф.* Герменевтика. СПб.: Европейский дом, 2004. 242 с.
9. *Яусс Г.-Р.* История литературы как вызов теории литературы // Современная литературная теория: антология / сост. И. В. Кабанова. М.: Флинта: Наука, 2004. С. 192–201.

### Об авторе

БЕЗРУКОВ Андрей Николаевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Башкирского государственного университета (Бирский филиал), Бирск; e-mail: in\_text@mail.ru

# **РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ**

---

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ИНТОНИРОВАНИЯ РЕЧИ ПРИ УСВОЕНИИ РОДНОГО И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ**

**В. С. Нефедьева**

ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет», Тверь

Статья посвящена исследованию основ разработки методической модели формирования у иностранцев интонационных навыков в речи на русском языке на начальном этапе обучения. Анализируется становление механизмов интонирования речи при усвоении родного языка и при изучении иностранного языка. В статье предложены оптимальные пути формирования навыков интонационного оформления речи на русском языке как иностранном на базе разработанного автором учебного пособия.

**Ключевые слова:** механизмы интонирования, родной язык, русский язык как иностранный, интонационный навык, обучение.

Интонация включается в фонетический материал, подлежащий усвоению иностранными учащимися, в соответствии с принципом учета потребностей общения, так как она выполняет смыслоразличительную функцию. Оформляя фразу как самостоятельную коммуникативную единицу, интонация выделяет главную информацию сообщения. Объединяя слова в синтагмы и синтагмы в предложения, интонация проявляется в разграничении речевого потока посредством пауз и мелодики и обеспечивает возможность различения смысла или оттенков смысла. Интонация позволяет передавать эмоциональное состояние говорящего, его отношение к тому, что он говорит, и к адресату речи [7, с. 92].

С точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного и, в частности, методики формирования навыков произношения существенной является проблема обоснования последовательности введения и постановки фонетического и интонационного материала. Определенные точки опоры мож-

но найти рассматривая механизмы становления интонирования при усвоении родного языка и речепорождении на языке иностранном.

Так, для осуществления коммуникации с окружающими ребенок должен сначала овладеть некоторыми глобальными коммуникативными средствами, так как сами по себе звуки и слова, не включенные в высказывание, не способствуют установлению контакта. Если при рождении крик ребенка считается рефлекторным и вызывается возбуждением дыхательных центров, то к трем месяцам при помощи крика ребенок может выразить свои различные состояния и потребности. В пятимесячном возрасте ребенок адекватно реагирует на интонационные контуры, осваивая их независимо от сегментных фонем [9, с. 157].

Естественно, что в раннем периоде развития ребенка, протекающего под знаком эмоционального познания предметного мира в процессе эмоционального общения со взрослыми, коммуникативные единицы представляют собой эмоционально-выразительные комплексы, включающие, помимо интонаций, характеризующих высказывание с эмоционально-выразительной стороны, и такие компоненты, как мимика, жестикация, пантомима, выражение глаз. Интонации, конечно, еще не являются языковыми интонационными конструкциями, оформляющими лексико-синтаксические структуры предложения, но они ситуационно обусловлены, ребенок не только слышит их и узнает, но и умеет воспроизводить самостоятельно. Так, если ребенка в 8 месяцев научить на вопрос «Где тик-так?» показывать на часы, то он делает то же самое и на задаваемый с той же интонацией вопрос «А ля-ля?» Становление интонаций эмоционально-выразительного комплекса происходит на универсальной биологической основе, но в различных культурных условиях они приобретают звучание, регламентированное и нормированное общественной практикой [1, с. 28].

Процессы речепорождения и речевосприятия у носителей языка протекают слаженно и автоматизированно ввиду отработанности операций развертывания структур от обобщенных к более конкретизированным, при продвижении от смысла к тексту и от текста к смыслу. Говоря на родном языке, человек направляет внимание на содержание, то есть на смысл. План содержания высказывания занимает ведущее место в речевой деятельности. Отбор и идентификация интонационных средств, непосредственно участвующих в кодировании и декодировании смысла, осуществляется без направленного и осознаваемого говорящим и слушающим контроля сознания — на уровне фонового автоматизма.

Механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке в целом совпадают. Однако процесс речевой деятельности на неродном языке имеет свои особенности.

В начальный период изучения иностранного языка внимание осуществляющего речевую деятельность на нем неизбежно направляется на формальную сторону, под которой в аспекте нашего рассмотрения понимается отбор интонационных средств и оформление ими высказывания. Это обусловлено тем, что

иноязычные интонационные средства еще не вошли в долговременную память и не сформировались навыки оперирования ими.

Несмотря на различие условий, в которых происходит становление механизмов интонирования в родной речи и при усвоении неродного языка, данным процессам присущи и общие черты, обусловленные единством языка как сущности, наличием языковых универсалий и существованием общих законов усвоения [5, с. 62]. Приступая к изучению иностранного языка, человек уже не является *tabula rasa*, и усваиваемый новый код накладывается на код родного языка. Естественно, что усвоение неродного языка может происходить только в условиях взаимодействия родного и изучаемого языка, то есть «в условиях действия интерференции, в котором своеобразно проявляется противоречие между универсальным и специфическим, между сходством и различием, присущих первичной и вторичной языковым системам» [6, с. 4]. Поэтому путь становления второго языка не повторяет в точности пути, пройденного родным языком, и было бы несправедливо, с одной стороны, игнорировать наличие у обучаемых определенных знаний, навыков и умений, приобретенных до начала изучения языка, а с другой стороны, опираться только на навыки и умения речевой деятельности на родном языке.

Объективные отличия процессов усвоения родного и неродного языков проявляются уже на этапе мотивации. Мотив всегда личностно окрашен и связан с эмоциями и волей. А поскольку интонация в речевой деятельности передает не только собственно языковые значения, а используется для выражения смыслов, связанных с эмоционально-волевой стороной речевой коммуникации, то это и объясняет ее представленность на высших уровнях порождения речи. Наиболее общий смысл высказывания заключается обычно в том, что говорящий хочет что-то сообщить, спросить, побудить к действию, выразить свое отношение к чему-либо. Но именно эти аспекты отражаются и передаются интонационными средствами. У иноязычного же индивида подобная связь между замыслом и его интонационным оформлением отсутствует, либо недостаточно прочна, что может в определенной мере затруднить ход построения высказывания на иностранном языке, особенно на начальном этапе овладения им. Именно в интонационном плане при овладении неродным языком отчетливо проявляется интерферирующее влияние родного языка, нарушающее, а иногда и разрушающее процесс общения, что, в свою очередь, также отрицательно влияет на мотивацию общения на неродном языке.

В сознании человека, изучающего иностранный язык, присутствуют и сосуществуют два вида отражения действительности: уже сформированное на родном языке и еще формирующееся на иностранном. Иноязычное интонационное оформление может быть использовано вместо родного лишь в случае, если его связь со смыслом достаточно прочна, чего можно достигнуть только многократным интонационным выражением данного смысла в процессе выполнения коммуникативных заданий.

Обучение иностранцев русской интонации следует начинать с формирования простых интонационных навыков [8, с. 93]:

— навыка восприятия и порождения ровного движения тона на среднем уровне тона голоса, индивидуальном у каждого человека, затем — на низком уровне и на высоком уровне тона;

— навыка восприятия и порождения, во-первых, нисходящего движения и, во-вторых, изменения высоты падения тона голоса;

— навыка восприятия и порождения, во-первых, восходящего движения и, во-вторых, изменения высоты подъема тона голоса;

— навыка восприятия и порождения интенсивности в сочетании с нисходящим движением тона;

— навыка восприятия и порождения сочетания нисходящего и восходящего движений тона.

При этом необходимо учитывать, что простые интонационные навыки являются автоматизированными компонентами сложного, многокомпонентного интонационного навыка, например навыка восприятия и производства интонационного оформления сообщения: 1) ровного движения тона на среднем уровне на предцентре, 2) нисходящего движения тона на интонационном центре, 3) ровного движения тона на низком уровне на постцентре.

Интонационный навык характеризуется единством и противоположностью своих качеств: автоматизированности и сознательности, устойчивости и лабильности, отражающих его сложную психофизиологическую природу и обеспечивающих правильное выполнение речевых операций. Процесс становления интонационных навыков протекает поэтапно [8, с. 96].

На 1 этапе, ориентировочно-подготовительном, создаются условия:

— для осознания учащимися движений артикуляционных органов и возможности управления этими движениями при интонационном оформлении речи;

— для формирования у обучаемых акустического образа параметров интонационных компонентов;

— для осознания учащимися причинно-следственных связей между смыслом высказывания и изменениями параметров интонационных компонентов, синтагматическим членением, выделением интонационного центра, то есть функциональной значимости интонационных средств оформления высказывания на русском языке.

На данном этапе достигается осознание учащимися общей схемы построения действий по восприятию и реализации интонационного оформления речи на русском языке. Действия учащихся определяются четким пониманием цели и способов выполнения действия, но неточны и неустойчивы: при их выполнении учащиеся напряженно внимательны, сосредоточены на своих действиях, недостаточно и неуверенно контролируют правильность интонационного оформления своей речи на русском языке.

На 2-м этапе, стереотипизирующе-ситуативном, создаются прочные артикуляционные образы и акустические стереотипы интонационных признаков в

их соотносительности со смыслом, то есть достигается автоматизированность навыков интонационного оформления высказывания. На данном этапе действия учащихся характеризуются адекватностью и стабильностью восприятия и производства интонационного оформления высказывания, передающего конкретный смысл, переносом внимания на результат, улучшением самоконтроля.

На 3-м этапе, варьирующе-ситуативном, формируется гибкость интонационного навыка, то есть возможность его функционирования в вариативных речевых ситуациях в пределах фонетического контекста разной сложности. На данном этапе действия выполняются учащимися правильно, контроль правильности может быть как сознательным, так и неосознанным, на основе «чувства языка».

Достижение целей каждого этапа возможно в результате использования комплекса упражнений. При этом отбор и последовательность представления содержания обучения необходимо производить с учетом типологической контрастивности фонетических систем русского и родных языков учащихся и предполагать определенную последовательность введения как звуков (например, для учащихся из Юго-Восточной Азии [2, с. 47] — раздельную, а не параллельную постановку глухих и звонких согласных), так и интонационного материала (например, с учетом специфики интонационной системы и функциональной значимости интонационных компонентов русского языка) [8, с. 184].

Данные подходы и, в частности, модель формирования навыков интонационного оформления речи на русском языке как иностранном реализуются в учебном пособии «Сразу заговорят!» [4], предназначенном для представителей Юго-Восточной Азии, приступающих к изучению русского языка как иностранного. Содержание обучения включает фонетические и интонационные средства русского языка, необходимые и достаточные для формирования фонетических и интонационных навыков на начальном этапе. Начальный этап обучения отсчитывается со знакомства с первым русским звуком и завершается решением задачи формирования на элементарном уровне фонетических и интонационных навыков на русском языке. Указанные языковые явления представляются на базе лексико-грамматического материала и позволяют обучающимся активно вступать в ситуации повседневного общения на русском языке.

Новый языковой материал представляется в речевых образцах, в виде схем и таблиц, позволяющих алгоритмизировать его усвоение. Формирование фонетических и интонационных навыков и умений происходит поэтапно при выполнении учащимися языковых, условно-речевых и подлинно-речевых упражнений.

Учебное пособие сопровождается «Методическими рекомендациями по обучению представителей Юго-Восточной Азии фонетике и интонации русской речи на начальном этапе» [3], адресованными преподавателям русского языка как иностранного с целью представления и обоснования использования предлагаемых методик формирования навыков фонетически и интонационно корректной речи на русском языке на начальном этапе обучения.



**Список литературы**

1. *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987. 165 с.
2. *Грязнова В. В.* Формирование фонетических навыков учащихся Юго-Восточной Азии на базе интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 172 с.
3. *Грязнова В. В., Нефедьева В. С.* Обучение представителей Юго-Восточной Азии фонетике и интонации русской речи на начальном этапе: методические указания. Тверь: ТвГТУ, 2015. 32 с.
4. *Грязнова В. В., Нефедьева В. С.* «Сразу заговорят!»: учебное пособие для представителей Юго-Восточной Азии по фонетике и интонации русской речи (начальный этап). Тверь: ТвГТУ, 2015. 96 с.
5. *Латидус Б. А.* Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991. С. 61.
6. *Любимова Н. А., Егорова И. П., Федотова Н. Л.* Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного. СПб.: СПбГУ, 1993. 400 с.
7. *Нефедьева В. С.* К вопросу о необходимости обучения иностранцев русской эмоциональной интонации // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: материалы международной научно-практической конференции. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2012. С. 92–93.
7. *Нефедьева В. С.* Формирование навыков интонационного оформления речи при обучении иностранцев русскому языку на начальном этапе: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 224 с.
8. *Weir R.H.* Some Questions on the Child's Learning of Phonology // The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach. Cambridge (Massachusetts), 1966. P. 153–168.

**Об авторе**

НЕФЕДЬЕВА Валентина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка предвузовской подготовки ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет», Тверь; e-mail: nefedjevavs@mail.ru

## ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ И ПРИЧИНЫ ИХ ПОЯВЛЕНИЯ

**Е. Г. Данелян**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ошибки в речи детей-инофонов — результат взаимодействия родного и изучаемого языков. Автор показывает это на примере русской речи детей-азербайджанцев. Выделены три группы ошибок: ошибки, отражающие особенности фонетической системы азербайджанского языка; ошибки, обусловленные грамматическими нормами азербайджанского языка; ошибки в словоупотреблении, возникающие также под влиянием родного языка детей.

**Ключевые слова:** инофоны, азербайджанский язык, интерференция, сопоставление.

Сегодня в школах России учится большое количество детей-инофонов: армяне, азербайджанцы, грузины, таджики, узбеки, киргизы, украинцы и др. Основная задача обучения детей-инофонов уже на самой первой его ступени сводится к их подготовке к дальнейшему обучению на русском языке. «Возможности этих учащихся в овладении русской речью, к сожалению, используются учителями далеко не в полной мере. Поэтому совершенствование содержания и методов обучения детей-инофонов выступает сегодня как очень важная, актуальная задача» [1, с. 580].

Учителю следует знать, что речевая деятельность на русском языке у детей может быть успешно сформирована в том случае, если будет учитываться специфика их родного языка. Как отмечал А. А. Реформатский, «для овладения языком надо прежде всего преодолеть навыки своего языка. Ошибки — результат взаимодействия родного и изучаемого языков» [2, с. 42].

В данной статье мы рассмотрим проблему влияния родного языка на русскую речь детей-азербайджанцев. Материалом для исследования послужили высказывания детей, являющихся носителями азербайджанского языка, с учетом анализа речевых ошибок.

Ошибки детей мы разделили на 3 группы:

- 1) ошибки, отражающие особенности фонетической системы азербайджанского языка;
- 2) ошибки, обусловленные грамматическими нормами азербайджанского языка;
- 3) ошибки в словоупотреблении, возникающие также под влиянием родного языка.

Рассмотрим каждую группу ошибок и причины их возникновения.

1. Азербайджанский алфавит отличается от русского алфавита. Он содержит 32 буквы. В азербайджанском языке нет дифференциации согласных по твердости и мягкости, звонкости и глухости, как в русском языке. Нет букв Ъ, Ь, Щ, Ц и др.

В азербайджанском языке есть звуки, которых нет в русском языке. Например, звук [ə] очень близок к русскому звуку, обозначенному буквой Я в слове «мята».

Звук [he] не имеет эквивалента в русском языке, произносится как резкий выдох.

Звук [h] произносится как резкий выдох или как беззвучный [x].

Звук [se] соответствует сочетанию [дж].

Звук [ǰe] является звонким вариантом гортанного звука [x] и др. [3, с. 11].

Эти особенности, безусловно, влияют на произносительную сторону русской речи детей, являющихся носителями азербайджанского языка, так как они часто подменяют русские звуки своими.

2. Причины появления грамматических ошибок становятся понятными только в результате сопоставительного анализа грамматических систем русского и азербайджанского языков.

Наибольшую трудность для детей, являющихся носителями азербайджанского языка, представляет усвоение категории рода, так как в родном языке этой категории нет. Азербайджанские слова не имеют родовых признаков, и всякие требования согласования в роде совершенно отпадают. Всё это переносится детьми в русский язык, и они говорят неправильно: *маленький девочка, мой книга, красный яблоко, новая платье, машина приехал* и др.

Указательные местоимения и прилагательные в роли определения в азербайджанском языке употребляются в единственном числе, если даже существительное при них стоит во множественном числе. Это приводит к ошибкам в русском языке: *этот карандаши; этот мальчики; красивый девочки*.

Числительные, указывающие на количество предметов, в азербайджанском языке не изменяются, а слова, называющие сами предметы, стоят в единственном числе, отсюда ошибка: *Нет пять чайник*.

Множественное число в азербайджанском языке могут иметь только существительные (предметы) и те глаголы (действия), которые выполняются людьми. Всё это дети переносят в русский язык и говорят неправильно.

Большие трудности встречают дети в усвоении и употреблении русских падежных форм имен, в усвоении норм грамматического управления (беспредложного и предложного).

Общеизвестно, что усвоение падежа основано на понимании связи слов в словосочетании или предложении. Трудности усвоения предложно-падежных конструкций русского языка обусловлены различиями в грамматических системах азербайджанского и русского языков.

Если русский язык флективный, то азербайджанский агглютинативный. В русском языке слова имеют флексию (изменяемую часть), которая является основным показателем грамматического значения слова. В азербайджанском языке слова изменяются с помощью аффиксов, выражающих грамматическое значение слов.

Для носителей азербайджанского языка выбор падежа и нужной флексии вызывает трудности, так как это явление для них новое.

Следует отметить, что частичное отсутствие в родном языке категории одушевленности (на вопрос *кто?* отвечают только слова, обозначающие человека) тоже ведет к некоторым ошибкам в падежных окончаниях: *вижу слон; люблю птичка* и др.

Замена одних падежей другими — типичная ошибка инофонов. Они заменяют винительный падеж предложным (*иду в школе*), винительный — дательным (*вижу тебе*), родительный — именительным (*взял у петух*) и др.

Характерной ошибкой для них является смешение предлогов *в* и *на*: *В улице стояла машина; В стене висела картина; Он прыгнул на речку*. В данном случае дети путают значения предлогов *в* (внутри) и *на* (на поверхности»). В родном языке эти значения выражаются с помощью местного падежа и различаются только по контексту.

Мы также видим смешение предлогов *от* и *из*. Они говорят: *Он вышел от дома* (вместо *из дома*). В родном языке эти значения выражаются с помощью исходного падежа, которые тоже различаются по контексту.

Дети также легко пропускают предлоги: *посмотрел маму, подошёл другу* (вместо *посмотрел на маму, подошёл к другу*).

Часто допускаются ошибки и в таких конструкциях: *машет с шарами* (вместо *шарами*) и *идёт шарами* (вместо *с шарами*). Здесь дети не различают значения русского творительного падежа в значении орудийности и совместности действия.

3. Третья группа ошибок — это ошибки в словоупотреблении, возникающие тоже под влиянием родного языка. Например, если в русском языке глагол-связка *есть* опускается, то в азербайджанском языке употребляется. Дети это переносят в свою русскую речь и говорят так: *Он есть мальчик; Это есть карандаш; Я есть Марат*.

Ошибки третьей группы часто возникают в результате незнания значения слова. Неточность осмысления у инофонов возникает из-за недостатка оперативной памяти и маленького лексического запаса. Лексические ошибки приводят к нарушению точности, ясности, логичности словоупотребления и связаны с семантикой русского языка. Например, *Она пожарила пирожки* (вместо *испекла*).

Такова краткая характеристика самых типичных ошибок детей-носителей азербайджанского языка.

Исходя из всего сказанного, мы приходим к выводу, что на начальной ступени языковой материал требует такой организации, которая сразу же вслед за его осознанием (без обращения к грамматическим правилам) могла бы включиться в речевые действия детей. И тут большая роль возлагается на учителя, который стремится к тому, чтобы у детей-инофонов была возможность осваивать основные языковые модели на разном лексическом материале и автоматизировать речевые навыки.

**Список литературы**

1. Дanelян Е. Г. Обучение первоклассников русской устной речи в школе с многонациональным составом учащихся // Девятый Международный симпозиум: доклады и сообщения. Болгария, Велико-Тырново, 5–8 апреля 2006 г. Велико-Тырново, 2006. С. 580–582.
2. Реформатский А. А. О сопоставительном методе // Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1987. С. 40–52.
3. Худазаров Т. М. Самоучитель азербайджанского языка. Баку: Муаллим, 2009. 350 с.

**Об авторе**

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования ФБГОУ ВО «Тверской государственной университет»; e-mail: liza.danelyan@yandex.ru.

## НАРОДНАЯ ЭТИМОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

**А. Ю. Никитченкова**

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,  
НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»,  
Москва

В статье предпринята попытка обобщить материал из области современной народной этимологии, провести культурно-исторические параллели и показать, в каких случаях преподаватели-словесники могут столкнуться с явлениями данного типа.

**Ключевые слова:** этимология, народная этимология, лексика, детское словотворчество, субкультура, языковая картина мира, культурно-исторический контекст.

Народная этимология представляет собой очень интересное явление в плане осмысления значения и происхождения того или иного слова на основании его случайного (без учета фонетических закономерностей, словообразовательных и морфологических особенностей) сходства с другими словами. Оно находится в сфере наблюдения не только лингвистов, но и фольклористов, историков, культурологов, педагогов, отчасти писателей.

Элементы этимологического анализа предусмотрены образовательной программой на уроках русского языка уже в начальной школе, в средней школе учитель-словесник может обдумывать более сложные задания. Для этого, конечно, педагогу необходимо владеть соответствующими лингвистическими и методическими компетенциями, знать особенности научного подхода к объяснению происхождения слов и иметь в виду, что примеры народной этимологии тоже могут оказаться полезными, послужить яркими иллюстрациями при сравнении корректного с точки зрения развития языка и наивного интерпретирования. С подобными случаями можно столкнуться на страницах произведений художественной литературы. Так, отражение просторечия в произведениях Н. С. Лескова — примеры народной этимологизации, которые, можно сказать, стали хрестоматийными: *гувернянька* (*гувернантка* и *нянька*), *верояци* (*вариации* и *вероятный*), *мелкоскоп* (*микроскоп* и *мелкий*) [4, с. 112]. Также педагог может собирать, анализировать и систематизировать примеры детской этимологии (младший школьник, вдохновившись этимологической работой, провел собственное «исследование» и по случайному совпадению в звучании слов *овоци* и *ци* счел их однокоренными, подкрепив свои размышления тем фактом, что без овощей этого блюда не приготовить). Речевая ошибка ребенка, если она не просто исправляется, а анализируется первопричина ее возникновения, станет залогом прогресса речевого развития учащегося, поводом формирования по-настоящему исследовательского отношения к языку и речи.

Приведем отрывок из повести И. С. Шмелева «Лето Господне», который примечателен тем, что автору мастерски удалось передать то, как мальчик без

труда вписывает неверно понятое церковнославянское слово в контекст праздничного кондака, фантазируя, объясняя самому себе уместность присутствия волков в вифлеемской пещере: «“Волсви же со звездойо путешествоуют!..” Волсви? Значит — мудрецы, волхвы. А, маленький, я думал — волки. Тебе смешно? Да, добрые такие волки, — думал. Звезда ведет их, а они идут, притихли. Маленький Христос родился, и даже волки добрые теперь. Даже и волки рады. Правда, хорошо ведь? Хвосты у них опущены. Идут, поглядывают на звезду. А та их ведет. Вот и привела. Ты видишь, Ивушка? А ты зажмурься... Видишь — кормушка с сеном, светлый-светлый мальчик, ручкой манит?.. Да, и волков... всех манит. Как я хотел увидеть!.. Овцы там, коровы, голуби взлетают по стропилам... и пастухи, склонились... и цари, волхвы... И вот, подходят волки. Их у нас в России мно-го!.. Смотрят, а войти боятся. Почему боятся? А стыдно им... злые такие были. Ты спрашиваешь — впустят? Ну, конечно, впустят. Скажут: ну, и вы входите, нынче Рождество! И звезды... все звезды там, у входа, толпятся, светят... Кто, волки? Ну, конечно, рады» [6, с. 101].

Здесь не только представлен пример детского словотворчества как такового, но и точно подмечены особенности детской психологии. Рассказчик — взрослый человек, делаясь своими воспоминаниями, предупреждает, что он неверно толковал слово *волсви*, но рисует настолько красивую картину, что его маленький слушатель все равно готов принять такое объяснение, интересуется, рады ли волки, разрешат ли им войти внутрь вертепа.

Однако в реальности выявить у конкретного носителя языка перечень тех слов, происхождение которых объясняется таким образом, не так-то просто, ведь при построении предложения все они могут находиться на своем месте и даже полностью соответствовать словарному значению. Приведем случаи из собственной преподавательской практики в вузе. Во время изучения раздела «Лексикология» студенты факультета начального образования знакомятся с мотивированными и немотивированными словами. Для закрепления материала им, в частности, предлагается проанализировать ряд слов, указав для каждого мотивированного признак, положенный в основу названия [5, с. 62]. Наряду с вполне адекватной интерпретацией таких мотивированных слов, как *буревестник*, *утенок*, *поганка*, в разных группах и на разных курсах находились учащиеся, которые на полном серьезе давали объяснение на основании случайного совпадения фрагментов слова с существующими в современном русском языке словами разных частей речи. Так, например, слово *ворона*, по их мнению, состоит из существительного *вор* и местоимения *она* (добавляется флексия *-а*), но более распространен вариант *вор + она* (в этом случае игнорируется факт наличия флексии *-а* и основы на согласный у существительного женского рода, ведь у местоимения *она* другая система склонения); *соловей* включает в свой состав существительное *соло* и глагол в форме повелительного наклонения *вей* (дается примерно такое объяснение: соловей очень красиво поет, образно выражаясь, вьет сольные рулады). Слово *воробей* имеет тот же элемент, что и слово *ворона*, так как оно якобы состоит из существительного *вор* в форме родительного па-

дежа и глагола *бить* в форме повелительного наклонения, то есть *вора бей*, а именуются эти птицы так, потому что они очень ловкие и вороватые. При этом многие информанты ссылались на произведения детской литературы и отмечали, что подобные интерпретации, связанные с данным словом, у них закрепились с раннего детства. Прежде всего они называли стихотворение С. Я. Маршака «Где обедал, воробей?». Также упоминались произведения В. В. Бианки, например «Красная горка», где описываются воробьиные проделки: «...Чик ловко подхватил у Кота из-под носа хлебную крошку и — раз-раз! — опять уже был на крыше.

Кот даже не шевельнулся, только приоткрыл один глаз и зорко поглядел на забияку.

— Видела? — хвастал Чик. — А ты боишься!» [1, с. 59].

Действительно, в ряде произведений для детей, особенно тех, которые восходят к фольклорным традициям (вспомним «сказки-несказки» того же В. В. Бианки), где персонажи животного мира наделяются антропоморфными чертами, воробьи зачастую изображаются пронырливыми воришками. Детские впечатления оказываются настолько сильными, что в зрелом возрасте могут перевесить строгие логические размышления по поводу внутренней формы слова.

Еще один пример — образование глагола *раснять* от числительного *пять* в контексте взаимодействия слов разных частей речи с числительными (пять → пятак; один → одинарный; два → дважды и пр.); он демонстрирует действие по шаблону, отступление от словообразовательной закономерности мотивировать конкретное слово только ближайшим по структуре и по смыслу словом.

В некоторые культурно-исторические периоды в силу определенных причин в обществе может возникать потребность заострить внимание на самодостаточности, емкости родного языка, однако реализуется она иногда методами народной этимологии. Так, в первой половине XIX в. президент Российской академии наук А. С. Шишков в рамках дискуссии вокруг «нового слова» Н. М. Карамзина выражал отрицательное отношение к заимствованиям и калькам и даже предпринимал попытки доказать, что некоторые иноязычные слова в действительности появились на почве русского языка: «Слово *студент* для него — это не заимствование из немецкого языка (нем. *Student* < лат. *studens, -entis* — “учащийся”), а искаженное русское *скудент* (от слова „скудный“, то есть скудно, бедно живущий); слово *бульвар* не имеет ничего общего с французскими или немецкими корнями (ср.: фр. *boulevard*, первоначально — городской вал < нем. *Bollwerk* — „аллея посреди улицы, широкая улица, обсаженная деревьями, первоначально — на месте крепостных валов“), а опять же искаженное русское *гульвар* (от глагола гулять)» [7]. В основном в науке деятельность А. С. Шихкова оценивается негативно, но есть и противоположные мнения: он пытался обосновать особую философию языка, и далеко не все этимологические изыскания были беспочвенными, «важно отметить его общую мысль о значении этимологии и исторического словообразования, которые являются светильником, озаряющим тайну сходств и различий языков» [3, с. 444].



В наши дни, несмотря на то что этимология давно выделилась в отдельный раздел сравнительно-исторического языкознания и есть проверенные методы и приемы научного толкования происхождения слов и морфем, набирают популярность и псевдонаучные течения. Публичные выступления сатирика М. Н. Задорнова изобилуют несуразными трактовками групп слов, которые он выдает за однокоренные на основании их случайного сходства. Существует ряд фантастических теорий, таких, например, как криптолингвистика, приверженцы которой считают, что наш язык наделен небывалой могущественной силой, которую сознательно скрывают от народа или искажают враги государства. Историк Д. М. Володихин еще в конце 1990-х гг. ввел своеобразный термин «фолк-хистори», под которым подразумевается антинаучный подход А. Т. Фоменко к описанию исторических фактов. Безусловно, нельзя не упомянуть исследования академика А. А. Зализняка, посвященные подобным явлениям, возникающим в нашем обществе [2]. Лингвисту подобные опусы интересны тем, что изобилуют образчиками народной этимологизации, морализаторско-наивными интерпретациями, облеченными в «научную» форму. А преподавателю-словеснику нужно быть готовым к тому, что благодаря влиянию данных тенденций, озвучиванию их с телевизионных экранов и в Интернете он может столкнуться с похожими случаями в своей практике.

Отдельные примеры народной этимологии являются яркими субкультурными приметами. Так, в студенческой среде встречается целенаправленная переделка того или иного слова на основании ассоциации с существующими в языке словами. Таково образование *магистранцы* — ироническое наименование иностранных слушателей (создано путем соединения слов *магистры* и *иностранцы*). Из поколения в поколение передается интерпретация слова *СТУДЕНТ* как звуковой аббревиатуры. В советское время эта «аббревиатура» была очень популярна, даже рассказывался связанный с ней анекдот. Расшифровывается она так: «срочно требуется уйма денег, есть нечего, тчк»; вариант — «срочно требуется уйма денег, еды нет тоже». Сейчас чаще всего встречается вариант «сонное, теоретически умное дитя, естественно не желающее трудиться». По такому же принципу строится интерпретация наименования оценок: ОТЛ — «обманул товарища лектора»; ХОР — «хотел обмануть — разоблачили»; УД — «удалось договориться»; НЕУД — «не удалось договориться». Устное бытование, закрепление традиции и вариативность свидетельствуют о фольклоризации данного явления.

Итак, в некоторых ситуациях к народной этимологии прибегают от недостатка знаний механизмов корректного подхода к проверке и объяснению происхождения слова. Иногда же слова подвергаются подобному интерпретированию сознательно — ради шутки, своеобразной языковой игры. При этом носители языка, соблюдая все закономерности народной этимологизации (случайное созвучье данного слова с существующим в языке словом), понимают, что у сопоставляемых лексем разное происхождение. Преподавателем-словесником явления народной этимологии (о чем свидетельствуют приведенные в данной

статье примеры) могут использоваться в профессиональной деятельности как материал для анализа нюансов русской языковой картины мира.

### Список литературы

1. Бианки В. В. Рассказы и сказки. М.: Русское слово, 2013. 166 с.
2. Зализняк А. А. Из заметок о любительской лингвистике. М.: Русскій міръ, 2010. 240 с.
3. Камчатнов А. М. История русского литературного языка: XI — первая половина XIX века: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 688 с.
4. Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.
5. Сборник упражнений по русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. М.Л. Каленчук, Л.Л. Касаткина. М.: Академия, 2006. 304 с.
6. Шмелев И. С. Лето Господне. М.: АСТ, 1997. 576 с.
7. Народная этимология // Занимательная лингвистика [электронный ресурс]. URL: <http://www.svetozar.ru/index/id/38481/index.html>. Дата обращения: 20.12.2015. Загл. с экрана.

### Об авторе

НИКИТЧЕНКОВА Анна Юрьевна, старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»; старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», Москва; e-mail: [nikitch@list.ru](mailto:nikitch@list.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТОРЕЧНОЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДА

**С. П. Цветкова**

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются особенности формирования просторечной произносительной культуры в условиях современного города (г. Тверь); анализируются процессы локализации диалектных фонетических особенностей в разные временные срезы, а также актуализация некоторых произносительных вариантов в тверском городском просторечии.

**Ключевые слова:** городское просторечие, среднерусские говоры, фонетические процессы, произносительные варианты, локализация фонетических особенностей.

Современная языковая ситуация однозначно доказывает, что на фоне расширения сферы влияния литературного варианта национального русского языка происходит постепенное сужение сфер функционирования других его разновидностей. Но, изменяясь под воздействием ведущего варианта, остальные языковые страты оказывают заметное сопротивление, и в их подсистемах происходят куда более глубинные процессы, чем просто исчезновение прежних элементов и появление других. И сегодня, в начале XXI в., лингвистическое пространство, обслуживающее разные речевые коллективы носителей русского языка, оказывается неоднородным.

В. В. Виноградов в свое время писал, что «на формирование национального литературного языка <...> оказывали влияние структурные особенности и объем социальных функций разговорного койне, степень диалектной дифференциации, свойства и качества народно-поэтической речи...» [1, с. 46]. Современное городское просторечие (ГП) в этом аспекте представляет особый объект изучения, так как сегодня уже общепризнано, что основой русского ГП являются местные территориальные диалекты, вследствие чего ГП любого региона России имеет отчетливую локальную окрашенность [2].

