

РОДНАЯ **С**ЛОВЕСНОСТЬ **В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Выпуск 7 (13)

- **Русская литература
в диалоге эпох и культур**
- **Русский язык
в пространстве
отечественной культуры**
- **Синтез искусств
в современном
образовании**
- **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 7 (13)

Тверь 2017

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

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ
ЭПОХ И КУЛЬТУР. РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
КУЛЬТУРЫ. СИНТЕЗ ИСКУССТВ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.
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, 2017. — Вып. 7 (13). — 264 с.
ISBN 978-5-7609-1211-4

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 социокультурному регионоведению и 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 978-5-7609-1211-4

© Коллектив авторов, текст, 2017
© Е. Г. Милюгина, составление, редакция, дизайн, 2017
© ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

- Юдкин-Рипун И. Н.* Трансформация барочной театральности в прозе гоголевского круга: Г. Ф. Квитка 8
- Шнайдер Натали.* Женщина-писательница в словарях XVIII–XIX веков: краткое изыскание 19
- Ляху В. С.* Литературоцентричность русской культуры и библейская аксиология 24
- Безруков А. Н.* Циркуляция танатологических мотивов в русской классике 31
- Розанов Ю. В.* Алексей Ремизов в журнале «Золотое руно» 37
- Семенова Н. В.* «Обруч» Федора Сологуба: опыт структурного анализа 45
- Щедринова О. Н.* Платонизм Куприна в контексте живописи Рафаэля и Ивана Крамского 50
- Струкова Т. Г.* Массовая литература: о романе Т. Устиновой «Шекспир мне друг, но истина дороже» 57

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

- Кузнецов В. В.* «При царе Горохе»: фразеологические сочетания, обозначающие прошлое 62
- Семенов П. А.* Языковая структура панегирического обращения в любовной силлабической лирике Петровского времени 70
- Юдкин-Рипун И. Н.* Предикатная иерархия в целостном анализе поэтического текста: «На смерть Комиссаржевской» А. Блока 78
- Юдкин-Рипун И. Н.* Субъекты действия в сказовом повествовании: опыт П. П. Бажова 87
- Колганов Л. С.* Богатырка: Расширение возможностей родного языка как сверхзадача творчества Марины Кудимовой 94
- Цветкова С. П.* Структурно-функциональные особенности моделей речевого поведения носителей современного городского просторечия 97

РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бабушкина Т. В., Горшкова С. Е., Мещерякова Л. Я.* Обучать языку живому, как жизнь 102
- Никитченков А. Ю., Павленко Н. А.* Русский язык и методика его преподавания в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов 109

<i>Никитченкова А. Ю.</i> Работа над неофициальной топонимикой в контексте профессиональной подготовки педагогов начального образования	115
<i>Данелян Е. Г.</i> О некоторых трудностях обучения детей-инофонов русскому произношению на начальном этапе	121
<i>Гурьева Н. Н.</i> Игровая деятельность как средство формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста	126
<i>Жучкова А. В.</i> Мифы в школьном курсе литературы	131
<i>Строна С. П.</i> Отбор методических приемов для литературного чтения произведения с учетом его жанровых особенностей	135
<i>Батвинова А. И.</i> Формирование у младших школьников элементарных навыков анализа художественного текста на материале фольклорной сказки	140
<i>Сметанникова Ю. И.</i> Проблема формирования готовности учащихся начальной школы к самообразованию: по материалам диагностики	145

СИНТЕЗ ИСКУССТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Корнакова М. Г.</i> Развитие музыкальных способностей дошкольников в условиях интеграции художественно-эстетической и речевой деятельности	149
<i>Соколов А. Н.</i> Межпредметная интеграция как педагогическое условие формирования музыкально-эстетического кругозора школьников	158
<i>Быстрова Е. А.</i> Интеграция музыки и изобразительного искусства в процессе развития творческого мышления младших школьников	168
<i>Жаркова Т. А.</i> Интеграция музыки и мировой художественной культуры как педагогическое условие эстетического воспитания школьников	173
<i>Соколов А. Н.</i> Книги о музыке и музыкантах в круге чтения юного духовика	178
<i>Чернева К. А.</i> Развитие эмоционально-моторных особенностей старших дошкольников в условиях интеграции	184

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

<i>Милюгина Е. Г.</i> Введение в культуру родного края. Традиционная культура и этнография Тверской земли в зеркале травелога	190
<i>Кузьмина О. М.</i> Прозаики, поэты, публицисты на Ржевской земле. К 75-летию Ржевской битвы	206
<i>Романюк Е. А.</i> Солисты Калининской областной филармонии Б. И. Артемьев и Т. Н. Лабутина: тверской период жизни и творчества	213
<i>Гришанкова И. В.</i> Реализация национально-регионального компонента в школах города Твери: обзор учебных программ краеведческой	

направленности	219
<i>Шмаков Е. С.</i> Формирование региональной идентичности школьников средствами музыкального краеведения	224
<i>Усанова Н. А.</i> Формирование навыков поисковой работы младших школьников в процессе приобщения к истории и культуре родного края	232
<i>Акопян Л. Р.</i> Активизация интереса школьников к урокам музыки посредством приобщения к музыкальному наследию родного края	238
<i>Лашманова Е. И.</i> Формирование культуры досуга младших школьников в процессе приобщения к фольклору родного края	243
<i>Корнакова М. Г.</i> Тверской детский фольклор как средство развития музыкальных способностей дошкольников	250
<i>Жаркова Т. А.</i> Тверской фольклор в образовательном процессе детских музыкальных школ и школ искусств	257

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

ТРАНСФОРМАЦИЯ БАРОЧНОЙ ТЕАТРАЛЬНОСТИ В ПРОЗЕ ГОГОЛЕВСКОГО КРУГА: Г. Ф. КВИТКА

И. Н. Юдкин-Рипун

Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии
Национальной Академии Наук, Киев, Украина

*Памяти
Сергея Дмитриевича Зубкова*

Манеры иезуитской школьной драмы, основанной на казуистическом учении о благодати, благодаря миссионерскому барокко вернулись в стилистику сентиментального направления в романтизме — бидермайера. Их использованию и преодолению способствовал криптокатолицизм, засвидетельствованный особенно ярко у Г. С. Сковороды. Творчество Г. Ф. Квитки — одного из предшественников и соотечественников Н. В. Гоголя — демонстрирует рецидивы миссионерских мотивов, переосмысленных как рудименты новых стилевых возможностей.

Ключевые слова: криптокатолицизм, гробианизм, казуистика, миссионерское барокко, фантом, курьез, рецидив, инфернальная картина мира.

Одно из объяснений гоголевского «натурализма» и отсутствия положительных героев, предложенное А. В. Михайловым более 30 лет назад, состоит в том, что характеры строятся не как отклонение от идеала (в частности, гиперболоизация), а как устремленные к идеалу, но бесконечно удаленные от него. Идеал ставится писателем не за характерами, а перед ними как цель развития, где «за нелепостями, подчас карикатурными, характеров у Гоголя вырастает идеальная бесхарактерность — человеческий образ, лишенный характерности», поскольку «характерность и характерное — искажение основного и заданного, образа Божия» [6, с. 315]. Преображение личности, намечаемое в гоголевских персонажах, подразумевает невидимый идеал и слияние с ним в пределе. Это отношение характеров к невидимому идеалу как далекой перспективе согласо-

ется со стилистикой бидермайера как особой сентиментальной разновидностью романтизма, где, по А. В. Михайлову, обнаруживаются три пары отголосков наследия барокко.

Во-первых, это **квиетизм** как особого рода умеренность («уют и поэтизация быта»), терпимость и нарочитая слабость («„неумение“ — не „негативность“, а показатель гармонии с бидермайеровской „усредненностью“») и **грация** как чувство меры, уточняющее проявления квиетизма («идеалы рококо <...> изящества, грациозности, игривости, шаловливости» [6, с. 338–339, 340]). Такую преемственность наглядно демонстрирует судьба образов испанского барочного живописца Б. Мурильо, воспроизведенных спустя два столетия в творчестве Т. Г. Шевченко, учившегося у К. П. Брюллова. Во-вторых, альтернативу барочным риторическим конвенциям составляет **аморфность** («развал формы») и **циклизация** как способ ее компенсации, когда, в частности, «стернианская игра формой объединяется с механическими руинами органической формы» [6, с. 341, 343]. Заметим, что основоположник сентиментализма Л. Стерн вдохновлялся именно театральной импровизацией, в частности у своего друга актера Д. Гаррика. Наконец, в третьих, к барокко восходит **эkleктика**, где «вольное построение целого предопределяло полистилистику <...>, находилось в гармонии с эпигонским самоощущением», и **энциклопедизм**, восстанавливающий барочное «эрудиторство»: «Весь бидермайер увлеченно болтает. <...> Салон — центр такой культуры <...> Бидермайер имеет дело <...> с разлетевшимся после какого-то взрыва барочным полигисторизмом» [6, с. 343, 344].

Здесь вновь можно говорить о театрализации культуры, о построении текста как сценария спектакля, в котором допустимы сопоставления, немислимы в жизни, но вполне допустимые на сцене как своеобразное каприччио характерных деталей. Возникающий риск хаотизации и дезинтеграции текста преодолевается весьма своеобразно: «Стернианскую технику Гоголь был способен обращать в свою противоположность <...> такую эпическую цельность, которую никак нельзя нарушить» [6, с. 329]. Но эта цельность зиждется на критике мира, где эпичность выполняет обличительную миссию в духе проповедников и полемистов эпохи религиозных войн, таких, как Иван Вышенский (Вышинский, Вишенский). Что видит городничий после того, как промчался вестник ада «его ничтожество» Хлестаков? «*Вижу какие-то свиные рыла вместо лиц*» — те самые свиные рыла, которые появляются в Сорочинской ярмарке, когда по свету гуляет червонная свитка — ипостась той же нечисти. Эпос Гоголя представал как inferнальная картина мира, разоблачавшая суть суесть [15].

Преемственная связь бидермайера с наследием барокко обосновывается не только перманентностью развития этого наследия, но и накоплением возвратных явлений («переживания (Nachleben)», по терминологии А. В. Михайлова [7, с. 279]). В морфологии культуры такую трактовку пережиточных явлений описывают через понятие **гистерезиса** — запаздывания последствий некоторого явления, его последствия. Например, когда в польском романтизме культивировались принципы барочного мистериального театра (у Ю. Словацко-

го), а ранние образцы польской прозы Г. Ржевуского (Henryk Rzewuski) строятся по принципам барочных хроник, то это не результат преднамеренной **ретроспекции** и не **реликт** прошлого, а именно возвратное явление гистерезиса, вызванное запаздыванием стилевого развития в условиях провинции как переходное состояние. Такого рода явления можно рассматривать как **рецидивы**. Гоголевский образный мир не только вырос из реликтов и ретроспекций барочного наследия, но и противостоял его рецидивам в духе польского романтизма.