Городское просторечие и народные говоры часто рассматриваются с позиций нормированного литературного языка, отчего складывается впечатление, что эти языковые страты не обладают самодостаточностью. При этом часто не учитываются актуальные изменения структурных свойств современных говоров и просторечия, а также отклонения и новые тенденции, причины и факторы, вызывающие эти процессы [3].

Нам ближе не нормоцентрический, а антропоцентрический подход, который предполагает интерес к «человеку говорящему» и его речевым произведениям, что является основополагающим при разработке проблемы типов речевой культуры в современном обществе [4, с. 1].

Следует признать, что сегодня мы находимся на том уровне социально-культурного развития, когда взаимодействие разных языковых образований со-

здает сложный комплекс различных переходных явлений. Именно в этом и состоит национальное своеобразие языковых процессов на территории России, в истории русского этноса. Поэтому любая из форм языка, функционирующая сегодня в городской или сельской местности, продолжает оставаться в центре внимания лингвистов.

Мы по-прежнему придерживаемся той точки зрения, что и диалекты, и ГП необходимо рассматривать не только с позиции современной нормы литературного варианта национального языка, но и с позиции их внутренней самодостаточности, с позиции их самостоятельного функционирования наряду с другими языковыми стратами.

Несомненно, в современный период ведущим фактором изменений внутри каждой из форм устного общения является тенденция к нивелировке отдельных специфических составляющих под воздействием литературной нормы. При этом наблюдается и процесс сохранения некоторых устойчивых элементов, обладающих разной степенью регулярности и воспроизводимости в группе носителей той или иной формы устной речи. Эти обе тенденции и характеризуют функционирование городского просторечия в условиях сегодняшней языковой ситуации.

Социальный субстрат в городском просторечии неоднороден: с одной стороны, в нем присутствуют такие характеристики носителей ГП, которые привносятся каждым отдельно взятым субъектом (место рождения, возраст, пол, уровень образования, общий культурный уровень), а с другой — такие параметры, которые объединяют этих субъектов в границах определенного городского ареала (место проживания в городе, место работы, время проживания в городе, образ ведения хозяйства, общность интересов и т. п.). Все эти факторы оказывают влияние на формирование языковой личности нового типа, а именно: горожанина, который, с одной стороны, уже не является носителем диалектной речи, а с другой стороны, еще не овладел литературным вариантом родного языка.

Что касается современного тверского городского просторечия, то оно генетически связано с народными среднерусскими говорами Калининской подгруппы, в нем представлены неоднородные по своей лингвистической природе фонетические явления.

Мы предприняли попытку осуществить сравнительный анализ динамики одного из локальных фонетических процессов в тверском ГП, наблюдаемого исследователями в 1950-е гг. [5] и в конце XX — начале XXI в. (наши материалы), т. е. в промежуток, достаточный для того, чтобы сделать некоторые обобщения по этому поводу. Ранее мы уже описывали другие структурные изменения в вокалической системе данной подгруппы говоров [6].

Следует отметить, что процесс нивелировки диалектных произносительных особенностей, резко отличающихся от литературной произносительной нормы, затронул не только безударный вокализм, но и ударный: особенно это

заметно в позиции ударного слога, когда гласные <и> и <э> находятся между двумя мягкими согласными.

Исторически специфической чертой ударного вокализма говоров Калининской подгруппы является произношение в позиции между двумя мягкими согласными под ударением гласного [и] в соответствии с литературным [э]: [вр'Им'ь, д'Ин'г'и, н'и'д'Ил'ь, пьн'ид'Ил'н'ик] и т. п.

Однако в 1950-х гг., по данным тверских диалектологов, в рассматриваемом говоре (в его передовой части) начинает развиваться новый структурный тип ударного вокализма. С одной стороны, развивается произносительная модель с максимальным различием ударных фонем, что приближает систему диалекта к литературному языку, с другой стороны, в традиционном слое говора системность исконного типа произношения еще не нарушена.

Системность употребления ударного варианта [и] в указанной позиции отчетливо проступает и в речи носителей тверского ГП того периода: [т'эп'Ир', јИз'д'ил'и, јэвр'Иј, мал'Инкь, пр'ијИд'ит, ров'Ис'н'ик'и, бол'Из'н', тр'Ит'иј, д'Ис'ьт, ст'ихьтвор'Ин'ь, пом'Ин'шь]. Эта особенность устойчиво сохраняется в речи практически всех информантов, причем во всех частях речи. Зафиксированы единичные случаи употребления варианта [э] в этой позиции: [вуд'Эс'ит', пр'ијЭд'ьш, јЭл'и, јЭс', с'ид'Эт']. Следует констатировать тот факт, что в 1950-е гг. в тверском ГП [и]-ударный, соответствующий <э> в позиции между двумя мягкими согласными, — черта очень распространенная и частотная, она представлена в речи даже тех информантов, кто параллельно использует [э]-вариант в этой позиции.

Эта черта и сегодня является наиболее устойчивой в традиционном слое говора: более 50 % информантов употребляют только вариант [и] в разных частях речи. Приведем примеры: [з'д'Ис', д'Ис'ьт', д'Ин', с'јИз'д'Ил'и, фУс'Ил'скъм, с'Им', вр'Им'ь] и т. п.

В речи трети информантов встречается смешанное употребление [и]-варианта традиционного и инновационного [э]-варианта, причем последний представлен в основном в словах наиболее частотных в повседневном употреблении: [з'д'Эс', п'Эс'н'и, с'Эм'ји, јЭс'л'и, т'эп'Эр', д'Эн'г'и, св'Эт'] и т. п., тогда как ведущим вариантом остается всё же [и].

Вместе с тем вариант [и] не утрачен полностью в речи носителей современного тверского ГП. Так, в речи 14,5 % информантов из нашей выборки зафиксировано [и]-употребление. И хотя примеры словоформ с исконным произношением единичны, не принимать их во внимание нельзя, т. к. следы влияния [и]-варианта сказываются даже в речи тех информантов, которые по другим признакам приблизились к литературной норме произношения. Приведем эти примеры: [н'ид'Ил'и, чИр'ис', чИр'т'и, д'Ин'г'и, т'иш'Ир', м'Ис'ьц, вр'Им'ь, см'Ил'им] и некоторые другие.

На основании этих примеров можно сделать вывод о том, что в пределах определенной микросистемы вариант [и] продолжает сохранять свое влияние,

хотя может существовать параллельно и вариант [э]. Мы обратили внимание, что такие слова, как [йИс (есть), д'Ин', н'ид'Ил'ь, јИз'д'ил, зд'Ис', м'Ис'ьц, в'Ис'], наиболее употребительны среди всех слов с [и]-вариантом. Мы полагаем, что в тверском ГП наметилась тенденция к лексикализации фонетического варианта [и] под ударением в указанной позиции.

Сравним, как перераспределялись фонетические варианты в разные временные периоды в самом говоре и в тверском ГП (указывая в каждом из временных срезов ведущий вариант и распространенность в разных частях речи):

Временной срез	Языковой субстрат	Варианты произношения	Представленность вариантов в разных частях речи
начало XX в.	Калининская подгруппа говоров	* [и]	Во всех частях речи употребляется только [и]-вариант
1950-е гг.	Калининская подгруппа говоров	* [и], [э]	Во всех частях речи [и]-вариант остается ведущим, но появляются единичные случаи употребления [э]
	Тверское городское просторечие	* [и], [э]	Во всех частях речи оба варианта употребляются непоследовательно, но [и]-вариант остается ведущим, намечается тенденция к лексикализации
конец XX — начало XXI в.	Калининская подгруппа говоров	[и], [э]	Оба варианта употребляются непоследовательно, но примерно в равной пропорции, при этом [и]-вариант подвергается лексикализации
	Тверское городское просторечие	* [э], [и]	Во всех частях речи вариант [э] употребляется последовательно, [и]-вариант становится единичным и подвергается морфологизации, а далее унификации.

Примечание: \* обозначен ведущий произносительный вариант

Данные этой таблицы позволяют сделать вывод о том, что имеются определенные закономерности постепенной утраты особенностей ударного вокализма тверских среднерусских говоров в разные временные срезы (как в естественных условиях, так и в новых условиях, когда диалектоносители переезжают на постоянное место жительства в город).

Так в 1950-е гг. в тверском ГП в ударном слоге между двумя *t'* в соответствии с фонемой <э> ведущим вариантом являлся [и], но в настоящий период [и] сохранился на уровне единичных вкраплений, а преобладающим стал [э]-вариант. То есть в условиях городской среды диалектные особенности со-

хранялись более устойчиво, процесс их утраты был менее динамичен, чем в современный период.

Таким образом, мы можем утверждать, что в условиях города эволюция диалектной фонетической системы происходит поэтапно, разные локальные элементы имеют свои закономерности исчезновения, и динамика этих процессов в разные временные срезы различна. Именно так, по нашим наблюдениям, и происходит актуализация литературного произносительного варианта при смене социально-речевых ролей и изменении условий коммуникации.

Что касается рассматриваемого произношения ударного [и], то процесс этот может быть представлен в такой последовательности. Сначала происходит лексикализация определенных словоформ (в основном в словах часто употребляемых — бытовой словарь: [д'Ин', п'Ис'н'ъ, п'Ин']). Затем процесс углубляется в сторону морфологизации данной фонетической особенности: [и] закрепляется в основном в существительных, местоимениях и реже в глаголах: [\*в'Ит'ър, м'Ис'ьц, п'Ил'и (пели), у вс'Их]. И наконец, данный вариант подвергается унификации — остается в единичных словоформах (ср.: [в'Ис'], но [уѠвс'Эх, соѠвс'Эм'и, дляѠвс'Эх]). Наши наблюдения не противоречат заключениям исследователей, которые пишут о том, что в структуре ГП «фонетические <...> особенности имеют спорадический, случайный характер и нередко локализованы в отдельных словах и словоформах» [7].

Сегодня не вызывает никакого сомнения мысль о том, что невозможно принудительно изменить объективно протекающий процесс в любой системе (особенно в живой языковой практике), хотя история языкознания не лишена таких примеров. Так в XX в. предпринималась попытка сознательного вмешательства в процесс выработки правильного литературного произношения, речь шла о «ликвидации фонетических диалектизмов» [8, с. 3].

Но иногда наметившаяся тенденция на каком-то этапе развития языковой системы может дать сбой, и тогда усиливаются процессы устойчивости некоторых архаичных языковых элементов, причем их сохранность поддерживается самой речевой практикой носителей той или иной формы национального языка.

### Список литературы

1. *Виноградов В. В.* Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития. М.: Наука, 1967. 134 с.
2. *Грузберг Л.* Городское просторечие // Филолог: Интернет-журнал. Вып. 13 [электронный ресурс]. URL: <http://philolog.pspu.ru/>. Дата обращения: 20.11.2014. Загл. с экрана.
3. *Гаврилова Т. И., Постникова З. Н.* К вопросу о специфике курских говоров как разновидности литературного языка // Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве: материалы VI Всероссийской научной конференции / отв. ред. Р. К. Боженкова, Курск: Юго-Зап. гос. ун-т., 2015. С. 67–75.
4. *Картер Е. В.* Социальная стратификация языка в речевой репрезентации элитарной языковой личности: на материале современной русской прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Череповец, 2007. 214 с.
5. Народные говоры Калининской области: хрестоматия / сост.: Т. В. Кириллова и А. А. Белова. Калинин: КГУ, 1971. 156 с.

6. *Белякова (Усачёва) С.П.* Синхронизация некоторых фонетических процессов в городском просторечии и говорах тверского региона // Фольклорно-диалектологический альманах «Слово». Вып. 3: Формы существования современного русского языка. Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2005. С. 81–91.
7. Активные процессы в городском просторечии // Гловинская М. Я., Галанова Е. И и др. Современный русский язык: активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М.: Языки славянских культур, 2008. 712 с. [электронный ресурс]. URL: <http://sci-book.com/russkiy-yazyik/>. Дата обращения: 18.11.2014. Загл. с экрана.
8. *Чуркина К. И.* Эволюция произносительных норм в речи интеллигенции г. Красноярска: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новосибирск, 1969. 31 с.

**Об авторе**

ЦВЕТКОВА Светлана Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования ФБГОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь; e-mail: belana63@yandex.ru



# РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

---

## ДЕТСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А. Ю. Никитченков**

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»;  
НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»,  
Москва

В статье рассматривается проблематика организации изучения детской художественной словесности в условиях прикладного бакалавриата педагогического образования. Автор описывает методические условия и практико-ориентированные приемы, обеспечивающие эффективность литературного развития студентов.

**Ключевые слова:** мифология, фольклор, детская литература, педагогическое образование, практико-ориентированное образование, прикладной бакалавриат.

Прикладной бакалавриат педагогического образования предполагает практико-ориентированную подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, способных к осуществлению педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности. Одним из способов формирования целостного представления студентов о своей будущей профессиональной деятельности и ее значительных фрагментах является интеграция учебных предметов. Таким образом, на смену привычным на педагогических факультетах дисциплинам «История русской литературы», «Устное народное творчество», «Детская литература», «Теория и практика читательской деятельности» в Институте детства МПГУ пришли интегрированные курсы «Литература и фольклор» (дефектологический факультет), «Детская художественная словесность» (факультет начального образования). Основными структурными компонентами интегрированной дисциплины являются темы, отражающие ее стержневую проблематику. Претендуя на определенную всеохватность, уни-

версальность, дисциплины одновременно включают разделы, посвященные как мифологии и фольклору, так и художественной литературе. Кроме того, требуется особый подход к отбору учебного материала: используется тот, что соответствует возрастным особенностям детей, с которыми предстоит работать будущим бакалаврам (в нашем случае это дети дошкольного и младшего школьного возраста). Работа с текстом осуществляется одновременно в двух планах: способ совершенствования читательской деятельности самих студентов переключается в профессиональный план, проецируется на читательскую деятельность детей.

По причине непродолжительности курса становится невозможным использовать традиционный хронологический или биографический подход в освещении проблем детской художественной словесности. Однако при этом каждый из разделов предполагает различные взаимосвязи, внутренние и внешние [1]. Например, тема, посвященная мифологии, позволяет рассмотреть мифологические тексты различных типов, затронуть вопросы о мифопоэтической модели мира, о современной мифологии, в том числе детской, педагогической, о первобытном и детском мировосприятии, о мифопоэтической составляющей в структуре мира детской «страшилки», в детских играх, об отражении мифологии в фольклоре, детской литературе и компьютерных играх, о народном мифологическом рассказе, о роли мифологических текстов в круге детского чтения. Таким образом, одна тема, на которую отводится всего несколько аудиторных часов, становится объемной, многоплановой. Следовательно, предполагается, с одной стороны, уровневый характер ее освоения, выбор студентом индивидуального маршрута, наличие материала для среднего уровня и для пытливых, любознательных студентов (этому способствуют во многом электронные ресурсы, о которых будет сказано ниже), с другой стороны, ориентация на коллективное решение образовательных проблем, на работу в группе.

В образовательном стандарте по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат) указывается, что при реализации программы бакалавриата организация вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. С целью учебно-методического и информационного обеспечения обозначенных выше дисциплин был включен в разработку ряд электронных курсов, реализованных в образовательной среде LMS Moodle и представленных на портале «Мой МПГУ» [3]. Образовательная среда LMS Moodle позволяет размещать учебные материалы различных типов и форматов: тексты, рисунки, графики, аудио- и видеофайлы, презентации. Остановимся на тех элементах и ресурсах курса, которые зарекомендовали себя, на наш взгляд, как эффективные в системе прикладного бакалавриата.

«Гиперссылка» позволяет преподавателю разместить веб-ссылку как элемент курса. Ссылка может быть связана с любым ресурсом, который находится в свободном доступе в Интернете. Полезными для студентов, а поэтому востребованными являются ссылки на образовательные порталы, где можно ознакомиться с программными документами, ссылки на сайты, посвященные изуче-

нию фольклора, детской художественной литературы. Учащимся удобно пользоваться фондами электронных библиотек, коллекциями журналов. Не менее эффективными в курсах, посвященных детской художественной словесности, оказались такие элементы и ресурсы Moodle, как глоссарии, базы данных, лекции, тесты, форумы, папки, ссылки, файлы и некоторые другие. Так, например, ресурс «глоссарий» позволил создать в образовательном пространстве курса словарь основных понятий и терминов, а также хрестоматию, в которой нашли свое место тексты различных жанров. Материалы глоссариев необходимы не только для проведения лекционных и практических занятий курсов, но и для упражнений студента в анализе устно-поэтических и литературных текстов, для моделирования образовательных ситуаций.

Практическая направленность курса проявляется в приближении учебной ситуации к реальной, во взаимосвязи аудиторных занятий с педагогической практикой. Освоение студентами дисциплины сопровождается прохождением ими «встроенной» практики, в ходе которой формируются и оттачиваются компетенции, расширяется опыт деятельности в области теории и практики преподавания детской художественной словесности. Студенты могут прикреплять текстовые отчеты, фрагменты аудио- и видеозаписей уроков литературного чтения, внеклассных мероприятий, занятий в дошкольных образовательных учреждениях, посвященных литературному слушанию. Записи считалок, сделанные студентами в период педагогической практики, располагались в пространстве курса, а затем на практическом занятии они просматривались и обсуждались. Сравнение материалов позволило студентам прийти к выводу о вариативности современных считалок, о ведущей роли ритма в тексте (студенты очень внимательно наблюдали за тем, что ведет рукой ребенка в процессе счета), пронаблюдать контаминацию и другие художественные приемы, характерные для считалок. Не менее интересной была работа по записи других жанров современного фольклора, проведенная в детских садах, школах, центрах дополнительного образования, в семье. В большинстве случаев это были аудио- и видеозаписи, нередко имела место и самозапись. Студенты обучались приемам элементарной паспортизации текстов, поэтому все собранные материалы сопровождалось минимально необходимыми сведениями об информантах, месте, времени сбора материала. Чаще всего студенты сами определяли жанровую принадлежность полученных текстов: анекдоты, садистские стишки, страшилки, переделки классической поэзии. В наиболее сложных случаях природа постфольклорных форм коллективно устанавливалась на практическом занятии на основе сделанных записей. Можно отметить обилие записей обрядов вызывания Пиковой Дамы, а также бытовых рассказов. Последний жанр был по достоинству оценен студентами: в качестве информантов зачастую выступали люди старшего поколения, осмысливались духовные традиции российской семьи и семейные ценности.

Постоянно обмениваться информацией, наблюдениями, впечатлениями в электронной среде позволяют форумы. «Новостной форум» дает возможность

оперативно информировать студентов о предстоящих учебных событиях, готовящихся конференциях, научных семинарах. Форум «Спрашиваем, обсуждаем, обмениваемся опытом» включает множество тематических разделов, среди которых «Наши достижения», позволяющий осуществлять непрерывную связь «студент — преподаватель». Так как оценка деятельности учащихся на этапе промежуточной аттестации в условиях балльно-рейтингового контроля зачастую исключает контакт преподавателя со студентом (для получения зачета студенту достаточно преодолеть пятидесятибалльный рубеж по итогам аудиторной работы и работы в электронной среде), то очень остро встает вопрос об обратной связи, о рефлексии учащимися своей образовательной деятельности. Осмыслить и описать опыт деятельности, который студентам удалось приобрести на различных этапах овладения детской художественной словесностью, и призван данный форум.

Форум «Литературные герои на поздравительной открытке» позволил собрать достаточно обширную «коллекцию» отечественных и зарубежных открыток с героями фольклорных и литературных произведений. Студенты отмечали, что такие открытки могут пригодиться педагогу для организации литературных бесед, создания ребятами словесных «картинок» и для других форм речевого развития детей. Вместе с тем было отмечено, что литературные герои на современных поздравительных открытках — не столь частое явление, как это может показаться. Открыток советского периода, посвященных подобной тематике, оказалось значительно больше. Студенты приводили очень интересные наблюдения о связи открыток с литературной памятью поколений, с отражением литературных сюжетов в мультипликации, кинематографии. С таким же воодушевлением были восприняты форумы «Компьютерные игры и чтение», «Диафильмы: за и против» (для одних этот форум был поводом для ностальгии, для других — открытием уникального жанра; с большим воодушевлением студенты отбирали электронные версии диафильмов [4] для речевого и литературного развития детей), «Хэллоуин: как к нему относиться?» (в частности, собирались «страшилки», «поздравлялки» и прочий фольклор данного праздника), «Тематическая подборка детских книг», «Новогодний литературный серпантин» (активно обсуждались елочные украшения литературной тематики, утренники, новогоднее чтение и фильмы, традиции святочного рассказа), «Литературные музеи». При всей успешности применения форумов студенты отмечали недостаточность непосредственного общения на практических занятиях. «Здорово было то, что мы всем факультетом общались в форуме. Пусть аудиторного общения и обсуждения было немного, зато можно было увидеть разные взгляды на один и тот же вопрос, перенять читательский опыт других студентов. Одних только литературных музеев я теперь знаю столько, что за год все не посетить!» (Вероника П., 2015). «Очень жаль, что курс оказался таким небольшим и так мало часов выделено для детской литературы. Но информационная среда в этой ситуации является помощником для студентов. Там можно уточнить то, в чем не разобрался на лекции. Но, конечно, по моему мнению, „живое“ общение го-

раздо продуктивнее» (Евгения А., 2015). «На практических занятиях очень порадовало живое общение (и неправильные, ненаказуемые ответы, и споры, и выкрикивание догадок). При таком подходе волей-неволей подключаешься к процессу» (Елена С., 2015). «Жаль только то, что мы преимущественно работаем в Moodle, а не высказываем свои мысли в аудитории. Так бы мы осваивали живое общение... Что ж, таковы правила» (Елена З., 2015).

Система прикладного бакалавриата предполагает использование креативных методов и приемов, в частности проектной деятельности. Одна из тем проекта — «Обзор периодического издания для детей». Цель проекта — прикоснуться к миру детской периодики, посмотреть на периодические издания с профессиональной точки зрения, попробовать свои силы в жанре «обзор». Индивидуальные работы студентов в целом составили большой обзор современных периодических изданий для детей. Представление обзора возможно в форме, удобной для студента (презентация, видеоролик и др.), с обязательной демонстрацией фрагментов периодического издания (обложки, отдельных рубрик, иллюстраций и др.).

Еще один проект — «Штрихи к портрету детского писателя». Его цель — отбирать для своей дальнейшей профессиональной деятельности яркие и запоминающиеся биографические сведения, которые будут интересны, понятны ребенку, занимательны, а главное, будут стимулировать его интерес к чтению и слушанию художественной литературы. Студенты отметили, что отбирать биографическую информацию для детей — задача не из легких. Она требует времени, творческих усилий, определенной интуиции: детям вовсе не интересны даты жизни писателя, указание точного времени выхода в свет того или иного произведения, перечисление произведений, которые дети еще не читали и не будут читать прямо сейчас.

Работа над третьим проектом «Рецензия на детскую книгу» позволила студентам окунуться в мир детской книги, посмотреть на нее с профессиональной точки зрения, попробовать свои силы в жанре рецензии. Индивидуальные работы студентов в целом составили коллективную презентацию книг, которые можно рекомендовать детям для рассматривания, слушания или чтения, индивидуального, семейного или классного. Конечно, рецензия студента-нефилолога не может иметь исчерпывающего литературоведческого характера, однако важна педагогическая направленность рецензии, позволяющая оценить те ресурсы книги, которые наиболее важны в плане организации детского чтения. Круг детских книг, представленных в рецензиях, расширялся в процессе составления тематического каталога изданий для детей.

Прикладной бакалавриат стимулирует исследовательское отношение учащихся к детской художественной словесности: на основе анализа текстового материала проблема формируется самими студентами и выносится на обсуждение. Творческие работы (создание виртуального сборника «лепых нелепиц» для детей, сочинение загадок определенных типов и др.) — следствие внимательно отношения студента к художественным особенностям произведения, природе

жанра. Это тот плодотворный путь, который педагог будет в дальнейшем проходить с детьми (например, творческие работы детей по загадкам, созданные на основе исследования учениками художественных особенностей этого жанра, интересно описаны в работе Н. А. Павленко [2, с. 120-121]).

Вместе с тем анализ студенческих работ, представленных в электронном пространстве, показывает, что учащиеся нередко путаются в литературоведческой терминологии, в письменных текстах допускают речевые, орфографические и пунктуационные ошибки, не всегда внимательно читают задания и инструкции к их выполнению. Всё это требует длительной и кропотливой работы преподавателя в электронной среде, что значительно выше тех нормативов, которые предусматриваются вузом на контроль самостоятельной деятельности студентов.

Таким образом, для реализации образовательных задач прикладного бакалавриата педагогического образования в области детской художественной словесности, помимо наличия многоресурсного электронного обеспечения, «встроенной» практики, креативных методов и приемов организации образовательного процесса, требуются практические занятия с достаточным количеством часов, обеспечивающим всестороннее практико-ориентированное литературное развитие студента, полноценное взаимодействие студентов и преподавателя на основе профессионально значимых тем.

#### **Список литературы и Интернет-ресурсов**

1. *Никитченко А. Ю.* Система взаимосвязей в структуре подготовки педагогов начального образования по теории и методике преподавания фольклора // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2012. № 2 (25). С. 42–54.
2. *Павленко Н. А.* Фольклор в системе речевого и литературного развития младших школьников // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: сб. материалов межрегиональной конференции: в 2 ч. Рязань, 2015. Ч. 2. С. 119-122.
3. Портал электронного обучения Московского государственного педагогического университета «Мой МПГУ» [электронный ресурс]. URL: <http://e-learning.mpgu.edu>. Дата обращения 30.11.2015.
4. Сказочная библиотека Хобобо. Диафильмы [электронный ресурс]. URL: <http://www.hobobo.ru/media/diafilm>. Дата обращения 30.11.2015.

#### **Об авторе**

НИКИТЧЕНКОВ Алексей Юрьевич, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доцент кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», Москва; e-mail: [ayu.nikitchenkov@mpgu.edu](mailto:ayu.nikitchenkov@mpgu.edu)

## УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЕГО ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**С. П. Строна**

НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»,  
Москва

В статье рассмотрены возрастные особенности младшего школьника (уровень читательской зрелости, специфика восприятия художественного текста, его языка и образного мира, владение литературоведческими понятиями, технические характеристики чтения, наличие или отсутствие необходимого житейского опыта и другие), которые должны быть учтены в процессе организации его читательской деятельности.

**Ключевые слова:** чтение, литературное чтение, художественный текст, читательская деятельность, начальная школа, возрастные особенности детей.

Читательская деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса, но особую важность она имеет в начальной школе, поскольку компетенции, заложенные именно в младшем школьном возрасте, являются фундаментом, делающим возможным продолжение обучения. В современном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования уделяется немало внимания результатам обучения, так или иначе связанным именно с читательской деятельностью. Среди результатов освоения дисциплины «Литературное чтение» предусмотрено «понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев» и другие результаты, непосредственно связанные с читательской деятельностью [7, с. 8].

Уроки литературного чтения играют первостепенную роль в организации читательской деятельности младших школьников, поскольку именно в условиях литературного чтения читательская деятельность является главным содержанием образовательного процесса. К тому же именно на уроках литературного чтения младшие школьники имеют дело с художественным текстом, который отличается от других видов текста наличием большего числа смысловых планов, выраженных языковыми средствами — прежде всего средствами художественной выразительности. Благодаря данной особенности художественного текста читатель может реконструировать для себя художественный мир этого произведения и почувствовать себя погруженным в этот мир. С одной стороны, такое погружение происходит на интуитивном уровне. С другой стороны, лучшее понимание самой специфики художественного слова способствует более сознательному рассмотрению как деталей этого мира, так и его картины в це-

лом. В этом читателю и помогают действия анализа и интерпретации с последующим синтезом.

Однако как читательский опыт, так и читательские возможности у учащегося начальных классов еще невелики. В связи с этим встает вопрос о характеристиках читательской деятельности на уроках литературного чтения в начальной школе, обусловленных ограниченностью читательского опыта и читательских возможностей детей младшего школьного возраста, спецификой художественного текста как такового, и, соответственно, тем, как младший школьник видит и воспринимает художественный текст.

Одна из отличительных характеристик восприятия литературы как вида искусства состоит в том, что читатель воспринимает графические знаки на бумаге, которые затем лишь благодаря умственной работе читателя превращаются в его сознании в слова. Далее, как отмечает О. В. Сосновская, «благодаря словам и воссоздающему воображению выстраиваются образы, а уже эти образы вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживания героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимание своего отношения к прочитанному» [2, с. 144]. Таким образом, после расшифровки графического знака восприятие художественного произведения идет в следующем порядке: от языка к образу и от образа к пониманию. При этом в ходе чтения в сознании читателей образы представлены не в явной зрительной форме (поскольку зрительный анализатор занят восприятием графического знака), а преимущественно формируются под порогом сознания, «лишь в меру необходимого отражаясь в сознании», однако составляя «основное содержание непосредственного восприятия» [3].

Некоторую сложность для младшего школьника представляет начальный этап восприятия произведения — декодирование графических знаков. Это связано с тем, что на начальных этапах литературного образования, следующих вслед за обучением грамоте, автоматическая расшифровка графического знака ещё затруднена. В связи с этим, как отмечает Н. В. Косарева, «особенности работы с художественным произведением в начальных классах определяются прежде всего тем, что особого внимания требует формирующийся у детей навык чтения» [1, с. 52]. С этим связано как ограничение объема и сложности литературоведческой работы, так и ограничение объема изучаемого литературного произведения, которые по мере литературного развития школьника постепенно преодолеваются, допуская все большее усложнение и увеличение объема работы.

Читатель работает не только с графическими знаками, но и с еще одной знаковой системой — языком художественного произведения. Однако младший школьник опытен в восприятии несколько иной знаковой системы — системы бытового разговорного языка, не описывающего особой художественной реальности. Отсюда такая особенность читательского восприятия младшего школьника, как «наивный реализм».



Мир художественного произведения для наивного реалиста тождественен реальному миру: «в него можно „войти“, сопереживая персонажам и даже отождествляя себя с ними» [2, с. 145]. Отличие «наивного реалиста» от квалифицированного читателя заключается в отождествлении «наивным реалистом» мира художественного и мира реального в переживаниях, вызванных чтением.

Однако есть и иная, «внешняя» позиция читателя, не характерная для наивного реалиста. Если «внутренняя позиция» читателя «выражается по отношению к изображаемому миру, поступкам героев, способности к сопереживанию персонажам» [1, с. 14], то внутренняя позиция сводится к осознанному вниманию непосредственно к тексту: читателя интересует «то, как „сделан“ текст, из каких структурных элементов он „сконструирован“» [1, с. 14].

Так как литературное развитие происходит постепенно, то «наивный реализм» — необходимый этап, нуждающийся в прохождении. Ограниченность восприятия художественного мира на данном этапе становления читателя происходит оттого, что ребенок не научен смотреть на художественный мир литературного произведения с «внешней» точки зрения, видит его лишь изнутри, как и реальный окружающий мир.

Следовательно, необходимо, чтобы учащийся научился смотреть на художественное произведение и с «внешней» точки зрения, которая, в свою очередь, позволит уже по-новому осознать и на качественно ином уровне понять то, что находится «внутри» художественного мира. Иными словами, такая точка зрения способствует лучшей ориентировке в художественном произведении.

Читательскую деятельность на уроках литературного чтения необходимо связывать с эмоционально-эстетическим восприятием произведения словесного искусства. В реализации этой задачи учителю помогает существование и сосуществование двух типов отношения юного читателя к художественному миру произведения, выявленные психологами: эмоционально-образное и интеллектуально-оценочное.

Эмоционально-образное отношение «представляет собой непосредственную эмоциональную (чувственную) реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения», а интеллектуально-оценочное зависит «от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа» [2, с. 146].

В связи с этими двумя типами отношения младшего школьника к художественному миру произведения можно выделить следующие задачи, стоящие перед участниками образовательного процесса:

- 1) прояснение и закрепление первичных читательских впечатлений;
- 2) уточнение и осознание субъективного восприятия произведения.

Работа над языком помогает в реализации этих задач. Анализ языка художественного произведения включает в себя несколько слоев, обусловленных многоплановостью художественного текста. По О. И. Никифоровой, «первой слой — анализ предложений, второй — анализ сложных элементов текста (описаний поступков литературных персонажей, их внешности, событий, пейзажей,

интерьеров и т. д., а также диалогов и монологов литературных персонажей) и третий слой — анализ приемов изображения литературных персонажей» [5].

В I–II классах ребенок уже владеет относительно большим набором слов и жизненных понятий. Это дает возможность применять в работе над художественным текстом такие приемы, как словесное рисование, рисунки к прочитанному произведению, выразительное чтение и другие [5]. Однако в I–II классах ребенок еще «не может оценить соответствие содержания и формы» [2, с. 147], следовательно, такой уровень литературного развития существенно ограничивает возможности читательской деятельности учеников. В своем большинстве учащиеся этого возраста «не могут еще воссоздавать по тексту образы новых для них предметов и воссоздавать данное в тексте намеком или подразумеваемое» [5]. Читательские возможности расширяются по мере накопления учащимся читательского опыта, первых сознательных обобщений этого опыта, и в возрасте III класса делают возможной проведение более сложной и разнообразной учебной работы на уроках литературного чтения.

К этому возрасту у школьников «уже имеются предпосылки для обучения их анализу сложных элементов художественных произведений и анализу приемов изображения литературных персонажей в их наиболее простых вариантах» [5]. Учащийся III–IV классов способен без посторонней помощи «уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдал подобные изобразительно-выразительные приемы» [2, с. 147]; «по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства» [2, с. 147] и испытать от знакомства с художественным произведением эстетическое переживание. Последний момент особенно важен, поскольку наполняет читательскую деятельность важным эстетическим смыслом, делает особенно оправданным и желательным целенаправленный анализ языковых форм произведения. Благодаря подобной работе у младшего школьника развивается теоретическое мышление, совершенствуется культура речи, расширяется читательский кругозор, формируются эстетический вкус [3, с. 14].

По мере взросления и развития читательских компетенций школьник становится все более расположен к углубленному прочтению литературного произведения и его анализу [4, с. 56]. В конечном итоге читательская компетентность предполагает умение осмысленного чтения как диалогу с текстом [6, с. 7], и приобретение способности к такому диалогу делает возможным детальный анализ языка художественного произведения, что в свою очередь, способствует более глубокому пониманию авторского замысла. Владение читателем даже элементарными приемами анализа текста обеспечивает интерпретацию языковых средств, которая позволяет углубить восприятие художественного произведения.