Если бидермайер предстает как продолжение и преобразование барокко, то и само барокко изначально мыслилось как восстановление готики. Это особенно заметно в зодчестве как направление, «отмеченное постепенным возрождением в культовой архитектуре фасадов с двумя башнями, исчезнувших еще в первой половине XV в.», причем на землях Речи Посполитой «две башни у фасадов деревянных соборов были <...> знаком постепенной латинизации» [1, с. 74, 87]. Более того, архитектурные нормативы барокко предписывались к неуклонному исполнению (например, фасад Иль Джезу в Риме архитектора Дж. делла Порта, 1584, с характерной парой симметричных кривых). Эта преднамеренность барочного стиля, искусственное воссоздание им готических пережитков, в свою очередь, созвучны миссионерским задачам и предполагают диффузное распространение в периферии, в частности фольклорно-барочную конвергенцию.

Складывается особое миссионерское барокко, которое культивируется, в частности, в иезуитской казуистике как теоретической основе школьной драмы. Здесь центральное место занял «принцип индивидуации», определяемый в трудах Ф. Суареса (1548–1617), служивших, в частности, учебникмаи в Киево-Могилянской академии, «во-первых, как способ, по которому конституируются (творятся) вещи; во-вторых, как то, что разграничивает данную единичную вещь и ближайшую к ней видовую сущность, и, наконец, как то, что делает вещь неповторимо своеобразной и отличной от любой другой вещи» [14, с. 191]. Применительно к построению характера в школьной драме с этим принципом согласуется учение о двух благодатях — «достаточной» (*gratia sufficiens*), когда она «наличествует как простая возможность, которую можно ... использовать или нет», и «действенной» (*gratia efficax*), которая «властно захватывает существо тех, кто предопределен к спасению» [12, с. 531]. Поступок осмысливается как осуществление благодати, принимаемой или отвергаемой персонажами. В иезуитской школьной драме действующие лица предстают не только «ходячими добродетелями» или «воплощенными пороками», но и носителями преувеличенной (вплоть до карикатуры) характерности. Такая гиперболизация свойственна, в частности, мелодраме, которая фактически является основой школьной драмы. Событийную основу составляют курьезы как ипостаси чуда, осмысленного через принцип индивидуации.

Такие пережитки школьной драмы засвидетельствованы у Т. Г. Шевченко в мелодраме «Назар Стодоля», основанной на конфликте вокруг невесты Гали между ее женихом Назаром Стодолей и ее отцом Фомой Китчастым, собирающимся через ее замужество обеспечить себе карьеру; после бегства влюблен-

ных, их поимки и прибытия им на помощь Гната Карого происходит раскаяние отца и примирение. Так построен финал окончательной из четырех версий драмы, хотя «в первом варианте Хому Китчастого убивали» [2, с. 228]. Обычно объясняют такой финал цензурными требованиями, однако их недостаточно для авторского выбора именно мотивов раскаяния. Между тем немотивированное преобразование грешника благодатью как чудо — это типичная схема **мираклей**, культивировавшихся в иезуитском театре (например, в испанских *ауто*). Немотивированное примирение героев, их нерешительность и «слабость» указывают именно на благодать казуистики. Примечательно и отсутствие образов труда в шевченковской поэзии (в отличие, например, от его младшего современника Некрасова [9]) при изобилии борцов и страдальцев — типичных героев школьной драмы.

Важным фактором возвратных рецидивов миссионерского барокко у гоголевских современников была проводимая иезуитами стратегия криптокатолицизма — не разглашаемой приверженности соответствующим доктринам. Гоголь лично соприкасался в Риме с кружком А. Мицкевича — так называемыми ресуррекционистами (буквально «восставшие из мертвых», польское движение *zmartwychwstaństwo*). Пересечение интересов особо отмечает П. В. Михед: «Что интересовало Гоголя в идеях ресуррекционистов? <...> ему импонировала живая вера иезуитов ордена „воскресенцев“ <...> главной идеей „восставших-из-мертвых“ была идея преобразования» [8, с. 153]. Между тем еще задолго до Гоголя причастность криптокатолицизму засвидетельствовал такой завершитель барочной эпохи, как Г. С. Сковорода. Его «Сад божественных песен» является примером типичной паралитургической миссионерской культуры (в духе такого памятника, как «Богогласник»), а мнение Дм. Чижевского о некорректности противостояния его Просветительству [13, с. 342] опровергают, например, слова из 28-й песни: «*Брось коперниковски сферы, / Глянь в сердечные пещеры*». Очень выразительно о такой причастности свидетельствуют его латиноязычные письма. Радикальное отрицание трансцендентности Бога в духе барочной мистики засвидетельствовано высказыванием в письме от мая 1764 г.: «*Si ubique Deus est, sin in hoc vitro ... est Deus*» (Если где-либо есть Бог, Он есть и в этой бутылке) [10, с. 337]. Миссионерским задачам (в частности, по отношению к христианским «иноверцам») созвучно заявление о Новом Христе в противоположность наделяемому инвективами Старому Христу; таково письмо 21 ноября 1763 г.: «*non novus, sed vulgaris regit Christos ac nemini non communis, licet totum probe mundum et colluviem hominum moderatur*» (не новый, а пошлый правит Христос, не для всех общий, хоть он и правит почти всем миром и дерьмом человеческим) [10, с. 341]) (подчеркнуто мною — И.Ю.-Р.).

Спустя более чем полвека в Кирилло-Мефодиевском обществе криптокатолицизм уже достаточно распространен: Шевченко, ссылаясь на опыт юности, проведенной в Вильнюсе, в период расцвета конспирации филоматов, первый экземпляр рукописи поэмы «Кавказ» отослал Мицкевичу в Париж; примечательно, что одновременно с созданием «Гайдамаков» Шевченко его парижский

адресат Мицкевич писал на ту же тему драму «Барские конфедераты» на французском языке (1836, изд. 1867, польский перевод Яна Каспровича изд. 1934); «Книги бытия украинского народа» Н. И. Костомарова построены первоисточнику Мицкевича [4, с. 247]. Заметим для сравнения, что, например, у А. С. Пушкина подобная ориентация получила отрицательную оценку: «Ты руки потирал от наших неудач, / С лукавым смехом слушал вести, / Когда от косарей полки бежали вскачь / И гибло знамя нашей чести» («Ты просвещением свой разум осветил ...», 1831). Гоголь, как известно, пришел к такому же выводу.

Особую роль в рецидивах миссионерского барокко играл такой пережиток эпохи религиозных войн, как гробианизм — преднамеренная грубость, приземленность, снижение образов, обращение к открытой ругани. В дополнение к уже приведенной инвективе Сковороды показательны еще такие строки из письма от октября 1763 г.: «*Saepius hanc speculam ascendas, licet unde videre / Colluvius hominum quidquid in orbe gerit*» (Чаще поднимайся на обзорную вершину, ибо следует видеть, как человеческое дерьмо копошится в земле) [10, с. 323] (подчеркнуто мною — И.Ю.-Р.). Думается, уже неоднократное употребление термина *colluvius* достаточно красноречиво. Поэтика гробианизма созвучна принудительному ритуальному смеху (термин В. Я. Проппа) как атрибуту inferнальной картины мира, в частности в форме барочного понятия «смех до смерти» (нем. Totlachen), возвратившегося, согласно А. В. Михайлову, в эпоху революционных потрясений на грани XVIII–XIX вв., поскольку «тогдашнее веселье <...> бывает иной раз замешано на жизненной безысходности <...>; захватывая людей, такое веселье не дает им остановиться, оно отключает их сознание, ведет к полному уничтожению всего человеческого в человеке» [5, с. 94]. От противного о том же свидетельствует так называемая агеластика — воздержание от смеха у Шевченко, своеобразная изнанка «смеха до смерти», сопряженная с барочной гиперболизацией и нагнетанием inferнальных образов. Но особенно показателен опыт И. П. Котляревского в писавшейся им три десятилетия «Энеиде». Смех здесь во многом несет принудительный характер ритуального смеха. Inferнальные образы, восходящие к обличительной литературе религиозных войн, присутствуют повсеместно, и не случайно предпоследняя строчка говорит о душе, отправившейся «к пану Плутону на бенкет». А. Ф. Шамрай отметил, что сами характеры героев несущественны, их действия «підказані ситуацією, в якій перебуває персонаж» (подказаны ситуацией, в которой находится персонаж) [цит. 18, с. 145]. Они оказываются функцией ситуаций, поскольку зависят от превратностей войны, которая, как сквозная тема поэмы, осмысливается в ключе барочной суетности мирских дел. Приоритет внешних обстоятельств по отношению к внутренним мотивам свидетельствует, что Котляревский строит поэму как драму положений, а не характеров: таково, в частности, отсутствие мотивировки дружеских отношений при встрече с Дидоной [18, с. 91–92]. Перипетии героя в целом несут характер чудесных случайностей в духе миракля. Сниженное описание Олимпа вполне согласуется с миссионерскими методами осмеяния и дискредитации язычества. Такое пре-

творение опыта школьной драмы способствовало обращению к разговорной стихии, к макаронизмам и коллоквиализмам.

Мощная инерция школьной драмы миссионерского барокко со временем утрачивает художественную продуктивность, а потому возникает задача ее преобразования, которую предстоит решать Г. Ф. Квитке. О переходном и промежуточном состоянии его прозы может свидетельствовать одна из наиболее известных его повестей — «Пан Халявский» (1839). Своеобразная энциклопедия пережитков «старосветского» уклада, эта повесть дает одну из версий гробианизма — сведение всей духовной жизни к телесным образам, когда, по замечанию С. Ж. Зубкова, «даже воспитание воспринимается и истолковывается как „вскормление“» [3, с. 113] — добавим, в духе хорошо известных из житийной литературы образов «поедания» словесности. Например, по завершении пира, как выражается герой-рассказчик (повествование ведется от 1-го лица), *«жена моя испускала только междометия, а местоимения с нежными прилагательными не употребляла»*. Это мироощущение соотносится с рассказчиком, от которого автор дистанцируется, а как следствие предполагается осуждение торжества телесности. Нетождественность позиций автора и рассказчика засвидетельствована, в частности, последней фразой повести: *«Не наудивляешься, право, как свет изменяется!»* Очевидна ее противоположность концовке гоголевского «Миргорода»: *«Скучно на этом свете, господа!»* Примечательно обращение (как и в иной, посвященной обличению обскурантизма, повести «Конотопская ведьма») к риторическим приемам, таким как «анафористичность» [3, с. 112] изложения. **Рецидивы** прошлого представляются тут отстраненно и потому обращаются в **рудименты** грядущих прозрений как средства самокритики представленного образного мира. Но особенно существенным в этой развернутой автобиографии видится фатальная неизменность жизненного пути. Устойчивость пережитков, воплощенная в господстве телесных образов, возвращает к казуистической проблематике судьбы и благодати — основы школьной драмы.

Эта проблематика в откровенно дидактическом ключе рассматривается в повести «Ложные понятия» (1840), читавшейся в императорской семье и получившей, по сообщению в письме В. А. Жуковского, высокую оценку великой княжны Марии Николаевны [3, с. 130]. В 1-й части повести дается вариант «Мещанина во дворянстве», где фантом честолюбия ведет к разорению семью состоятельного «казенного обывателя» Пантелеймона Стовбыря. Автор фактически дает практическую демонстрацию справедливости тезиса Сковороды о «сродственном» занятии, т. е. о неизменности сословного устройства в трактате «Разговор, называемый Алфавит или букварь мира» (1775): *«Зачем же окаеваешь себе, о маловерная душа, когда твой отец небесный родил тебе или земледелом, или горшечником, или бандуристом?»* Заметим, что поэтому не соответствует действительному историческому Сковороде тот образ бунтаря-заговорщика из поэмы П. Г. Тычины, которому в уста вложен призыв: *«Ота Абетка Світу / розгорнута, що ми погноблених / навчатимем по ній»* (Развернута та азбука мира, по которой мы будем учить угнетенных) [11, с. 254].