Таким образом, возрастные особенности школьников первых лет обучения ограничивают возможность использования литературоведческого анализа литературного произведения при организации их читательской деятельности, в

связи с чем элементы литературоведческой пропедевтики вводятся сначала в ограниченных объёмах. Особую значимость здесь приобретает эмоциональная насыщенность читательской деятельности, отчасти компенсирующая недостаток читательских компетенций. При этом работа над языком художественного произведения производится главным образом на практическом уровне с постепенным насыщением теоретическими элементами и углублением литературоведческой пропедевтики по мере литературного развития школьников.

### Список литературы

1. *Косарева Н. В.* Краткий курс лекций по начальной методике чтения и литературы : учеб. пособие. Магадан: СМУ, 2005. 87 с.
2. *Львов М. Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. М.: Академия, 2007. 464 с.
3. *Матвеева Е. И.* Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения (из опыта работы) / Е. И. Матвеева, И. Е. Патрикеева. М.: Вита-Пресс, 2012. 176 с.
4. *Никитченко А. Ю.* Развитие читательских умений младшего школьника в процессе работы с художественным миром произведений русского фольклора: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 249 с.
5. *Никифорова О. И.* Психологические вопросы восприятия художественной литературы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1969. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19259.php>
6. *Светловская Н. Н., Пиче-Оол Т. С.* Как помочь детям, которые не хотят учиться читать: практич. пособие. М.: Аркти, 2007. 54 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). URL: [http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf)

### Об авторе

СТРОНА Сергей Павлович, преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», Москва; e-mail: s\_strona@mail.ru

## СКАЗКА «НА ВЫРОСТ», ИЛИ ПОЧЕМУ С ВОЗРАСТОМ МЕНЯЕТСЯ ПОНИМАНИЕ СКАЗКИ

А. И. Кузнецова, М. С. Коношенко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируется проблема восприятия и осмысления художественных текстов детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Восприятие художественных текстов ребенком отличается от восприятия взрослого тем, что первому не требуется сопоставление сказки с реальностью, в то время как второй сразу обращает внимание на практическую сторону сказки. Выделены возрастные ступени, которые целесообразно учитывать педагогу (воспитателю) при подборе сказочных текстов для детей разного возраста.

**Ключевые слова:** восприятие художественного текста, сказка, дети дошкольного и младшего школьного возраста, возрастные ступени, возрастные изменения восприятия сказки.

В дошкольном возрасте деятельностью является не только игра и рисование, как это принято считать, но и восприятие и осмысление художественных текстов. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок [2, с. 139]. Сказка — это самый любимый жанр дошкольников и младших школьников. Следует заметить, что не только дети увлечены этим жанром: взрослые и подростки тоже любят читать сказки, только эти тексты имеют отличия от сказок, созданных для маленьких детей.

Из всех сказочных жанров, включая народные и авторские сказки и страшные истории, созданные самими детьми, самой подходящей для дошкольника и младшего школьника является фольклорная сказка. А из ее разновидностей в этом возрасте ребенок наиболее хорошо воспринимает волшебную сказку в силу ее увлекательного сюжета, поэтому наши исследования опирались именно на этот жанр сказок.

В свое время Л. С. Выготский, анализируя сложившиеся в детской и педагогической психологии взгляды на роль волшебной сказки в жизни ребенка, выделил две точки зрения. Сторонники первой считали, что от ребенка далеко понимание сказки как глубокого произведения, скрывающего в себе не один смысл, но ему необходимо понять мир вокруг себя, и сказка удовлетворяет эту его потребность. В этом случае «сказка для ребенка — его философия, его наука, его искусство». Сторонники второй точки зрения утверждали, что ребенок, пока он растет, проживает историю развития человеческого рода, то есть переживает пору анимизма, всеобщего одушевления, антропоморфизма. Поэтому на определенном этапе развития малыша нужно преломить его изначально сложившееся представление о мире и дать ему новое — о волшебстве, ведьмах, добрых и злых духах. Отсюда сказка — это уступка возрасту. Сказка для ребенка-дошкольника — это своего рода «эстетическая соска».

По мнению Выготского, эти подходы глубоко ошибочны. Комментируя первый подход, Выготский замечает: получается, что мы обманываем ребенка,

формируем у него ложное мировоззрение, а так делать — вовсе преступно для педагога. Он писал: «В психике, как и в мире, ничто не проходит бесследно, ничто не исчезает, всё создает свои навыки, которые остаются затем на всю жизнь» — и далее: «Если мы вводим в психику ложное представление, не соответствующее правде и действительности, то тем самым воспитываем и ложное поведение». Исходя из утверждения второго подхода, по словам Выготского, мы должны полностью погрузить ребенка в фантастический мир, но этот вымышленный мир лишь подавит ребенка, так как глубокое погружение в него приведет к отказу от реальности, что заставит жить малыша в вечном психозе. Выготский писал: «Трагическое впечатление производят психологические анализы детских страхов: они всегда свидетельствуют и рассказывают о тех невыразимых ростках ужаса, которые насаждают в детской душе своими рассказами взрослые». «Значит ли это, что сказка должна быть осуждена на полное изгнание из детской жизни?» — задается вопросом Выготский и, отвечая на него, формулирует закон эмоциональной реальности фантазии: независимо от того, реальна или нереальна действительность, воздействующая на ребенка, эмоция, связанная с этим воздействием, всегда реальна. «Мы нисколько не уводим ребенка от действительности, — считает Выготский, — когда рассказываем фантастическую сказку, если только возникающие при этом чувства обращены в жизнь. Умной сказке принадлежит оздоровляющее и целебное значение в эмоциональной жизни ребенка» [3, с. 93, 98, 210].

Над реальностью сказочного вымысла размышляла и Ш. Бюлер, целенаправленно изучавшая роль волшебной сказки в развитии ребенка. Мнение Бюлер состояло в том, что персонажи сказок слишком просты и типичны, они не имеют выражения какой-либо индивидуальности; часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию, а эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость; вместе с тем герои сказок делают всё то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т. п. Именно это способствует лучшему пониманию ребенком сказки.

При всем этом восприятие сказки малышом отличается от восприятия взрослого тем, что ребенку не требуется сопоставление сказки с реальностью, в то время как взрослые сразу обращают свое внимание на практическую сторону сказки. Действие сделано, взрослым важен лишь вывод, итог, а ребенок пытается смотреть на мир глазами героя. А. В. Запорожец, Д. М. Дубовис-Арановская, Е. Г. Милогина и др. выявили специфическое действие в этой деятельности — содействие, когда читатель становится в позицию героя произведения, пытается преодолеть все препятствия, стоящие на его пути. В одной из публикаций Запорожец вспоминал: «Как-то мы организовали группу по драматическим играм при детском театре: часть детей были участниками игры, другая — зрителями; к концу представления граница между сценой и зрительным залом стерлась. Большинство зрителей перекочевало на сцену и приняло деятельное участие в представлении» [4, с. 68]. Ребенок пытается вмешиваться в события, принять

сторону того или иного действующего персонажа, стремится к реализации целей положительного героя не только мысленно, но и действительно [6, с. 56; 7].

Эти качества ребенка необходимо учитывать взрослому — педагогу, писателю. К. И. Чуковский, известный сказочник, говорил: «Вся наша задача заключается в том, чтобы пробудить, воспитать, укрепить в восприимчивой детской душе эту драгоценную способность сопереживать, сострадать и сорадоваться, без которой человек — не человек» [8, с. 89]. Сочувствие сходно с ролью, которую берет ребенок на себя в игре. Д. Б. Эльконин утверждал, что сказка — это путь для ребенка, по которому он должен пройти, и если этот путь не слишком долг и извилист, то ребенок без труда его преодолет. Там, где этого пути нет, ребенок перестает понимать сказку, как, например, в некоторых сказках Г.-Х. Андерсена, где есть лирические отступления.

В работе Д. М. Дубовис-Арановской показано, что дети 5–6 лет в сказке Г.-Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» понимают лишь внешнюю сторону повествования, то есть приключения солдатика (упал с окна, поплыл в бумажной лодочке и т.д.), в то время как внутренние отношения героев ребенком не воспроизводятся и не воспринимаются. Но при небольшом изменении экспозиции и завязки сказки, при добавлении новых акцептов во время чтения литературного произведения меняется и его понимание ребенком [1, с. 38]. Подборка сказок для младших школьников более широка. В возрасте 7–11 лет дети начинают «примерять» сюжеты на себя, исходя из этого можно выбирать сказки о детях примерно того же возраста. В данном возрасте на смену сказке в общепринятом смысле приходят книги о приключениях и фантастика — взрослый вариант сказки.

Слушая сказку, смотря спектакль или мультфильм, ребенок бессознательно отождествляет себя с их героями, сочувствует герою, переживает вместе с ним все события, о которых ведется повествование. Если такого сопереживания не происходит — фильм или книга проходит мимо ребенка, не оставляя отпечатка в его душе. Поэтому, выбирая книги и фильмы для малыша, важно обращать внимание прежде всего на то, каковы их герои (к чему они стремятся, как поступают, в какие отношения вступают с другими персонажами), и на то, насколько живо, интересно и талантливо они изображены (иначе сопереживание не возникнет). По мере того как ребенок растет, постепенно расширяется круг его историй, доступных именно его пониманию, — но только при условии, что мы читаем и рассказываем ему достаточно много. Поэтому возрастные границы каждой ступени восприятия историй довольно размыты.

Восприятие ребенком сказок, небольших рассказов можно разделить на следующие ступени.

1. Первые сказочные истории (для малышей примерно от 1,5–2 до 3–4 лет) представлены простыми предложениями, в них много повторов и рифм, для их восприятия относительно небольшого запаса слов. Многие из них представляют собой переходные формы от потешек к сказкам. Это достаточно короткие истории, либо описывающие какое-то одно событие, либо выстроенные

как цепочка однотипных эпизодов. Ребенку очень важно, чтобы история хорошо заканчивалась. Хороший конец дарит малышу чувство надежности мира, тогда как плохой конец способствует возникновению всевозможных страхов.

2. Более сложные по сюжету истории (для детей примерно от 2,5–3 до 6–7 лет) немного длиннее; обычно они состоят из нескольких отдельных эпизодов, связанных по смыслу. Взаимоотношения героев становятся глубже, усложняются диалоги, для понимания этих историй детям необходим большой запас слов. По-прежнему остается важным хороший конец и отсутствие слишком страшных событий.

3. Забавные рассказы и увлекательные приключения (для детей примерно от 5–6 до 8–9 лет). Книги этого раздела очень разные. Здесь есть истории на любой вкус: и забавные и веселые приключения и страшные сказки и ироничные повествования А. А. Милна и Г. Остера. Есть длинные повести и коротенькие басни, проза и стихи.

Мы провели исследование, в котором участвовали дети младшего школьного возраста, учащиеся средних и старших классов. Наше исследование заключалось в изучении восприятия сказки «Стойкий оловянный солдатик» разными по возрасту читателями. Предлагалось прочесть данную сказку и проанализировать ее. Представляем читателю результаты наших наблюдений.

Учащиеся младших классов МОУ СОШ № 31 поняли сказку следующим образом: «Солдатик одноногий. Он, хоть и не по своей воле, вылетает из дома в окно, вступает в невольную борьбу со злым троллем, который решил наказать солдатика. Оловянный солдатик на протяжении пути совершает подвиги: движется в лодочке по бурлящей канаве, его преследует крыса, проглатывает рыба. После всех подвигов солдатик возвращается домой, встречается со своей возлюбленной. Оловянный солдатик и танцовщица похожи тем, что стоят на одной ножке. Ни солдатик, ни танцовщица не участвовали в общем ночном веселье кукол, оба молча наблюдали всё это. Когда солдатик вернулся домой после всех приключений, он не спускал глаз с танцовщицы, молча на нее смотрел, и она отвечала ему тем же. Танцовщица разделила судьбу солдатика, сгорев в огне. Оба они не только стойкие, но и умеют любить».

Учащиеся средних классов МОУ СОШ № 31 проанализировали сказку иначе: «Содержание сказки воспринимается легко, так как действия и сюжеты очень просты и доступны читателю. Из двадцати пяти оловянных солдатиков лишь один был одноногий из-за того, что его отливали последним и олова немного не хватило. Но он солдат, и этим все сказано: он так же твердо стоял на одной ноге, как и остальные на двух. Как во всех сказках, так и в нашей сказке происходит чудо. Солдатик влюбляется в балерину. Балерина — танцовщица, очень нежная, красивая, усердная, трудолюбивая, которая любит свою профессию. Ее трудолюбие мы можем увидеть в вытянутой ножке. Сколько бы солдатик за ней ни наблюдал, он всегда видел ее стоящей на одной ножке. Он тогда еще подумал, что она тоже одноногая. И ему хотелось жениться на ней, но его остановило богатство ее дома, в котором она жила: он думал, что совсем ей не

ровня. Солдат не переставал любоваться прекрасной балериной, он долго стоял, наблюдая за ней. Поэтому любовь между ними была на расстоянии».

Третьей группой в нашем исследовании были старшекласники МОУ СОШ № 31: «Оловянный солдатик отличался тем, что был одной ногой, но стоял на своей одной ножке надежно и крепко. В игрушечном мире детской, куда принесли солдатиков, было много волшебного, но больше всего нашего героя привлекла бумажная танцовщица, тоже стоявшая на одной ножке: вторую она подняла так высоко, что оловянный солдатик ее не увидел и решил, что они с танцовщицей товарищи по несчастью. Конечно же, он мог только мечтать, что такая красавица всерьез обратит на него внимание. Но произошло так, что судьба оловянного солдатика сложилась на редкость удивительно. Он — натура простая, но не по-игрушечному чинная и деликатная — прожил маленькую, но удивительную жизнь. Подробности его столкновения с внешним миром, где он очутился, вывалившись из окна, фантастические: чего стоит крыса, требовавшая паспорт у проплывавшего на лодочке из газетной бумаги солдатика. Удачно миновав столкновения с крысой, он очутился во власти водной стихии и даже оказался в чреве неизвестной рыбы, из которой вновь был водворен в свою старую детскую, к тем же детям и игрушкам. Но судьба его не задалась с самого начала, с той самой недостающей ноги. Эта история закончилась плохо. Кто-то из мальчишек швырнул его в камин, и он превратился в маленький кусочек олова. Расплавился до самого настоящего сердца. И всё же история закончилась хорошо: ворвавшийся в комнату ветер швырнул в печку и маленькую бумажную танцовщицу. Так они погибли вместе».

Исходя из проведенного нами исследования, можно утверждать, что наши юные читатели не делали акцента на внутреннем содержании сказки, вложенных автором чувствах и переживаниях, в отличие от более старших товарищей, которые ощутили всю трагичность сказки, открыли для себя нечто большее, нежели маленькие читатели.

Можно сделать вывод, что с годами наше восприятие одного и того же произведения меняется в силу возраста, растущего жизненного и читательского опыта [5, с. 96] и множества иных факторов, влияющих на наше понимание. Следуя из этого, выявленные нами ступени весьма актуальны, судя по результатам проведенного исследования. В связи с этим, каждому педагогу (воспитателю) перед прочтением определённой сказки необходимо обратить внимание, сможет ли ребёнок понять, осознать в нужном контексте данную книгу. И благодаря выявленным нами возрастным ступеням, подобрать нужную книгу для целой группы ребят одного возраста.



**Список литературы**

1. *Арановская-Дубовис Д. М.* Понимание сказки дошкольником // *Дошкольное воспитание*. 1955. № 10. с. 33-40.
2. *Бюлер Карл.* Духовное развитие ребенка / пер. с нем. М.: Новая Москва, 1924. 556 с.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. *Запорожец А. В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // *Избранные психологические труды: в 2 т.* М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 66–77.
5. *Милюгина Е. Г.* Формирование читательского опыта младших школьников на материале сказочной прозы писателей Серебряного века // *Детская литература и воспитание: сб. науч. тр.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 94–104.
6. *Милюгина Е. Г.* Герой в пространстве мира-лабиринта мифа и волшебной сказки: о трансформации мифологемы инициального лабиринта литературной сказки // *Детская литература и воспитание: сб. науч. тр.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. Вып. 2. С. 52–61.
7. *Милюгина Е. Г.* Миф и сказка: истина вымысла: проект учебной книги «Славянская мифология и сказка в круге детского чтения» // *Детская литература и воспитание: сб. науч. тр.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. С. 90–112.
8. *Чуковский К. И.* Собрание сочинений: в 15 т. Т. 6: Литературная критика (1901–1907) / предисл. и коммент. Е. Ивановой. М.: Агентство ФТМ Лтд, 2012. 624 с.

**Об авторах**

КУЗНЕЦОВА Анастасия Иосифовна, КОНОШЕНКО Мария Сергеевна, магистранты I курса института ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: anastasia\_aik@mail.ru

## РАБОТА НАД СЛОВОМ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И СЛУШАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ

**Н. А. Павленко**

НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»,  
Москва

Статья посвящена вопросам взаимосвязи речевого и литературного развития детей. В центре педагогической работы оказывается художественное слово. Автор статьи показывает, что современная детская поэзия — благодатный материал для организации различных видов лексической работы как в системе литературного чтения в начальной школе, так и в процессе литературного слушания в дошкольных образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** лексика, лексическая работа, литературное чтение, дошкольное образование, начальное образование, современная детская поэзия.

Учебники литературного чтения, которые задействованы в системе начального образования, не отличаются разнообразием представления современной детской литературы. То же можно сказать и об организации литературного слушания в детском саду. Зачастую воспитатель не утруждает себя поиском современного литературного материала к занятиям по развитию речи, а ограничивается либо дидактическими текстами, либо фрагментами произведений классической литературы и фольклора.

Детская поэзия последних десятилетий в известной степени ближе ребенку современному, нежели фольклор или классика, поскольку учитывает особенности стихийной речевой среды нынешних детей, специфику культурного и субкультурного контекста, в котором они живут и развиваются. Кроме того, лексическая работа на «традиционном» материале, например на фольклорном [3, с. 91-117], достаточно хорошо исследована. Напротив, педагоги зачастую не решаются использовать современный материал, боясь совершить лингвистические или методические ошибки. И напрасно: современная детская поэзия заслуживает активного ее включения в формирование искусственной речевой среды, поскольку оказывает одновременное положительное влияние как на литературное, так и на речевое развитие ребенка.

Материал для лексической работы может быть взят из различных источников, но его подбор должен быть обусловлен следующими факторами: возможность обеспечения различных направлений речевого развития детей на лексическом уровне (работа над значением слова, с синонимами, антонимами, многозначными словами и омонимами, фразеологизмами); расширение, уточнение и активизация словарного запаса детей.

Одно из направлений лексической работы — уточнение значений уже известных детям слов, уяснение многозначности слова. Так, стихотворение

В. Александрова позволяет одновременно обсуждать с детьми многозначность слова *падать* и осмыслить роль этого слова в создании художественного мира:

Снег со мною вместе падал,  
И я падал вместе с снегом!

Лирический герой стихотворения так же беззаботен, как и снег: он играет с ним, падает в снег, что часто не позволяют ребенку вне художественного пространства делать взрослые. И именно в условиях такой неожиданной свободы ребенок постигает мир, делает без помощи взрослого очень важное открытие, что со снегом они не во всем равны. В отличие от снега герой не может падать, «не вставая до упаду» [2, с. 87].

Не менее интересной может быть работа над многозначными словами и омонимами на материале стихотворения Т. Собакина «Две коровы и коровка»:

На травке у леса густого  
Паслась луговая корова.  
А в море, водою плеская,  
Нырляла корова морская.  
И где-то на дерево ловко  
Карабкалась божья коровка... [2, с. 154]

Мир стихотворения похож на детский рисунок, на котором, вопреки земным законам, встретились сразу все коровы. Поэтому и осмысливать его удобно с помощью словесного иллюстрирования, как бы расширяющего художественное пространство стихотворения.

В методике обучения чтению давно подмечена эффективность использования слов, схожих по произношению и написанию (отличие может быть в одну-две буквы), в частности паронимов. Такие слова используются уже в период обучения грамоте (как правило, в дидактических текстах), ими насыщены современные азбуки. Эффективны они и после обучения грамоте для формирования технической стороны чтения. Но и здесь часто употребляются лишь фрагменты-тренажеры. Нецелесообразно использовать произведения современной детской поэзии только в качестве лексического тренажера. Педагогу не следует отрывать речевую работу от литературного развития детей уже на ранних этапах.

В стихотворении Е. Григорьевой «Мечта» обыгрывается созвучие слов *мечта* и *мачта*:

Слово «мечта»  
На «мачту» похоже,  
А может быть, это  
Одно и то же?

Для тренажера достаточно и этого фрагмента. Но только прочитав с ребятами стихотворение до конца и обсудив его содержание, можно заметить, что смысловые горизонты стихотворения гораздо шире общих словарных, ведь построено оно на установлении контекстуальной смысловой близости этих слов:

И держится мачта,  
Не гнется мечта.  
Я знаю, что общее в них  
Высота! [2, с. 89]

Далее может последовать работа над стихотворениями с аналогичными явлениями (*конверт, корвет*), что особенно важно для дошкольников не только в плане их лексического, но и артикуляционного развития (кот, ток, тон, нот). Действительно, работа над омонимами и словами, различающимися несколькими буквами, может быть обогащена артикуляционной работой, а также наблюдением над приемами звуковой инструментовки художественного произведения. В качестве примера приведем стихотворение «Шепот и шорох» И. Крестьевой (Ая эН), которое можно шептать, бубнить, которым можно «шуршать»:

Шепчет шорох шепоту:  
– Ты б навел тут шороху, <...>  
Что, не хватает пороху?  
Шорох тихо прошуршал:  
– Ох, я так шууршать устал!  
Дай вот дух переведу,  
И такого наведу! [2, с. 112]

Лексическая работа с детьми дошкольного возраста, отчасти и с младшими школьниками, упирается в проблему наивного словообразования. В известной книге К. Чуковского «От двух до пяти» приводится множество примеров, когда дети создают собственные слова по известным словообразовательным моделям: мыха (мышь), ползук (червяк) и другие. [5, с. 347-348]. Писатель назвал такое словообразование одним «из самых удивительных феноменов детства» [5, с. 347]. Подобные слова устраняются педагогами как несоответствующие литературным нормам — это тоже часть лексической работы, предусмотренной программой. Однако здесь очень важно понять, с какой целью создано ребенком новое слово. Нередко такой процесс детского словотворчества является отражением поэтического видения мира. Поэтому работа с авторскими неологизмами в процессе чтения или слушания современной детской поэзии имеет особенное значение. Например, в стихотворении М. Стародуба ребенок-читатель вместе с лирическим героем «осмысливает» новые слова:

Мой слонский возик топчет улицы,  
Народ от зависти волнуется...  
А мы нисколько не стесняемся:  
Вскачь слонствуем! Во весь опор слоняемся! [2, с. 90]

Интересно, что в процессе чтения и анализа этого стихотворения в дошкольном образовательном учреждении (подготовительная группа) дети не воспринимали эти слова как новые, не испытывали, по их мнению, затруднения в восприятии и осмыслении текста. К. Чуковский отмечал, и это весьма показа-

тельно, что дети даже не догадываются, что слова, сочиненные другими детьми, не существуют в языке: «Услыхав от какого-то мальчика, будто лошадка копытнула его, я при первом удобном случае ввернул эти слова в разговор с моей маленькой дочерью. Девочка не только сразу поняла их, но даже не догадалась, что их нет в языке. Эти слова показались ей совершенно нормальными» [5, с. 345].

И здесь должна быть проделана очень деликатная лексическая работа, позволяющая разграничивать художественный мир произведения, художественную речь, в которой подобные слова вполне оправданы, и речь повседневную, когда употребление таких слов нежелательно. Например, можно взять слово «слонствовать» изолированно. Здесь уместны лексические эксперименты, когда одна часть группы детей знакома со стихотворением, а другая знакомится только с данным словом. В последнем случае дети либо не могут определить, что оно означает, либо дают к нему множество значений (путешествовать, ездить на слоне, быть слонем, выглядеть как слон, давить, наряжаться слонем и др.).

Еще один пример из стихотворения А. Усачева [2, с. 114-115], когда герой стихотворения постепенно превращается в паповоза, а затем в папохода и паполета. Бурю эмоций вызывает у детей это стихотворение: они наперебой начинают рассказывать о собственных играх с папой и придумывать им название по словообразовательной модели, представленной в стихотворении.

Еще более тонкая работа, когда используются существующие в языке слова, но новизна значения обусловлена детским мировосприятием, как, например, в маленьком стихотворении М. Стародуба:

Что за нелепая игра —  
В газету глядя, исчезать,  
Быть взрослым с самого утра  
И толстым голосом все знать... [2, с. 90]

Осмысление синонимии и антонимии на практическом уровне — еще один компонент лексической работы, и его тоже можно осуществлять на материале современной детской поэзии. Представленный ниже фрагмент стихотворения А. Гиваргизова — каскад подобных лексических явлений, увлекающих ребенка в образный мир произведения.

Однажды маленькая слабенька девочка  
Поспорила с сильным большущим дядькой,  
Что она сможет его оглушить  
Не учебником даже — тетрадкой.  
Ну и проспорила дяденька.  
Не смог устоять на ножках [1, с. 51].

По традиции методики речевого развития дошкольников и младших школьников работа над фразеологизмами является частью лексической работы. Замечательным материалом для ее организации может послужить сборник стихотворений А. Усачева, включающий произведения «Грести деньги лопатой»,

«Дать по шапке», «Пропала охота», «Сесть на шею» и многие другие [4, с. 14-97]. При работе над фразеологизмами предполагается сравнение их прямого и переносного смыслов. Дети создают конкретные образы с помощью словесной иллюстрации, графических рисунков, элементов драматизации, чтобы противопоставить их переносным — это всегда выглядит очень весело. Вдвойне интересно делать это на примере детских стихотворений. Например, в первом из представленных ниже текстов выделенная автором фраза, возможно, употреблена в прямом значении (возможно, нет, и чем больше читательских версий, тем плодотворнее обсуждение), во втором — однозначно в переносном, в роли фразеологизма:

– Пусть все ИДУТ НА ПОВОДУ,  
С меня довольно!..  
Не пойду, —  
Сказал осёл.  
И не пошел [4, с. 38];  
По грибы Егор пошел,  
Собирал их здорово:  
Два гнилых сморчка нашел,  
А НАВРАЛ С ТРИ КОРОБА [4, с. 47].

Таким образом, лексическая работа уже на пропедевтическом этапе становится неотъемлемым компонентом литературного чтения и слушания. Использование произведений современной детской поэзии для лексической работы в дошкольном образовательном учреждении и в начальной школе способствует решению ряда образовательных задач: преемственности речевого развития учащихся различных возрастных групп, взаимосвязи речевого и литературного развития детей и, конечно, мотивации речевой работы, поскольку современная детская поэзия современными детьми очень живо воспринимается. Оптимизация лексической работы — одно из условий преодоления падения интереса детей к образовательному процессу, так ярко выраженного в трехстишии А. Гиваргизова: «Мемориальная доска / Висит на школе: / ”Здесь — тоска”» [1, с. 54].

### Список литературы

1. Гиваргизов А. А. Про драконов и милиционеров. М.: Эгмонт Россия Лтд., 2006. 128 с.
2. Классики: лучшие стихи современных детских писателей / сост. М. Артемьева. М.: Детская литература, 2003. 240 с.
3. Никитченко А. Ю. Фольклор в системе филологической и методической подготовки педагогов начальной школы: монография. М.: МПГУ, 2013. 272 с.
4. Усачев А. А. Великий могучий русский язык: стихи. М.: Эгмонт Россия Лтд., 2006. 112 с.
5. Чуковский К. И. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1. М.: Художественная литература, 1965. 736 с.

### Об авторе

ПАВЛЕНКО Наталия Александровна, преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», Москва; e-mail: natapav@inbox.ru

## ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**И. В. Гришанкова**

МОУ СОШ № 21, Тверь

Статья посвящена проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся начальной школы в процессе лингвокраеведческой работы. Представлены фрагменты экскурсионных занятий на этапе постановки учебной проблемы и поиска ее решения, разработанные на основе технологии проблемного диалога.

**Ключевые слова:** лингвокраеведение, экскурсионная деятельность, познавательные универсальные учебные действия, младший школьник, технология проблемного диалога.

Актуальность концепции развития универсальных учебных действий (УУД) для начального общего образования ее разработчики связывают с «необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создания условий для достижения успешности всеми учащимися» [2, с. 4]. Мы считаем, что приоритетным направлением в системе современного образования должно стать лингвистическое краеведение. Оно способствует не только приобщению подрастающего поколения к ценностям культуры, воспитанию бережного отношения к истории страны и родного края, но и формированию познавательных универсальных учебных действий (ПУУД) учащихся.

Проблеме формирования УУД посвящены работы А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой и др. В них рассмотрены вопросы становления личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий учащихся. В своей статье мы остановимся на проблеме формирования ПУУД младших школьников посредством лингвокраеведческой экскурсионной деятельности.

ПУУД включают общеучебные, логические учебные действия, а также постановку и решение проблемы. Как показывает анализ источников, к *общеучебным универсальным действиям* относятся: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; осознанное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение и извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; использование знаково-символических средств, в том числе модели и схемы для решения задач; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поиско-

вого характера. К *логическим универсальным действиям* относятся: анализ, синтез, сравнение, сериация, классификация, установление причинно-следственных связей, обобщение, аналогия [2; 10].

Мы разработали программу лингвокраеведческих занятий для младших школьников, реализуемую во внеурочное время в рамках кружка «Юные лингвокраеведы». В качестве основной формы работы мы используем экскурсии, т. к. в процессе активной деятельности происходит наилучшее усвоение знаний, формирование УУД учащихся, повышается их интерес к историко-культурному наследию родного края. Материалом для разработки экскурсионных занятий послужили работы тверских историков, литературоведов, культурологов, диалектологов и фольклористов; методология разработана Е. Г. Милогиной и М. В. Строгановым [7; 8; 9]. Методика использования этих исследований в начальной школе находится в стадии активного формирования: Е. Г. Милогиной создан проект региональной системы дошкольного и начального образования по родной словесности [5, с. 141–164], Е. Г. Милогиной и автором этой статьи сформирован банк материалов по введению младших школьников в городское культурное пространство [6, с. 172–180]; А. Б. Касимовой разработана педагогическая модель литературной краеведческой работы в начальной школе [3, с. 127–131]. Дальнейшая разработка проблемы и стала ядром нашего научного исследования.

Предлагаемый для изучения лингвокраеведческий материал мы условно разделили на блоки: «Тайна имени», «Топонимика Тверского края» (подтемы: «Города и села», «Реки», «Улицы Твери», «Площади Твери», «Сады и парки Твери»), «Народные промыслы Тверской земли», «Архитектурные памятники Твери в легендах и преданиях», «Тверские говоры», «Тверской фольклор», «Русские писатели и Тверской край». При подготовке экскурсионных занятий мы используем современные развивающие технологии, которые позволяют формировать УУД учащихся. Рассмотрим их практическое применение в лингвокраеведческой работе.

При знакомстве младших школьников с новым материалом мы используем технологию проблемного диалога, разработанную Е. Л. Мельниковой. Проблемно-диалогическое обучение обеспечивает творческое усвоение учениками знаний посредством специально организованного учителем диалога. При разработке занятия должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Следует различать два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они имеют разную структуру и обеспечивают разную учебную деятельность учащихся [4].

На этапе постановки проблемы метод побуждающего диалога используется следующим образом. Сначала учитель создает проблемную ситуацию, а затем ученикам высказывают свое мнение. Их реплики служат основанием для осознания противоречия и формулирования проблемы. Приведем примеры побуждающих диалогов, разработанных на региональном языковом материале.



*Тема «Реки нашего города»*

Приемом создания проблемной ситуации является столкновение мнений учеников в ответ на вопрос учителя.

	Анализ	Учитель	Ученики
Постановка проблемы	Вопрос на новый материал	– Ребята, назовите реки, которые протекают в Твери?	Называют известные им реки.
	Побуждение к осознанию проблемы	– Вопрос был один? А мнений сколько?	– Несколько.
	Побуждение к формулировке проблемы	– Почему так получилось? Чего мы еще не знаем?	– Какие реки протекают в нашем городе.
	Тема	Фиксирует вопрос на доске.	

*Тема «Исторические площади Заволжского района Твери»*

Представленный ниже побуждающий от проблемной ситуации диалог основывается на противоречии между необходимостью и невозможностью выполнить практическое задание учителя.

	Анализ	Учитель	Ученики
Постановка проблемы	Задание на известный материал с включением нового	– Восстановите цепочку переименований следующих площадей: Славы, Пожарной, Советской, Мира.	Выполняют задание. Испытывают затруднение в неизвестном материале (проблемная ситуация).
	Побуждение к осознанию проблемы	– Смогли выполнить задание? – В чем затруднение?  – Предположите, в каком районе они расположены.	– Не полностью. – Не знаем истории переименований площади Мира и Пожарной. Предлагают варианты ответов.
	Побуждение к формулировке проблемы	– Какова сегодня тема урока?	– Площади Заволжского района Твери.
	Тема	Фиксирует вопрос на доске.	

На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т. е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок. Материалом для этого служит разного рода наглядность, а также специально подобранные адаптированные научные и художественно-публицистические тексты.

*Продолжение экскурсии «Реки нашего города»*

Анализ		Учитель	Ученики
Поиск решения	Материал для выдвижения гипотез	– Вы сказали, что самой крупной рекой в нашем городе является Волга. А какие притоки в нее впадают на территории г. Твери?	Думают.
	Побуждение к гипотезе	– Какие есть гипотезы?	Выдвигают предположения (Тверца, Тьмака).
	Побуждение к проверке	– Вы согласны с этой гипотезой? Как ее проверить?	– Посмотреть информацию в книгах, в интернете, рассмотреть карту города.
	Фронтальная проверка гипотезы	- Перед вами карта города Твери. Найдите на ней все водные объекты. Гипотеза подтвердилась. Что еще заметили?	Рассматривают карту. Находят не только Тверцу и Тьмаку, но и Лазурь, Соминку.
	Побуждение-подсказка к решающей гипотезе	– В какие реки впадает Лазурь и Соминка? Какие есть гипотезы? – Являются ли реки Соминка и Лазурь притоками Волги?	– Это притоки Тьмаки и Тверцы.  Выдвигают предположения.
	Вывод	– К какому выводу пришли?	Тьмака и Тверца — притоки Волги, Соминка — приток Тверцы, а Лазурь — Тьмаки.