Но автор идет еще дальше во 2-й части повести, где дочь незадачливого героя Настю пытается совратить его племянник Омеля, увлеченный модными идеями и, в частности, под их влиянием величающий себя Эмилем, а Настю Ниной. Его взгляды разоблачаются как нигилизм, в частности такая его сентенция против уважения к старости: *«Ты более меня прожил, следовательно, более меня съел, более выпил»*. В эпизодической форме нечто подобное появляется уже в финале «Пана Халявского», где появляется «мусье», который утверждает: *«что старо, то негодно к употреблению. Глупое правило у русских; уважать родителей есть также вздор»*. Теперь же на такой основе строится целая последовательность поступков, которую венчает попытка совратителя совершить двойное самоубийство, выпив яд с Настей. Умирает, однако, только он один, а Настя постригается в монахини. Здесь автор высказал отношение к «вертерианству», но, по оценке С. Д. Зубкова, «он прибег к самому легкому — просто осудил» [3, с. 129]. Любопытен способ такого «осуждения» — натуралистическое описание мертвого тела самоубийцы в духе житийной и проповеднической литературы. Однако, независимо от охранительной позиции самого автора, тут действует «бальзаковский парадокс»: вне фатальной предопределенности сословным положением всякие попытки изменить его — это губительные фантомы.

Именно анализ барочных фантомов привел автора к значительным художественным открытиям, в частности, к созданию принципиально новых женских образов. К их числу следует прежде всего отнести Галю из «Правдивой любви» («Щира любов»), произведения, выполненного в двух версиях, как драма и как повесть, и привлечшего интерес А. Н. Островского. Здесь радикально переосмыслены мотивы, во-первых, мезальянса (женитьбы дворянина на мещанке), а во-вторых, соблазна и обмана бедной девушки высокопоставленным ловеласом. Офицер Зорин — полная противоположность ампула совратителя: он искренне влюблен в Галю, просит ее руки, а отказ следует из уст самой Гали, которая отвечает взаимностью, но именно потому и не хочет, как ей представляется, причинить вред возлюбленному. В таком повороте событий можно усматривать след барочной «драмы чести», однако представления о долге чести тут обобщаются невидимым фантомом предрассудков, побуждающим ее к абсурдному решению. Не сводится образ Гали также к известному ампула Гризельды, поскольку ей незачем доказывать свою верность выдерживанием испытаний. Роковой силой является открытый писателем фантом того, чему через полвека после создания драмы социологи дали имя «коллективного бессознательного». Поэтому можно утверждать, что впервые описан тип личности, «прославленный» через несколько десятилетий выходцем из Львова Л. Захер-Мазохом, от имени которого возникнет термин *мазохизм*.

Однако достижение видится тут не только в открытии болезненных искажений личности под воздействием силы фантома: созданный характер находится на грани **грации** и **гротеска** благодаря двойной гиперболизации, восходящей к упомянутым приемам казуистики. Свойственное мелодраме преувеличение слабости, грации снимается многократной гиперболой, так что возникает

сила, направленная против самого персонажа. В ином ключе проблема власти фантомов решается в комедии «Ясновидающая» (1830) и повести «Маргарита Прокофьевна» (1841), где шарлатанка Евгения и ее покровительница Маргарита дурачат легковверную дворянскую публику, в частности берутся расстроить женитьбу дочери помещика с майором, убедив родителей отдать ее за давшего мзду проходимца. Ситуация получает «счастливую развязку», когда майор узнает в Евгении давнюю знакомую и разоблачает жульничество. Здесь просветительская тема разоблачения предрассудков и суеверий восходит к мотивам «Тартюфа», переосмысленным в сентиментальном опыте бидермайера. Дело, однако, осложняется тем, что одураченные персонажи ничуть не лучше мошенников. «Маргарита не вызывает никаких подозрений прежде всего потому, что она не грешит против истины», по наблюдению С. Д. Зубкова, причем в ее монологах «всё увидено острым и далеко не безразличным, истинно женским глазом» [3, с. 50]. Грация слабых жертв вновь оборачивается гротеском.

Такое же превращение грации в гротеск положено в основу характера Уляны из водевиля «Сватанье на Гончаровке», горожанки, которая влюблена в крепостного. Счастливая развязка оборачивается абсурдным гротеском (женитьба крепостного на вольной), который усиливается финальным панегириком в честь крепостничества, вложенным в уста полусумасшедшего отставного солдата Скорика. Именно он в амплу «чудесного помощника» устраняет препятствия к женитьбе, тогда как роль Уляны ограничивается лишь несколькими репликами, демонстрирующими решимость слабого характера защищать свои цели. По-видимому, для усиления эффекта гротескности в уста Скорика в куплетах, прославляющих солдатчину в финальной сцене, вложены слова в честь палачества: «Палка! Дело ты святое, / Ум и разум нам даешь». Можно только удивиться, как не уловили сарказма цензоры, трижды (1835, 1836, 1840) выдавшие свое позволение. С учетом того, кто оказывается двигателем событий, пьеса воспринимается как гротескная пародия на водевиль. Действуя из лучших побуждений, «чудесный помощник» приводит героиню в рабство, и это провозглашается счастливой развязкой. Доведение грации до превращения в гротеск прослеживается и в судьбе героини новеллы «Маруся», которая, переживая идиллию ожидания возлюбленного, гибнет по чистой случайности, простудившись под ливнем: трагедия рока ломает судьбу слабого характера. Таким же гротеском оказывается вмешательство *deus ex machina* в лице губернатора, до которого добирается в поисках справедливости, спасая своего возлюбленного из тюрьмы, Ивга, героиня новеллы «Козырь-девка», внешне схожей с моралите о вознагражденной добродетели.

Выявление гротеска и хаоса, скрытых под обличьем грации, согласуется с повышенным вниманием к курьезам, аномалиям, чудачествам как событийной основе барочных образов суеты. Нагромождение гиперболизации как первоосновы театральности устраняет сам эффект гиперболы, уравнивает ее с нормой. Образец дает повесть «Ярмарка» (1840), созданная за восемь лет до «Ярмарки тщеславия» У. М. Теккерея — по авторскому определению, «романа без героя»

и дающая, по наблюдению С. Д. Зубкова, «описание различных сцен провинциальной жизни, сведенных в одно произведение участием в них помещика Захара Демьяновича» [3, с. 142]. Характеры действующих лиц обращаются в простые амплуа, так что персонажи становятся средством внешнего объединения событийной канвы: помещик вывозит шерсть для продажи, а старшую дочь для сватанья. *«Шерсть продадут и жениха сыщут»*, — эта фраза в последних строках повести подводит итог свидетельствам всевластия денег. Инфернальная картина мира как торга (подобно еде в «Пане Халывском») обосновывает введение еще одного барочного мотива — жизни как театрального зрелища. Описание спектакля отмечено характерной подробностью: *«Зрители, <...> не надеясь ничего заметить от актеров, понукали суфлера погромче читать»*. Именно суфлер олицетворяет невидимую движущуюся силу суетного мира. Такое же представление образа мира — базара — театра дается в первой новелле на украинском языке «Солдатский портрет» в бессюжетном повествовании о том, как среди базарной суеты выставлено точное изображение солдата, принимаемого прохожими за настоящее лицо. Здесь метафора мира как театра соединяется еще и с картиной мирской суеты в базарной толчее: метафора мира как театра оборачивается театром реальным, сценой на сцене, представленной местным мастеровым, сделавшим портрет солдата в качестве пугала на огороде и выставившим его на рынке.

Но курьезность ситуаций перерастает в курьезность характеров. Создается очарованный мир обыденных вещей, где чудачества оборачиваются открытием его чудодейственной сути. В неизданной новелле «Очки» дефект зрения наивного героя-рассказчика становится источником комедии ошибок: вместо трактира он попадает в чужой дом, вместо возлюбленной объясняется в любви ее матери. *«Близорукость и влюбчивость остались при мне навсегда»*, — такова собственная характеристика персонажа. Еще одного простака находим в новелле «Друзья» (1842), где доверчивость доходит до того, что, по словам полицейского чиновника, герой *«не изволил знать имени бывшего с ними в дружбе и коротких связях бездельника»*. Герой новеллы «Знакомые незнакомцы» (1842), помещик, ссорится со своим соседом, которого в глаза не видел, из-за неверно прочитанной фразы в его письме, и впервые встречается с ним в театре, оказавшись рядом и узнав его из случайного разговора, а затем вновь потеряв из виду. Амплуа чудака разрабатывается и в повести, посвященной барочной теме «донкихотства», — «Герой очаковских времен» (1841), первоначально называвшейся «Украинский Дон-Кихот». Помещичий сын Роман Тихонович *«весь катехизис суеверий матери своей знал наизусть»*, что и обращает его жизнь в погоню за фантомами, завершающуюся гибелью в аварии, когда *«поехал он к тому месту, где рос папоротник, долженствующий расцвести в самую полночь»*. Противоположность чудакам составляют персонажи, восходящие к героям житийных повестей. Такова Параскева из «Панны Сотниковны» (1842), своеобразная Лукреция XVIII века, где осуждаемый православием грех самоубийства перед лицом насильника оправдывается как спасение добродете-

ли. «Добрый пан» (1841) демонстрирует встречающийся в агиографии парадокс послушника, который по указанию наставника покидает монашество, чтобы творить добро в миру. Здесь предвосхищаются черты будущих повестей о праведниках Н. С. Лескова.

Итак, в творчестве Г. Ф. Квитки накапливается опыт, унаследованный от барокко и ставший предметом радикальной переработки у Гоголя. Известно, что драма Квитки «Приезжий из столицы, или Суматоха в уездном городе» (1828) основана почти на том же сюжете, что и «Ревизор», однако она написана всецело в стилистике времен Фонвизина, а ее герой Пустолобов вел себя как обыкновенный водевильный мошенник, даже не намекая на облик Хлестакова. Вместе с тем уже у Г. Ф. Квитки преобразуются общие для стилистики бидермайера рецидивы и реминисценции школьной драмы. Например, открытие образа Гали из «Правдивой любви», положившее начало галерее женских портретов в возрожденной «драме чести» конца XIX века, было доступно только писателю, имевшему актерский опыт, общавшемуся с М. С. Щепкиным и свободному от шор казуистики школьной драмы. Особенно значимым художественным достижением стало открытие власти фантомов, новая постановка проблемы фатальности, исследование курьезов и чудачеств как нормы суеты. Одним из следствий такой переработки наследия стало оправдание русско-украинской билингвы.

Список литературы

1. Бриковський Р. Дерев'яні культові споруди з двома вежами на території Речі Посполитої // Українське барокко та європейський контекст / редколегія О. К. Федорук (відповідальний редактор), І. М. Юдкін (секретар) та ін. Київ: Наукова думка, 1991. С. 74–87.
2. Дзюба І. Тарас Шевченко. Київ: Наукова думка, 2014. 784 с. (Історія української літератури у 12 т. Т. 4)
3. Зубков С. Д. Русская проза Г. Ф. Квитки и Е. П. Гребенки в контексте русско-украинских литературных связей. Киев: Наукова думка, 1979. 272 с.
4. Костомаров Н. И. Справа М. І. Костомарова // Кирило-Мефодіївське товариство: у 3 т. Київ: Наукова думка, 1990. Т. 1. С. 241–366.
5. Михайлов А. В. Культура комического в столкновении эпох (1976–1981) // Михайлов А. В. Обратный перевод. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 91–144.
6. Михайлов А. В. Гоголь в своей литературной эпохе (1985) // Михайлов А. В. Обратный перевод. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 311–352.
7. Михайлов А. В. Иоганн Беер и И. А. Гончаров: о некоторых поздних отражениях литературы барокко // Контекст — 1993. М.: Наследие, 1996. С. 263–295.
8. Михед П. В. Рим в творческом сознании Гоголя // Нові гоголезнавчі студії. Сімферополь — Київ: Інститут літератури НАН України, Кримський центр гуманітарних досліджень, 2005. Вип. 2 (13). С. 143–158.
9. Прийма Ф. Я. Тема труда в творчестве Некрасова // Некрасовский сборник. М.: Наука, 1983. Т. 8. С. 3–24.
10. Сковорода Г. С. Листи до М. Ковалинського // Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: у 2 т. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 2. С. 218–359.
11. Тичина П. Г. Сковорода. Симфонія. Київ: Радянський письменник, 1971. 404 с.
12. Хома О. И. Провинциализм и культура Нового Времени: к проблеме диссидентства Паскаля. Примечания // Паскаль Б. Письма к провинциалу. Киев: Port Royal, 1997. С. 501–557.

13. *Чижевський Дм.* Філософія Г. С. Сковороди (1934) // Чижевський Дм. Філософські твори: у 4 т. Київ: Смолоскип, 2005. Т. 1. С. 163–388.
14. *Шмонин Д. В.* В тени Ренессанса: вторая схоластика в Испании. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. 278 с.
15. *Юдкин-Рипун И. Н.* Дейктическая мотивировка идиоматической лексики в драмах Н. В. Гоголя (к 200-летнему юбилею) // Взаимодействие лексики и грамматики в русском языке: проблемы, итоги и перспективы: сборник материалов конференции. Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина; Российская ассоциация лингвистов-когнитологов, 2009. С. 308–325.
16. *Юдкин-Рипун И. М.* Герметичний дискурс Григорія Сковороди // Студії мистецтвознавчі. 2010. № 2. С. 7–19.
17. *Юдкин-Рипун И. М.* Григорій Сковорода як драматург // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: філологія. Одеса, 2015. Вип.16. С. 67–70.
18. *Яценко М. Т.* На рубежі літературних епох. «Енеїда» Котляревського і художній прогрес в українській літературі. Київ: Наукова думка, 1977. 280 с.

Об авторе

ЮДКИН-РИПУН Игорь Николаевич, доктор искусствоведения, член-корреспондент Национальной Академии Художеств Украины, ведущий научный сотрудник Института искусствоведения, фольклористики и этнологии НАН Украины, Киев; e-mail: iyudkin@yandex.ru

ЖЕНЩИНА-ПИСАТЕЛЬНИЦА В СЛОВАРЯХ XVIII–XIX ВЕКОВ: КРАТКОЕ ИЗЫСКАНИЕ

Натали Шнайдер

Университет им. Эрнста Морица Арндта, Грайфсвальд, Германия

В статье анализируются словари российских писательниц XVIII–XIX вв. и проблемы, возникшие при их составлении.

Ключевые слова: женщина-писательница, биографический словарь русских писательниц, Н. И. Новиков, Н. Н. Голицын, М. Н. Макаров, С. В. Руссов.

Со второй половины XVIII в. в России начали появляться списки, словари, каталоги, включавшие обзор литературной деятельности женщин-литераторов. Среди занимавшихся сбором и систематизацией данных о женском творчестве можно назвать Н. И. Новикова, С. В. Руссова, М. Н. Макарова, Н. Н. Голицына, С. И. Пономарева, Д. Л. Мордовцева.

В 1772 г. вышел «Опыт исторического словаря о российских писателях» Н. И. Новикова. Из строк, сочиненных сотрудником академической типографии Иваном Рудаковым, мы узнаем, что в словаре «представлен свету <...> мужей разумных род, которы принесли России вечный плод» [9, с. 193]. Остановившись подробно на описании различных жанров, в которых за «множество веков» оставили свой след писатели и поэты, автор ограничивает женский вклад в литературу рамками любовной тематики:

Коль хочешь чувствовать любви златыя Узы?
Старайся слышать слог Российской де ла Сюзы,
В которой оныя приятность вся видна.
В России Сафо есть, и Сафо не одна [9, с. 195].

Из 315 имен лишь восемь внесенных Новиковым в словарь — женщины: Екатерина Дашкова, Марья Зубова, Екатерина Княжнина, Александра Ржевская, Наталья Титова, Екатерина Урусова, Марья Храповицкая, Елисавета Хераскова. За отсутствием возможности получения «достовернейшего <...> известия» о литературных занятиях писателей, и «девиц» в частности, в статьях упоминаются их упражнения не только в стихотворстве, но и в музыке и живописи. Результаты их поэтических и прозаических плодов характеризуются как изрядные и достойные похвалы, акцентируется чистота, нежность и приятность слога [9, с. 55, 68–69, 113–114, 186–187, 227, 230, 235; ср. 11, с. 158]. При оценке женских произведений непременно делается ссылка на авторитетное мнение прославленного в литературном мире мужа, чьи наставления должны помочь любительнице стихотворства и чей благосклонный отзыв несомненно повышает ценность ее литературного труда, ср.: «Г. Сумароков <...> делает <...> ей наставление и поощряет к стихотворству, из чего заключить можно, какой похвалы достойна сия особа и что имя Российской де ла Сюзы, ей приписываемое, забвенно не будет» [9, с. 235].

Важность знакомства «мыслящего общества» с «умственным развитием русской женщины» подчеркивает Н. Н. Голицын (Николай Книжник; см. [8, с. 64]), призывая стремиться «к восстановлению ее значения и призвания в русском обществе» [6, с. 6–7]. В «Словаре русских писательниц», впервые напечатанном в журнале «Русский архив» (1865), он представляет на суд читателей собранные сведения о 440 писательницах 1759–1859 гг.

Издатели первых словарей и каталогов сетовали на недостаток информации, делавший невозможным составление полного исторического словаря русских писательниц, указывали на несовершенство составленного труда, многочисленные исправления и дополнения, проведенные в течение многих лет [10, с. 3-4; 1, с. IV-VI; 7, стб. 1139]. Всё это связано и с тем, что, как замечает Н. Н. Голицын, до 1850-х гг. русская библиография находилась «еще в младенчестве» [1, с. IV]. Исследователи взывали к читателям о помощи, надеясь таким образом получить новые сведения или более точные данные биографического и литературного характера о той или иной личности. В «Опыте исторического словаря» Н. И. Новиков просит «вспомоществования <...> любителей словесных наук», ратует за конструктивную критику, «на благоразумии и справедливости основанн<ую>», ради усовершенствования и возможного продолжения начатого труда для просвещения Отечества [9, с. 3]. Спустя более полувека в предисловии к «Словарю русских писательниц» Н. Н. Голицын сравнивает библиографа с археологом, «выкапывающим» из старых журналов скудные сведения и на основе их вынужденным «воссоздавать авторов». Библиограф русских писательниц идет «ощупью», его списки «испещрены обмолвками, промахами, неточностями» [7, стб. 1141]. Многочисленные обращения исследователей женского творчества и издателей к читательской аудитории не всегда вели к позитивным откликам и ожидаемому результату, негативно сказываясь на содержательной стороне материалов, а также приводили к «недостатку единых критериев оценки и определенному произволу при выборе авторов-женщин» [13, с. 138-139].

Данная неясность категории «русских писательниц» и неоднозначность критериев отбора приводила к тому, что в их ряды могла быть внесена владеющая грамотой женщина, пример эпистолярного искусства которой был где-либо опубликован. Так у Н. Н. Голицына находим запись о матери Г. Р. Державина Фекле Андреевне: «**Державина**, Фекла Андреевна, рожд. Козлова: письмо ее к сыну Гавриилу Романовичу, в Русск. Вестн., Жизнь Державина, Я. К. Грота, 1860, № 7, с. 341-342» [6, с. 34]. Это было возможно при условии принадлежности дамы к высшему свету и духовной поддержки ее со стороны мужчины из литературных кругов. К. Хайдер указывает на подобные примеры из «Материалов для истории русских женщин-авторов» М. Макарова, опубликованных в «Дамском журнале» (1830–1833): среди приведенных 63 писательниц упоминается, например, некая М. А. Арбузова, внесенная в список лишь на основании подтвержденных контактов ее с дочерью литератора В. А. Левшина [13, с. 139].

Встает вопрос о неоднородности подхода составителей к выбору кандидатов — женщин, не обязательно взявших за перо, а просто находившихся в тени наставников, покровителей, выросших в кругу именитых литераторов или связавших себя с ними узами родства. Так, в библиографических каталогах находим три упоминания о первой супруге Г. Р. Державина Екатерине Яковлевне:

<i>Библиографический каталог российским писательницам (1826)</i>	<i>Словарь русских писательниц. 1759–1859 (1865)</i>	<i>Библиографический словарь русских писательниц (1889)</i>
«Державина Катерина Яковлевна, урожденная Бастидонова, имея вкус и охоту к поэзии, составила второе собрание лучших стихотворений супруга своего Гавриила Романовича Державина 1798 г. Москва. Писала ли она что-нибудь сама, жизнеописатели ее, из коих взята сия статья, не упоминают» [10, с. 14];	«Державина, Екатерина Яковлевна, рожд. Бастидонова, собирала стихотворения своего мужа Гавриила Романовича и приготавливала их издание. М., 1798» [6, с. 34];	«Державина, Екатерина Яковлевна, рожд. Бастидон; <...> 1) писала небольшие стихотворения; намек на них в письме к ней княжны Е. С. Урусовой <...>; 2) участвовала в издании стихотворений своего мужа <...>» [1, с. 84].

Во всех приведенных случаях главным критерием является не писательский дар, а роль жены, участвующей в жизни мужа, принявшей его интересы как свои собственные и бережно собиравшей его литературные произведения для подготовки к публикации. Г. Р. Державин в «Записках» делает особенный акцент на прекрасном вкусе своей жены, любившей его сочинения и мастерски декламировавшей их перед общими друзьями-литераторами. Собрав их из «разных лоскутков» и переписав в одну большую тетрадь, она посоветовала преподнести их императрице, что и было осуществлено в 1795 г. [3, с. 182]. Сведения о возможных занятиях литературой самой Державиной дошли до нас из письма княжны Е. С. Урусовой (1786): «У вас, видно, есть стихотворения, сочинение которых делает честь нашему полу: мне весьма приятно было читать то прекрасное стихотворение, которое вы мне сообщили; желаю, чтобы знакомство с музами усугублялось в нашем поле. Несмотря на то что я разорвала мой союз с музами, желаю, чтобы другие устанавливали с ними связь; а мне остается только радоваться и восхищаться творениями парнасских сестр моих» [4, т. 5, с. 517]. Никаких других подтверждений не сохранилось, как и самих стихотворных строк. Я. К. Грот сообщал о неких шуточных стихах Екатерины Яковлевны, сложенных ради забавы и записанных любящим ее мужем на клочках бумаги; наличие же у нее литературного таланта у историк литературы неоднократно отрицал, особо отмечая, что «стихотворство <...> ей вовсе не давалось» [4, т. 1, с. 58, т. 9, с. 90].