Подводящий диалог представляет собой систему сильных вопросов и заданий, в процессе выполнения которых у учащихся активно развивается логическое мышление. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. Далее представим фрагменты лингвокраеведческих экскурсий, в которых применяется подводящий к теме диалог.

*Тема «Названия улиц старой и новой Твери»*

Анализ		Учитель	Ученики
Постановка проблемы	Подводящий к теме диалог	– Сегодня мы с вами совершим путешествие по улицам нашего города. Но тему нашей заочной экскурсии вы определите сами. – Скажите, зачем улицам даны названия? – Как вы думаете, название улиц старой Твери отличаются от современных названий? – Какова же тема экскурсии?	Слушают.  Предлагают варианты ответов. – Да.  – Названия улиц старой и новой Твери.
	Тема	Фиксирует вопрос на доске.	

## Тема «Скульптурные памятники города Твери»

Анализ		Учитель	Ученики
Постановка проблемы	Подводящий к теме диалог	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Посмотрите на фотографии (памятник Афанасию Никитину, И. А. Крылову, Михаилу Ярославичу Тверскому, Императорский путевой дворец, церковь Белая Троица).</li> <li>– Как одним словом можно назвать эти изображения?</li> <li>– Если Императорский путевой дворец и церковь Белая Троица относятся к архитектурным памятникам города, то к каким памятникам можно отнести оставшиеся изображения?</li> <li>– Какова же тема экскурсии?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Рассматривают фотографии.</li> <li>– Памятники.</li> <li>– К скульптурным памятникам.</li> <li>– Скульптурные памятники Твери.</li> </ul>
	Тема	Фиксирует вопрос на доске.	

На этапе поиска решения подводящий к знанию диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование («открытие») учениками нового знания.

## Продолжение темы «Скульптурные памятники города Твери»

Анализ		Учитель	Ученики
Поиск решения	Подводящий диалог	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Как вы думаете, в чем отличие архитектурного памятника от скульптурного?</li> <li>– Перед вами фотографии памятников Афанасию Никитину, И.А. Крылову, Михаилу Ярославичу Тверскому, «Дружба народов», обелиск Победы, А. С. Пушкину (на Театральной площади). На какие группы можно разделить эти памятники?</li> <li>– Выдвиньте предположение, как можно назвать памятники первой группы.</li> <li>– Второй, если это изображение из нескольких статуй (группы)?</li> <li>– Как называется скульптура, изображающая грудь, плечи и голову?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Называют отличительные признаки.</li> <li>Выделяют 5 групп: изображение фигуры в полный рост (Афанасию Никитину, И.А. Крылову, Михаилу Ярославичу Тверскому), композиция из нескольких фигур («Дружба народов»), скульптура не в полный рост (бюст А.С. Пушкину), памятник в виде стелы (obelisk Победы), изображение на плоскости фона (горельефы у памятника И.А. Крылову).</li> <li>– Это статуи.</li> <li>– Скульптурная группа.</li> <li>– Бюст.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Название четвертой группы содержится в названии памятника на площади Победы.</li> <li>– Вид скульптуры, в котором изображение является выпуклым по отношению к плоскости фона, называется рельефом.</li> </ul>	– Обелиск.
Вывод.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Какую новую тему мы только что освоили и сейчас будем закреплять?</li> <li>– Что нового вы узнали?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Скульптурные памятники города Твери.</li> <li>– Узнали виды скульптурных памятников.</li> </ul>

На протяжении всей экскурсии учащиеся вовлекаются в работу с помощью проблемных вопросов, которые сопровождаются следующими формулировками: «подумайте», «вспомните», «проанализируйте», «сравните», «опишите», «сделайте вывод» и пр. Тем самым младшие школьники включаются в деятельностное освоение регионального материала. Приведем примеры проблемных вопросов в рамках виртуальной экскурсии «*Названия улиц старой и новой Твери*».

— Как вы думаете, кто дает улицам названия?

— Предположите, в чем проявлялся недостаток того, что до конца XIX в. названия улицам давал народ?

— Подумайте, почему в конце XIX — начале XX в. новые названия улицам стали присваивать городские власти? Почему названия некоторых старых улиц Твери изменились в XX веке?

— Можно ли определить, когда возникло название улицы?

— Приведите примеры названий улиц Твери. На какие группы их можно разделить? К какой тематической группе можно отнести улицу Суворова, Лизы Чайкиной, Крылова, Вагонников, Парковую?

— вспомните, какие улицы входят в состав трехлучевой композиции центра города.

— Используя «Энциклопедию тверских улиц» К. В. Литвицкого, расскажите о расположении, времени возникновения, истории переименований, основных достопримечательностях улицы Советской, Новоторжской и Вольного Новгорода.

По окончании экскурсии учащиеся выполняют поисково-исследовательские задания в рамках проектно-задачной технологии (А. Б. Воронцов). Эти задачи имеют творческую составляющую и являются первым шагом к выполнению проектной деятельности в средней и старшей школе. Решая их, дети вольны придумывать, фантазировать. Такие задачи поддерживают детскую индивидуальность, дают возможность опробования различных путей решения [1]. Каждый блок нашей программы заканчивается выполнением таких проектных задач. Их тематика — популярные и редкие имена учащихся параллельных

классов; иллюстрированный путеводитель «По улицам Твери»; карта площадей нашего города; иллюстрированный сборник «Добрых рук мастерство»; создание учебного словарика диалектизмов, обозначающих погодные явления и др.

Таким образом, лингвистическое краеведение предоставляет широкие возможности для педагога с целью воспитания у учащихся интереса и любви к истории, культуре родного края, а разработка занятий с учетом технологий деятельностного типа обеспечивает приобщение обучающихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирует систему метапредметных действий, личностных качеств, соответствующих требованиям стандарта.

### Список литературы

1. *Воронцов А. Б.* Проектные задачи в начальной школе / А. Б. Воронцов и др. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. *Касимова А. Б.* Система работы по тверскому литературному краеведению в начальной школе // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. Вып. 4 (10). С. 127–131.
4. *Мельникова Е. Л.* Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии: сб. материалов. М.: Баласс, 2008. С. 5–55.
5. *Милюгина Е. Г.* Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
6. *Милюгина Е. Г., Гришанкова И. В.* Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
7. *Милюгина Е. Г., Строганов М. В.* Из опыта работы над сводом травелогов «Тверской край в записках путешественников XVI–XX веков» // Труды Русской антропологической школы. М.: РГГУ, 2013. Вып. 13. С. 203–214.
8. *Милюгина Е. Г., Строганов М. В.* Принципы изучения «тверских» травелогов XVI–XX веков // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Филология. 2011. № 3. С. 37–43.
9. *Милюгина Е. Г., Строганов М. В.* Русская культура в зеркале путешествий: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 176 с.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. М.: Просвещение, 2010. 191 с.

### Об авторе

ГРИШАНКОВА Ирина Валерьевна, учитель начальных классов МОУ СОШ № 21, Тверь; e-mail: [nabiulinai@rambler.ru](mailto:nabiulinai@rambler.ru).

# БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ

---

## СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОТЕРАПИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Е. В. Попеско**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассмотрены основные проблемы и перспективы развития сказкотерапии как одного из психотерапевтических методов. Систематизированы и описаны разработанные на сегодня технологии сказкотерапии и сферы и условия их применения.

**Ключевые слова:** сказкотерапия, психотерапия, авторская сказка, народная сказка, метод, нарратив, развитие.

Сказкотерапия как метод психотерапии известен человечеству тысячи лет, но в последнее время возникают новые способы его применения в практике современных психотерапевтов. К сказкам в этом аспекте обращались в своих работах зарубежные и отечественные психологи Э. Фромм, Э. Берн, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. В. Гнездилов, Д. Ю. Соколов, А. М. Осорина, М. И. Лисина, Е. Э. Петрова, Г. А. Азовцева, В. П. Анисимов, Е. Г. Миллогина и др. Сказкотерапию используют в образовании, воспитании, развитии, тренинговом воздействии; сегодня это универсальный инструмент психотерапии, потому что тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых [9, с. 219].

Каковы же достижения данной психотерапевтической технологии, проблемы и перспективы ее развития? Обратимся к исследованиям.

Ядро метода сказкотерапии — решение сказочных задач как задач психотерапевтических. Как считает Д. Ю. Соколов, «решение сказочных задач как форма сказкотерапии способствует развитию дивергентного мышления и воображения. Целью сказочной задачи является стимуляция процесса порождения идей для решения непростых жизненных ситуаций. Использование различных вариантов рассказывания сказок (групповое рассказывание, рассказывание

сказки от первого лица или имени персонажа) и различных вариантов сочинения сказок позволяет решать разные психотерапевтические задачи: развитие способности к эмоциональной децентрации, преодоление страхов и т. п.» [11, с. 73].

Материалом для проведения работы по решению психотерапевтических задач служит сказочная проза. Сказкотерапевты активно спорят о том, какой по жанровой специфике материал [6] наиболее эффективен в их работе. По мнению Б. Бетельхейма, «терапевтической сказкой может быть только народная сказка, которая является сгустком человеческой мудрости, результатом работы человеческого сознания и подсознания. В бихевиоральной системе сказка считается описанием всевозможных форм поведения; она демонстрирует поведение героя и следствие этого поведения» [цит. по: 12, с. 73]. Однако данное мнение Б. Бетельхейма подвергается сегодня активной критике. Так, Е. Г. Милюгина настаивает на актуализации в сказкотерапевтической работе духовно-нравственного и реабилитирующего потенциала не только народной, но и авторской сказки [7]. Это мнение представляется справедливым: вполне логично ожидать, что и народная, и авторская сказка может выступать в качестве терапевтической; всё зависит от способности писателя к написанию подобного рода художественных сказок для детей и взрослых и от умения сказкотерапевта выявить психотерапевтическую суть того или иного авторского сказочного текста.

Сказкотерапевты предлагают разные формы работы с клиентом над сказочным материалом. Д. Ю. Соколов выделяет такие способы работы, как обсуждение уже существующей сказки, самостоятельное написание клиентом сказки (так называемая клиентская сказка), инсценирование, драматизация уже написанной сказки (это может быть как актерское отыгрывание, так и кукольный театр), арт-терапевтическая работа по мотивам сказки и др. [11, с. 116].

Е. Г. Милюгина предлагает проводить занятия с учащимися в форме мастер-классов, включающих такие компоненты, как организационно-деятельностный, эмоциональный (формирование эмоционально-ценностного отношения к миру), содержательный (познание социальных норм и правил), арт-реабилитирующий (развитие речи, обогащение словарного запаса, развитие образного мышления с помощью изобразительных и прикладных видов творческой деятельности: лепки, аппликации, рисования, создания графических композиций), компонент просоциального поведения (формирование помогающего поведения) [7].

Вопрос о форме проведения занятий — индивидуальной или групповой — также вызывает споры. Так, Д. Ю. Марьчева предлагает проводить групповую психокоррекционную работу в малых группах от 4 до 7 человек, так как при количестве участников в группе более 7 человек возникает тенденция к обособлению отдельных подгрупп, что снижает эффективность группового взаимодействия [5]. При этом следует помнить, что подобная групповая работа не развивает способности ребенка к индивидуальному мышлению и может привести к слиянию мнений, поэтому мы настаиваем на сочетании индивидуальных и групповых форм занятий.

Важным методом работы является сочинение клиентской сказки. Сказкотерапевты отмечают два важных факта: все люди умеют сочинять сказки, этот навык является частью человеческой природы; по сути именно написание сказки зачастую является мощным терапевтическим воздействием. Клиентская сказка может быть использована для множества терапевтических целей, которые в целом можно разделить на три группы: психодиагностические, психокоррекционные, прогностические [4, с. 16]. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева рекомендует проводить сессию по написанию клиентской сказки в четыре этапа.

1. *Замедление.* Это творческое действие, связанное с успокоением и настройкой на дальнейший процесс написания сказки. На этом этапе клиенту можно предложить нарисовать рисунок (слепить скульптуру, сделать аппликацию или коллаж), терапевт может прочитать клиенту специально отобранную сказку и т. д.

2. *Написание сказки.* Клиенту предлагается написать сказку. Если он испытывает затруднения, то его можно подтолкнуть к началу, используя материал первого этапа. Сочинение сказок коллективом также очень полезно. Для подростков это способ понять себя и своих одноклассников, а для маленьких детей это упражнение на взаимодействие. С помощью коллективного сочинения сказки можно понять, кто и какие роли исполняет в создавшемся коллективе. Если родители сочиняют сказку вместе с ребенком, то им дается возможность узнать тайные мысли и желания малыша и научиться говорить с ним на понятном ему языке.

3. *Прочтение сказки, завершение.* О способности сказки не только учить, но и лечить хорошо знают сказкотерапевты. Например, для ребенка, потерявшего родителей, наилучшей психотерапией будет сочинение сказки, в которой присутствуют папа и мама. С помощью этой сказки он встретится с самим собой, хорошим, правильным, счастливым и этими мыслями сможет себе помочь.

4. Важным событием в этой сессии будет момент, когда *клиент прочтет терапевту свою сказку.* Это важно как для клиента, так и для терапевта, потому что клиент будет испытывать волнение от предъявления своего творчества, а для терапевта это будет встреча с внутренней феноменологией клиента. Терапевту, после того клиент прочел сказку, важно спросить, о чем для клиента эта сказка, понравилась она ему или нет [10, с. 7].

Очень многим можно помочь ребенку, если знать, как сказка влияет на его жизнь. Если у ребенка есть любимая сказка, которую он постоянно просит читать, то именно это произведение затрагивает очень важные для него вопросы. С помощью сеансов сказкотерапии можно понять, что так привлекает ребенка в данной сказке, почему он выбирает именно ее и какой из героев ему больше всех нравится. По прошествии времени отношение ребенка к той или другой сказке меняется, и это означает, что он ставит перед собой новые жизненные вопросы, развивается и растет. Несмотря на то что сказкотерапию родители могут освоить самостоятельно, необходимо также и психологическое консультирование. Психолог подбирает специальные сказки для мягкого влия-



ния на поведение ребенка. Для сеансов сказкотерапии могут быть использованы специально разработанные психокоррекционные сказки, а также народные и авторские сказки. Во многих случаях психолог просит ребенка самостоятельно сочинить сказку. Основой сказкотерапии является сочинение сказок ребенком и для ребенка. С помощью сказок родители и дети развивают чувство юмора и стимулируют развитие творческого мышления [3, с. 20–21].

Сказкотерапию используют как инструмент развития, потому что во время прослушивания, придумывания и обсуждения сказки у ребенка развиваются необходимые для его становления творчество и фантазия. При этом ребенок также осваивает основные способы принятия решений. В связи с тем что сказкотерапия обращена к чистому и восприимчивому детскому началу каждого человека, многие ученые ее называют *детским методом*. Сказка является поучительной для развития духовного мира ребенка. При слушании сказок человек подсознательно встраивает ее в свою жизнь; таким образом, сказкотерапию используют как нарратив.

Работа со сказкой направлена на оказание помощи клиенту, поэтому сказкотерапию используют как метод психотерапии. Вместе с тем сказкотерапия является полезным инструментом не только в психотерапии, но и в других направлениях, например в коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Так, Е. Г. Милогина и Е. И. Бобровникова в своих исследованиях по данной теме, обобщив приемы развития связной речи детей, рекомендуемые учеными и методистами, сформулировали на этой базе специальные приемы развития связной монологической речи детей, выделили недостатки сказкотерапии как инструмента развития речи дошкольников и предложили рекомендации по усовершенствованию этого направления [8]. Е. Г. Милогина разработала метод игровой сказкотерапии, ориентированный на социализацию детей-сирот и детей-инвалидов, вовлечение их в процесс творчества, эмоциональным импульсом для которого является знакомство с сюжетами сказок народов мира. Предложенные приемы нацелены на активизацию всех психических процессов учащихся, и прежде всего — развитие образного мышления, связной речи, обогащение словарного запаса, что поможет им реализовать свои креативные возможности и личностный потенциал [7].

Завершая наш обзор сказкотерапевтических работ, выделим основные продуктивные тенденции в развитии метода современной сказкотерапии.

1. *Сказкотерапия как инструмент передачи опыта* «из уст в уста». Это способ воспитания у ребенка особого отношения к миру, принятого у данного социума.

2. *Сказкотерапия как инструмент развития*. В процессе слушания, придумывания и обсуждения сказки у ребенка развиваются необходимые для эффективного существования фантазия, творчество. Он усваивает основные механизмы поиска и принятия решений.

3. *Сказкотерапия как нарратив*. Слушая и воспринимая сказки, человек встраивает их в свой жизненный сценарий, формирует его. У малышей этот

процесс особенно ярок, многие дети просят читать им одну и ту же сказку по много раз.

4. *Сказкотерапия как психотерапия.* Работа со сказкой направлена непосредственно на лечение и помощь клиенту. Сказкотерапевт создает условия, в которых клиент, работая со сказкой (читая, придумывая, разыгрывая, продолжая), находит решения своих жизненных трудностей и проблем. Возможны как групповые, так и индивидуальные формы работы.

На основе анализа исследований было выяснено, что одинаково перспективно использование в работе сказкотерапевта и клиентских (авторских), и народных (фольклорных) сказок. Возможно, именно жанровые модификации сказочной прозы помогут сказкотерапевтам в будущем разработать наиболее эффективные методы и технологии работы.

### Список литературы

1. *Анисимов В. П., Сметанина А. Ю.* Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 280 с.
2. *Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по креативной терапии. СПб.: Речь, 2003. 400 с.
3. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Путь к волшебству: теория и практика сказкотерапии. СПб.: Златоуст, 1998. 352 с.
4. *Кудзилов Д. Б., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2003. 146 с.
5. *Марычева Д. Ю.* Игровая психокоррекция коммуникативного взаимодействия и эмоциональной сферы детей 5–7 лет: [программа]. Снежинск, 2013. 25 с.
6. *Милюгина Е. Г.* Русская народная сказка в круге детского чтения: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 104 с.
7. *Милюгина Е. Г., Осипова О. С.* Игровая сказкотерапия в контексте социокультурного проекта «Раскрытая книга детства» // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 12. Ч. II. С. 111–115.
8. *Милюгина Е. Г., Бобровникова Е. И.* Методы сказкотерапии в работе по развитию речи старших дошкольников: возможности и проблемы // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. Вып. 1 (7). С. 29–36.
9. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.
10. *Практикум по сказкотерапии / ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева.* СПб.: Речь, 2000. 310 с.
11. *Соколов Д. Ю.* Сказки и сказкотерапия. М.: Эксмо-пресс, 2001. 304 с.
12. *Слюсарева Е. С., Козловская Г. Ю.* Методы психологической коррекции: учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2008. 240 с.

### Об авторе

ПОПЕСКО Екатерина Владиславовна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: sakura\_93@inbox.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. А. Суходольская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема применения сказкотерапевтических приемов в коррекции негативных эмоциональных состояний детей. Предложена система сказкотерапевтических приемов, ориентированная на коррекцию негативных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** сказкотерапия, негативные эмоциональные состояния, старший дошкольник

В настоящей статье рассматривается проблема применения сказкотерапевтических приемов при коррекции негативных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста. Актуальность этой проблемы связана с тем, что дети старшего дошкольного возраста умеют понимать и различать чужие эмоциональные состояния, сопереживать другим, однако у них только начинает формироваться произвольная регуляция эмоций, и поэтому им трудно скрыть радость, огорчение, удивление и т. д. Эмоциональность характеризуется непроизвольностью, непосредственностью, яркостью [9, с. 24]. Коррекция личностных свойств дошкольников сказкотерапевтическими методами актуальна сегодня потому, что сказка содержит важнейшие психологические характеристики, модели поведения, способствующие становлению личности ребенка.

Проблемой коррекции негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались И. П. Воропаева, Л. Г. Гребенщикова, А. И. Захаров, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, В. С. Мухина, Е. Г. Милогина и др. По мнению А. И. Захарова, «взрослые (родители и воспитатели) должны стремиться к установлению тесных эмоциональных контактов с ребенком, так как взаимоотношения с другими людьми, их поступки является важнейшим источником формирования чувств дошкольника. Для понимания детских эмоций взрослым необходимо знать их происхождение, а также стремиться помочь ребенку понять те или иные факты действительности и сформировать правильное отношение к ним» [2, с. 132].

Исследователи предлагают такие способы коррекции, как психогимнастика, сказкотерапия в ее разных вариантах: кукольная сказкотерапия, игровая сказкотерапия и др. Наиболее общий среди прочих — курс сказкотерапии, разработанный Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Перечислим выделенные в нем основные приемы работы со сказкой при коррекции негативных эмоций.

1. *Сочинение сказок.* В своей собственной сказке ребенок отражает свою проблемную ситуацию и пытается найти ее решения. Например, если ребенок боится выполнять новые задания, то использование данного приема позволит

постепенно скорректировать страх. В данном случае мы будем использовать авторскую сказку для того, чтобы ребенок смог осознать свои внутренние переживания.

2. *Рассказывание сказок* позволяет выявить спонтанные эмоциональные проявления, которые обычно не отмечаются в поведении ребенка. Процедура состоит в следующем: ребенку или группе детей предлагается рассказать сказку от первого или от третьего лица. Здесь лучше подойдет использование бытовых сказок, т. к. они показывают способы разрешения конфликтных ситуаций, формируют позицию по отношению к невзгодам, рассказывают о маленьких семейных хитростях.

3. *Переписывание сказок*. Ребенок сам выбирает наиболее соответствующий его внутреннему состоянию вариант разрешения ситуаций, который позволяет освободиться ему от внутреннего напряжения. Переписывание и дописывание сказок авторских и народных сказок имеет смысл тогда, когда ребенку чем-то не нравится сюжет, некоторый поворот событий, ситуаций, конец сказки и т. д.

4. *Постановка сказок с помощью кукол*. Работа с куклами позволяет совершенствоваться и проявлять через куклу те эмоции, которые обычно ребенок по каким-то причинам не может себе позволить проявить. Работая с куклой, ребенок видит, что каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным [4].

В зависимости от того, какая помощь требуется ребенку, психологи выбирают те или иные приемы. Л. Г. Гребенщикова считает наиболее продуктивной кукольную сказкотерапию, с помощью которой можно решить следующие задачи: достигнуть эмоциональной устойчивости и саморегуляции ребенка; помочь ему приобрести социальные навыки, опыт социального взаимодействия, разрешить внутренние конфликты; провести профилактику и коррекцию страхов ребенка. Е. Г. Милюгина предложила проект игровой сказкотерапии, направленный на решение различных психологических задач и призванный помочь детям обрести в сказочном контексте опыт разрешения проблем, с которыми он сталкивается в жизни, и помочь адаптироваться в социуме [5; 6].

Коррекционная работа с ребенком должна быть начата как можно раньше. Вовремя оказанная психологическая помощь является главным условием успешности и эффективности, ведь в поведении и развитии детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность), отставание в развитии и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи).

*Агрессивность*. Переживания и разочарования, которые взрослым кажутся мелкими и несущественными, для ребенка оказываются весьма острыми и труднопереносимыми в силу незрелости его нервной системы. Выделяют две наиболее частые причины агрессии у детей. Первая — боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения; чем

сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. Вторая — пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых. Для преодоления и предупреждения агрессивного поведения детей мы предлагаем использовать коллективные игры, способствующие выработке у них терпимости и взаимовыручки. Пример: девочка А. в тот момент, когда не выполняла требования воспитателя, начинала реагировать агрессивно. Это связано с тем, что она боится быть обиженной. В данном случае следует использовать медитативную сказку, чтобы снять психоэмоциональное напряжение и создать модель позитивных взаимоотношений.

*Вспыльчивость* — это скорее выражение отчаяния и беспомощности, чем проявление характера. Как и в случае с агрессивной вспышкой, приступ вспыльчивости необходимо попытаться предупредить. Детей постарше следует просить выразить свои чувства словами. Здесь важен спокойный эмоциональный тон. На этой стадии старший дошкольник уже может выразить свои чувства словами или выслушать объяснения взрослого. Пример: мальчик Е. (5,5 лет) испытывает трудности в совместной деятельности со сверстниками, т. к. хочет постоянно доминировать в этих отношениях, навязывает свое мнение, игры, поведение другим ребятам, в результате чего не может с ними договориться. На любые замечания реагирует проявлением крайне негативных эмоций. В данном случае мы рекомендуем использовать такой прием, как рассказывание сказок, чтобы ребенок смог вместе с ребятами вместе работать и разрешить правильно ситуацию.

*Пассивность.* Тихий ребенок может быть несчастным, подавленным или застенчивым. Подход к таким детям должен быть постепенным, ибо может пройти немало времени, прежде чем появится ответная реакция. Нередко тихое поведение ребенка — реакция на невнимание дома. Таким поведением он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапанье кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр. Дошкольника 5–6 лет можно попросить выразить свои чувства в игре или доверительной беседе. Основные направления работы с таким ребенком — помочь ему выразить свои переживания в более приемлемой форме, добиться его доверия и расположения, разрешить в непосредственном контакте с родителями ту ситуацию, которая вызывает у ребенка тяжелые переживания [8]. Например, девочка Д. (5 лет) во время совместной деятельности с воспитателем не идет на контакт, особенно данная ситуация усугубляется, когда дается новое задание. Ребенок становится замкнутым, т. к. присутствует страх того, что не сможет выполнить новое (неизвестное) задание или будет ругать воспитатель. В данном случае мы полагаем полезным использовать такие приемы, как сочинение сказок и переписывание сказок. В переписывании сказки ребенок сможет изменить тот сюжет, который ей не нравится и сделать его таким, который был близок ее переживаниям. А в сочинении сказки девочка Д. сможет рассказать о своих страхах и переживаниях, а так же о том, как с ними можно справиться.

*Гиперактивность.* Основные признаки гипердинамического синдрома — отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность. Это самый шумный ребенок в детском коллективе. В данном случае нельзя сдерживать его физическую подвижность, это противопоказано состоянию его нервной системы. Но его двигательную активность надо направлять и организовывать: если ребенок бежит куда-то, то пусть это будет выполнением какого-то поручения. В старшем дошкольном возрасте гипердинамичного ребенка начинают приучать к усидчивости. Когда он набегается и устанет, ему можно предложить заняться лепкой, рисованием, конструированием, причем нужно обязательно постараться сделать так, чтобы интерес к такому занятию побуждал ребенка довести начатое дело до конца. Постепенно усидчивость станет для него привычной и, поступив в школу, он сможет просидеть за партой весь урок.

Представляется полезным, кроме данных приемов, использовать медитативные и психотерапевтические сказки. Медитативные сказки, по мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, создаются с целью накопления положительного образного опыта, снятия психоэмоционального напряжения, создания лучших моделей взаимоотношений, развития личностных потенциалов. Главное назначение медитативных сказок — сообщение бессознательному позитивных «идеальных» моделей взаимоотношений с окружающим миром и другими людьми. Отличительной особенностью медитативных сказок является отсутствие конфликтов и злых героев [3]. Важно учитывать при этом психологические и индивидуальные особенности ребенка. Девочке Д. следует использовать психотерапевтическую сказку, чтобы помочь разобраться со страхами и показать, что не следует бояться нового. А мальчику Е. предложить работать с медитативной сказкой, потому что она отражает образы «идеальных отношений» между взрослыми и детьми. Здесь поможет сказка поможет ребенку изменить отношения к ребятам и воспитателю. При вспыльчивости у мальчика Е. мы будем использовать такие приемы работы, как рассказывание сказок и медитативная сказка для того, чтобы ребенок смог рефлексировать свои эмоции и научиться взаимодействовать со сверстниками. А для того чтобы побороть страх у девочки Д., будем использовать такие приемы, как сочинение, переписывание сказок и психотерапевтическую сказку. Данные приемы следует использовать в течение не менее года, чтобы был эффективный результат.

Таким образом, события сказки вызывают у ребенка эмоции, а герои и их отношения между собой проецируются на обыденную жизнь, ситуация кажется похожей и узнаваемой. Сказка напоминает о важных социальных и моральных нормах жизни в отношениях между людьми, о том, что такое хорошо и что такое плохо. Она дает возможность проявить значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения. Во время прослушивания страшных сказок или сказок «со страшными» эпизодами ребенок учится разряжать свои страхи, его эмоциональный мир становится гибким и насыщенным [7].

**Список литературы**

1. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. М.: Информационный центр психологической культуры, 2000. 184 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2007. 320 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Развивающая сказкотерапия. СПб.: Речь, 2005. 175 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2010. 240 с.
5. Милюгина Е. Г., Бобровникова Е. И. Методы сказкотерапии в работе по развитию речи старших дошкольников: возможности и проблемы // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. Вып. 1 (7). С. 29—36.
6. Милюгина Е. Г., Осипова О. С. Игровая сказкотерапия в контексте социокультурного проекта «Раскрытая книга детства» // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 12. Ч. II. С. 111—115.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2005. 456 с.
8. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
9. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. СПб.: Речь, 2006. 384 с.

**Об авторе**

СУХОДОЛЬСКАЯ Любовь Александровна, магистрант 1 курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: lyubomira@bk.ru

## МЕТОД СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**А. М. Архипова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируются возможности сказкотерапии в коррекции высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста. Рассматриваются причины возникновения тревожности, психологический портрет дошкольника с высоким уровнем тревожности. Описаны приемы сказкотерапии для коррекции высокого уровня тревожности. Опыт использования в работе с тревожным ребенком таких приемов, как слушание, обсуждение и театрализация сказки, подтверждает, что сказкотерапия способствует снижению тревожности.

**Ключевые слова:** тревожность, дошкольный возраст, сказкотерапия, психологическая коррекция, работа со сказкой

Тревожность — одна из наиболее актуальных и трудно решаемых проблем современного дошкольного образования и воспитания. Среди дошкольников сегодня обнаруживается всё большее количество детей с высоким уровнем тревожности. Современные работники дошкольного образования справедливо полагают высокий уровень тревожности причиной многих нарушений в развитии ребенка и его психосоматических заболеваний.

К данной проблеме обращались такие исследователи и практики, как А. М. Прихожан, А. И. Захаров и др. А. М. Прихожан считает, что тревожность в детском возрасте может быть устойчивым личностным образованием, сохраняющимся в течение длительного периода. При нарушениях эмоциональной сферы возникают проблемы в практической деятельности человека, и из соединения фундаментальных эмоций возникает такое эмоциональное комплексное состояние, как тревожность, которое может сочетать в себе страх, гнев, вину, возбуждение [7]. Детский дошкольный возраст определяет становление личности ребенка, так как основные свойства и личностные качества складываются в этот период жизни и во многом определяют все его последующее развитие. А. И. Захаров отмечает, что свойства нервной системы, такие как сила, подвижность, уравновешенность, достаточно четко проявляются во внешнем поведении. У детей с сильной нервной системой высокой эмоциональный тонус, они легко вливаются в работу или игру и сравнительно быстро переключаются с одного вида деятельности на другой. Дети со слабой нервной системой, наоборот, имеют низкий темп и интенсивность деятельности, они вялы, замедлены во всех действиях, быстро устают и часто отвлекаются. Такие дети более подвержены образованию высокого уровня тревожности [2, с. 43].

Одним из наиболее безопасных и эффективных в плане коррекции тревожности направлений педагогической психологии сегодня считается сказкотерапия. Разработкой метода арт-терапии и сказкотерапии занимаются психологи Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. С. Черняева, В. П. Анисимов, А. Ю. Зарецкая,



Е. Г. Миллогина и др. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева является автором метода комплексной сказкотерапии, разработчиком системы видов сказок, используемых в сказкотерапии, форм работы со сказкой, которые допустимо применять и в коррекции высокого уровня тревожности. Она утверждает, что сказкотерапия — это лечение сказками, совместное с клиентом открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими [3, с. 7]. А. С. Черняева считает, что если сказки создаются специально для сказкотерапии, то большинство из них сочиняются по проблемам, характерным для того человека, с которым работает психолог. Сюжеты предлагаемых сказок, создающихся как психотерапевтические, обязательно содержат возможности для изменения героев сказки, а также ситуации выбора, требующие от них ответственного решения. В текстах сказок, затрагивающих проблемы свободы, природы зла, которое человек видит в себе и окружающем мире, отношения к смерти или к смыслу человеческой жизни, духовная составляющая сказки проявляется обязательно — через символы, метафоры, свойства, дающиеся тем или иным героям, через возможности, представляющиеся героям сказки, повороты сюжета [9, с. 33]. Методику игровой сказкотерапии в работе с детьми с особенностями развития реализует Е. Г. Миллогина [5; 6].

Практически этот метод используется относительно недолго, и потому ученым и практикам еще предстоит изучить эффективность применения его в условиях дошкольного образования. Это и обуславливает проблему нашего исследования: возможна ли коррекция высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста методом сказкотерапии? Цель исследования — определение эффективности метода сказкотерапии в аспекте коррекции тревожного состояния детей дошкольного возраста.

Дошкольный возраст является определяющим в становлении личности ребенка, так как в этот период жизни складываются основные его свойства и личностные качества, что во многом определяет всё его последующее развитие. Отрицательный эмоциональный опыт в жизненных ситуациях, неблагоприятные обстоятельства могут привести к формированию у детей высокой тревожности.

Под тревожностью здесь и далее мы понимаем склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующуюся низким порогом возникновения реакции тревоги [8]. Тревожность в целом является субъективным проявлением неблагополучия личности. Тревожность не связана с какой-либо определенной ситуацией и проявляется почти всегда. Это состояние сопутствует человеку в любом виде деятельности. Когда же человек боится чего-то конкретного, мы говорим о появлении страха: например, страх темноты, страх высоты, страх замкнутого пространства.