Недостаток сведений и скудность доступной информации вели не только к массовым воззваниям, но и апелляциям непосредственно к писательницам, как практиковал Н. Н. Голицын, начавший заниматься библиографическими исследованиями в 1856 г. Он пишет письма с просьбой сообщить ему полные списки литературных трудов и краткие биографические данные. В предисловии к словарю 1889 г., насчитывавшему 1286 статей, он с благодарностью вспоминает 35 писательниц, откликнувшихся на его призыв, порицая тех, которые «отнеслись <...> равнодушно и даже несочувственно, не желая раскрывать свои псевдонимы» [1, с. IV-V]. В числе последних была Н. Д. Хвощинская, не желавшая, чтобы о ней «говорили печатно» [12, с. 158]. В письме к П. В. Быкову, обратившемуся к ней в поисках биографических материалов (1875), она описывает всю тяжесть постоянного давления со стороны библиографов, в том числе князя Голицына, указывая на псевдоним как возможность скрыться от не всегда лояльно настроенного общественного мнения и требуя тактичности и деликатности по отношению к мнению писательницы: «„история“ с моей биографией поднимается уже не в первый раз. Несколько лет назад какой-то князь Николай Голицын прислал мне нечто вроде повестки, в третьем лице, чтобы я сейчас доставила ему портрет и всякие сведения. Натурально, я отвечала ему, что так не делается; что, не зная меня, он даже не может быть уверен, не ошибается ли, обращаясь ко мне, но, хотя бы и не ошибался, ясно, что если писатель избирает псевдоним, то, стало быть, не желает, чтобы о нем говорили, а когда этот писатель — женщина, то тем более; тут дело простой учтивости» [12, с. 63–64].

В письме к подруге Н. Д. Хвощинская восклицает: «не понимаю, на что такая бездарность понадобилась в *Хрестоматии*. <...> И кто доставил такие сокровища — сведения и произведения?» [12, с. 228], имея в виду сведения о ее жизненном пути и нелюбимый литературный разбор некоторых стихотворных произведений в «Хрестоматии для всех» (1873), вобравшей в себя, по словам составителя Н. В. Гербеля, «жемчужины чистой воды», «лучшие оригинальные произведения русских поэтов» [2, с. V, VIII, 580-582]. С болью сообщает Н. Д. Хвощинская подруге и о «тиснутом» без согласия некрологе своей сестры Софьи в петербургской «Иллюстрированной газете», об «обнаружении» псевдонимов обеих сестер и готовящейся биографии с портретом, добытым издателем обманным путем в кругу знакомых. Н. Д. Хвощинская высказывается категорично и против публикации своего портрета для широкого круга читателей, выражая издателям журналов «Изящная литература» и «Русский художественный листок» свое право на личное пространство: «печатать моего портрета я решительно не хочу, находя вполне достаточным, что он есть в моей семье и у немногих знакомых» [12, с. 66].

Вторжения в личное пространство женщины-писательницы, считавшееся прерогативой семьи, осуждались. В библиографическом очерке о литературной деятельности Е. Тур, написанном после ее смерти, подчеркивалось, что «при жизни самой писательницы почти никто, кроме друзей и близких знакомых, не мог знать даже краткой ее биографии» [5, с. 485]. В словарях Голицына 1865 и

1889 гг. раскрывается скрытое за псевдонимом имя, указывается на важное место графини Е. В. Салиас-де-Турнемир «во главе современных русских писательниц», на популярность и известность ее произведений читающей публике и перечисляются некоторые из них, но полностью отсутствуют биографические данные [7, стб. 1205; 1, с. 217]. Лишь после того как «писательница сошла в могилу и тем завершила свою многолетнюю литературную деятельность», стало возможным приоткрыть «завесу ее личного прошлого и поведать публике «некоторые факты из жизни покойной» [5, с. 486].

Так исследователи, заинтересованные в сохранении драгоценного наследия, пытались, несмотря на трудности, собрать по крупицам имена, сочинения женщин-писательниц, систематизировали данные и выпускали в свет словари для современников и потомков «с чувством глубокого уважения и теплой веры в будущее» [6, с. 6–7].

Список литературы

1. Библиографический словарь русских писательниц князя Н. Н. Голицына. СПб.: тип. В. С. Балашева, 1889. 308 с.
2. *Гербель Н. В. (сост.)*. Хрестоматия для всех. Русские поэты в биографиях и образцах. СПб.: Имп. АН, 1873. 656 с.
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. 5. 1869. 925 с.; Т. 9. 1883. 761 с.
5. Исторический вестник. 1892. Т. 48, май. 584 с.
6. *Книжник Николай [Голицын Н. Н.]*, сост. Словарь русских писательниц. 1759–1859. М.: тип. Грачева и К⁰. 1865. 98 стб.
7. *Книжник Николай [Голицын Н. Н.]*, сост. Словарь русских писательниц. 1759–1859 // Русский архив. 1865. № 9–10.
8. *Масанов И. Ф.* Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: в 4 т. М.: Изд-во Всесоюз. кн. палаты, 1956–1960. Т. 2: Алфавитный указатель псевдонимов. Псевдонимы русского алфавита: К — П. 1957. 387 с.
9. Опыт исторического словаря о российских писателях: из разных печатных и рукописных книг, сообщенных известий, и словесных преданий собрал Николай Новиков. СПб.: Имп. АН, 1772. 278 с.
10. *Руссов С. В.* Библиографический каталог российским писательницам. СПб.: тип. Мед. деп. М-ва вн. дел, 1826. 46 с.
11. *Строганова Е. Н.* «Пропущенная глава». Женское писательство в России XIX века: российский опыт изучения // Гендерные исследования. 2005. № 13. С. 157–170.
12. «Я живу от почты до почты...»: из переписки Н. Д. Хвошинской / сост. А. Розенхольм, Х. Хогенбом. Fichtenwalde: Göpfert, 2001. 271 с. (FrauenLiteraturGeschichte; 14).
13. *Хайдер К.* «В сей книжке есть что-то занимательное, но...»: Восприятие русских писательниц в «Дамском журнале» // Пол. Гендер. Культура: немецкие и русские исследования: сб. ст. / под ред. Э. Шоре, К. Хайдер. М.: РГГУ, 2000. Вып. 2. С. 131–153.

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.

ЛИТЕРАТУРОЦЕНТРИЧНОСТЬ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ И БИБЛЕЙСКАЯ АКСИОЛОГИЯ

В. С. Ляху

Заокский христианский гуманитарно-экономический институт, Заокский

Предметом анализа в настоящей статье является феномен литературоцентричности отечественной культуры. Русская литература, с одной стороны, — родовое древо славянской культуры, определившее идентичность народа, с другой — явление сакральное, в ипостаси которого являет свой лик Вечность. Классика отражает в своих многомерных пластах извечный конфликт, драматическую тяжбу человека с Богом, тяжбу с самим собой и миром, в котором он живет, за нравственное самоопределение. Обращаясь к проблемам социальной действительности, русская литература моделирует художественную реальность не только в соответствии с разящей правдой обыденного, но и сообразно абсолютной мере библейских идеалов и ценностей.

Ключевые слова: Священное Писание, протестантизм, православие, культура, богословие, художественная литература.

Россия, как и Беларусь и Украина, — христианские страны. Фундаментом веры у их народов является Священное Писание, но в реальной жизни и в богослужебной практике восторжествовали не столько императивы и истины Писания, сколько «богословие в красках» (формула Е. Н. Трубецкого). Истина для православного россиянина представлена не только в литургии, но и, так сказать, в метафизических откровениях иконы. Очевидно, что в этом феномене явлена в некотором роде уникальность славянской культуры, но в то же время и ее уязвимость. В такой амбивалентной парадигме неизбежно родился другой феномен, менее всего ожидаемый: вместо библиоцентризма и подлинной христианской жизни стал закрепляться и доминировать храмоцентризм и, как следствие, обрядовое. «Вера [у нашего современника. — *В. Л.*], — писал А. Рогозянский, — отнюдь не стала фактом практического сознания: нравственного, организационного, затрагивающего мотивы служения, труда и согласия. Религиозная атрибутика сплошь и рядом — иконки в доме, освященный автомобиль, литургия по воскресеньям, но нет истинной воцерковленности» [9].

Эту оценку дает не протестант, а православный человек. Такова нынешняя реальность. Замечательный афоризм «Дорога ведет к храму», полюбившийся многим после фильма Т. Е. Абуладзе «Покаяние» (1984), так и остался афоризмом, а дорога так и не привела к храму, точнее привела немногих, а к Священному Писанию — еще меньше, лишь избранных. И так было всегда в истории России, с момента крещения Руси. Даже в те века, когда Владимир загнал языческий люд мечом и крестом в Днепр, что произошло по сути? Крещение, конечно, но не подлинное. Об этом в повести Н. С. Лескова «На краю света» говорит отец Кириак: «тело омочи водою, но сердце не просвети духом <...> одно водное крещение невежде к приобретению жизни вечной не служит. <...> Платон митрополит мудро сказал: „Владимир поспешил, а греки слукавили —

невежд ненаученных окрестили“. <...> во Христа-то мы крестимся, да во Христа не облакаемся» [7, т. 5, с. 467]. Думается, что именно отсутствием библейского просвещения объясним и тот трагический разрыв, который всегда существовал между обществом и Церковью, культурой и религией. И с веками он только обострялся и разрастался.

Между тем этот сложный, мучительный процесс не стоит оценивать сугубо негативно. Протестанты склонны давать этим явлениям одномерную оценку. Вообще протестантизм, обосновавшийся в «славянском мире» задолго до Петра-реформатора, изначально не вполне осознавал, в какие геопространства он проник. Собственно это умонастроение и практика сложились со времен Лютера, когда на Русь проникали первые миссионеры лютеране, затем повторились в Новое время, активизировались в XX веке и продолжают развиваться в веке XXI-м. В чем их суть? Понятно, что славянские народы не просвещены Писанием в должной мере, «богословие в красках» не есть полное богословие, а литургическое богослужение, как считают протестанты, не являет собой истинного поклонения и т. д. В такой логике есть рациональное зерно, правда, но она, правда эта, с горчичное зерно, быть может даже бесплодное.

В чем суть этой позиции? В одной из статей М. Каретниковой сказано: «русские писатели утверждают, что христианство на Руси не проповедано» (русское богоискательство), из чего делались далеко идущие выводы [5]. А это фактически искаженно поданная цитата из романа Лескова «Соборяне». Герой романа Савелий Туберозов говорит там совсем другое: «Три года прошло без всякой перемены в жизни. Домик свой учредил да занимался чтением отцов церкви и историков. Вывел два заключения, и оба желаю признавать ошибочными. Первое из них, что христианство еще на Руси не проповедано; а второе, что события повторяются и их можно предсказывать. О первом заключении говорил раз с отцом Николаем и был удивлен, как он это внял и согласился. „Да, — сказал он, — сие бесспорно, что мы во Христа крестились, но еще во Христа не облакались“. Значит, не я один сие вижу, а и другие видят; но отчего же им всем это смешно; а моя утроба сим до кровей возмущается» [7, т. 4, с. 59].

Протестантам если не смешно, то и горечи не так много. Чаше всего это повод воспарить духом исключительности и отправиться в эту духовную пустыню и явить здесь Евангелие. Мы «до кровей» не возмущались, но были уверены, что Россия не была просвещена, что она пребывает в болоте обрядоверия или неверия вообще, куда ее засасывает глубже и глубже. С таким подходом, однако, успеха им, право, не добиться. Почему? Тот же Лесков устами Савелия Туберозова отчасти помогает нам понять ситуацию и самих себя, подвизающихся на этой земле: «В марте месяце сего года, в проезд чрез наш город губернатора, я <...> обратился к оному сановнику с жалобой на обременение помещиками крестьян работами в воскресные дни и даже в двенадцатые праздники и говорил, что таким образом великая бедность народная еще более увеличивается, ибо по целым селам нет ни у кого ни ржи, ни овса... Но едва лишь только я это слово „овса“ выговорил, как сановник мой возгорелся на меня гне-

вом; прынул от меня, как от гадины, и закричал: „Да что вы ко мне с овсом пристали! Я вот, — говорит, — и то-то, и то-то, да и, наконец, я-де не Николай Угодник, я-де овсом не торгую!“ Этого я не должен был стерпеть и отвечал: „Я вашему превосходительству, как человеку в делах веры несведущему, прежде всего должен объяснить, что Николай Угодник был епископ и ничем не торговал. А затем вы должны знать, что православному народу нужны священник и дьякон, ибо до сих пор их одних мы еще у немцев не заимствовали“. Рассмеявшись злобным смехом на мои слова, оный правитель подсказал мне: „Не бойтесь, отец, было бы болото, а черти найдутся“. Эта последняя вещь была для меня горше первой. „Кто сии черти и что твои мерзкие уста болотом назвали?“ — подумал я в гневе и, не удержав себя в совершенном молчании, отвечал сему пану, что „уважая сан свой, я даже и его на сей раз чертом назвать не хочу“. Чем же сие для меня кончилось? Ныне я бывший благочинный, и слава тебе творцу моему, что еще не бывший поп и не расстрига» [7, т. 4, с. 58]. Вот такое полное непонимание ни Руси, ни веры народа, ни сути его бед. Всё, что здесь здравого, заимствовано у немцев-лютеран. И что такое эта непросвещенная христианством Русь, если не болото, в коей не столько разумные люди, сколько черти водятся.

Такое понимание не только не продуктивно, но и опасно. Нет промежуточного звена, не за что ухватиться, нет почвы, на которой можно было бы сеять семена Евангелия. Между тем почва эта есть, и удельный вес чернозема в этом пласте русской культуры чрезвычайно ценен и значим: это русская литература, пронизанная библейской аксиологией. Благодаря ей христианство в России, сама Церковь обрели достойного союзника, который ей самой помогает раскрепоститься и демократизироваться.

Процесс этот, однако, был сложным, противоречивым, но неизменным и созидательным. С этим именно и связан был вопль Достоевского, произнесшего в конце XIX в. пророческие слова: «Гибель народу без Слова Божия». «Церковь в параличе, — записывает художник в „Дневнике писателя“, — страшно сие» [4, т. 9, с. 330; т. 15, с. 253]. Иными словами, православная Церковь в тупике, ее голос глух, практически не слышен. Достоевский своей беспощадной оценкой и писательским призванием делает смелый шаг для того, чтобы выйти за пределы церковной ограды. «Великое Пятикнижие» писателя-метафизика упорно и созидательно пробивается к сознанию народа. Конечно, он остается верным Церкви, но осмеливается сделать именно литературу амвоном, а образы своих произведений — новыми вестниками Царства Божия. Церковь, не нашедшая способа радикально влиять на общество и реальную жизнь России, катастрофически упускала из своих рук народ, в частности интеллигенцию, молодежь, которая удалялась от нее и становилась менее управляемой и бессильной противостоять стихиям зла; самодержавное государство этому тоже способствовало.

В 1850 г., например, в Петербургском университете исключается из образовательного процесса философия как учебная дисциплина, кафедра философии закрывается. Духовные семинарии и училища в кризисе. Вспомним «Очерки бурсы» Н. Г. Помяловского с их беспощадным реализмом и правдой жизни.

В записных тетрадях Достоевского я наткнулся на ошеломляющую фразу, что семинарии нужно просто закрыть, поскольку они являются «порождением нигилитины». Впрочем, можно было бы риторически воскликнуть: если бы только нигилитины?! Например, группа семинаристов, покинувших духовное учебное заведение, создает террористическую группировку под зловещим названием «Ад». Крещеные, но не просвещенные семинаристы клянутся беспощадно бороться с самодержавием. Кризис на всех уровнях и во всех сферах российской жизни: молодежь тысячами уезжает на Запад в поисках лучшей жизни и лучшего образования; оставшиеся политизируются и радикализируются.

В этом идейном хаосе, на этой зыбкой социальной и духовной почве, в которой пребывала Россия во второй половине XIX в., рождаются новые опасные бастионы (своего рода аналоги Вавилонской башни), выстроенные отдельными писателями, которые предлагали свои рецепты спасения России от гибели. Наступают времена, когда на вечные вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?» отвечает не Церковь и священнослужители, а писатели. Они предлагали свой, скажем так, антропологический катехизис. (Напомню, что Н. Г. Чернышевский — сын профессора семинарии, бывший блестящий семинарист.) Ситуация оказалась столь драматичной и непредсказуемой, что Достоевский, видя этот опасный крен в культуре, отнюдь не взывает к авторитету «парализованной» Церкви, а сам пытается оспорить и одолеть опасные тенденции антропоцентризма и позитивизма. Роман «Идиот» явился мощным стратегическим ответом на вызовы соратников по перу (прежде всего Чернышевского), предлагавших «новым людям» обновить и исцелить страну. Этой логике Достоевский противопоставляет «князя Христа», который должен быть письмом Христовым в бездуховном, утратившем ориентиры обществе. Литература обрела, если воспользоваться формулой Д. Андреева, «вестнический характер».

В контексте этой преамбулы мы могли убедиться, что российская культура литературоцентрична. Да, именно литература — родовое древо славянской культуры, определившее идентичность и культурный код наших народов. Поэтому в системе духовного образования богословие не должно упразднить или затенить художественную литературу, и вот почему. Вершины мировой литературы отражают в своих многомерных пластах извечный конфликт, драматическую тяжбу человека с Богом, тяжбу с самим собой и миром, в котором он живет, за нравственное самоопределение. Более того, для всякого серьезного читателя (каким и является христианин) очевидно, что русская литература, обращаясь к проблемам социальной действительности, моделирует художественную реальность не только в соответствии с разящей правдой обыденного, но и сообразно абсолютной мере библейских идеалов и ценностей. В этой связи есть основания полагать, что литература для славянского сознания есть явление сакральное, в ипостаси которого являет свой лик Божество. Евангельский дух русской, как в целом и мировой литературы, исполненной библейского универсализма, «дышит, где хочет, и голос Его слышишь, а не знаешь, откуда приходит» [Ин 3:8], но не по произволу, а в согласии с богоданным даром свободно и ответственно творить.

Художественная литература в союзе с педагогом, приобщенном к христианству, и в союзе с богословием играет в замысле Божьем о спасении человека особую созидательную роль. Священное Писание и богословие предлагают без сомнения, важное, но скорее догматическое знание, а художественная литература отображает самую жизнь в ее многообразии и перипетиях. Чтобы иметь подлинное знание о реалиях этого мира, недостаточно одного богословия. Часто священнослужитель обращается к современному человеку на сугубо религиозном, отвлеченном языке. Он глубокомысленно оперирует такими сложными понятиями, как *покаяние*, *грех*, *оправдание*, *освящение* и т. п., не озадачивая себя тем, что это почти ни о чем не говорит человеку светскому. Все эти понятия в определенном смысле умозрительны, абстрактны для светского ума, они имеют исключительно религиозную семантику. Правильное понимание назначения литературы в этом мире многое должно менять в стратегии преподавания в школе. Мы глубже начинаем понимать жизнь. Образно говоря, литература всё время норовит ухватить нас за руку, повернуть лицом к жизни и сказать: «Опуститесь с высот самомнения (или православного теологического Олимпа), уважаемые педагоги-христиане, оглянитесь вокруг себя, вот она жизнь в ее подлинности, прикоснитесь к ее бедам и злосчастиям, войдите, не боясь осквернения, в социальный карман общества, и вам ударит в лицо смрадный запах беды человеческой, ее униженности, забитости, никчемности».

Думается, что художественная литература с ее духовно-нравственными задачами присоединяется к миссии христианства как союзник в борьбе за возрождение человеческой души. Если говорить, например, о странах СНГ, где религия на протяжении долгих десятилетий была изгоем, русская и другие национальные литературы, пронизанные христианскими идеалами, не только подпитывали людей духовно, но спасали от сползания в нравственный релятивизм и деградации. Библейские, религиозно-философские идеи В. А. Жуковского, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, Н. С. Лескова, Н. В. Гоголя, Т. Г. Шевченко из года в год своими духоносными плугами вспахивали почву людских сердец и тем самым готовили души для сеяния истин Евангелия. В этом смысле литература в нашей большой стране, укорененная в метафизических смыслах Священного Писания, — это своеобразный мост, который связывает два формально разобщенных материка: мир религиозный и мир светский. Двадцатилетняя педагогическая практика убедила меня, что приобщение к духовному наследию национальной художественной литературы несомненно принесет пользу и обычному ученику христианской школы, и студенту-теологу, будущему пастырю, и пастырю в особенности, поскольку он призван служить Господу и народу здесь, в этой стране, а не за ее рубежами. А «посредственный священник, — писал Ж. Бернанос, — уродлив» [2, с. 81], то есть его влияние на людей будет поверхностным. Начетничество и морализм, столь свойственные малообразованным молодым людям, губительны и вызывают неприязнь людей к духовенству. «Пастырь пасет не скот бессмысленный, но овец Христовых,

людей по образу Божию сотворенных... Внемли же этому, возлюбленный пастырь», — обращается Тихон Задонский к священнослужителю [10, с. 126].

У А. И. Левитова есть рассказ «Яков Петрович Сыроед», в котором повествуется о простом дьячке, получившем назначение в один из приходов в глубинке России. Народ, уставший слушать однообразные, скучные проповеди священника, от которого «слова путного... трудно было добиться», с нетерпением ждал, когда же «новый дьякон... Слово Божье велиим гласом возвестит». Первая же проповедь его вызвала несуетное оживление и восхищение: взошел «на амвон, он прочитал так, чего в церкви мы никогда и не слыхивали... Ни одной Божьей службы, — продолжает свою мысль рассказчик, — не проходило, чтобы он не говорил проповедей, и все одна другой складнее, одна другой внятнее» [6, с. 181].