Тревожные дети обычно очень неуверенны в себе, у них неустойчивая самооценка. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они почти никогда не проявляют инициативу. Будучи послушными детьми, они предпочитают не обращать на себя внимания окружа-

ющих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей: не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей нередко считают скромными или застенчивыми, однако их аккуратность, примерность, дисциплинированность носят защитный характер: ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

Что является причиной возникновения детской тревожности?

Во многих работах главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считается неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью [2, с. 181]. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает, что материнская любовь условна. Неудовлетворение потребностей ребенка в любви побуждает его добиваться удовлетворения любыми способами.

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать также завышенные требования со стороны взрослых (родителей, воспитателей), так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Частые упреки, вызывающие чувство вины, — еще один фактор, способствующий формированию тревожности. В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями.

Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность развития личности ребенка. Известно, что при этом определяющую роль играет среда, способствующая образованию системы отношений. В связи с безынициативностью у других детей появляется стремление доминировать над ним, что ведет к снижению эмоционального фона и возникновению тревожности.

При анализе возможностей сказкотерапии как метода коррекции тревожности детей дошкольного возраста выясняется, что этот метод обладает рядом преимуществ. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки, человек накапливает в бессознательном некий символический опыт. Таким образом, сказкотерапия — это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность [3, с. 66]. С помощью сказки мы можем понять и обсудить с ребенком причины его неуверенности, тревожности, боязливости, и, что немаловажно, ребенок перерабатывает свою проблему через собственный эмоциональный фон. Наиболее важная для детского развития информация должна быть передана через яркие образы. С помощью сказочной формы можно легко и безболезненно понять причину возникновения тревожности.

Мы, вслед за психологом М. В. Киселевой [4, с. 43], выделяем следующие приемы работы с тревожными детьми при помощи метода сказкотерапии.

*Слушание и обсуждение сказки.* В индивидуальной или групповой работе может быть предложена любая сказка, которая подходит для коррекционной работы с насущной проблемой. Сказку необходимо прочитать детям вслух, после чего идет ее обсуждение. Цель анализа сказки — осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, за конструкцией сюжета или за

поведением героя. С детьми дошкольного возраста обсуждение проводится с помощью наводящих вопросов.

*Сочинение сказки.* Ребенок может сочинять сказку, самостоятельно выбирая тему или по заданной первой фразе. В первой фразе педагог может указать главных героев и место действия. В своей собственной сказке ребенок отражает свою проблемную ситуацию и способы ее решения. Сочиненная ребенком сказка дает возможность отреагировать на значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения.

*Рисование по мотивам сказки* — форма сказкотерапевтической работы, при которой ребенок может на листе А4 зарисовать цветными карандашами один из самых любимых, ярких, светлых фрагментов сюжета сказки и обсудить, что переживают герои в эти моменты.

*Разыгрывание эпизодов сказки.* Для разыгрывания выбирается целая сказка или ее самый напряженный эпизод. Играть дети могут с помощью условных элементов костюма и декораций или используя кукол. Эта игра позволяет проявлять через героя сказки те эмоции, которые обычно ребенок по каким-либо причинам не может позволить себе проявить в реальной жизни. Работая с куклой, ребенок видит, как каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным. В качестве игры целесообразно применить изложение сказки с другой точки зрения, с точки зрения другого героя, а также отгадывание сюжета или персонажей. Подключив метод импровизации, можно превратить в сказку любую жизненную историю.

Работая с тревожным ребенком, мы попробовали применить такие формы работы со сказкой, как слушание и обсуждение сказки «Про храброго зайца — длинные уши, косые глаза, короткий хвост» Д. Н. Мамина-Сибиряка с дальнейшим ее разыгрыванием. Работа была направлена на повышение самооценки тревожного ребенка, улучшение отношений со сверстниками и, как следствие, снижение высокого уровня тревожности.

Для ознакомления с сюжетом сказка была прочитана и обсуждена в группе детей с нормальным уровнем тревожности, включавшей ребенка с завышенным уровнем тревожности. Далее детям было предложено разыграть сказку, и роль главного героя — храброго зайца была поручена ребенку с высоким уровнем тревожности. Ребенок, увлеченный самим процессом, имел возможность поставить себя на место храброго героя, который помог остальным жителям леса спастись от злого волка и сам поверил в то, что он храбрый. Это помогло маленькому актеру повысить самооценку. Улучшению отношений со сверстниками способствовала их совместная работа, и дети смогли увидеть другую сторону поведения обычно тихого и неинициативного ребенка. После нескольких таких занятий дети использовали образы героев сказки для ролевых игр, в которых ребенок с изначально завышенным уровнем тревожности принимал актив-

ное участие, поскольку роль была для него знакома и не вызывала чувства беспокойства, страха или тревожности.

Наш опыт психокоррекционной работы с использованием метода сказкотерапии, конечно, был кратковременным, но и на его примере можно говорить о снижении уровня тревожности проблемного ребенка, повышении его самооценки и улучшении взаимоотношений с другими детьми. Как метод коррекции тревожности детей дошкольного возраста сказкотерапия обладает целым рядом преимуществ, поскольку сказка является естественной для детей, а игра — ведущей деятельностью.

### Список литературы

1. Анисимов В. П., Сметанина А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 280 с.
2. Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. М: Каро, 2006. 672 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
5. Милюгина Е. Г. Русская народная сказка в круге детского чтения: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 104 с.
6. Милюгина Е. Г., Осипова О. С. Игровая сказкотерапия в контексте социокультурного проекта «Раскрытая книга детства» // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 12. Ч. II. С. 111–115.
7. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
8. Психология: словарь / под. ред. А. В. Петровского, Н.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 431 с.
9. Черняева А. С. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2011. 176 с.

### Об авторе

АРХИПОВА Алеся Максимовна, студентка I курса магистратуры Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина), Тверь; e-mail: aleska-a@mail.ru

## КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ ТЕХНИКАМИ

**М. В. Морошкина**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В данной статье рассматривается проблема применения сказкотерапевтических техник в коррекции страхов детей старшего дошкольного возраста. Проанализировав литературные источники, изучив применение данных техник на практике, автор подтверждает свои предположения о положительном влиянии сказкотерапевтических техник на снижение количества страхов у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, страх, сказкотерапия, сказкотерапевтическая коррекция, терапевтический эффект, техники сказкотерапии

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в последнее время растет количество и интенсивность проявленности страхов (имеющих в том числе психосоматические последствия) у детей дошкольного возраста, что детерминировано сензитивностью этого возраста к появлению и закреплению страхов. Негативное влияние страхов на жизнь человека, тем более ребенка, обуславливает необходимость диагностики и психологической коррекции как самих страхов, так и их проявлений.

В связи с тем что многие виды психотерапии имеют возрастные ограничения в применении в дошкольном возрасте, одним из наиболее адекватных и органичных для работы с детскими страхами методов психологической коррекции является достаточно распространенное в настоящее время направление арт-терапии — сказкотерапия [1]. Сказкотерапия — это направление практической психологии, использующее ресурсы сказки или сказочной истории [8] для воспитания, образования, развития личности ребенка и, при необходимости, коррекции поведения или внутренних конфликтов [9].

Существенный вклад в развитие сказкотерапии внесли отечественные психологи и педагоги М. В. Осорина, Е. Н. Лисина, Е. А. Петрова, А. Н. Азовцев, И. В. Вачков, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. И. Константинова, Т. М. Грабенко, Д. В. Соколов, А. В. Гнездилов, В. П. Анисимов, А. Ю. Зарецкая, Е. Г. Милогина, а также зарубежные психотерапевты Э. Фромм, Э. Берн, Б. Беттельхейм, Р. Гарднер, А. Менечетти. Их разработки предлагают различные варианты сказкотерапевтического процесса работы с детьми.

По мнению психологов, сказкотерапия — самое лучшее воспитательное средство. Плюсы сказкотерапии заключаются в том, что сказки воспитывают, обучают и развивают детей; расширяют их самопознание, способствуют нормальному психоречевому развитию, формируют социально-эмоциональное поведение, стимулируют развитие мыслительной деятельности, творчества и непосредственности.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет следующие разновидности сказок, которые целесообразно использовать в сказкотерапии. *Художественные* сказки позволяют начинающему сказкотерапевту не нагружать себя придумыванием «правильных» сказок: нам оставлено такое большое наследие, что есть из чего выбирать. При этом мы должны помнить, что *народные* сказки дают нам концентрат мудрости, а *авторские* истории пополняют его образами, чувствами, отношением, интерпретацией. В создании *психокоррекционной* сказки нам поможет жизненный опыт: ведь многие ситуации уже пережиты нами в детстве, и мы можем поделиться этим с ребятами в сказочной форме. Подобные сказки особенно необходимы детям, которые имеют негативный социальный опыт. Позитивные образы *медитативных* сказок проникают в бессознательное и формируют там самый настоящий «энергетический фундамент личности», компенсируя дефицит родительского тепла. *Психотерапевтические* сказки посвящены проблемам жизни и смерти, отношению к потерям и приобретениям, любви и пути. Эти сказки помогают там, где другие психологические техники бессильны; там, где нам нужно перейти в область философии событий и взаимоотношений [6].

Работа со сказкой помогает как педагогу, так и родителю наиболее быстро установить доверительный контакт с ребенком. Этому способствует то, что сказка содержит не прямые, а завуалированные указания, рекомендации, модели поведения и таким образом способствует усвоению новых знаний о мире, не вызывая у детей протеста или отторжения. Герой сказки, преодолевая разнообразные трудности, получает возможность изменения — перехода на качественно иной уровень. Сказки воссоздают глубинный опыт проживания эмоциональных кризисов, характерных для развивающегося человека. Воздействуя на бессознательном уровне, сказки включают адекватные механизмы защиты Я, в частности адаптационные механизмы, помогающие преодолеть кризис.

Одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула, — это страх. Страх позволяет избежать опасности, так как играет своеобразную защитную роль [4]. А. И. Захаров рассматривает страх в детском возрасте как основную движущую силу невротического развития личности. У старших дошкольников (5–7 лет) в наиболее выраженной форме наблюдаются следующие страхи: пожара, стихии (землетрясения), глубины и наказания со стороны родителей. Кроме этого свойственны детям 6-летнего возраста страхи нападения, животных (змей, медведя), страшных снов и огня.

Важно выделить три главных момента в предупреждении появления детских страхов: никогда не следует пугать ребенка ради послушания, никогда не стыдить его за испытываемый страх, никогда не оставлять одного в незнакомой ему обстановке [3].

Коррекция детских страхов методами сказкотерапии рассматривается как систематическое усиление потенциальности и творческих способностей человека, за счет которого происходит преодоление проблемных элементов [9]. Те-

рапевтический эффект применения техник сказкотерапии заключается в изменении состояния зависимости от конкретного страха у ребенка [7].

Для коррекции страхов у детей дошкольного возраста можно использовать следующие техники сказкотерапии [5].

*Рассказывание сказок.* Этот сказкотерапевтический метод имеет свои особенности: рассказывание группе или одному человеку известной или новой сказки от третьего лица, рассказывание известной сказки и придумывание к ней продолжения, групповое рассказывание, рассказывание сказки от первого лица и от имени различных персонажей сказки, групповое придумывание сказки. Дети очень любят рассказывать и слушать сказки. Некоторые сказки они готовы слушать несколько раз, переживая за героев и воспринимая события сказки, прорабатывая модели поведения, изучая характеры персонажей.

*Сочинение сказок.* Есть ряд простых приемов для того, чтобы начать сочинять сказки.

1. Придумайте 10 слов: существительных, прилагательных. Желательно, чтобы они изначально не вызывали у вас смысловые ассоциации и были из разных областей жизни. Теперь вам нужно сочинить рассказ или сказку, где все эти 10 слов были использованы и связаны по смыслу.

2. Необходимо задуматься, на какую тему нам интересно было бы поговорить с близким человеком или с самим собой. Если ответ на вопрос не приходит, можно взять за рабочую тему ситуацию, которую вы уже неоднократно «прокручиваете» в своей голове.

3. Попробуйте выбрать из придуманных вами 10 слов то, которое вам наиболее интересно, вызывает множественные ассоциации, берет за «живое». Это слово может стать либо темой, либо героем вашей сказки. Закройте глаза и попробуйте представить себе картинку, в которой присутствовал бы образ выбранного вами слова. Рассмотрите ее и опишите на бумаге. Разнообразные темы сказочных историй описывают спектр внутренних вопросов, встающих перед ребенком. Все эти вопросы, тревоги, радости и печали могут стать темой его сказки.

*Переписывание сказок.* Переписывая сказку, ребенок, подросток или взрослый сам выбирает наиболее соответствующий его внутреннему состоянию сюжет и конец. Он находит тот вариант, который позволяет ему освободиться от внутреннего напряжения. В этом — психокоррекционный смысл переписывания сказок. Не всем детям хорошо дается эта техника сказкотерапии. Затруднения возникают в формулировке своих мыслей и отображении их на бумаге.

*Разыгрывание сказок* — наиболее любимая детьми сказкотерапевтическая техника. Такие занятия проходят весело, оживленно. Дети покидают занятия в веселом расположении духа и всегда ждут продолжения. Драматизация хороша сама по себе, а в рамках сказкотерапии, с заложенной победой добра и сказочной атмосферой, она показывает себя как один из наиболее успешных коррекционных и развивающих приемов. Слушая или читая сказку, ребенок

проигрывает ее в своем воображении. Он представляет себе место действия и героев сказки. Таким образом, ему видится целый спектакль.

*Сказочная куклотерапия.* Работа с куклой позволяет: совершенствовать мелкую моторику руки и координацию движений; нести ответственность за управление куклой; проявлять через куклу те эмоции, чувства, состояния, движения, которые в обычной жизни по каким-либо причинам человек не может или не позволяет себе проявлять; осознавать причинно-следственные связи между своими действиями и изменением состояния куклы; научиться находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

*Сказочная имидж-терапия* всегда привлекательна для детей старшего дошкольного возраста. В основном все дети с удовольствием принимают участие в примерке нового образа. Ведь в сказочном образе из скромной простушки на вас может взглянуть королева, полная самолюбия и коварства, волшебник, который еще не определился — волшебник он или колдун. Или, наоборот, основательный и распланированный своими родителями ребенок с удовольствием превращается в королевского шута.

*Сказочное рисование.* Проективные графические методы с помощью тематических рисунков исследуют внутренний мир человека, систему его отношений к себе и другим, его индивидуальность. Например: «В какое сказочное существо я бы превратился у входа в Сказочную страну», «Во что бы меня там заколдовали», «Мой маскарадный костюм» (самовосприятие); «Моя семья в образах животных», «Моя семья в образах сказочных героев» (отношение к семье) и др.

*Медитация на сказку.* Медитация — погружение в какой-либо процесс. Сказкотерапия имеет два вида медитаций. *Статические медитации:* под музыку рассказывается медитативная сказка, дети находятся в лежачем или сидячем положении, в расслабленном состоянии; цель — снять напряжение, достигнуть эмоционального равновесия. *Психодинамические медитации:* первая группа связана с перевоплощением (в животных, в камень в дом, подоконник, полотенце и т. д.); вторая группа приемов связана с погружением в различные стихии (земля, вода, воздух, огонь); третья — с изображением растений; четвертая — упражнения с тканью; упражнения с зеркалом; танцы (по материалам Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой) [6].

Таким образом, каждая форма сказкотерапии направлена на работу с личностью, с индивидуальностью, каждого ребенка.

Исследование возможностей сказкотерапевтических техник в коррекции страхов дошкольников проводилось нами в старшей группе ДООУ № 127 г. Твери. На констатирующем и контрольном этапе эмпирической работы диагностика наличия и количества страхов проводилась с использованием методики М. А. Панфиловой «Страхи в домиках» [10]. Констатирующий срез дал исходные данные об общем количестве и распределении по группам страхов, требующих коррекции. Коррекционная работа проводилась в соответствии с составленной нами коррекционной программой, целью которой являлось снижение



количества и интенсивности страхов у детей дошкольного возраста. Повторная диагностика, проведенная на контрольном этапе работы с помощью методики М. А. Панфиловой, показала снижение общего количества страхов.

Применив сказкотерапевтические техники для коррекции страхов дошкольников и сопоставив полученные нами данные, мы делаем вывод, что сказкотерапевтические техники влияют на снижение количества страхов у детей дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Анисимов В. П., Сметанина А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 280 с.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через сказку. М.: Ось-89, 2007. 144 с.
3. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб.: СОЮЗ, 1998. 336 с.
4. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2007. 448 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2002. 208 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2010. 170 с.
7. Кулинцова И. Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок. СПб.: Речь, Сфера, 2008. 167 с.
8. Милюгина Е. Г. Русская народная сказка в круге детского чтения: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 104 с.
9. Милюгина Е. Г., Осипова О. С. Игровая сказкотерапия в контексте социокультурного проекта «Раскрытая книга детства» // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 12. Ч. II. С. 111–115.
10. Панфилова М. А. Лесная школа: коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников. М.: Сфера ТЦ, 2002. 96 с.

### Об авторе

МОРОШКИНА Марина Викторовна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научные руководители — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина, канд. пед. наук, доц. А. Ю. Зарецкая), Тверь; e-mail: marina.moroshkina@yandex.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Н. Е. Демидова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассмотрены особенности применения методов сказкотерапии в физическом воспитании дошкольников. Предложен проект физкультурного занятия с применением сказкотерапевтических техник.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, здоровый образ жизни, сказкотерапевтические техники, физкультурное занятие, структура занятия.

Физическое воспитание детей — основа формирования гармонично развитой личности. Как известно, базу для полноценного интеллектуального и познавательного развития личности создают не только накопленные знания в разных сферах, но и достаточный уровень физического развития. Физические упражнения при правильном психолого-педагогическом подходе являются мощным стимулирующим фактором. Во время двигательных занятий у детей проявляются позитивные чувства, улучшается настроение и общее состояние. В таких условиях создается оптимальная атмосфера для развития познавательной, эмоциональной, волевой сферы дошкольников.

При общей ориентации общества на актуализацию физического развития детей, современные специалисты говорят о снижении двигательной активности дошкольников, что отрицательно влияет на состояние их здоровья. Уточним, что этот фактор потенциально может стать причиной и замедленного интеллектуального развития становящейся личности. Решение данной проблемы может быть достигнуто только при целенаправленном, грамотно организованном двигательном режиме, а также оптимизации методов физического воспитания.

В контексте рассматриваемого вопроса представляют интерес работы психологов и педагогов, занимающихся проблемами формирования у детей представлений и понятий о здоровом образе жизни (Г. К. Зайцев, Ю. Ф. Змановский, В. Т. Кудрявцев и др.). Ряд авторов справедливо (А. Ф. Аменд, С. Ф. Васильев, М. Л. Лазарев, О. В. Морозова, Т. В. Поштарева, О. Ю. Толстова, З. И. Тюмасева и др.) считают, что проблема укрепления здоровья ребенка — проблема не только медицинская, но и педагогическая.

Выдвинутое современными учеными представление о ребенке как целостном духовно-телесном организме отражено в ныне действующих программах образования и воспитания детей дошкольного возраста. Так, в программах, разработанных В. Т. Кудрявцевым, оздоровительный эффект достигается воспитанием у ребенка способности осмысленно регулировать природно-социальные связи через особые формы двигательной-игровой деятельности [5]. Ю. Ф. Змановский определяет оздоровление не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форму развития, расширения психофизиологиче-

ских возможностей детей, и разрабатывает соответствующую технологию «Здоровый дошкольник» [3].

Основной формой физического воспитания детей являются, как известно, физкультурные занятия. Психологической базой для формирования созидательного отношения к своему здоровью выступает наличие у ребенка потребности в здоровом образе жизни. Поскольку такой осознанной потребности у ребенка дошкольного возраста еще нет, возникает необходимость создания такой модели работы, при которой происходило бы слияние оздоровительной и образовательной деятельности, что в конечном итоге призвано способствовать сохранению и укреплению физического и психического здоровья ребенка, формированию привычки здорового образа жизни. Это в качестве проблемы отмечают и авторы современных программ.

В качестве нетрадиционных методов решения задач в сфере физического воспитания выступают сегодня методы сказкотерапии. Наиболее интересны в этом плане работы психологов и психотерапевтов, которые обращались к сказкам как средству развития детей дошкольного возраста, а также сами разрабатывали материал и новые варианты взаимодействия с помощью методов сказкотерапии (И. В. Вачков, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. Г. Миллигина и др.). Использование сказкотерапевтических техник, как показывают проведенные исследования, позволяет объединить различные приемы обучения и воспитания в целостную сказочную форму [1; 2; 6; 7; 8].

Целесообразность применения сказкотерапевтических техник в решении проблемы физического развития детей обоснована тем, что для детей дошкольного возраста игра и сказка являются самым психологически органичным и освоенным способом деятельности. Прежде всего отметим, что для сказки как художественно-игрового жанра очень важен двигательный материал. Поэтому, при использовании сказкотерапевтических техник в физическом развитии детей все упражнения имеют полную подчиненность сюжету сказки, действия героев показываются движениями. Кроме того, сказка активизирует слуховое восприятие, вызывает в воображении ребенка ряд ассоциаций и образов, позволяет с их помощью запомнить и воспроизвести весь рассказ. Воображение в данном случае используется как основа осмысленного отношения ребенка к своему телу, его состоянию и возможностям, что позволяет развивать личность ребенка комплексно.

Использование техник сказкотерапии в процессе физического развития детей должно учитывать следующие требования к проведению физкультурных занятий: занятия должны соответствовать возрасту и уровню физической и психической подготовленности воспитанников; занятия должны обеспечивать оптимальную двигательную деятельность детей; каждое предыдущее занятие должно быть связано с последующим и входить в единую систему; в процессе поведения занятий следует использовать физкультурно-оздоровительное оборудование и музыкальное сопровождение [9].

На практике в работе с дошкольниками принята форма занятия, состоящая из трех частей.

*Вводная часть* должна обеспечить организацию детей, активизацию внимания, подготовку организма к выполнению более сложных упражнений. Для нее подбираются строевые упражнения, ходьба обычная, корригирующая и с заданиями, бег. Могут также включаться упражнения на формирование стопы и осанки, упражнения в равновесии, танцевальные упражнения, подскоки. Завершается вводная часть перестройкой на выполнение комплекса общеразвивающих упражнений.

В *основной части* реализуются главные образовательные задачи. Она состоит из общеразвивающих упражнений (способствует подготовке отдельных мышечных групп и выполнению более сложных основных видов упражнений), основных видов движений (метание, лазание, прыжки) и подвижной игры (высокой интенсивности).

В *заключительной части* следует обеспечить переход от интенсивных движений к спокойным, что приводит работу органов и систем в первоначальное состояние [4; 9].

Для создания единой модели физкультурного занятия с элементами сказкотерапии, считаем важным определить структуру сказкотерапевтического занятия. Согласно разработке Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, структура выглядит так.

1. *Ритуал «входа» в сказку.* Цель — создать настрой на совместную работу. Выполняется какое-либо «спланированное» действие.

2. *Повторение.* Вопросы к детям: что делали в прошлый раз, что помнят; использовали ли новый опыт в течение тех дней, пока не было занятий, как им помогло в жизни то, чему они научились в прошлый раз.

3. *Расширение.* Педагог рассказывает детям новую сказку.

4. *Закрепление.* Педагог проводит игры, позволяющие детям приобрести новый опыт. Совершаются символические путешествия и превращения.

5. *Интеграция.* Цель — связать новый опыт с реальной жизнью. Обсуждение вместе с детьми, в каких ситуациях жизни они могут использовать тот опыт, который приобрели на занятии.

6. *Резюмирование.* Обобщается приобретенный опыт. Подводятся итоги занятия. Педагог проговаривает последовательность происшедшего на занятии, отмечает отдельных детей за их заслуги, подчеркивает значимость приобретенного опыта, проговаривает конкретные ситуации реальной жизни, в которых дети могут использовать новый опыт.

7. *Ритуал «выхода» из сказки.* Цель — закрепить новый опыт. Повторение ритуала «входа» в сказку с дополнением [8, с.7].

Опираясь на классическую форму физкультурного занятия и учитывая рассмотренную выше структуру сказкотерапевтического занятия, мы предлагаем дополнить схему следующими пунктами:

- определение количества персонажей сказки, их характеров [6, с. 44];
- выделение движений персонажей и соотнесение их с физическими

упражнениями;

- составление схем и таблиц (мнемотаблиц) [6, с. 45];
- проигрывание сказки вместе с педагогом;
- выполнение детьми упражнений по сказке, читаемой педагогом,
- медитация.

Учитывая дополнения, физкультурное занятие на практике может иметь следующую структуру:

Этап физкультурного занятия	Сказкотерапевтический прием
Вводная часть	Ритуал «входа» в сказку
	Повторение
	Расширение. Знакомство с новым текстом, персонажами, их характеристиками.
	Продумывание движений, составление мнемотаблиц
Основная часть	Закрепление. Проигрывание сказки вместе с педагогом
	Выполнение детьми упражнений самостоятельно, по сказке читаемой педагогом.
	Интеграция
Заключительная часть	Резюмирование
	Использование медитативной части сказки
	Ритуал «выхода» из сказки

Работу над созданием сказки можно проводить вместе с детьми (анализировать характеры героев, придумывать движения, формировать схемы), в итоге составлять в единое целое и получить готовую совместную сказку, интегрируемую в физкультурно-оздоровительную деятельность. Полезно, чтобы после гимнастики, в свободной деятельности в группе, дети смогли повторить и воспроизвести сказку.

В целом следует указать на необходимость проведения дальнейших исследований в вопросе интеграции методов сказкотерапии в процесс физического воспитания детей дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Вачков И. В. Развитие самосознания через психологическую сказку М.: Ось-89, 2007. 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб. Речь, 2006. 170 с.
3. Змановский Ю. Ф. К здоровью без лекарств. М.: Советский спорт, 1990. 64 с.
4. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. М.: Просвещение 1978. 272 с.

5. *Кудрявцев В. Т., Егоров Б. Б.* Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): программно-методическое пособие. М.: ЛИПКА-ПРЕСС, 2000. 296 с.
6. *Милюгина Е. Г.* Русская народная сказка в кружке детского чтения: учебное пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 104 с.
7. *Милюгина Е. Г., Осипова О. С.* Игровая сказкотерапия в контексте социокультурного проекта «Раскрытая книга детства» // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 12. Ч. II. С. 111–115.
8. Тренинг по сказкотерапии: сборник / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб., Речь, 2006. 169с.
9. Физкультурно-оздоровительная работа детского сада в контексте новых федеральных требований: методическое пособие / под общ. ред. Н.В. Микляевой. М.: Перспектива, 2011. 152 с.
10. *Шилкова И. К., Большев А. С.* Здоровьеформирующее физическое развитие. М.: Владос, 2001. 336 с.

**Об авторе**

ДЕМИДОВА Наталья Евгеньевна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: stacja80@mail.ru

# КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

---

## МУЗЫКА И ПЕСНЯ НА ФРОНТАХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: КАЛИНИНСКИЙ ФРОНТ, ГОРОД РЖЕВ И ОКРЕСТНОСТИ (1941–1943)

**О. М. Кузьмина**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»  
(филиал в г. Ржеве)

В статье ставится проблема изучения фактов и событий музыкально-художественной жизни в экстремальных условиях военного времени на территории Калининского фронта (1941–1943), созданного для обороны столицы и близлежащих территорий. Выявлены научно-практическая значимость и высоконравственный ценностный критерий исследуемых материалов. Разные формы искусства проанализированы как важнейший фактор и духовная скрепа патриотической и культурно-просветительной деятельности военной поры.

**Ключевые слова:** искусство, военное время, фронтовой быт, музыкально-художественная жизнь, экстремальные условия.

Интерес к эпохе Великой Отечественной войны не угасает: существует масса исследований и изданий, посвященных этим военным событиям. Заложены и научные корни изучения вопроса о развитии музыкальной культуры того времени. Но музыкально-художественная жизнь в экстремальных условиях на территории Калининского фронта пока не стала предметом специального научного исследования. Самобытный пласт гуманитарного знания — воздействие силы искусства на фронтовые события Великой Отечественной войны — пока не получает не только полного, но даже частичного изучения и должного внимания, необходимого для воссоздания целостной картины эпохи и реконструкции традиций преемственности отечественной культуры, а также для создания на этой основе новых высокохудожественных произведений искусства военно-патриотической направленности.

В связи с этим можно говорить о том, что проблема выявления и изучения фактов и событий музыкально-художественной жизни в экстремальных условиях военного времени на территории Калининского фронта (1941–1943), созданного для обороны столицы и близлежащих территорий, действительно актуальна. Осмысление героики военных лет, их трагизма и драматизма, их гуманно-сберегающего начала требует анализа причинно-следственных связей фронтового быта, который складывался из очень многих вспомогательных средств и ресурсов. В их числе было и искусство как важнейший фактор и духовная скрепа патриотической и культурно-просветительной деятельности.

Эпоха Великой Отечественной войны, как отмечают исследователи, охарактеризована высоким духовным порывом и ярким патриотизмом, которые сформировали целые инновационные пласты музыкально-художественной жизни именно в этот период. Они отличаются многожанровостью, стилевыми наслоениями, разновидностями исполнительских форм.

Музыкальную культуру создавали фронтовики и партизаны, трудовое население тыла. Песни военных лет сочиняли и аранжировали профессиональные деятели искусств и самодеятельные поэты и композиторы, любители художественного творчества и участники самодеятельности, народные аутентичные ансамбли и отдельные исполнители.

Годы военного лихолетья обострили национальное начало, и именно в этот исторический момент отмечается новый рост фольклорных источников: появление песен-легенд о народных героях, трансплантация известных мелодий на современные литературные тексты, развитие яркой лирической тематики, закрепление новых музыкальных жанров, чему способствовали подъем героических чувств, привязанность к фольклорным корням.

Небольшая историческая справка.

Тверская земля стала ареной крупнейших батальей в эпоху Великой Отечественной войны. В их эпицентре стояли полугодовые Ржевско-Вяземские сражения,<sup>1</sup> беспримерные бои за Калинин и Белый, Оленино и Зубцов, Погорелое Городище, Старицу, собственно за каждый населенный пункт, за каждую пядь древних русских поселений.

Два города воинской славы: Ржев и Тверь — вот нравственно-ценностные ориентиры той войны. В настоящее время значительно активизировалось общественное движение за присвоение почетного звание Город воинской славы еще трем населенным пунктам Верхневолжья: г. Белый, г. Зубцов, пгт Оленино.

Для обороны Москвы уже в первые дни войны был создан Калининский фронт, который действовал два года в период 1941–1943 гг. как «оперативно-стратегическое объединение советских войск в Великой Отечественной войне на западном стратегическом направлении» [4, с. 83]. Он был образован директивой Ставки ВГК от 17 октября 1941 г. для объединения войск, прикрывавших Москву с северо-запада. В его состав вошли 22, 29, 30, 31 армии правого крыла Западного фронта. Впоследствии в состав Калининского фронта в разное время входили 20, 39, 41, 43, 58 армии, 3 и 4 ударные и 3 воздушная армия.



Осенью 1941 г. войска Калининского фронта провели Калининскую оборонительную операцию, сдержав врага и не допустив его к Москве. Наиболее ожесточенные боевые сражения, которые поглотили и исковеркали миллионы (!) жизней, относятся к 1942 г. Только 3 марта 1943 г. был освобожден Ржев, оккупация которого продолжалась с 14 октября 1941 г.

И вновь вернемся к теме наших размышлений. Уже 22 и 23 июня 1941 г. в Комитете по делам искусств при СНК СССР состоялось срочное совещание в связи с военными условиями. 30 июня при Комитете создана специальная репертуарная комиссия по отбору новых произведений для профессиональных и самодеятельных коллективов.

23 октября 1942 г. ЦК ВКП(б) в Специальном письме затребовал организовать при каждом клубе постоянно действующие коллективы художественной самодеятельности. Были разработаны особые программы по развитию культурно-просветительной и художественно-массовой работы.

Уникальным образцом музыкальной практики следует считать еще один факт. Осенью 1941 г. наркомат обороны своим приказом № 220 направил в действующую армию 12 тысяч, а зимой 1941/1942 гг. еще более 40 тысяч (!) гармоней для поддержания боевого духа. Тогда на 40–50 человек специально выдавался один инструмент. Популярным инструментом на фронте и в тылу была гитара.

В 1941–1943 гг. во многих республиках, краях и областях были организованы конференции для руководителей самодеятельности. Регулярными становились смотры, фестивали и олимпиады художественного творчества. Правительством было рекомендовано во всех воинских частях создавать группы танцоров, певцов, музыкантов, чтецов.

В отчетных документах значится, что в 1943 г. в проведенном по стране смотре участвовало около 600 тысяч любителей-артистов, объединенных в 48 500 коллективов. В апреле 1944 г. в Ярославле состоялся I тур Всероссийского конкурса на лучшее исполнение русской песни [1, с. 25].

Художественно-культурной средой теплилась искра народной души, не давая заостенеть благотворящим силам. Музыка, театральные спектакли, запомнившееся стихотворение становились на фронте духовным стержнем воина, сердечной отдушиной, родимым пятном памяти солдата. В художественных формах культурных традиций пробуждался и пропевался не только какой-либо частный биографический факт, но осмыслилась участь Отечества, когда из личного складывалось общее, понятное и важное для каждого, участвующего в процессе их создания.

Говоря о музыкальной жизни времен Великой Отечественной войны, стоит сказать, что собственно сам военный быт трудных будней состоял из многих факторов музыкального просветительства. Это публикация и повсеместное распространение песен-листовок, где печатались известные песни военного времени; регулярные полевые концерты лучших отечественных исполнителей, которые подчас проходили прямо на боевых позициях; трансляции музыкаль-

ных передач на радиоточках; работа передвижных малых библиотечных пунктов, где хранились небольшие сборники популярных и народных песен, и др.

В Ржеве, например, уже летом 1941 г. при госпитале создается концертная бригада и хор, которые обслуживали фронт. Ими руководил П. П. Павлов — известный на Верхневолжье хормейстер и музыкант [3, с. 5].