Конечно, не будем обольщаться: образованность не критерий. Знание мировой литературы и богословия не заменит чуткого отношения к ребенку, но... очевидно, что всё перечисленное важно и в сумме принесет свой плод. Священнослужитель, использующий в своем «кафедральном» Слове драгоценные нравственные жемчужины, содержащиеся в многонациональной духовной и художественной литературе, обеспечивает себе прямой доступ не только к уму, но и к сердцу слушателей, которые поначалу могут воспринять его весть как навязывание все тех же застарелых, по словам Ч. Диккенса, «излюбленных своих сентенций», от которых становится тоскливо на душе, овладевает безразличие и неотступно «подкрадывается... предательский сон» [3, с. 100]. Используемые в проповеди иллюстрации и образы художественной литературы своим воздействием формируют тот психологический настрой, который поддерживает бодрость духа и нейтрализует чопорность и угловатость проповедника.

Кроме того, важно подчеркнуть, что литература, в поле зрения которой находится отдельный человек и общество, дает нам диагноз болезни социума и человека, живущего в нем, — человека, который не всегда способен увидеть и понять свое роковое, духовное состояние. Здесь уместно упомянуть, например, «Покушение на миражи» В. Тендрякова, «Плаху» Ч. Айтматова, «Апостола Павла» И. Друцэ. Необходимо знать ключевые произведения русской и зарубежной литературы, в особенности современной, ибо она раскрывает изнутри законы, по которым живет нынешнее общество. Это очень важно понять Церкви, поскольку именно теперь на гуманистическо-христианском пути общество может преодолеть свои болезни; христианин-педагог может обратить духовное зрение современника на истинного Врача. Ф. Мориак писал: «Любой романист, будь он даже отчаянно смел, приближает нас к Богу в той степени, в какой помогает нам лучше познать себя». Это значит, что любой писатель, даже тот, кто не ставит перед собой конкретных задач по обращению человека к Богу, содействует богопознанию, давая возможность обнаружить свою духовную болезнь и нужду в исцелении. «Литература, — обобщает далее Мориак, — внешне резко враждебная христианству, остается его служанкой; служат Христу даже те, кто в отличие

от писателей, на которых обрушился Ницше, упорно отказывается пасть ниц у подножия креста. Верней, Христос пользуется ими как слугами» [8, с. 327, 328].

Итак, славянская культура действительно литературоцентрична. По сути, именно в этом ее родовая особенность, которая и определила идентичность славянских народов и их культурный код. Благодаря христианству и Откровению произошло скрещение, взаимодействие и взаимообусловленность библейского кода с кодом славянской культуры. И это, вне всякого сомнения, сформировало и сам геном русского человека. При различии вкусов и предпочтений, есть, так сказать, некая базовая матрица — набор шедевров, изначально обращенных к самым разным людям. Педагог-христианин должен самостоятельно определить некую сумму произведений, которым имплицитно присущ тот самый искомый культурный код, названный библейской аксиологией, и включить их в программу. Иными словами, не отрываясь от общего духовно-нравственного ствола художественной культуры, педагоги как тонкие, профессиональные садовники должны воспользоваться не только своим чутьем, но и мощным умом-секатором и сделать чудную обрезку этого многоветвистого дерева и вывести на свободу еще одну ветвь, которая начнет разрастаться, цвести и приносить плоды в душах детей. То есть, если уйти от этой красивой метафоры, они должны внимательно погрузиться в эту сокровищницу национальной культуры и самостоятельно определить, что является исключительно важным, ценным, наконец, определяющим для современного общества и для детей, которых они воспитывают.

Список литературы

1. *Арсеньев Н. С.* О жизни переизбыточествующей. Брюссель: Жизнь с Богом, 1966. 285 с.
2. *Бернанос Ж.* Сохранять достоинство: художественная публицистика / сост. В. А. Никитин. М.: Прогресс, 1988. 435,[1] с.: ил
3. *Диккенс Ч.* Церкви лондонского Сити // Собрание сочинений: в 30 т. М.: ГИХЛ, 1962. Т. 26. С. 99–112.
4. *Достоевский Ф. М.* Собрание сочинений: в 15 т. Л.: Наука, 1988–1996. Т. 9. 692 с.; Т. 15. 856 с.
5. *Каретникова М.* Русское богоискательство // Альманах по истории русского баптизма. СПб.: Библия для всех, 1997 [электронный ресурс]. URL: <http://www.gumer.info/>. Дата обращения: 1.01.2017. Загл. с экрана.
6. *Левитов А. И.* Рассказы, очерки. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1980. 366 с.
7. *Лесков Н. С.* Собрание сочинений: в 11 т. М.: ГИХЛ, 1956–1958. Т. 4. 518 с.; Т. 5. 598 с.
8. *Мориак Ф.* Не покоряться ночи...: художественная публицистика / сост. И. С. Ковалева, В. Е. Балахонов. М.: Прогресс, 1986. 429,[2] с.
9. Религиозная мысль в русской периодике первого-второго кварталов 2004 г. // Континент. 2004. № 121 [электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/>. Дата обращения: 1.01.2017. Загл. с экрана.
10. *Тихон Задонский.* Наставления о личных обязанностях каждого христианина. [М.]: Община храма Св. Духа, 1999. 172, [4] с.: портр. (Святоотеческое наследие).

Об авторе

ЛЯХУ Виктор Степанович, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Заокского христианского гуманитарно-экономического института, Заокский; e-mail: leahu@mail.ru

ЦИРКУЛЯЦИЯ ТАНАТОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В РУССКОЙ КЛАССИКЕ

А. Н. Безруков

Башкирский государственный университет, Бирский филиал, Бирск

В практике мировой и отечественной литературы обращение к танатологическим мотивам имеет дуалистический характер. Тема смерти сложна как для изображения, так и для читательской рецепции, но это магистральный код, расшифровка / принятие которого позволяет понять эстетику настоящего, реального, действительного.

Ключевые слова: Танатос, мотив, смерть, мортальный код, реализм, постмодернизм.

Писатели, поэты, драматурги традиционно воспринимали смерть как *неслучайность*. Расшифровка темы в русле такого подхода формирует оппозиционную парадигму: событийность, перспектива / финал, точка. Смысл такой рамки связан с предостережением / обозначением особой роли *смерти* в наличной текстовой структуре, эстетической игре, корпусе сюжета, сознательной рецепции произведения: «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» [5, с. 56].

Художественное творчество, с периода античной классики и до конца XX в., традиционно обращается к проблеме мортального кода. Кодический факт, приносимый в ткань эстетического продукта, безусловно, максимально символичен и с каждым новым авторским упоминанием, и тем более *прочтением*, становится всё актуальнее. Мифология в ракурсе таких понятий, как *моно-миф*, *мифологема*, *прецедентная форма*, сферически направлена на фиксацию мортального кода. Зачастую, налично видя указанную категорию некоей тайной, реципиент оказывается в условиях онтологической оппозиции *живое / мертвое*. Игровой выбор, который предстоит сделать читателю / слушателю, явно манифестирован, выбор же истины контекстуально обусловлен.

Пределы истинности, перспективно возможные в этой ситуации, не дают реального шанса приблизиться к смысловой параллели, так важной для прочтения собственно индивидуального авторского текста. Писатель пристально следит за тем, чтобы тайна смерти (как вариант — *его* смерти) была разгадана лишь частично: «чтобы осознать смерть, вероятно, необходим переход в другой род: не переход от одной возможности к другой, но, как в онтологическом доказательстве, — прерывистый переход от возможности к реальности или от сущности к бытию» [22, с. 19]. Следовательно, не столько сам факт фиксации танатологического корпуса становится авторской сверхзадачей, сколько риторическая импликация данной сферы.

Период античности, в целом как начальный *код времени*, требовал от создателя текста общего ориентира на указанную проблему. Собственно сам факт смерти становился в сознании скриптора *со-бытием*, условием, реализующим

настоящую жизнь древнего человека. Дуалистический характер такого конструкта редуцирует «мегалогичку позиций» [10, с. 33]: структура либо готова взорваться, потерять свою целостность, либо стать единым звеном в контексте целого. Мифологическая форма всегда относится к событиям прошлого, одновременно с этим «миф объясняет в равной мере как прошлое, так и настоящее и будущее» [16, с. 242]. Статус вневременности танатологического мотива приобретает только при условии изменчивости отношений: читающий — *реальность*, пишущий — *вымысел*.

Постепенно в наследии культурной памяти танатологический код претерпевал ряд значимых трансформаций (например, эпоха классицизма, период романтизма), но общее видение смерти как категории *сущего* всегда оставалось приоритетным. В первую очередь, это касается общефилософской наполненности (человеческий фон), во-вторых, индивидуально-личностного взгляда на мир (позиция писателя) [18; 19]. Конечно, формально в онтологическом плане интересна проблема звучания разности смысловых потоков о кодической природе смерти, схождение фона и позиции, но их взаимозависимость либо функциональный предел явно стремятся к дисперсионно-смысловой картинке.

Иначе обстоит дело в отечественной литературе. Русская классика XIX в. весьма знакова в расстановке ряда мортальных точек. Это и лирика А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, и проза А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, Н. С. Лескова, А. П. Чехова. Вероятно, имеет место момент рождения *иной* реальности либо формирования нового литературного метода изображения. С начала XIX в. следует говорить о ракурсном, вариантном повороте авторского художественного мышления и, как следствие, изменении читательской мыслетворческой функции.

Позицию новой, иной формы, разрушающей восприятие танатологического спектра мотивов, вырабатывает в прозе Гоголь. Он эстетически условно *преодолеывает страх смерти*, представляя ее как *реальность* кадра, или как жизнь *истинную* («Мертвые души»). Данное преодоление стало возможно в силу трансформации поэзного (канонического) конструкта. Путешествие в мир авторского восприятия очевидной проблемы происходит равномерно [14]. Колебания физические переплетаются с движениями этико-нравственными. Писатель установил общую взаимозависимость реалий мертвого (смертельного) и живого (настоящего), настоящего и иллюзорного. Эффект *копии* жизни, который аллегорически был представлен в «Мертвых душах», раскрыл смысловую грань художественности мистериального ключа.

Тексты Достоевского и Толстого формируют взаимодействие «герой — условие», который и будет реализовывать проблему танатологического ракурса. Как отмечал М. М. Бахтин, «смерть изнутри нельзя подсмотреть, нельзя увидеть... осознание своей смерти не существует ни для кого, ни для умирающего, ни для других, не существует вообще» [2, с. 347]. Факт осознания смерти изнутри и становится предметом диалогических форм Достоевского. Функциональная грань *преодоления смерти* героем является новым барьером сюжетного

и смыслового хода («Преступление и наказание»). Действие, таким образом, не монополярно, но актуализировано полифонически. Единовременно смерть в мире Достоевского ничего не завершает, нет той конечности, так ожидаемой читателем. Осмысление незавершенного *поступка, действия, момента* эксплицитно для стиля писателя («Идиот», «Бесы», «Братья Карамазовы»). Оси бытия / существования теряются друг в друге, проникая во вне-время, в грани «метабытийного» [15, с. 38] уровня.

Практика прозы Толстого допускает решение данного вопроса по-своему: герой, принимая / улавливая смерть, фактически находится в условиях *невыбора, а поиска ответа* («Война и мир», «Смерть Ивана Ильича», «Анна Каренина»). Причинно-следственная связь интересна не столько автору / герою, сколько читателю: выбор героя одиозно сделан, ответ же должен найти для себя реципиент. У Толстого «смерть обладает завершающей и разрешающей силой» [2, с. 348], финальная позиция автора на уровне смысла в данном случае сверхсубъективна. Стремление сблизить имманентную точку и трансцендентный закон не нарушает общей логики повествования, но регулирует онтологическую коррективу понимания *события смерти*: «фиксация и публичная визуализация физической смерти своим назначением имели ситуацию переживания и преодоления страха, а значит, восстановления порядка, социальной гармонии, возмещения нарушенных связей» [11, с. 56].