При Калининском фронте постоянно действовал Ансамбль песни и пляски, созданный в 1941 г. В 1943 г. он вошел в штат Калининской филармонии. В первый год своей работы ансамбль дал 80 шефских концертов для солдат и рабочих тыла. Состоялось около 100 выступлений в городах Калининской (Тверской) области: Калинин (Твери), Ржеве, Бежецке, Торжке, Максатихе, Вышнем Волочке и др. В составе ансамбля тогда было не более 15 человек. За 1943 г. он дал 70 концертов. В 1944 г. в Калининском ансамбле работало уже 60 артистов. Его первыми хореографами были легендарные балетмейстеры Н. Надеждина (основатель всемирно известного коллектива «Березка») и Т. Устинова, тверской самородок, ставшая впоследствии главным балетмейстером Хора им. М. Е. Пятницкого.

С Калининским фронтом была связана фронтовая дорога многих музыкантов: композитора-песенника В. П. Соловьева-Седова, балалаечника М. Рожкова. Здесь выступала известная артистка К. И. Шульженко. Своим творчеством они помогали выжить в трудные военные годы солдатам и офицерам, тыловым рабочим и крестьянам. Известно, что в 1941–1943 гг. фронт неоднократно обслуживал с концертной бригадой советский эстрадный певец и исполнитель джазовых композиций Л. О. Утесов. За первый год войны музыкант и его оркестр дали свыше 200 концертов, многие из которых прошли в действующей армии Калининского фронта.

В апреле-мае 1942 г. на Калининском фронте в действующей армии выступают артисты фронтовой группы Государственного театра имени Е. Вахтангова. За время с 8 по 13 апреля 1942 г. бригада артистов дала в частях и подразделениях фронта 15 концертов и спектаклей. Бригада обслуживала Управление фронта, после чего была направлена в армию генерал-лейтенанта Т. Лелюшенко и отработала во всех его подразделениях. Позже артисты уехали на гастроли в южные районы боевых действий.

Концертное обслуживание Калининского фронта включало и творческие встречи с поэтами-песенниками и писателями. Здесь выступали Ц. Солодарь, И. А. Васильев, А. А. Фадеев, А. Т. Твардовский, М. С. Бубеннов, К. М. Симонов,<sup>2</sup> А. А. Сурков, С. Хаким (Хакимов), М. Лисянский, А. Кузнецов, А. Флягин, В. А. Смирнов, Б. Н. Полевой, С. Островой, И. Андроников, Г. Санников, Б. Ивантер, В. В. Карпов, А. Бикчентаев, В. П. Ставский, М. Джалиль (Залилов), М. Светлов, А. Бек, С. Смирнов, Б. Момыш-улы, М. Габдуллин, В. Субботин, В. Савицкий.

Не менее значим вклад театрального искусства в музыкально-художественную жизнь фронта; прежде всего, это творческая работа Калининского драматического театра и его фронтовых бригад.

О пребывании на Калининском фронте остались воспоминания артистов отечественного театра, кино, цирка, кинооператоров. Незаживающая рана от утраты тогда многих из них до сих пор болезненно берedit память и поныне.

В заключение скажем, что в хранилищах архивов и библиотек находится множество литературно-музыкальных документов периода Великой Отечественной войны, отсмотреть, исследовать, проанализировать и раскрыть содержание которых — насущная задача специалистов теоретиков и практиков. И пусть дата 70-летия Великой Победы (2015) станет новым стартом в познании этих новых уникальных страниц истории России.

### Примечания

<sup>1</sup> Ржевская битва была для каждого из ее участников тяжелейшим бременем военных воспоминаний и личных переживаний:

Выпью водки — и всё позабуду,  
Позабуду, что было со мной.  
Лучше было погибнуть под Ржевом,  
Чем вернуться калекой домой [5, с. 7].

<sup>2</sup> Свое знаменитое стихотворение «Жди меня» К. Симонов написал в ржевских Мончаловских лесах.

### Список литературы

1. Бродова И. А. У Ярославля должна быть своя музыкальная биография // Роль творческой личности в развитии культуры провинциального города: Вторые Алмазовские чтения. Ярославль, 2002. 367 с.
2. Кузьмина О. М. Военные песни Ржевского края. Ржев: ГУ РПП, 2005. 68 с.
3. Павел Петрович Павлов / сост. и ред. О. М. Кузьмина. Ржев: ГУ РПП, 2004. 31 с.
4. Ржев: словарь-справочник / сост. О. А. Кондратьев. Ржев: Изд-во филиал ГУПТО. 182 с.
5. Ярешко А. С. Народные песни Великой Отечественной войны. М.: Композитор, 2012. 408 с.

### Об авторе

КУЗЬМИНА Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (филиал в г. Ржеве), e-mail: olgakuzmina8@rambler.ru.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРАХ НАРОДОВ СОВМЕСТНОГО ПРОЖИВАНИЯ**

**М. Г. Корнакова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Исследуется возможность приобщения детей к национальным культурам народов совместного проживания на занятиях в ДОО. Предлагается примерный цикл занятий по теме.

**Ключевые слова:** толерантность, многонациональный регион, национальные культуры, народная сказка, игровая деятельность, досуговая деятельность, педагогические технологии.

Мировая геополитическая обстановка породила миграционные процессы, которые создают социально-культурную напряженность в обществе. Проблема формирования атмосферы толерантности становится в настоящее время всё более насущной. В «Декларации принципов терпимости», принятой ООН (1995), толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности [6]. Современные словари определяют это понятие как терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам, необходимую по отношению к особенностям различных народов, наций и религий [18]. К. Роджерс определил толерантность как «отсутствие надменности» [13, с. 90]. Каждая нация обладает своим национальным сознанием — комплексом нравственных, эстетических, религиозных и других убеждений; национальное сознание — основная психологическая база, где формируются все межнациональные противостояния и предрассудки [8, с. 6]. Русский народ всегда стремился к объединению вокруг себя людей разных национальностей, оказывал им поддержку, и таким образом сложилась психологическая близость между русским народом и окружающими его народами [8, с. 33].

Область педагогики является одной из самых продуктивных в решении задач межнационального общения. Б. С. Гершунский считает, что образование и культура неотделимы; это означает, что «сфера образования должна быть заинтересованной в инициировании и активной поддержке диалога культур с ориентацией на всё большую детализацию взаимодействующих компонентов культуры и их интеграцию в целостном культурном пространстве цивилизации». Приобщая детей к различным национальным культурам, необходимо, как считает автор, использовать классические образцы, которые входят в мировой цивилизационный фонд [5, с. 9, 11].

Вопросами воспитания дошкольников в духе конфессиональной и национальной терпимости занимались М. И. Боголюбова, Т. Н. Вострухина, Г. Н. Да-

нилина, Е. С. Евдокимова, Н. В. Тютенко, М. С. Аромштам и др. Как отмечают исследователи, дошкольный возраст является сензитивным периодом в плане усвоения ребенком норм межличностного взаимодействия; уже в семье ребенок начинает усваивать особенности интернационального общения, подражая взрослым, отражая их поведенческий образец. А. С. Сиротюк, суммируя взгляды отечественных педагогов и психологов на проблему сензитивности дошкольного возраста к принятию национальных черт представителей других народов, определяет толерантность детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам как «качество личности, проявляющееся в позитивном отношении, принятии и готовности к оказанию помощи» и включает в структуру толерантности «когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и поведенческий компоненты» [14, с.169].

М. С. Аромштам и С. А. Федорова обращают внимание на то, что трех-четырёхлетний малыш вступает в первую фазу политической жизни, когда в нем просыпается чувство национального самосознания и он начинает чувствовать отношение к себе представителей других народов. Игровая деятельность, чтение художественной литературы, театральное искусство, привлечение учебного материала, отмеченного национальными чертами, обогащают представления дошкольников об окружающем его мире. Авторы приводят пример работы педагогов в Германии, которые организовали в своем образовательном учреждении «Час единения», где дети и их родители собираются вместе, знакомят присутствующих со своими национальными костюмами, декоративно-прикладными изделиями и другими особенностями национальной культуры [3, с. 17]. Другой пример работы предлагает Н. В. Тютенко, описывая проведение семейных праздников в селе, где вместе с русскими проживают курды-езиды. Праздник «Путешествие в мир двух культур» включает несколько разделов: 1) рассказ о национальных костюмах; 2) игра на народных инструментах (зурна, дудка, гармонь, балалайка); 3) вождение национальных хороводов («На горе-калина» и «Гованд»); 4) организация народных игр («Бояре» и «Горелки»); 5) исполнение народных танцев (кадриль и лезгинка); 6) постановка народных сказок («Курочка Ряба» и «Урок отца»); 7) угощение национальными блюдами (блины и пироги, пироги и лаваш) [17, с. 14]. При проведении подобных мероприятий в твеском регионе целесообразно использовать методику организации и проведения литературных праздников, разработанную Е. Г. Милугоиной и А. А. Лисовской [10]. В процессе знакомства детей с культурой народов совместного проживания целесообразно учесть и основные позиции программы Е. Г. Милугоиной «Введение в культуру родного края» [9].

Все вышесказанное позволяет утверждать, что ребенок пяти-семи лет способен не только к восприятию, но и к осознанию основ межнационального взаимодействия. На этом основании образовательные и воспитательные программы ДОО ориентируют педагога на приобщение ребенка с самого раннего возраста к восприятию различных национальных культур. Процесс межнационального общения включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенче-

ский элемент. В ДОО есть возможность осуществлять воспитание по всем этим направлениям.

Программа дошкольного воспитания, образования и развития детей «Радуга», составленная Т. Н. Дороновой, используется в работе воспитателей большинства ДОО Твери и Тверской области. В числе задач, поставленных разработчиками программы, — приобщение детей к основным сферам человеческой культуры (труду, знаниям, искусству, морали), пониманию, что земля — общий для человечества дом, поэтому надо жить в мире со всеми народами, уважать их традиции, обычаи и культуру [4, с. 162]. В раздел художественной литературы включены произведения зарубежных авторов. Используя на занятиях данный литературный материал, педагог знакомит воспитанников с многонациональным культурным достоянием мира.

Программа «Детство» под редакцией: Т. Н. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. И. Гурович реализует принцип этнокультурной соотнесенности дошкольного образования. Цель программы — приобщение детей приобщался к истокам народной культуры своей страны и формирование у них представлений о жизни других народов. Дети должны «задавать вопросы о жизни народов мира, <...> мечтать о добрых делах для всех народов», проявлять интерес к народной культуре [7, с. 200].

Программа «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, М. А. Васильевой, Т. С. Комаровой строится на принципе культуросообразности. Осуществление этого принципа трансформирует национальные ценности и традиции в образование. Включать ребенка в межнациональное общение, считают авторы, можно следуя по пути приобщения к национальным культурам народов совместного проживания; необходимо создавать атмосферу добра и взаимопонимания между сверстниками разных национальностей, акцентировать внимание на общности культур разных народов [12, с. 357].

Таким образом, все программы ДОО содержат национальный компонент, что позволяет педагогу приобщать детей к различным национальным культурам и формировать толерантное отношение в многонациональной среде. Это тем более важно, что в Тверском регионе проживают представители многих народностей. Самые крупные национальные группы — это выходцы из Украины, Армении, Азербайджана, Северного Кавказа; они мигрировали из своих республик после распада СССР. Есть представители народностей, издревле проживающих на Тверской земле (карелы); их культура требует внимания и бережного сохранения. Безусловно, должна развиваться и культура титульной русской нации, так как только гордость за свою культуру и осознание своей причастности к ней позволит с уважением относиться к представителям других национальностей. Поэтому ДОО нашего региона должны использовать такие формы, средства и методы воспитания и обучения, которые способствуют формированию толерантности у детей с самого раннего возраста.

Какими средствами можно вызвать интерес и уважение дошкольников к национальным культурам народов совместного проживания? Наилучшей фор-

мой, позволяющей создать объемную картину жизни народа совместного проживания, являются интегрированные занятия, например с использованием музыки при восприятии детьми литературных произведений, народных сказок, национальной живописи. По мнению Б. М. Теплова, «искусство очень широко и глубоко захватывает различные стороны психики человека» и, безусловно, тесно сближает людей различных национальностей» [16, с. 7].

Универсальным средством, приобщающим детей к художественной словесности других народов, является сказка, которая может использоваться практически на любом занятии. Национальная сказка знакомит дошкольников с мировоззрением народа, с его бытом, явлениями природы, с животным миром и т. д. Целесообразно инсценировать русские народные сказки и сказки народов мира, выбирая для работы схожие сюжеты, что позволит сблизить детей разных национальностей, подчеркнув их общечеловеческое единство. Полезно знакомство с традиционной одеждой через национальные костюмы персонажей сказки и использование музыкального сопровождения, окрашенного национальным колоритом. При знакомстве детей с культурой Армении примером может быть армянская сказка «Козленок», имеющая схожий сюжет с русской народной сказкой «Волк и семеро козлят» [2]. В занятия физкультурой и праздники полезно включать армянские детские игры, отражающие культурные особенности Армении, знакомящие с животным миром страны. Чем больше информации получают дети друг о друге, тем более понятным станет для них мир непохожих на них сверстников, дружелюбнее станет атмосфера в детском коллективе.

Методические разработки содержат рекомендации использовать музыкальный материал, основанный на многонациональной культуре России и других стран. Большой простор для знакомства с национальными культурами дают музыкальные занятия, где дети поют песни разных народов, слушают музыку разных национальных композиторов. Например, музыка А. И. Хачатуряна для балета «Спартак» стала классикой, мировым музыкальным достоянием, и не может оставить ребенка равнодушным. Такие вершины национального искусства внушают детям гордость за армянский народ и воспитывают чувство восхищения и уважения к армянской культуре, что способствует формированию толерантности. Украинские и белорусские песни, хороводы и танцы традиционно составляют детский музыкальный репертуар. Так, например, сборник «Сон приходит на порог» [15] составлен из грузинских, молдавских, русских, туркменских колыбельных песен. Колыбельная — музыкальный жанр, понятный детям и взрослым всех национальностей. Чувства, которые вызывает у слушателя колыбельная песня, образ матери, стоящий за ней, понятны и близки всем людям. Когда дети знакомятся с колыбельными разных народов, слышат похожие музыкальные интонации, они чувствуют себя ближе друг к другу.

Организация досуговой деятельности воспитанников детского сада: народных праздников, вечеров, приуроченных к знаковым событиям народа, музыкальных гостиных, кулинарных конкурсов — предоставляет большие возможности для взаимопроникновения культур. Если педагоги ДОО будут празд-

новать вместе с детьми не только Масленицу и Рождество, но и мусульманские праздники Ураза-Байрам и Курбан-Байрам, то тем самым расширятся представления дошкольников о нашей многонациональной Родине, что также способствует формированию толерантности. В ДОО можно организовать проведение Недели Дагестана, Армении, Молдавии, Украины, Грузии, где на занятиях по изучению окружающего мира дети получают знания о месте проживания народа, о природе той или иной страны, а на занятиях по музыке или изобразительному искусству познакомятся с национальными произведениями искусства. Поведенческий аспект раскрывается в совместных мероприятиях, при непосредственном общении.

Важны и беседы с родителями, помогающие узнать нравственно-ценностные ориентиры семьи и при необходимости предпринять коррекционные усилия, способствующие воспитанию у ребенка доброжелательного отношения к сверстникам. Несколько тематических родительских собраний целесообразно провести в форме исторического путешествия в прошлое, где родители ребенка вспомнят свои корни и, возможно, обнаружат в своей родословной предков разных национальностей.

Приведем пример занятий, посвященных знакомству детей дошкольного возраста с национальной культурой Молдавии.

*День первый. Занятие по ознакомлению с окружающим миром.* Дети получают информацию о стране: 1) местонахождение; 2) климатические условия; 3) сфера производства (фрукты, виноград, соки). Педагог использует слайды с фотографиями столицы страны Кишинева, видами Днестра, виноградников, яблоневых садов, архитектурных достопримечательностей.

*День второй. Музыкальное занятие.* Детям предлагается прослушать и сравнить две колыбельные песни: русскую народную «Спи, Ванюша» и молдавскую «Мой сыночек, баю-бай». Музыкальный руководитель после прослушивания задает вопросы: 1) о чем поется в песне; 2) кто ее поет; 3) какой характер у музыки; 4) какие интонации похожи; 5) в каком темпе исполняются колыбельные и почему. В беседе с педагогом дети выявляют сходство содержания, характера, исполнения, находят одинаковые музыкальные интонации. Музыкальный руководитель обращает внимание детей на то, что у всех народов есть колыбельные, поэтому у этих народов много общего. В заключение занятия дети разучивают молдавскую колыбельную.

*День третий. Досуговое мероприятие.* Интерактивная выставка «Декоративно-прикладное творчество Молдавии». На слайдах и фотографиях представить национальные костюмы, изделия из керамики, резьбу, чеканку, глиняные игрушки, ковровое ткачество, вышивку. На столах приготовлены листы бумаги с рисунками для раскрашивания: фрагменты национального орнамента, игрушки. Дети получают задание закончить рисунок.

*День четвертый. Музыкальное занятие.* Педагог предлагает к прослушиванию русскую «Барыню» и молдавский танец «Жок». В диалоге с детьми определяются общие черты: быстрый темп, мажорный лад, танцевальный ха-



ракти и ритм; выясняется, где и кем может исполняться такая музыка, на каких праздниках, на каких инструментах играют русские и молдавские музыканты. В заключение беседы дети делают вывод о том, что плясовая музыка у всех народов имеет общие жанровые характеристики. Дети разучивают плясовые движения молдавского танца. Организуется оркестр из шумовых инструментов для ритмического сопровождения.

*День пятый. Изобразительное искусство.* Дети слушают молдавскую танцевальную музыку, педагог предлагает выразить в рисунке свои впечатления о Молдавии (жанры: пейзаж, натюрморт, жанровая сценка). Педагог беседует с детьми о том, что они узнали в течение недели о Молдавии. Дети выражают дружеские чувства к молдавскому народу, интерес к его культуре. В результате такого «погружения» в национальную культуру Молдавии окружающий ребенка мир расширяет свои границы, становится более ярким и дружелюбным.

Таким образом, важным фактором воспитания является вовлечение детей в совместную деятельность, посвященную знакомству с разными национальными традициями, обычаями и культурами. Основными видами такой деятельности являются игра, чтение и слушание фольклорных и литературных произведений, театральная и художественная деятельность, музыкальные занятия, где происходит знакомство с национальными особенностями культур разных народов. Итогом так организованной педагогической деятельности, нацеленной на уважительное отношение к культурам других народов, является воспитание у детей толерантности.

### Список литературы

1. Абдина Р. П. Воспитание толерантности на уроках изобразительного искусства // Начальная школа. 2014. №6. С. 21–23.
2. Армянские народные сказки / пер. с арм. М.: Фортуна ЭЛ, 2006. 315 с.
3. Аромитам М., Федорова С. Педагогика толерантности // Искусство в школе. 2006. № 5. С. 16–18.
4. Воспитание, образование и развитие детей 4–5 лет в детском саду: метод. руководство для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / сост. Т. Н. Доронова. М.: Просвещение, 2005. 192 с.
5. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. С. 3–12.
6. Декларация принципов терпимости. Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
7. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, А. М. Гурович. СПб.: Акцидент, 1995. 288 с.
8. Копалмани А. М. Психолого-педагогическая деятельность учителя в формировании толерантности и культуры межнационального общения у детей и подростков: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. 124 с.
9. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.

10. Милюгина Е. Г., Лисовская А.А. Литературный праздник как феномен детской культуры // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. Вып. 3. С. 237–248.
11. Орлова М. Формирование толерантности у дошкольников // Дошкольное воспитание. 2003. № 11. С. 16–18.
12. От рождения до школы: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 368 с.
13. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. М.: Рефлбук, 1997. 204 с.
14. Сиротюк А. С. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. 168 с.
15. Сон приходит на порог... Колыбельные песни в сопровождении фортепиано и без сопровождения. М.: Музыка, 2008. 32 с.
16. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. Вып. 11: Вопросы художественного воспитания. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. С. 7–29.
17. Тютенко Н. В. Сохранение межнационального единства: опыт работы общеобразовательного учреждения // Начальная школа. 2013. № 12. С. 15–18.
18. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского. М.: Инфра-М, 2003. 576 с.
19. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2004. 349 с.

**Об авторе**

КОРНАКОВА Марина Георгиевна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Е.Г. Милюгина), Тверь; e-mail: marina-baltika@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ТВЕРСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ**

**А. Н. Соколов**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье актуализирована проблема формирования интереса современного школьника к культурно-историческому наследию родного края. Описаны педагогические приемы формирования общекультурной компетенции учащихся как основы их культуроведческой и регионоведческой компетенции. Представлена авторская программа кружковой работы, разработанная на тверском материале и ориентированная на ознакомление школьников с национальной и региональной историей и культурой и формирование их общекультурной компетенции.

**Ключевые слова:** родной край, культурно-историческое наследие, регионоведение, школьное краеведение, общекультурная компетенция, Тверской регион.

Одной из ключевых проблем современной педагогики является поиск ресурсов эффективного повышения уровня культурного развития школьников. Массовое пренебрежение к национальным традициям, искусству, литературе, экологии родного края привело к спаду культурного уровня развития общества в целом. Больше всего от этого страдает молодое поколение, у которого не сформировано национальное сознание, которое не знает исконно русских традиций и культурного наследия родного края. В связи с интегрированием в жизнь современных школьников социокультурного опыта западных стран национальная история и культура смещаются в их сознании на второй план, и интерес к культурному наследию родной страны и родного края постепенно исчезает. Массовое тиражирование в СМИ прозападного образа жизни сформировало новую модель поведения, затрудняющую для молодого человека процесс национально-культурного самоопределения. Расширение потока массовой культуры деформирует эстетический вкус большей части молодого поколения.

Чтобы изменить ситуацию и не допустить еще большей культурной деградации, необходимо приобщать молодежь к истории и культуре родного края. Чтобы наше общество могло сохранять, воспроизводить и передавать следующим поколениям духовные, нравственные и общечеловеческие ценности, педагогам нужно активно вовлекать школьников в социокультурную краеведческую деятельность и создавать проекты, которые помогли бы сохранению исторического наследия и искусства и формировали бы общекультурную компетентность личности [4; 5].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения, под общекультурной компетентностью (ОКК) личности следует понимать совокупность знаний, навыков, элементов культурного опы-

та, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами. Общекультурные компетенции связаны с определенным кругом вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями, чтобы иметь возможность самореализации, включая особенности национальной и общечеловеческой культуры, культурные основы семейных и общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. В качестве одной из целей школьного образования выдвигается достижение уровня ОКК, достаточного для ориентации в ценностях культуры, формирования способности самостоятельно оценивать конкретные явления культуры, для овладения методами самообразовательной деятельности. Предполагается, что итогом обучения станут личностные, метапредметные и предметные результаты каждого ученика, выражающиеся в определенных качествах. Идет ориентация и на формирование личностных характеристик школьника, среди которых на первое место ставится следующая: «любящий свой народ, свой край, свою Родину» [6; 7; 8].

Особая роль в формировании данной личностной характеристики обучающихся в условиях внедрения нового стандарта отводится школьному краеведению. Это ставит перед учителями России, в том числе и учителями Тверской области, задачи поиска ресурсов и выработки методов и форм работы со школьниками в русле формирования общекультурной компетенции. Какими информационными ресурсами располагают учителя тверских школ для реализации поставленных задач?

Тверская область — древняя русская земля, один из центров создания русского национального государства. Она сохранила до наших дней многочисленные памятники истории, архитектуры, светской и религиозной культуры. На территории Тверского края находится 14 городов, имеющих статус «исторический»: Тверь, Торопец, Старица, Торжок, Кашин, Вышний Волочек, Бежецк, Осташков, Весьегонск, Белый, Зубцов, Калязин, Красный Холм, Ржев; кроме того, старинные села Городня, Медное, Кушалино, Иванищи, Выдропужск, Берново. В области более 10 тысяч памятников истории и культуры. Тверской регион является не только важным историко-культурным, но и духовным центром России благодаря своим храмам и монастырям, среди которых — монастырь Нилова пустынь и Свято-Успенский Старицкий монастырь. Не менее привлекательны светские объекты: ансамбль Императорского путевого дворца XVII–XIX веков, городские и сельские усадьбы, «родовые гнезда» таких именитых семейств, как Львовы, Толстые, Голенищевы-Кутузовы, Бакунины. Для приобщения школьника к культуре края через систематическое посещение музеев в нашем регионе есть необходимый ресурс — Тверской государственный объединенный музей (ТГОМ), включающий 32 филиала: краеведческие, историко-революционные, музыкальные, литературные, военно-исторические, этнографические музеи. Одним из крупнейших художественных музеев России является Тверская картинная галерея, коллекция которой насчитывает более два-

дцати двух тысяч экспонатов [1; 3]. Культурное и литературное наследие Тверской земли системно представлено в антологиях «Тверь в записках путешественников» [10; 11; 12].

Каковы принципы школьной краеведческой работы? Нужно, чтобы приобщение к культурному наследию не сдерживало самостоятельного мышления школьников, чтобы, знакомясь с объектами культуры, он не ориентировался безоглядно на чужие оценки этих объектов, а начинал самостоятельно мыслить и доверять своей интуиции и своему сознанию [5]. Достичь этого можно с помощью разных методов и форм работы.

Наиболее эффективный сегодня метод формирования интереса учащихся к краеведению — метод учебных проектов [2; 5], который целесообразно применять как на уроках, так и во внеклассной работе. После сбора материалов и их анализа на конечном этапе работы школьник должен получить конкретные результаты, в числе которых — презентация, организация экспозиции в музейном уголке, выпуск фильма.

Целесообразно использовать методы научных исследований [9, с. 5]. Формы исследования — работа в архивах, музеях, интервью, исследование исторических находок и документов. Важным аспектом исследовательской работы является воспитательная функция. Задача учителя — показать юному исследователю, как история родного края переплетается с историей страны. Научно-исследовательская работа тогда считается законченной, когда становится достоянием общественности. Это может быть выступление на конференциях различного типа, печать в периодических изданиях, доклады на уроках и занятиях.

Оба метода подразумевают самостоятельность в приобретении знаний и творческую работу школьника, направленную на познание окружающего мира, а также на развитие самостоятельной деятельности учащихся, что немаловажно в изучении истории Родного края.

Необходимо повышать роль школьного краеведения в обеспечении преемственности социокультурных традиций. Реализация творческих проектов и просветительская деятельность в области краеведения позволит тверскому школьнику включиться в культурную жизнь региона. Мне кажется, что одним из условий решения этих задач является организация работы школьного краеведческого уголка [5]. Школьный краеведческий уголок отражает узкие локальные темы истории или природы родного края. Он тесно связан со всем образовательным процессом школы и создает благоприятные условия для индивидуальной и коллективной деятельности учащихся. Применение краеведческого материала в учебных целях помогает выработке самостоятельного творческого мышления. Благодаря краеведению в учебно-воспитательный процесс вносится элемент живого участия в жизни региона, что достигается путем исторических экскурсий, встреч, погружения учащихся в атмосферу исторической действительности. Благодаря этому прошлое приближается к сознанию учащихся, становится для них реальностью. Когда на уроке истории школьники сталкиваются с материалом, знакомым им по истории родного края, усвоение

знаний происходит значительно лучше потому, что исторический материал ложится на подготовленную базу знаний.

В регионе, на мой взгляд, проводится недостаточно разнообразных мероприятий, направленных на ознакомление тверских школьников с историей и культурой края; руководство уделяет этому вопросу мало внимания, слабо финансируя культурные мероприятия города. Необходимо активное вовлечение молодежи в реализацию различных общегородских проектов. С этой целью я предлагаю реализовать в кружковой работе с учащимися 5-х классов программу «Культурное наследие Тверского региона».

**Примерная программа кружковой работы  
«Культурное наследие Тверского региона»  
(1 час в неделю, всего 35 час.)**

**Содержание программы.** В рамках программы учащиеся ознакомятся с историей и современной жизнью региона, с проблемами развития края.

*Цель и задачи занятий* — воспитать гражданские качества, патриотическое отношение к России и своему родному краю; укрепить семейные связи посредством бесед, совместного чтения краеведческой литературы и книг местных писателей, семейных экскурсий, просмотра телематериалов и видеофильмов, семейных архивов, записи рассказов бабушек, дедушек, других родственников; развить познавательную инициативу школьников по отношению к родному краю. Учащиеся смогут принять участие в деле охраны природы, восстановления городской среды, памятников истории и культуры, внести личный вклад в совершенствование жизни своего края, адаптироваться к локальной социально-экономической и социокультурной ситуации. Интерактивность программы проявляется в том, что при изучении того или иного явления культуры учащиеся овладевают его элементами практически: исполняют произведения фольклора, изготавливают предметы декоративно-прикладного искусства, проводят творческие вечера.

*Формы проведения:* внеклассные мероприятия, фольклорные экспедиции, сотрудничество с фольклорным ансамблем, концерты, фоторепортажи, занятия по декоративно-прикладному искусству, музыкальные вечера, выставки поделок, посещение музеев, памятников культуры, монастырей.

*Оценивание достижений учащихся* производится в форме защиты творческого проекта в конце учебного года.

*Предполагаемый результат.* В итоге реализации данного проекта ожидается повышение интереса у школьников к национальной и региональной истории и культуре, что станет началом формирования культуроведческой и регионоведческой компетенции.

## Тематический план

Тема урока	Кол-во час.	Форма проведения	Содержание занятий	Планируемый результат
Раздел I. Введение. Исследовательский проект (10 час.)				
Тема 1. Вводное занятие	1	Рассказ-беседа	Беседа с учащимися, решение организаторских вопросов, организация работы в «Краеведческом альбоме» (рабочая тетрадь)	Усвоение понятия «культурное наследие», оформление обложки альбома
Тема 2. Формы и методы исследовательской работы	2	Рассказ-беседа	Обсуждение и выбор тем исследования, актуализация проблемы. Работа над актуальностью выбранной проблемы	Формирование основ компетенций, необходимых в исследовательской работе
Тема 3. Разработка исследовательских проектов	1	Рассказ-беседа	Подбор интересующей темы исследования из большого разнообразия тем	Учащиеся выбирают тему для исследовательской деятельности
Тема 4. Автоматизированное рабочее место краеведа	6	Практическое занятие. Групповая работа. Работа с компьютером. Работа с Интернет-ресурсами	Инструктаж по технике безопасности при работе с ПК. Обучение работе с программами: текстовый редактор Word и PowerPoint. Работа с интернет-ресурсами	Учащиеся владеют навыками работы с текстовыми документами на ПК и умеют делать презентации, уверенно пользуются интернетом
Раздел II. Исторический путь развития Тверского региона (6 час.)				
Тема 5. Как жили наши предки	2	Экскурсия	Экскурсия в местный краеведческий музей. Посещение краеведческого уголка школы	Ознакомление учащихся с историей региона
Тема 6. Тверской край в годы Великой Отечественной войны	2	Просмотр фильма. Экскурсия	Просмотр документального фильма о Великой Отечественной войне. Посещение краеведческого уголка школы	Ознакомление учащихся с историей региона

Тема 7. Родной край на карте страны	1	Практическое занятие, групповая работа	Коллективно-творческая работа с картой. Изучение географии Тверского региона	Учащиеся умеют находить свой край на карте России
Тема 8. Символика родного края	1	Рассказ-беседа	Рассказать о гербе, флаге и гимне. Раскрыть их символику, изложить их путь сквозь столетия к нашему времени. Акцентировать внимание учащихся на том, каким должно быть отношение к своим государственным символам. Во время занятия следует использовать наглядные пособия с изображением и описанием герба и флага, а также запись исполнения гимна	Формирование знаний о символике родного края
Раздел III. Моя родословная (3 час.)				
Тема 9. История моей семьи	3	Практическое занятие, групповая работа	Практикумы в библиотеке, работа с документами. Изучение семейных архивов: фотографий, трудовых книжек, военных билетов, наградных документов и др.	Практическая деятельность по составлению родословной: день рождения семьи. Составление генеалогического древа семьи. Составление герба своей семьи
Раздел IV. Культурное развитие Тверского региона (12 час.)				
Тема 10. Язык в Тверском регионе	1	Рассказ-беседа	Ознакомление учащихся с языковыми особенностями региона	Приобщение учащихся к истории и культуре родного Тверского края
Тема 11. Традиционный и современный фольклор Тверского региона	5	Творческий вечер. Фольклорная экспедиция	Выступления фольклорных коллективов. Сотрудничество с фольклорным ансамблем	Приобщение молодого поколения к истории и культуре родного Тверского края
Тема 12.	4	Мастер-	Посещение мастер-классов	Учащиеся озна-



Народные промыслы Тверского края		класс. Практическое занятие, групповая работа	традиционных ремёсел Верхневолжья. Занятия по декоративно-прикладному искусству.	комлены с ремеслами края, умеют мастерить поделки
Тема 13. Музеи Тверского края	2	Рассказ-беседа	Рассказать учащимся о музеях Тверской области	Устойчивые знания о культурном наследии региона
Раздел V. Подведение итогов (5 час.)				
Тема 14. Оформление «Краеведческого альбома»	1	Практическое занятие, групповая работа	Творческая работа	Окончание работы над оформлением альбома
Тема 15. Защита творческих работ	2	Практическое занятие, групповая работа	Оформление творческих работ. Компьютерная презентация результатов работы	Завершение и защита проектов
Тема 16. Отчёт о работе	2	Открытое мероприятие	Показ лучших работ. Выставки фотографий. Проведение открытого мероприятия для учащихся школы	Выполнение поставленных задач
Всего: 5 разделов, 16 тем, 35 час.				

В последнее время в России становится популярным такие виды досуга, как образовательный туризм и агротуризм. Эти новые веяния также с успехом можно использовать для решения поставленных нами задач. Организаторы предлагают разнообразные познавательные программы для школьников. Поездки классов на агрофермы с демонстрацией традиционных обрядов, ремесел, фольклора, походы по историко-культурным местам являются увлекательным способом проведения свободного времени. Таким образом, школьник в игровой и непринужденной форме приобщается к культурному наследию региона.

Тверская область имеет хороший потенциал в сфере развития культурной жизни школьника и приобщения его к культурному наследию региона. Проведение фестивалей, дней региональной культуры, экскурсий, создание интерактивных музеев, показательных выступлений различных клубов исторической реконструкции, пропаганда региональной культуры среди молодежи положительно повлияют на развитие у молодого поколения чувства прекрасного и пробудит у них бережное отношение к истории и культуре родного края.

Приобщение школьника к культурному наследию родного края является необходимым условием формирования у него общекультурной компетенции,

так как местная культура не искажена «государственным заказом» на нужное видение прошлого. Знание своей семейной истории в событиях прошлого имеет шанс обратить на себя внимание, а значит, участвует в формировании личности ученика.

### Список литературы

1. Историко-культурные ресурсы Тверской области [электронный ресурс]. URL: <http://www.region.tver.ru/>. Дата обращения: 27.10.2015. Загл. с экрана.
2. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / под ред. Ю. П. Дубенского. Омск: ОмГУ, 2005. 59 с.
3. Культурно-исторический потенциал Тверского региона и проблемы его эффективного использования: материалы научно-практич. конференции / отв. ред. О. Н. Хохлова. Тверь: филиал СПбГИЭУ в г. Тверь, 2002. 92 с.
4. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
5. Милюгина Е. Г., Гришанкова И. В. Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
6. О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. N 373: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413 г. // Рос. газ. 2012. 21 июня.
7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897 // Рос. газ. 2010. 19 декабря.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413 // Рос. газ. 2012. 21 июня.
9. Ревко-Линардато П.С. Методы научных исследований: учебное пособие. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2012. 55 с.
10. Тверь в записках путешественников XVI—XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2012. 416 с.: ил. + 16 с. цв. ил.
11. Тверь в записках путешественников. Выпуск 2: записки XVIII—XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2013. 436 с.: ил. + 16 с. цв. ил.
12. Тверь в записках путешественников. Выпуск 3: Водные пути Верхней Волги. Вторая половина XIX — начало XX века / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2014. 464 с.: ил.

### Об авторе:

СОКОЛОВ Алексей Николаевич, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: sokolov.an.88@yandex.ru.

## **ЗНАКОМСТВО ТВЕРСКИХ ШКОЛЬНИКОВ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ПРОМЫСЛАМИ РОДНОГО КРАЯ В КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ**

**К. А. Чернева**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме углубленного знакомства тверских школьников с народными художественными промыслами родного края. Представлен обзор работ по теме и регионально ориентированных программ по предмету «Изобразительное искусство и художественный труд». Предложен проект программы соответствующей кружковой работы, цель которой — открыть учащимся мир народной художественной культуры Тверского края.

**Ключевые слова:** культура родного края, традиционные народные художественные промыслы, художественная педагогика, школьная кружковая работа, Тверской край.

Реалии современной жизни: компьютеризация, усложнение общественных отношений в сочетании с упадком интереса школьников к науке, спорту, чтению книг — ставят перед школой сложнейшую задачу — воспитание высокообразованной, творческой личности, которая не только умеет воспринимать некую сумму информативных знаний, необходимых для дальнейшего образования, но и способна осознавать значимость истории и культуры родного края в истории и культуре России, понимать самобытность родного города и его место среди других больших и малых городов России, ценить и сохранять историко-культурное наследие «малой родины».

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) [18], образование должно быть ориентировано на становление личностных характеристик школьника, среди которых на первое место ставится любовь к своему народу, своему краю, своей Родине. Модель выпускника основной школы включает, согласно ФГОС ООО, характеристику «любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции». Особая роль в развитии данной характеристики в условиях внедрения нового стандарта отводится учебному краеведению, подразумевающему знакомство обучающихся с историей родного края, его особенностями, людьми, населяющими этот край, их промыслами и ремеслами, культурой и искусством, ориентированное на «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края» [11].

Народные художественные промыслы — неотъемлемая часть русской культуры, они являются общепризнанным вкладом России в мировую культурную сокровищницу, уникальным пластом отечественной культуры, духовным наследием российского общества. Этот ресурс используется сегодня в школь-

ном образовании лишь отчасти. В настоящее время существует несколько программ для средних школ по изучению предмета «Изобразительное искусство». Среди них особый интерес представляют программы авторского коллектива под руководством народного художника России, академика РАО и РАХ Б. М. Неменского, авторских коллективов Т. Я. Шпикаловой и В. С. Кузина [5; 6; 10]. Образовательные концепции этих программ близки, так как их объединяет общий предмет и сходные цели, задачи и методы.

Существуют и различные региональные программы изучения народных промыслов; все они включают изучение ставших национальными брендами промыслов Гжели, Палеха, Жостова и т.д. Для младших школьников Твери разработаны программы «Введение в культуру родного края» и «Текст города и школьное краеведение» (Е. Г. Милюгина, И. В. Гришанкова) [8; 9], позволяющие реализовать начальный уровень знакомства детей с региональной культурой. Продолжать работу позволяют программа «Тверские узоры» (Е. Н. Доскиева, ТИУУ), которая содержит большой объем информации о народных художественных промыслах края и методические приемы работы с ней с учащимися различных возрастных категорий, программа «Народное искусство Тверской земли» (Т. А. Смирнова, МОУ Гимназия № 2 г. Нелидово, программа «Воспитание патриотизма и гражданственности у учащихся начальных классов через знакомство с русскими народными промыслами и ремеслами» (Н. А. Глухова) [3; 4; 12]. Таких программ очень много, перечислить их все не представляется возможным, да и не требуется, они во многом похожи. ФГОС НОО и ФГОС ООО позволяют каждому педагогу внести некоторые изменения для достижения поставленных им образовательных и воспитательных целей. Различия в основном касаются возраста обучаемых, уровня их общего развития, количества учебных часов на ту или иную изучаемую тему, региональных и местных особенностей (напр., возможность посещения музеев) и др.

При всем многообразии программ учебной работы, недостаточно востребованным, на наш взгляд, остается педагогический ресурс кружковой работы по предмету «Изобразительное искусство» (ИЗО). Между тем представляется продуктивным проведение кружковых занятий по изучению народных художественных промыслов, которые наглядно показывают связь искусства с жизнью человека, его стремление сделать прекрасными предметы повседневного быта.

Нами составлен проект программы кружковой работы по ИЗО для учащихся 8 класса основной общеобразовательной школы. Проект рассчитан на 1 год; занятия проводятся один раз в 2 недели. Новизна проекта — в реализации максимальной наглядности при изложении предмета за счет использования интерактивных методов обучения. Интерактивный урок — это форма занятий, где ученики выступают в роли субъектов образовательного процесса и активно взаимодействуют друг с другом. На подобных занятиях учитель лишь направляет познавательную деятельность школьников. Предлагаемый проект предполагает подготовку учащимися сообщений по каждому виду народных художественных промыслов Тверского края. В ходе работы над сообщением ученик

самостоятельно управляет процессом усвоения знаний, извлекает из имеющихся источников нужную информацию, распределяет ее на обособленные блоки, продвигается при этом в удобном режиме (использование Интернет-ресурсов). Подготовка сообщения позволяет приобщить ученика к самостоятельной работе, научить его говорить перед аудиторией, что является жизненно полезным навыком для каждого взрослого человека. Сообщение по каждой теме должна готовить группа учащихся как минимум из двух человек. Работа по предлагаемой теме содержит многообразный и очень интересный в информативном плане материал, что безусловно способствует созданию условий для осуществляется на основе деятельностного подхода, предполагающего активность обучающихся, когда знание не передается учителем в готовом виде, а строится самими учащимися в процессе их познавательной деятельности; используются такие технологии, как игровая деятельность; проектная деятельность; проблемное обучение; обучение в диалоге; система вопросов и заданий; создание ситуаций, направленных на информационный поиск; создание ситуации выбора и т.д.

*Цели проекта* — расширить знания учащихся 8-х классов о Тверском крае и его традиционных народных промыслах; воспитать у учащихся уважительное отношение к истории родного края, жизни и быту наших прямых предков, которые превращали простые бытовые предметы в художественные произведения; воспитывать у учащихся любовь к своей «малой родине» — Тверскому краю. *Задачи* — научить учащихся выделять изделия тверских мастеров, отличать их от изделий из других регионов России, определить их характерные, только им присущие черты.

*Участники проекта* — учащиеся 8-х классов педагоги, родители учащихся, сотрудники Тверского краеведческого музея.

*Материально-технические ресурсы* — компьютер, принтер, интерактивная доска, цифровой фотоаппарат, проектор с экраном. Кадровые ресурсы — взаимосвязь с преподавателями истории, географии. Предполагается использовать информационные ресурсы Тверской областной универсальной научной библиотеки им. А. М. Горького, Тверского государственного объединенного музея, Тверского краеведческого музея, Музея Тверского быта, Архитектурно-этнографического музея под открытым небом в д. Васильево; интернет-ресурсы, в частности материалы антологии «Тверь в записках путешественников» (Е. Г. Милогина, М. В. Строганов) [14; 15; 16].

Перечислим основные мероприятия по реализации проекта «Знакомство учащихся старших классов с художественными народными промыслами Тверского края».

1. Посещение Тверского краеведческого музея. — Работа с экскурсоводом, беседа учителя с учащимися, подведение итогов экскурсии. — 1 час.

2. Обзорное ознакомление с народными художественными промыслами Тверского края: крестьянские жилые постройки, резьба и роспись по дереву, гончарное производство, кузнечное ремесло, кубовая набойка, народная одежда, художественная вышивка и кружево Тверского края. — Обзорная лекция с

использованием интерактивной доски; рассказ учителя о возникновении народных художественных промыслов, их развитии; выбор учащимися тем сообщений о конкретных видах художественных промыслов, система вопросов и заданий. — 1 час.

3. Крестьянские жилые постройки. Отличительные особенности крестьянских жилых построек Тверского края. — Презентация, сопровождаемая комментариями учителя, заслушивание сообщений учащихся, комментарии учителя к сообщению, обсуждение презентации и сообщения по теме, обучение в диалоге. Задание: учащимся предлагается начертить план крестьянского дома. — 1 час.

4. Виртуальная экскурсия в Архитектурно-этнографический музей под открытым небом в д. Васильево с целью ознакомления с подлинными образцами деревянного зодчества Тверского края. — Работа с экскурсоводом, беседа и комментарии по поводу увиденного, подведение итогов экскурсии. — 1 час.

5. Резьба по дереву. Эстетическая и историческая ценность резьбы по дереву. — Виртуальная экскурсия, затем заслушивание сообщения учащихся, обсуждение экскурсии и сообщения, создание ситуаций, направленных на информационный поиск, дается задание среди нескольких эскизов резьбы по дереву найти узоры, характерные для Тверского края, сформулировать отличия тверской деревянной игрушки от богородской. Практическое задание: придумать и изобразить орнаментальный узор для наличников окон. — 1 час.

6. Роспись по дереву. Художественно-стилевые приемы росписи характерные для Тверской земли. Тверская матрешка, ее отличительные особенности. — Просмотр видеоматериалов, заслушивание сообщения учащихся, комментарии учителя, обсуждение видеоматериалов и сообщения, создание ситуации выбора: из нескольких изображений матрешек найти матрешку, расписанную в традиционном стиле Тверской матрешки, задание: расписать матрешку в традициях Тверского края. — 1 час.

7. Кузнечное ремесло. История возникновения художественной обработки металлов. Развитие, технология выполнения кованых изделий (кувшины, котлы, светцы). — Презентация по теме с комментариями учителя, заслушивание сообщений учащихся, обсуждение презентации и сообщения, Практическое задание: изобразить светец (средневековый осветительный прибор, состоящий из миски с водой, над которой наклонно закреплялась деревянная лучина, которая горела и освещала крестьянское жилище. (Почему именно «крестьянское»? — вопрос к учащимся. Ответ: обеспеченные люди могли позволить себе освещать свое жилище свечами и пользовались для этого подсвечниками). — 1 час.

8. Гончарное производство. История возникновения гончарного производства. Развитие фаянсовой промышленности и особенности производства, росписи (конаковский фаянс, торжокская игрушка, лихославльская керамика). — Виртуальная экскурсия с комментариями учителя, заслушивание сообщений учащихся, обсуждение экскурсии и сообщения, создание ситуации выбора: предложить учащимся среди изображений нескольких глиняных игрушек

найти новоторжские, сформулировать признаки сходства и различия дымковской и новоторжской игрушки, практическое задание: расписать новоторжскую игрушку. — 1 час.

9. Кубовая набойка. Необходимость и история возникновения и развития кубовой набойки. Уникальность, ценность и назначение изделий, изготовленных набойкой. Технология кубовой набойки, подбор материала. — Виртуальная экскурсия, заслушивание сообщений учащихся, обсуждение экскурсии и сообщения. Практическое задание: изобразить женский головной платок в характерном для Тверского края стиле. — 1 час.

10. История народного костюма, развитие, технология выполнения костюма. Предметы женского и мужского нарядов. Головные уборы. — Презентация, сопровождаемая комментариями учителя, заслушивание сообщений учащихся, комментарии учителя к сообщению, обсуждение презентации и сообщения по теме, проектная деятельность (учащимся предлагается создать проект современного костюма на основе изученных образцов народных костюмов, использовать по своему выбору, и изобразить элементы народного костюма в современной одежде — домашнее задание). — 1 час.

11. Художественная вышивка и кружево Тверского края. Эстетическая и историческая ценность вышивки. Семантика, стиль, характер в тверской вышивке. Орнаментальные мотивы вышивки. Художественно-стилевые приемы шитья Тверской земли. Элементы филейной вышивки: строчка, меретка «кисточки», меретка «столбик», перевивка, одинарная «штопка», настил. История возникновения и развития золотошвейной фабрики. Уникальность, ценность и назначение изделий, украшенных золотым шитьем. Знаменитые изделия, технология вышивки золотыми нитками, подбор материала. — Презентация, сопровождаемая рассказом учителя, заслушивание сообщений учащихся, комментарии учителя к сообщению, обсуждение презентации и сообщения по теме, создание ситуации выбора: учащимся предлагается определить вид вышивки на представленных изображениях вышитых изделий. Практическое задание: представить эскиз вышитого полотенца. — 1 час.

12. Экскурсия в Музей тверского быта с целью ознакомления с подлинными образцами народных художественных промыслов Тверского края. — Работа с экскурсоводом, обучение в диалоге, подведение итогов экскурсии. — 1 час.

13. Итоговое занятие: Народные промыслы Тверского края. Практическая конференция. Подведение итогов: обзорный материал, состоящий из сообщений учащихся с использованием интерактивной доски на тему «Народные промыслы Тверского края», знакомство учащихся с другими видами промыслов, такими, как, например Завидовская фабрика новогодних игрушек, к народным это производство не относится, но изделия радуют глаз и создают ощущение праздника, знание их способствует расширению кругозора учащихся. Показ лучших художественных работ по изученным на предыдущих занятиях темам: (интерактивная доска, сами работы заранее размещены в помещении на стенде и стеллаже), награждение особо отличившихся учащихся.

Ожидаемые результаты: получение учащимися максимально полной информации о народных художественных промыслах России (обзорно) и Тверского края (более полно), их местных особенностях, самобытности; умение узнавать изделия художественных народных промыслов Тверского края, отличать их от изделий из других регионов России; уважительное, бережное отношение к труду ремесленников, их творчеству, гордость своими земляками.

### Список литературы

1. *Барадулин В. А., Танкус О. В.* Основы художественного ремесла: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1986. 240 с.
2. *Воробьев В. М.* Историческое краеведение в школах Тверской области: общие подходы, программа и планирование курса «Краеведение». Тверь: ТИУУ, 1996.
3. *Глухова Н. А.* Воспитание патриотизма и гражданственности у учащихся начальных классов через знакомство с русскими народными промыслами и ремеслами // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/tekhnologiya/>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.
4. *Доскиева Е. Н., Бухарская Л. Н., Вольская Н. В. и др.* Узоры Тверского края. Изучение народных художественных промыслов, народного и декоративно-прикладного искусства Тверской области на занятиях по декоративному рисованию. Тверь: ТОИУУ, 2000 // Davaiknam.ru [электронный ресурс]. URL: <http://davaiknam.ru/text/uzori-tverskogo-kraya>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.
5. Инструктивно-методическое письмо о преподавании изобразительного искусства в 2009–2010 учебном году // МБОУ ДО «УМОЦ» [электронный ресурс]. URL: <http://umoc.my1.ru/publ/izo/>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.
6. Изобразительное искусство и художественный труд: программа и тематическое планирование / под ред. Т. Я. Шпикаловой // Просвещение: издательство [электронный ресурс]. URL: <http://www.prosv.ru/ebooks/>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.
7. *Ланкова Н. М.* Работа со школьниками в краеведческом музее. Сценарии занятий: учеб.-метод. пособие. М.: Владос, 2001. 224 с.
8. *Милюгина Е. Г.* Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
9. *Милюгина Е. Г., Гришанкова И. В.* Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
10. *Неменский Б. М.* Рабочая программа по учебному предмету «Изобразительное искусство» для 6 класса на 2014–2015 учебный год. М.: Просвещение, 2010 [электронный ресурс]. URL: Социальная сеть работников образования nsportal.ru [электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.
11. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.
12. *Смирнова Т. А.* Народное искусство Тверской земли. МОУ Гимназия № 2 г. Нелидово Тверской области // 1 сентября [электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/600547/>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.
13. *Тарасова Л. А., Волокитина Т. П.* Музыкальная и художественная культура Тверского края. Тверь: ТИУУ, 2009. 6 с.



14. Тверь в записках путешественников XVI—XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2012. 416 с.: ил. + 16 с. цв. ил.
15. Тверь в записках путешественников. Выпуск 2: записки XVIII—XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2013. 436 с.: ил. + 16 с. цв. ил.
16. Тверь в записках путешественников. Выпуск 3: Водные пути Верхней Волги. Вторая половина XIX — начало XX века / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2014. 464 с.: ил.
17. *Уткин П. И., Королева Н. С.* Народные художественные промыслы. М.: Высшая школа, 1992. 160 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф>. Дата обращения 25.11.2015. Загл. с экрана.

**Об авторе:**

ЧЕРНЕВА Ксения Андреевна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: 9035253410@mail.ru

## ТВОРЧЕСТВО СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ ВЕРХНЕВОЛЖЬЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРИОБЩЕНИЯ ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ К КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ

**М. В. Гавва, М. Е. Королева**

МБОУ СОШ № 27 с углубленным изучением

отдельных предметов эстетической направленности, Тверь

В статье анализируется творчество современных композиторов Верхневолжья, работающих для детской аудитории. Фортепианное творчество верхневолжских композиторов, адресованное детям, рассмотрено как педагогический ресурс приобщения юных музыкантов к культуре родного края. Выявлены факторы, определяющие успешность внедрения их фортепианной музыки в исполнительскую практику.

**Ключевые слова:** современные композиторы Верхневолжья, музыкально-педагогический репертуар, региональная фортепианная музыка для детей, приобщение обучающихся к культуре родного края.

Одним из основных принципов российской государственной политики в сфере образования, науки и культуры в настоящее время является принцип регионализации. Региональный компонент занимает сегодня важное место в системе нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения. Тенденции регионализации образования обуславливают необходимость учитывать особенности локальной культуры и в обучении музыке; это касается организации и осуществления учебного процесса как в условиях общего, так и в условиях дополнительного музыкального образования.

Эффективность использования регионального компонента в музыкально-педагогическом процессе подтверждают исследования Л. А. Тарасовой, Е. А. Романюк и др. Ими разработана теория и практика применения материалов музыкальной культуры родного края в учебных заведениях [7; 8]. В работах Н. К. Дроздецкой, О. М. Кузьминой, Е. Г. Милогиной, Л. В. Бойко и др. освещены вопросы, связанные с историей музыкальной культуры Тверского края и регионального музыкального образования [1; 3; 4; 5]. Однако история инструментальной культуры региона, в частности фортепианной, осталась за рамками исследовательского внимания музыковедов. Это касается и творчества современных композиторов Тверского края, сочиняющих фортепианные произведения для юных музыкантов. О творческой деятельности тверских композиторов не написано фундаментальных музыковедческих работ, их сочинения не проанализированы. Единственным источником информации о современных композиторах Тверского края является справочник А. А. Мосягиной «Современные композиторы Верхневолжья», знакомящий читателей с творчеством как профессиональных тверских композиторов, так и композиторов-любителей [6].

В современной практической деятельности различных учреждений образования и культуры наблюдается недооценка значимости фортепианных произ-

ведений тверских композиторов, что приводит к существенным недостаткам в воспитании подрастающего поколения: не формируются должным образом патриотические, нравственные, гуманистические качества личности. А между тем композиторами Верхневолжья наработан богатый разнообразный музыкальный материал, адресованный детской аудитории, который, безусловно, заслуживает внимания педагогов-музыкантов.

Композиторы Тверского края А. Л. Сумелиди, К. К. Тушинок, Е. И. Медведовский, В. Н. Успенский, Ю. П. Штуко и др. творчески развивают традиции, заложенные Р. Шуманом и П. И. Чайковским — мастерами фортепианной музыки для детей и продолженные в XX в. С. С. Прокофьевым, Д. Д. Шостаковичем, С. М. Майкапаром, Д. Б. Кабалевским, Н. Н. Сидельниковым.

Однако фортепианные произведения тверских композиторов не всегда доступны юным исполнителям и педагогам в силу того, что такие нотные издания являются библиографической редкостью. Этот фактор оказывает негативное влияние на весь процесс обучения и становится причиной недостаточно активного включения фортепианных сочинений тверских композиторов в исполнительский репертуар учащихся. Еще одним существенным фактором является нежелание некоторых педагогов-музыкантов пополнять учебный репертуар произведениями современных композиторов, так как в музыкальной педагогике все еще господствует точка зрения, согласно которой эти сочинения слишком сложны, и знакомство с ними откладывается «на потом». На наш взгляд, следует поставить под сомнение распространенное мнение об особой сложности современной музыки, так как систематическое обращение к современному репертуару самым благоприятным образом отражается на музыкальном развитии юных музыкантов. Многие сочинения современных композиторов, которые отпугивают консервативно настроенных педагогов кажущейся сложностью и непривычностью музыкального языка, представляют материал, который с учебной точки зрения оказывается куда более простым и полезным, чем иные инструментальные сочинения в традиционном духе.

Включение регионального компонента в музыкально-педагогический репертуар юных музыкантов становится сегодня всё более важным и необходимым, так как освоение музыкальных произведений современных композиторов нашего региона педагогически значимо. Этот материал является средством приобщения юных музыкантов к культуре родного края, воспитания в них чувства причастности, любви и уважения к искусству малой родины как части отечественной и мировой музыкальной культуры. В этой связи, как нам представляется, одним из важных вопросов, не получивших на сегодняшний день должного освещения, является вопрос о пропаганде созданной композиторами Тверского края фортепианной музыки для детей с целью внедрения этого репертуара в педагогическую практику.

Пополняя исполнительский репертуар произведениями современных тверских композиторов, мы тем самым сохраняем и популяризируем лучшие музыкальные традиции Тверской земли, ее уникальную и неповторимую куль-

туру. Тверская земля всегда была богата музыкальными талантами. В Тверском крае родилась целая плеяда выдающихся деятелей музыкальной культуры, которые с беззаветной преданностью воспевали и прославляли красоту родной верхневолжской земли: В. В. Андреев, Е. А. Лавровская, С. Я. Лемешев, А. В. Александров, Т. Ф. Тугаринова, Н. Н. Сидельников и др. Знание истории развития музыкальной культуры Тверского края помогает учащимся проследить преемственность в развитии духовной жизни региона. Современные композиторы Верхневолжья являются эталоном и порой единственными носителями академической традиции в музыкальной культуре региона. Владеющие всем арсеналом музыкально-технологических средств, тверские композиторы в своих произведениях добиваются органического синтеза завоеваний современной музыки с классическими традициями прошлого.

Фортепианные произведения А. Л. Сумелиди, К. К. Тушинка, Е. И. Медведовского, Ю. П. Штуко, В. Н. Успенского и др. особенно близки и доступны юным музыкантам: это именно та музыка, в которой бьется пульс нашего времени, отражая динамичную и насыщенную впечатлениями современную жизнь подрастающего поколения. На наш взгляд, данный музыкальный материал обладает большим педагогическим ресурсом в деле приобщения учащихся к культуре родного края. Его целесообразно использовать для расширения знаний и представлений учащихся о современных композиторах Верхневолжья; развития музыкальных и творческих способностей учащихся на основе регионального фортепианного музыкального материала; воспитания у учащихся потребности исполнять и пропагандировать фортепианную музыку современных композиторов Верхневолжья. Одной из доступных и эффективных форм работы с учащимися по ознакомлению с творчеством современных композиторов Верхневолжья являются лекции-концерты, где юные музыканты и педагоги выступают в роли исполнителей, пропагандирующих музыкальную культуру Тверского края. Систематическое проведение такого рода мероприятий будет способствовать реализации поставленных задач в деле приобщения учащихся к региональной музыкальной культуре.

Несмотря на то, что каждый из современных композиторов Верхневолжья обладает индивидуальным стилем, всех их объединяет желание создавать яркие, зримые, узнаваемые образы, связанные с миром детской фантазии. В целом фортепианная музыка для детской аудитории композиторов А. Л. Сумелиди, К. К. Тушинка, Е. И. Медведовского, Ю. П. Штуко, В. Н. Успенского, выраженная авторами вдохновенно и увлеченно, создает многообразную панораму образов детства.

Одним из ярких современных композиторов, активно и плодотворно работающих в жанре фортепианной музыки для детей, является *Константин Константинович Тушинок*. В последнее время вышло много сборников его сочинений: «12 джазовых прелюдий и фуг» для фортепиано, цикл «Юному любителю полифонии», детский альбом «Цветной дождь», «Восточный альбом», «Три прелюдии и фуги в разных стилях» и др. Его фортепианный стиль отлича-

ется чрезвычайным своеобразием. Композитор глубоко и самобытно использует традиции классической, романтической, импрессионистической и джазовой музыки. Образной сфере фортепианных произведений Тушинка свойственны юмор, лирика, гротеск.

Не менее плодотворным является композиторское творчество *Алексея Леонидовича Сумелиди*, тонкого и характеристичного мастера фортепианной миниатюры. На творчество Сумелиди непосредственное влияние оказывает его активная педагогическая деятельность, в результате чего большая часть его фортепианных произведений адресована начинающим пианистам. Хотелось бы отметить такие сборники фортепианных пьес для детей, как «Малышатник», «Крохотули. 20 пьес для малышей», «Басовые картинки. 14 пьес в басовом ключе», «Малахитовая шкатулка», «Пожалейте пианино» и др. В композиторском почерке Сумелиди преобладает мелодическое начало, в котором ощущается единство русской песенности и кантиленной мелодии. В своих фортепианных сочинениях композитор органично сочетает современный стиль письма с лучшими традициями классической композиторской школы. Его произведения насыщены образами, близкими и понятными самым юным исполнителям: это пейзажная лирика, мир детских фантазий и сказочных персонажей.

Творчество *Евгения Исааковича Медведовского*, тверского композитора и педагога, в основном направлено на создание вокально-хоровых произведений для детской аудитории. Пропагандой хорового искусства, приобщением к нему детей композитор занимался всю свою жизнь. Кроме хоровых произведений Медведовский писал и фортепианную музыку. Его сборник ансамблевых фортепианных пьес «Когда не хватает техники» пользуется большой популярностью в среде юных музыкантов. Для каждой пьесы из этого сборника характерна яркая и запоминающаяся мелодия, наполненная непосредственностью и искренностью чувств. Кроме оригинальных ансамблевых произведений в этом сборнике есть замечательные вариации на всем знакомые детские песни, такие как «Улыбка» В. Я. Шаинского, «У дороги чибис» М. В. Иорданского и др. Автор мастерски импровизирует на заданные темы, используя элементы джаза и разнообразную динамическую нюансировку. На наш взгляд, включение таких пьес в учебно-педагогический репертуар целесообразно и полезно, поскольку они эффективно развивают ритмическое чувство учащихся.

В рамках данной статьи не представляется возможным рассмотреть творчество всех современных композиторов Верхневолжья, которое, несомненно, заслуживает должного внимания в сфере музыкальной педагогики. Проведенный нами краткий обзор региональной фортепианной музыки для детей ориентирован на активизацию деятельности педагогов-музыкантов по ознакомлению учащихся с этими произведениями. Широко распространяя фортепианное творчество тверских композиторов в музыкально-педагогической практике, мы тем самым открываем новые возможности для развития творчества и фантазии юных пианистов, а также обогащаем новыми красками современное фортепианное исполнительское искусство нашего региона.

**Список литературы**

1. *Дроздецкая Н. К.* Музыкальная жизнь Твери и Тверской губернии до 1917 года: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 2006. 19 с.
2. *Дубынина Ю. В.* Проведение музыкально-краеведческих занятий с подростками во внеурочное время с целью развития их восприятия // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2007. № 3. С. 34–37.
3. *Кузьмина О. М.* Тверские корни Д. А. Агренева-Славянского // Музыка Тверского края: по материалам музыкально-краеведческих чтений 2007–2008 гг. Тверь: Гид, 2009. С. 94–102. (Страницы музыкальной истории Верхневолжья. Вып. 2).
4. *Милюгина Е. Г., Бойко Л. В.* Музыкальное образование в Тверском епархиальном училище в контексте культуры повседневности // Повседневность российской провинции XIX—XX веков: материалы Всероссийской научной конференции (г. Пермь, 5–6 ноября 2013 г.): в 2 ч. / отв. за вып. Е. С. Субботина. Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2013. Ч. 2. С. 40–45.
5. *Милюгина Е. Г., Бойко Л. В.* Педагогическая парадигма элитарного музыкального образования в Тверской губернии первой половины XIX века // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 163—170.
6. *Мосягина А. А.* Современные композиторы Верхневолжья. Тверь: Триада, 2001. 48 с.
7. *Романюк Е. А.* Хоровая культура Тверского края. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. 94 с.
8. *Тарасова Л. А.* Музыкальное краеведение: учеб. пособие. М.: Центр им. Д. Б. Кабалевского; Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. 408 с.

**Об авторах**

ГАВВА Маргарита Васильевна, магистр, педагог дополнительного образования, концертмейстер МБОУ СОШ № 27, Тверь; e-mail: gavvyshka@mail.ru

КОРОЛЕВА Марина Евгеньевна, магистр, педагог дополнительного образования, концертмейстер МБОУ СОШ № 27, Тверь; e-mail: kor-ma@mail.ru

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Е. А. Романюк, Т. А. Жаркова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье актуализирована педагогическая идея формирования нравственно-патриотических качеств детей младшего школьного возраста. Определяющим средством является музыкально-краеведческий материал родного края. Уточнено содержание понятий *музыкально-краеведческий материал*, *нравственно-патриотические качества* школьников. Выявлены методы изучения музыкально-краеведческого материала.

**Ключевые слова:** музыкальная культура родного края, музыкально-краеведческий материал, нравственно-патриотические качества, виды музыкально-краеведческого материала, методы внеклассной музыкально-краеведческой работы, методы работы с музыкально-краеведческим материалом.

Возникший в постперестроечное время ценностный вакуум, бездуховность, обусловленная отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к трансформации представлений о добре и зле у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. Многие педагоги отмечают нарастание детской агрессивности, жестокости, эмоциональной глухоты, замкнутости в себе, сосредоточенности лишь на собственных интересах. В ситуации, когда всё чаще можно встретить жестокость и насилие, проблема формирования нравственно-патриотических качеств детей и подростков становится всё более актуальной. Поэтому современная педагогика озабочена поиском ресурсов для решения этой проблемы.

С этой целью в колледжах и вузах России в последние годы заметно активизировалась работа по приобщению молодого поколения к культуре родного края. В. Ю. Дубок доказала эффективность программы личностно-профессионального развития студентов колледжа средствами музыкального краеведения [7]. Н. А. Астапова, исследуя основы организации музыкального краеведения в учебном процессе вуза, раскрывает значение музыкального краеведения в формировании личности студента, ее эмоциональном обогащении [2]. Т. И. Степанова считает, что музыкально-краеведческий материал является одним из способов приобщения студентов педагогического колледжа к классическому музыкальному искусству, средством развития интереса и формирования их музыкальной культуры [12].

Внедрение музыкально-краеведческого материала в учебный процесс активно ведется и в школах. Проблемой внедрения музыкально-краеведческого материала в обучение школьников занимались отечественные исследователи XX–XXI вв. (К. Г. Байманов, Т. В. Белодедова, В. Г. Смирнов, Л. А. Тарасова, Н. А. Астапова, Т. И. Степанова, В. Ю. Дубок и др.). К. Г. Байманов считает,

что краеведческий материал имеет важное значение для патриотического, эстетического и нравственного воспитания подростков [3]. Т. В. Белодедова отмечает, что музыкальная культура родного края может стать средством личностного и музыкального развития младших школьников [4]. В. Г. Смирнов рассматривает художественное краеведение как педагогическое средство нравственного, трудового, патриотического и эстетического воспитания школьников [11, с. 6]. Мы вслед за Л. А. Тарасовой считаем, что применение музыкально-краеведческого материала в учебном процессе школ помогает учителю формировать музыкально-эстетическую культуру учащихся, такие компоненты внутренней музыкальной культуры, как художественно-эстетическое сознание (эстетическая восприимчивость и эмоциональность, опыт, эрудированность, эстетические чувства, нравственно-патриотические качества, музыкально-эстетические взгляды, интересы, потребности, идеал, вкус, оценки), абстрактное мышление (музыкально-теоретические знания, теоретическая эрудированность), музыкально-слуховой опыт [10, с. 101].

В настоящем исследовании мы предполагаем, что с помощью музыкально-краеведческого материала можно эффективно формировать не только музыкально-эстетическую культуру учащихся, но и нравственно-патриотические качества младших школьников, об актуальности воспитания которых мы уже говорили.

Согласно Л. А. Тарасовой, «музыкально-краеведческий материал можно определить как материал, помогающий учащимся познакомиться с музыкальной культурой родного края, отобранный по специальным критериям для учебных целей» [13, с. 239]. Музыкально-краеведческий материал обладает полифункциональностью и выполняет разные функции: образовательную, воспитывающую, развивающую, профессионально-ориентирующую. Образовательная функция заключается в том, что музыкально-краеведческий материал формирует практические знания и умения учащихся, развивает их познавательные способности. Воспитывающая функция включает в себя воспитание нравственных качеств (патриотизм, интернационализм, гуманизм, решительность, целеустремленность и т. д.). Воспитательное значение музыкально-краеведческого материала заключается и в том, что младшие школьники с его помощью могут познакомиться с музыкальной культурой своего края (известными музыкальными деятелями, композиторами, фольклором, музыкальными учебными заведениями, музыкальными инструментами, музыкальной жизнью региона, музыкальной историей края и т. п.). Развивающая функция музыкально-краеведческого материала способствует развитию внимания, воображения, мышления, памяти, речи и т. д. Профессионально-ориентирующая функция способствует увлечению детей музыкой, выбору ее в качестве своей будущей профессии.

Малая родина — это свой край, его история, памятники культуры и искусства, выдающиеся люди — гордость и слава родного края. Именно в младшем школьном возрасте происходит не только развитие речи, мышления, ха-



рактера, но и закладка нравственных ценностей, формирование понятия *малая родина* через любовь к своему родному краю и осознание этого. В. Ю. Дубок считает, что формирование нравственности невозможно без погружения в культуру и традиции малой Родины [7].

Впервые понятие *нравственно-патриотическое качество* было выделено специально в древнегреческой этике (понятие добродетелей у Аристотеля), причем упор делался на качества личности [1, с. 457]. Такое понимание нравственно-патриотического качества сохранилось и в этике средневековья. Иное понимание предлагают современные исследователи. Так, Д. С. Лихачев считает, что «истинный патриотизм обогащает людей нравственно, духовно, эстетически. Патриотизм, соединенный с интересом и любовью ко всем нациям, — неперемнное условие нормального здоровья ума и сердца. Для человека естественно любить свою семью, историю своей страны и народа и весь земной шар — нашу большую Родину» [8, с.10].

Понятие *нравственно-патриотические качества* разрабатывалось многими исследователями и имеет разные трактовки. По мнению Л. И. Божович, нравственно-патриотические качества — это «постоянные свойства личности, проявляющиеся во всех ситуациях, связанные со стремлением ребенка следовать нравственным нормам. К нравственным качествам относят самостоятельность, честность, ответственность, достоинство, уверенность перед аудиторией и т. д.» [5, с. 12–14]. А. Н. Бражникова считает, что нравственные качества личности не могут быть отнесены только к сфере сознания, деятельности или отношений, т. к. характеризуют все эти сферы во взаимосвязи. Они не могут быть также сведены ни к чувствам, ни к знаниям, ни к убеждениям, поскольку являются их функциональной характеристикой, их выраженностью в поведении [6, с. 11]. Наиболее полное определение нравственных качеств личности дано Р. В. Петропавловским: это «вся в целом индивидуальная нравственность того или иного человека, то есть особый аспект личности, ее моральный склад» [9, с. 20].

Вместе с тем в настоящее время единого подхода к определению понятия *нравственно-патриотические качества* не существует. Мы остановили свой выбор на определении Л. И. Рувинского и В. Е. Турина: «нравственно-патриотические качества — это качества, необходимые для позитивного восприятия окружающего мира, позволяющие дать оценку событиям и выработать собственное мнение» [14, с. 15]. К нравственно-патриотическим качествам Л. И. Рувинский и В. Е. Турин относят: чувство долга, целеустремленность, ответственность, патриотизм, гуманизм, коллективизм, инициативность, настойчивость, самостоятельность, дисциплинированность. На наш взгляд, именно эти нравственно-патриотические качества следует формировать у детей младшего школьного возраста посредством музыкально–краеведческого материала.

Мы считаем, что ядром нравственно-патриотических качеств являются нормы и правила поведения. Они проявляются в поступках людей, в их поведении, управляют моральными взаимоотношениями. Любовь к Родине, добросовестный труд на благо общества, коллективизм, взаимопомощь, другие нормы

нравственности — это неотъемлемые элементы сознания, чувств, поведения и взаимоотношений. Патриотизм как личностное образование включает в себя привязанность, сочувствие, сопереживание, ответственность и другие качества, без которых человек не может состояться как личность.

Для формирования нравственно-патриотических качеств с помощью музыкально-краеведческого материала учащимся детской школы искусств, обучающимся по дополнительной предпрофессиональной образовательной программе в области музыкального искусства «Музыкальный фольклор», необходимо изучать музыкальную культуру родного края, музыкальные произведения композиторов, связанных с краем, знакомиться с традиционным фольклором и народными музыкальными инструментами края.

В школе используются следующие виды музыкально-краеведческого материала, с помощью которых, как мы считаем, можно формировать нравственно-патриотические качества учащихся: музыкальный фольклор родного края; материалы о жизни и творчестве выдающихся музыкантов-земляков; материалы о жизни и творчестве выдающихся музыкантов, не уроженцев края, но тем или иным образом связанными с ним; материалы об истории музыкальных учебных заведений и учреждений культуры края; материалы по музыкальной культуре родного края различных исторических эпох [13, с. 240].

Изучать музыкально-краеведческий материал дети младшего школьного возраста могут с помощью методов внеклассной музыкально-краеведческой работы, предложенных Л. А. Тарасовой [13, с. 270-275]: это словесные методы (рассказ, беседа, лекция); наглядные методы (иллюстрации плоскостных средств, например афиш программ концертов, фотографий музыкантов и зданий, связанных с жизнью и творчеством и т.д.; демонстрации объемных средств обучения, естественных натуральных объектов: музыкальных инструментов, музыкально-исторических зданий; технических демонстративных средств: фильмов, диапозитивов; живого показа учителем, концертным исполнителем; технических звуконаглядных средств — аудиозаписей); практические методы (изучение произведений композиторов края; письменные работы, викторины, олимпиады, рефераты; выполнение трудовых заданий, в том числе оформление стендов; работа с картой, в том числе составление маршрутов экскурсий; работа с книгой); методы самостоятельной работы; индуктивные и дедуктивные методы; репродуктивные и проблемно-поисковые методы; методы контроля и самоконтроля (устный — опрос, письменные: анкета, викторина); методы стимулирования и мотивации учения (приемы удивления, познавательных игр, учебных дискуссий, разъяснение общественной значимости музыкально-краеведческой работы, яркая личность музыканта-земляка, музыкальные произведения); методы поощрения и порицания в учении.

Также при работе с младшими школьниками можно применять специальные методы работы с музыкально-краеведческим материалом: локальный, реконструкции музыкально-исторических событий и объектов края, составление карты музыкальной культуры края, варианты исследовательского метода (объ-

ективный — открытие нового, субъективный — «переоткрытие») [10, с. 153–154].

На наш взгляд, многие из перечисленных методов могут быть использованы не только в сфере музыкального краеведения, но и в музыкальной педагогике, эстетическом краеведении и т. п. Применение этих методов в школе будет эффективным при условии учета возрастных особенностей, уровня развития, специфики интересов учащихся, доступности содержания музыкально-краеведческого материала.

Обобщая изученный материал, мы пришли к выводу, что нравственно-патриотические качества — это устойчивые черты сознания и поведения, необходимые для позитивного восприятия окружающего мира, позволяющие дать оценку событиям и выработать собственное мнение, свидетельствующие о сознательном добросовестном отношении к личности человека. К нравственно-патриотическим качествам относятся: чувство долга, целеустремленность, ответственность, патриотизм, гуманизм, коллективизм, инициативность, настойчивость, самостоятельность, дисциплинированность. Музыкально-краеведческий материал — это материал, являющийся средством формирования музыкально-эстетической культуры школьников, развития музыкальных способностей, навыков поисково-исследовательской работы, воспитывающий нравственные качества, помогающий учащимся познакомиться с музыкальной культурой родного края.

В эмпирической части нашего исследования мы предполагаем формировать нравственно-патриотические качества младших школьников следующими формами и методами: кружковыми (музыкально-краеведческий кружок — фольклорный коллектив), массовыми (музыкальные экскурсии, музыкально-краеведческие викторины, лекции-концерты); индивидуальными и групповыми (изучение на занятиях по музыкальному инструменту и музыкальной литературе произведений композиторов родного края в виде прослушивания и исполнения). При обучении младших школьников будут использоваться словесные, наглядные, практические, методы самостоятельной работы, индуктивные и дедуктивные, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, контроля и самоконтроля, стимулирования и мотивации учения, поощрения и порицания, а также специальные методы работы с музыкально-краеведческим материалом.

### Список литературы

1. *Аристотель*. Сочинения: в 4 т. М.: Образование и наука, 2008. 540 с.
2. *Асташова Н. А.* Музыкальное краеведение в системе подготовки будущего учителя музыки // Вестник Брянского гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 24–28.
3. *Байманов К. Г.* Музейно-следопытская работа как средство военно-патриотического воспитания учащихся-подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 1985. 19 с.
4. *Белодедова Т. В.* Интегрированный подход в изучении культуры родного края на уроках музыки // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). Чита: Молодой ученый, 2013. С. 65–66.
5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: учеб. пособие. СПб.: МОДЭК, 2008. 318 с.

6. Бражникова А. Н. Методика исследования нравственно- психологических отношений личности: учеб.-метод. пособие. Брянск: Брянск. гос. ун-т, 2012. 40 с.
7. Дубок В. Ю. Личностно-профессиональное развитие студента колледжа искусств средствами музыкального краеведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2012. 20 с.
8. Лихачев Д. С. Любить свой край // Отечество: Краеведческий альманах. М.: Наука, 2012. 175 с.
9. Петропавловский Р. В. Значение и ценность морали для личности // Мораль, сознание, поведение. М.: Наука, 2006. 155 с.
10. Романюк Е. А. Хоровая культура родного края как средство формирования музыкально-эстетической потребности у будущих учителей музыки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 197 с.
11. Смирнов В. Г. Художественное краеведение в школе. М.: Просвещение, 1987. 144 с.
12. Степанова Т. И. Изучение состояния музыкально- педагогического краеведения в подготовке будущих учителей музыки // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2011. № 18 (113) [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>. Дата обращения 22.11.2015. Загл. с экрана.
13. Тарасова Л. А. Музыкальное краеведение в системе подготовки педагога-музыканта, музыковеда, фольклориста: учеб. пособие. М.: ГМПИ; Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. 358 с.
14. Турин В. Е. Нравственное воспитание младшего школьника. М.: Знание, 2006. 158 с.

#### **Об авторах**

РОМАНЮК Елена Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: [muzyka69@yandex.ru](mailto:muzyka69@yandex.ru)

ЖАРКОВА Тамара Аркадьевна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», концертмейстер ГБОУ СПО ТО ТКК им. Н. А. Львова, Тверь; e-mail: [toma.zharkova@mail.ru](mailto:toma.zharkova@mail.ru)

## О ЗАДАЧАХ МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Т. А. Жаркова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена основным задачам музыкально-краеведческой деятельности младших школьников. Уточнено содержание понятия *музыкально-краеведческая деятельность младших школьников*. Выявлены компоненты, задачи и виды музыкально-краеведческой деятельности младших школьников.

**Ключевые слова:** музыкально-краеведческая деятельность, музыкально-эстетическая культура личности, музыкально-эстетическое воспитание, младший школьник.

В современной России особенно остро стоит проблема преодоления культурного дефицита, отчуждения людей от культуры, общечеловеческих идеалов и ориентиров. Одним из путей воспитания целостной, гармоничной личности младшего школьника, способной свободно ориентироваться в мире ценностей, является введение его в процесс культурно-просветительской деятельности [8], включая разные формы музыкально-педагогической, музыкально-краеведческой, музыкально-этнической и т. п. работы. При этой немаловажно, что интерес учащихся к музыкально-краеведческой деятельности на уроках музыки в школе в последние годы заметно активизировался.

Проблемой включения музыкально-краеведческой деятельности в обучение младших школьников занимались О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Н. И. Виноградова, Г. А. Грипина, А. Ю. Кудряшов, Л. А. Тарасова, А. И. Ходькова, Г. М. Цыпин и др. По мнению Л. А. Тарасовой, музыкально-краеведческую деятельность можно определить как деятельность по изучению и сохранению культуры родного края и использованию в процессе поисковой музыкально-краеведческой работы музыкально-краеведческих материалов в учебном процессе [13, с. 176].

В школе используются следующие виды музыкально-краеведческой деятельности: просветительская (осуществляется на музыкально-краеведческом материале: рассказ, беседа на музыкально-краеведческие темы и т. д.); музыкально-этническая (направлена на использование в учебном процессе музыки народов, составляющих население региона); исследовательская (связана с изучением истории музыкальных учебных заведений, жизни и деятельности известных музыкантов-педагогов и ученых края и т. д.); экскурсионная (направлена на изучение и сохранение музыкального фольклора, традиций родного края: экскурсии, фольклорные экспедиции, изучение письменных источников, репертуарных сборников и т. д.); учебно-методическая (заключается в подготовке педагога к музыкально-краеведческой деятельности в школе и использованию материалов по музыкальной культуре родного края в учебно-воспи-

тательном процессе на уроках по народному творчеству и во внеклассной работе) [13, с.178-180].

Л. Г. Арчажникова выделяет следующие компоненты музыкально-краеведческой деятельности: конструирующий и организационный компонент предполагают действия по планированию целей и задач музыкального развития учащихся средствами музыкального краеведения, а также организации учебно-воспитательного процесса; ориентационный компонент направлен на формирование у младших школьников нравственных и эстетических убеждений, художественного вкуса, музыкально-эстетической культуры, нравственно-патриотических качеств учащихся средствами музыкального краеведения; мобилизационный компонент строится на основе полученных учащимися знаний по музыкальной культуре родного края, необходим для проведения музыкально-краеведческой деятельности на уроках и внеклассных занятиях; информационный компонент направлен на получение школьниками знаний основ музыкальной культуры родного края; коммуникативный ориентационный компонент направлен на формирование у младших школьников нравственных и эстетических убеждений, художественного вкуса, музыкально-эстетической культуры, нравственно-патриотических качеств средствами музыкального краеведения; мобилизационный компонент ориентирован на формирование отношений учителя со школьниками, при этом учитель использует воспитательные возможности музыкально-краеведческого материала для выработки у учащихся чувства коллективизма; интеллектуальный компонент направлен на повышение интеллектуального уровня младших школьников средствами материала по музыкальной культуре родного края; эмоциональный компонент связан с развитием у учащихся эмоциональной культуры средствами музыкально-краеведческого материала; исследовательский компонент основывается на совершенствовании учебного процесса на местном музыкальном материале; музыкально-краеведческий компонент направлен на формирование музыкально-эстетической культуры младших школьников посредством музыкально-краеведческого материала [2].

Как считают исследователи (О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Н. И. Виноградова, Г. А. Грипина, А. Ю. Кудряшов, Е.А. Романюк, Л. А. Тарасова, А. И. Ходькова, Г. М. Цыпин), цель музыкально-краеведческой деятельности — воспитывать у учащихся любовь к родному краю, изучать жизнь и творчество известных музыкальных деятелей края, приобщать к традиционной культуре с помощью музыкально-краеведческого материала и т.д. Основные задачи музыкально-краеведческой деятельности — способствовать развитию личностных качеств каждого ученика в процессе творческой коллективной деятельности; углубить и расширить знания учащихся о своей малой родине за счет музыкально-краеведческого материала; познакомить учащихся с творчеством выдающихся деятелей родного края; развить у школьников стремление знать свой край; способствовать формированию личностного отношения учащихся к родному краю; способствовать развитию гражданских качеств учащихся, патрио-

тического отношения к малой родине; способствовать формированию общеучебных умений и навыков (выполнение творческих, исследовательских работ).

О. А. Апраксина считает, что музыкально-краеведческая деятельность должна стать важнейшим средством музыкального воспитания и самосознания личности младшего школьника [1, с. 128]. Л. Г. Арчажникова отмечает, что музыкально-краеведческая деятельность является синтезом педагогической, музыкальной и краеведческой деятельности [2]. По мнению Н. И. Виноградовой, с помощью музыкально-краеведческой деятельности (лекции-концерты, викторины, посещение домов музеев музыкальных деятелей родного края и т.д.) формируется эстетическая культура обучающихся [4, с. 32]. Г. А. Грипина отмечает, что в процессе музыкально-краеведческой деятельности в единстве с познавательными развиваются и творческие способности [5]. А. И. Ходькова считает деятельностный подход важнейшим методологическим принципом подготовки студентов к музыкально-краеведческой деятельности в школе, выделяя её виды: (музыкально-этническая, просветительская, познавательная, музыкально-краеведческая деятельность, направленная на изучение и сохранение музыкального фольклора, традиций родного края и т.д.) [14]. А. Ю. Кудряшов утверждает, что в процессе музыкально-краеведческой деятельности учащиеся будут лучше чувствовать и воспринимать музыкальные произведения композиторов родного края во всем ее многообразии [7, с. 134].

Е. А. Романюк полагает, что содержание музыкально-краеведческой деятельности младших школьников обладает своей спецификой. Она осуществляется на местном музыкальном материале, связана с исследовательской, поисковой работой в библиотеках, музеях, сбором воспоминаний музыкантов края и их родственников, а также вещественных музыкально-исторических материалов (афиш, фотографий, программ концертов, и др.); с написанием статей, докладов, книг, с изучением истории музыкальных учебных заведений, жизни и деятельности известных музыкантов-педагогов и ученых края и т. д. Кроме того, это работа методического характера по использованию музыкально-краеведческого материала на занятиях по музыкальной литературе, народному творчеству, а также деятельность по всестороннему формированию личности школьников средствами музыкально-краеведческого материала [13].

Г. М. Цыпин считает, что в процессе поисково-исследовательской музыкально-краеведческой деятельности значительно обогащается педагогический репертуар школ, средних учебных заведений, вузов, за счет включения в него нового учебного краевого музыкального материала, (произведений композиторов, связанных с краем, музыкального фольклора и др.). Основными задачами музыкально-краеведческой деятельности Цыпин считает выработку у детей потребности в приобретении музыкально-краеведческих знаний (знание о музыкально-краеведческом материале родного края); вовлечение учащихся в музыкально-краеведческую деятельность и приобщение их к музыкально-эстетической культуре; развитие музыкально-эстетического восприятия, музыкально-

эстетического вкуса, музыкально-эстетических чувств, творческих способностей детей; формирование нравственно-патриотических качеств [15, с. 128].

Мы предполагаем, что с помощью музыкально-краеведческой деятельности можно формировать музыкально-эстетическую культуру младших школьников. Проблемой формирования музыкально-эстетической культуры личности посредством музыкально-краеведческой деятельности занимались Н. И. Виноградова, Н. М. Коньшева, Б. М. Неменский, В. И. Петрушин, И. П. Подласый, Л. А. Тарасова, Е. Г. Яковлева и др.

В. И. Петрушин подчеркивает, что музыкально-эстетическая культура младших школьников означает единство музыкально-эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения [10]. И. П. Подласый считает, что в понятие «музыкально-эстетическое воспитание» входит воспитание эстетического отношения к природе, родному краю, общественной жизни, быту, традициям края, и музыкальному искусству в целом [11, с. 267]. Н. М. Коньшева полагает, что музыкально-эстетическая культура младшего школьника включает в себя воспитание и развитие эстетических чувств, интересов, вкусов, восприятия, развитие художественных творческих способностей, стремления вносить красоту в поведение, труд, учение и т. д. [6, с. 138]. Б. М. Неменский отмечает, что музыкально-эстетическое воспитание способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности младшего школьника, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность [9, с. 142]. Н. И. Виноградова выделяет в качестве интегративного признака музыкально-эстетической культуры творчество, объединяющее различные виды музыкальной, художественной и эстетической деятельности и ее результаты [3], и рассматривает музыкально-эстетическую культуру личности как многомерное комплексное понятие, включающее многообразие компонентов внутренней музыкально-эстетической культуры учащихся и музыкально-эстетическую деятельность [4, с. 7–8]. Внутренняя музыкально-эстетическая культура, по мнению ученого, представляет собой сплав художественно-эстетического сознания, художественно-образного и абстрактного мышления.

Музыкально-эстетической культуре присущи следующие функции: познавательная, ценностно-ориентационная, деятельно-волевая, коммуникативно-регулятивная. Познавательная функция заключается в реализации музыкальных знаний младшего школьника. Ценностно-ориентационная функция основана на убеждениях, в направленности музыкально-эстетических оценок, взглядов и музыкально-эстетических вкусов. Деятельно-волевая функция осуществляется в музыкально-эстетических способностях, определяющих творческую направленность музыкально-эстетической культуры младшего школьника. Коммуникативно-регулятивная функция проявляется в эмоциональной и нормативной саморегуляции поведения и музыкально-краеведческой деятельности младшего школьника [13, с. 225–226].



Е. Г. Яковлева определяет следующие компоненты музыкально-эстетической культуры младшего школьника: музыкально-эстетическое восприятие, музыкально-эстетическое чувство, музыкально-эстетические ценности, музыкально-эстетическая потребность [16, с. 12-18]. По мнению В.И. Петрушина, музыкально-эстетическая культура личности — это «культурно-творческая деятельность, процесс и результаты которой духовно обогащают общество ценностями музыкального искусства и образцами культуры» [10]. И. П. Подласый под музыкально-эстетическим воспитанием понимает «целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность младшего школьника с целью развития у него способности видеть и воспринимать музыкальное искусство родного края». Начинается оно с первых лет жизни детей. Музыкально-эстетическое воспитание детей посредством музыкально-краеведческой деятельности включает в себя изучение и сохранение музыкального фольклора, традиций родного края, использование музыкально-краеведческих материалов в учебном процессе, сведения о жизни и творчестве музыкантов, связанных с краем, участия в экскурсиях и т.д. [11, с.132-133].

На наш взгляд, многие из перечисленных компонентов и видов музыкально-краеведческой деятельности могут быть использованы не только в сфере музыкального краеведения, но и в музыкальной педагогике, эстетическом краеведении и т.п.

В процессе исследования мы выяснили, что музыкально-эстетическая культура — это совокупность качеств музыкально-эстетического сознания и музыкально-эстетической деятельности личности, раскрывающих меру освоения ею духовных ценностей общества. Это сложное интегративное качество, выражающееся в способности и умении эмоционально воспринимать, осознавать и оценивать явления жизни и искусства. Оно формируется в процессе взаимодействия педагога и обучающегося [4, с. 7-8]. Обобщая трактовки различных авторов, мы считаем, что музыкально-краеведческая деятельность — это деятельность, направленная на овладение музыкально-историческим материалом, изучение и сохранение музыкальной культуры родного края.

В экспериментальной части нашего исследования мы будем формировать музыкально-эстетическую культуру младших школьников с помощью различных видов музыкально-краеведческой деятельности, включая просветительский (осуществляется на музыкально-краеведческом материале: рассказ, беседа на музыкально-краеведческие темы и т. д.) и исследовательский (связан с изучением истории музыкальных учебных заведений, жизни и деятельности известных музыкантов-педагогов и ученых края и т. д.). При обучении младших школьников будут использоваться конструирующий, организационный, ориентационный, мобилизационный, коммуникативный, интеллектуальный, эмоциональный, исследовательский, музыкально-краеведческий и др. компоненты.

Ожидаемые результаты — развитие познавательных, музыкально-эстетических, нравственно-патриотических качеств учащихся на доступном им музыкально-краеведческом материале.

**Список литературы**

1. *Апраксина О. А.* Методика учебного воспитания в школе: учебное пособие. М.: Наука, 2003. 268 с.
2. *Арчажникова Л. Г.* Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 36 с.
3. *Виноградова Н. И.* Совершенствование профессиональной подготовки учителя начальных классов средствами внеклассной эстетико-краеведческой работы // Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы международ. научн.-практ. конф.-съезда. М., 2006. С. 28–30.
4. *Виноградова Н. И., Тарасова Л. А.* Эстетическое краеведение: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 108 с.
5. *Гришина Г. А.* Краеведческий материал как средство развития познавательной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1988. 18 с.
6. *Коньшева Н. М.* Теория и методика эстетического воспитания младших школьников. М.: Наука, 2003. 362 с.
7. *Кудряшов А. Ю.* Теория музыкального содержания. СПб.: Лань, 2006. 265 с.
8. *Милюгина Е. Г.* Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
9. *Неменский Б. М.* Концепция художественного образования как фундамент системы эстетического развития учащихся в школе. М.: Академия, 2000. 155 с.
10. *Петрушин В. И.* Музыкально-эстетическое воспитание старших школьников в условиях свободного времени: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991. 382 с.
11. *Подласый И. П.* Педагогика. М.: Владос, 2012. 576 с.
12. *Радугина А. А.* Эстетика: учебное пособие. М.: Центр, 2000. 240 с.
13. *Романюк Е. А.* Хоровая культура родного края как средство формирования музыкально-эстетической потребности у будущих учителей музыки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 197 с.
14. *Тарасова Л. А.* Музыкальное краеведение: учебное пособие. М.: РМПИ; Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. 257 с.
15. *Ходькова А. И.* Музыкальная деятельность детей младшего школьного возраста и ее роль в формировании системы их нравственно-эстетических отношений // Искусство в школе: межвуз. сб. науч. тр. Л., 1990. С. 52–62.
16. *Цытин Г. М.* Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 478 с.
17. *Яковлева Е. Г.* Эстетика. М.: Наука, 2000. 385 с.

**Об авторе**

ЖАРКОВА Тамара Аркадьевна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Е. Г. Милюгина), концертмейстер ГБОУ СПО ТО ТКК им. Н. А. Львова, Тверь; e-mail: toma.zharkova@mail.ru

## ОБОГАЩЕНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ТВЕРСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИОБЩЕНИЯ К ТЕАТРАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ РОДНОГО КРАЯ

**Е. А. Быстрова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена учебной театрально-краеведческой работе как педагогическому ресурсу приобщения младших школьников к культуре и искусству родного края.

**Ключевые слова:** духовная культура, младший школьник, театральная педагогика, Тверской регион.

Культура — это процесс развития человеческих способностей, характеристика развития человека как человеческого существа, показатель человечности в человеке, процесс, который получает внешнее выражение в богатстве и многообразии создаваемой человечеством действительности и совокупности результатов человеческой мысли и труда [6]. По мнению Н. А. Бердяева, духовная культура — сфера человеческой деятельности, охватывающая различные стороны духовной жизни человека и общества; это продукт творческой работы духа над природными условиями.

Для того чтобы человек духовно сформировался, применяется система воспитания, образования, средства коммуникативного воздействия и др. Становление человека как личности есть не что иное, как результат его культурной эволюции. Только усваивая определенную часть общественной культуры, человек может стать личностью и воспринимать культурные ценности как свой собственный мир. Говоря иначе, лишь осваивая внешнее, материализованное выражение духовной культуры, человек обретает человеческие качества и может сам нести культуру в массы.

В современных условиях (прогрессивные процессы в образовании, активное развитие средств получения информации) наряду с интеллектуальным и физическим развитием школьников следует уделять особое внимание формированию их духовной культуры. При работе в направлении эстетического воспитания учащихся творческим трудом решается основная задача — формирование всесторонне развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Работа над этическими представлениями и понятиями, подчиняющимися нравственному содержанию жизни все человеческие устремления, соприкосновение с эстетической деятельностью, достигающей максимальной полноты жизни с опорой на эмоционально-чувственное переживание, направлены на обогащение духовной культуры школьников в любом возрасте. В процессе эстетической деятельности сфера познавательной активности личности расширяется и углубляется, школьник все более глубоко проникает в эстетическую сущность вещей и понятий, поднимаясь до уровня обобщения [4].

Система культурно-духовного воздействия предполагает тесную связь различных форм классной, внеклассной, внешкольной художественно-творческой деятельности ребенка, при этом она должна пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, все уроки, кружковую и факультативную работу, внешкольную деятельность ребенка, его интересы в сфере досуга, самостоятельное обращение к искусству, литературе и т.д.

В наше время актуальной становится идея детской театральной педагогики. Через театральное искусство, где ребенку открывается мир исполнительского образа, раскрываются основы нравственности, свободы. Ребенок наполняется значимостью, ответственностью, которые к нему приходят через интерес. Театральное искусство, обладающее значительным духовно обогащающим потенциалом, обязательно должно быть включено в жизнь современного школьника. Учителям в своей работе следует делать упор на воспитание бережного отношения к истории страны и родного края, любви и интереса к деятельности выдающихся личностей своего региона. Это эффективно осуществлять при знакомстве школьников с художественной, музыкальной, театральной жизнью родного города [2; 3].

Первоначально школьников целесообразно познакомить со сведениями из истории театральной жизни в Тверской губернии. Это можно делать и на уроке музыки, и во внеурочной деятельности. Так, например, организовав музыкально-литературные гостиные, уроки театра, факультативы по искусству, детям нужно рассказать о том, что сведения о первых театральных представлениях в Твери восходят к 1740-м гг., когда в Тверской духовной семинарии был создан школьный театр, осуществивший постановки «Оперы об Александре Македонском» и балета «Двенадцать месяцев». В 1770—1780-х гг. в Твери существовал театр, в котором шли пьесы драматурга М. И. Веревкина, служившего в Твери председателем палаты гражданского суда. В пьесе Веревкина «На нашей улице праздник» действие происходило в окрестностях Твери, язык пьесы передавал особенности тверского говора. В 1848 г. открыт театр купца А. И. Сутугина. В 1879 г. театральные представления шли в здании Общественного собрания на Восьмиугольной площади (ныне здание Тверского ТЮЗа), здесь создана постоянная сцена, на которой выступали местные и приезжие актеры. На рубеже XIX–XX вв. в Твери возникали театры на Тверской мануфактуре Морозовых (позже Большой пролетарский театр), летний театр в общественном саду, театр при железнодорожном училище. В 1913 г. по инициативе А. А. Яблочкиной и Е. Д. Турчаниновой было открыто Тверское отделение литературно-драматического и музыкального общества им. А. Н. Островского, которое способствовало постановке пьес драматурга в Твери и других городах губернии. Первый уездный профессиональный театр возник в 1805 г. в Осташкове, где в специально построенном помещении была показана комедия «Храбрый капрал». Среди постановок Осташковского театра выделялись «Недоросль» Д. И. Фонвизина, «Горе от ума» А. С. Грибоедова, «Ревизор» Н. В. Гоголя [5].

Творческий интерес как неотъемлемую составляющую духовной культуры можно формировать, развивать и поддерживать при непосредственном участии школьников в театральной деятельности, при положительном отношении учителя к попыткам детей составлять сценарии спектаклей, создавать костюмы и декорации. Нет другого рода художественной самодеятельности, который в той же мере способен был бы объединить детей с разными, часто противоположными интересами, а если эта работа направлена еще и на изучение истории родного края, то идея коллективного поиска и коллективной ответственности за общее дело интересна вдвойне.

Продолжая работу по обогащению духовной культуры тверских школьников посредством театрального искусства, к постановке школьных спектаклей можно выбирать пьесы, которые были созданы драматургами, писателями или поэтами, связанными с тверским краем. Детям можно предложить сыграть в инсценированных баснях И. А. Крылова, подросткам — в трагедиях В. А. Озерова «Фингал», «Дмитрий Донской», пьесах А. Н. Островского, спектаклях по мотивам произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина, И. С. Тургенева и др. Есть и другая идея в театральной деятельности школьников — инсценировка пьесы своими силами, а затем просмотр той же пьесы в исполнении тверских профессиональных актеров. Это может быть организовано или в качестве просмотра видеозаписи, или посещения местного театра.

В Твери традиции посещения школьниками театра заложены давно. В настоящее время в области работают 5 театров: драматические в Твери, Кимрах, Вышнем Волочке, Тверской театр кукол, Тверской театр для детей и молодежи; 360 самодеятельных театральных коллективов, в том числе 25 народных, Тверская организация Союза театральных деятелей, Дом актера (с 1977). Организованно и систематично посещая эти театры, школьники делятся своими впечатлениями между собой и со взрослыми, ожидая следующего похода. В некоторых школах города Твери существуют так называемые театральные дни. Каждую четверть ребята с учителями и родителями идут в культпоход.

Не менее интересными могут оказаться также встречи с современными актерами, работающими в тверских театрах. Дети всегда могут задать интересующие их вопросы, посоветоваться или просто узнать о том, каково быть театральным деятелем. Форма организации мероприятия может быть разной — от теплого чаепития с гостем до дружеского классного часа. Круг тем, включенных в такие беседы, обычно достаточно широк. На наглядном примере дети узнают о воспитанной, многолетней привычке к специфической театральной условности или определенной подготовке в смысле знания и понимания этого вида искусства.

Восприятие театрального искусства — сложный процесс творчества, становления образности и постижения нового. И ориентиром для освоения этого художественного направления служит так называемая «программа художественного краеведения», которую предлагает школа. Организация школьных экскурсий в местный театр, рассказы учителя об истоках и судьбах театрально-

го искусства в родном крае, непосредственное участие детей в спектаклях, встречи-беседы решают важную проблему в обучении и воспитании — формирование творческой личности, равнодушной к жизни малой и большой Родины.

В любом регионе театральное искусство любимо школьниками и взрослыми и выступает вектором в созидании духовной культуры молодого поколения. Деятельность театров и театральных коллективов направлена на формирование и удовлетворение творческих потребностей школьников, их эстетическое воспитание, сохранение, развитие и обогащение духовного потенциала. Театры обеспечивают создание, публичное исполнение, публичный показ, распространение и сохранение произведений театрального искусства, создают условия для развития театрального творчества, пропаганды лучших образцов театрального искусства.

Театральная педагогика неразрывно связана с явлениями реальной жизни, отраженными в различных ее направлениях, в первую очередь с теми явлениями, которые наиболее близки учащимся данного возраста и данного региона. Таким образом, чем больше жизненных ассоциаций вызывает театральная работа, тем значительнее может быть воздействие театра на сознание и чувства школьников. На этом пути открываются широкие возможности для творческого роста личности школьника, развития у него стремления к духовному напряжению, самоотдаче, потребности в более глубоком познании жизни и самого себя через искусство.

### Список литературы

1. Зинь Е. А. Региональная экономика. М.: Професионал, 2008. 528 с.
2. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
3. Милюгина Е. Г., Гришанкова И. В. Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
4. Основы эстетического воспитания: пособие для учителя / под ред. Н. А. Кушаева. М.: Просвещение, 1986. 239 с.
5. Плавинская Н. В. Тверской академический театр драмы. Тверь: Алексей Ушаков, 2003. 293 с.
6. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. М.: Академический проект, 2000. 496 с.

### Об авторе

БЫСТРОВА Елизавета Александровна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: elizaveta.bystrova@mail.ru