К XX в. границы художественных систем перспективно меняются (модернизм, символизм, постмодернизм), особенно очевидно это наблюдается в его финале. Эпоха постмодернизма, пост(пост)модерна, постреализма, новой реальности, интертекстуального [3] поля проецирует новые условия классической игры, игры на расшифровку кода / знака: «Читатель, погруженный в текстовое пространство, не следит за сюжетом, он улавливает смысловые импульсы. Симуляция всего, как внешнего, так и внутреннего, раздражает мыслительные рецепторы читателя» [4, с. 98]. Манифестация знака всеобщим концептом поглощает первичность самого сознания. Смысловая трансформация граней текста, следовательно, вырабатывает и новые варианты его прочтения: *а-позиция, де-структ, нон-селекция*. Принцип симулятивного [9] разрешения события смерти кодифицирует смысловую сферу, картинка стоп-кадра реальности превращается в ее системную копию. Герои / авторы реагируют на танатологический код / мотив по-иному. Реальная действительность перестает быть тем, чем она была ранее, смерть же становится не точкой финала, но точкой отсчета: «смерть автора» [1], смерть героя, смерть субъекта.

В условиях симулятивной матрицы порождается и новый уровень реакции читателя на текст [7], который близок реальности жизни, реальности бытия. Всеобъемлющая условность смешивает живое / неживое, смерть / жизнь и не дает возможности проникновения в «центр» текста. В размытых границах художественности реципиент, вслед за автором, постигает новые уровни смысловой фразы, новые коммуникативные звенья. «В художественном дискурсе говорит особый слой — воплощение *внутренней формы*, ее реализация в моде-

ли контакта: автор — текст — читатель» [6, с. 170]. Следует отметить, что именно дискурс (текст в действии) начинает диктовать свой незыблемый закон совершенства живого мира, подлинности самого языка, тем самым нивелируя танатологические мотивы.

Растровое письмо, смысловое кодирование, пастишизация, ассоциативная игра, игра с фрагментами культурных форм становятся приметам постмодернизма, в частности в поэме Венедикта Ерофеева «Москва — Петушки». Время как доминантный фактор текста Ерофеева включает и танатологические мотивы. Наличная сюжетная структура поэмы демонстрирует преодоление главным героем смерти, ее «изживание», «инаковость авторского сознания оказывается неотделимой от сознания смерти как факта, совершающегося в тексте поэмы и в циклическом бытии автора-героя» [17, с. 324]. Веничка финальной фразой констатирует: «Густая красная буква Ю распласталась у меня в глазах, задрожала, и с тех пор я не приходил в сознание, и никогда не приду» [13, с. 166]. Тем самым осуществляется выход из собственно вещного мира, мира словесной игры, мира телесной структуры в стадиально-значимую параллель — творческий акт, дискурсивную практику. Метафизика решения проблемы смерти в ерофеевском тексте именно в том, что преодоление *статуса, мысли, чувства* осуществилось не на субъективной базе формы (каталогизация, путешествие, маршрут героя), а на рецептивно-логическом уровне мирового культурного пространства. Дискурс-парадигма (смена кадра, ракурс движения) допускает условность как свободы языка (слова), так и свободы мысли (ситуации). Развертывание художественной ткани текста, преодоление смерти рождает нового автора, нового героя, но не цельного персонажа в перспективном поле дискурсивно-знаковых параграмм.

В литературных текстах конца XX в. преодолевается страх смерти признанием ее *формой существования*, без этого концептуально немислима смерть автора, да и смерть героя. Главные персонажи текстов, художественные фигуры — не номинальные единицы, но маркеры логоцентризма. Именно так разрешается мотивная танатологическая сетка у Виктора Ерофеева и Виктора Пелевина, они отказываются от квазирешения вопроса смерти. Смерть в контексте их произведений становится либо философским фактором абсурда («Девушка и смерть» Вик. Ерофеева), либо фактом / поводом бытия («Ника» В. Пелевина). Ориентир трансформаций свидетельствует об ироническом отношении к моральному канону. Процесс мысле-варианта развивает у читателя полярное отношение к указанной категории: первоначально — к градации внимательности, далее — к онтологическому решению: «Играя в текст, играя с текстом, автор уводит читателя от единственно верного смысла, настраивая тем самым на выработку собственно своего индивидуального мировоззренческого комплекса. Постмодернистский текст только маркирует реальность, опредмечивает ее эстетические и этические ориентиры» [8, с. 14].

Философский фон абсурда создается Вик. Ерофеевым в рассказе «Девушка и смерть». Стилистика убийства, смерти — новые параллели осмысления

бытийных реалий: «это было самое модное убийство сезона» [12, с. 330]. Повествование начинается с того, что герой получает удовольствие от «прочтения» с мертвых лиц подробностей их мучений. Запретная зона приоткрыта разуму, но корректива абсурда не дает (*что и верно*) познать эту тонкую грань тайны. Танатологический мотив у Вик. Ерофеева более театрален, постановочен, вычурен и вместе с тем снижен, конкретизирован. Сущностный центр *Жизни* не дает шанса понять значение *Смерти* тому, кто не должен его знать. Герой / актер, играя роль, соглашается с жизнью, принимая историю вымысла — старается объяснить ее реалиями наличного бытия. Ассоциативно-литературная рамка *Жизнь, Бытие, Горький, Сталин, Читатель, Автор* сконцентрирована на итоговом тезисе: «...все хорошо. Сталин прав. Горький прав. Все мы правы. Человек звучит гордо. Любовь побеждает смерть» [12, с. 340]. Таким образом, Вик. Ерофеев находит другую модель существования, новый фактор принятия, изображения и расшифровки танатологического корпуса мотивов.

Векторный вариант изображения смертного кода реализован у Пелевина в рассказе «Ника». Смерть в нем становится условием к существованию. Новое время с границами «старых» норм не утрачивает своей актуальности: «глядя на ее тело, даже после смерти не потерявшее таинственной сиамской красоты, я знал, что... уже никогда не буду стоять у своего окна, держа на руках другую кошку» [20, с. 542]. Мир природы (кошка — главная героиня текста), смерть как институт жизни суть демонстрация ценностного фактора целого смертного дискурса. Ориентир, брошенный в сознание читателя, дополняется аксиологической планкой бытийной статусности человека. Герои «Ники», читатели пелевинского текста — все переживают реинкарнацию, перевоплощение в нечто новое, но интересное и вновь загадочное. «Попытка изобразить смертный час — это попытка пережить его, возвысить его до уровня трансцендентального и интегрировать в поле изображения, отнять у него окончательность и одновременно придать ее вновь, вновь сделать в ней прорехи и взорвать ее изнутри» [21, с. 13].

Русская литература конца XX — начала XXI в., следовательно, проходит новую стадию восприятия и воссоздания танатологического мотива. Авторитетной признается манипуляция, игра с танатологическим кодом, особым культурным знаком. Авторы, ускользая из мира *реальной* действительности, ориентируют читателя на мир *условный*. Выбор читательской правды происходит лишь в момент будущего, еще не свершенного, *вероятностного* прочтения. То, что рождается в художественном кадре (пространственный ракурс) гранулируется, качественно меняется формально. Контрастно то, что рождается объемно сферически, становится сакральным, вариантно читаемым.

Таким образом, в литературной классике танатологические мотивы становятся именно поводом объективации реалий окружающего мира-пространства. Совмещая в тексте грани настоящего (симулятивного, эстетического), смертный код дает возможность как плюралистично наметить контуры буквального, жизненного, так и сориентировать читателя на потенциально множественное, *неслучайное*, метафизическое.

Список литературы

1. *Барт Р.* Смерть автора // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994. С. 384–391.
2. *Бахтин М. М.* Собрание сочинений: в 7 т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. 731 с.
3. *Безруков А. Н.* Конвергенция интертекстуальных отношений в условиях постмодернистского письма // Дергачевские чтения–2014: Русская литература: типы художественного сознания и диалог культурно-национальных традиций: материалы XI Всероссийской науч. конф. с международным участием (г. Екатеринбург, 6–7 октября 2014 г.) / отв. ред. О.В. Зырянов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. С. 60–64.
4. *Безруков А. Н.* Миромоделирование и декодирование реальности в прозе постмодернизма // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. 2016. № 2 (10). С. 96–104.
5. *Безруков А. Н.* Модусы рецепции художественного текста // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. Вып. 6 (12). С. 54–58.
6. *Безруков А. Н.* Поэтический стиль и художественный дискурс // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы VIII Междунар. науч. конф., Челябинск, 20–22 апреля 2016 г. / отв. ред. Л. А. Нефедова. Челябинск: Энциклопедия, 2016. Т. 2. С. 169–172.
7. *Безруков А. Н.* Рецепция художественного текста: функциональный подход. СПб.: Гиперион, 2015. 298 с.
8. *Безруков А. Н.* Философская эстетика постмодернизма: деконструкция стиля и языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11(3). С. 14–16.
9. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000. 387 с.
10. *Греймас А. Ж., Фонтаний Ж.* Семиотика страстей. От состояния вещей к состоянию души. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 336 с.
11. *Демичев А. В.* Deathнейленд // Фигуры Танатоса: Искусство умирания: сб. статей / под ред. А. В. Демичева, М. С. Уварова. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. С. 51–57.
12. *Ерофеев В. В.* Русская красавица: Роман. Рассказы. М.: Подкова, 1998. 496 с.
13. *Ерофеев Вен.* Собрание сочинений: в 2 т. М.: ВАГРИУС, 2001. Т. 1. 351 с.
14. *Зарецкий В. А.* Народные исторические предания в творчестве Н. В. Гоголя: история и биографии: монография. Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т; Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 1999. 463 с.
15. *Исупов К. Г.* Русская философия смерти (XVIII–XX вв.) // Смерть как феномен культуры: межвуз. сб. науч. тр. Сыктывкар: Сыктывкар. гос. ун-т, 1994. С. 34–53.
16. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. М.: Академический Проект, 2008. 555 с.
17. *Липовецкий М.* Паралогии: Трансформации (пост)модернистского дискурса в русской культуре 1920–2000-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 848 с.
18. *Милюгина Е. Г.* Романтики о жизни, смерти и бессмертии // Романтизм: грани и судьбы. 1998. № 2. С. 118–126.
19. *Милюгина Е. Г.* Романтики перед лицом смерти: проблемы исторической антропологии глазами литературоведа // Романтизм: грани и судьбы. 1999. № 3. С. 110–120.
20. *Пелевин В. О.* Generation 'П'. Рассказы. М.: ВАГРИУС, 1999. 606 с.
21. *Харт Ниббриг Кристиаан Л.* Эстетика смерти / пер. с нем. А. Белобратова. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2005. 424 с.
22. *Янкевич В.* Смерть. М.: Изд-во Лит. ин-та, 1999. 448 с.

Об авторе

БЕЗРУКОВ Андрей Николаевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Башкирский государственный университет, Бирский филиал, Бирск; e-mail: in_text@mail.ru

АЛЕКСЕЙ РЕМИЗОВ В ЖУРНАЛЕ «ЗОЛОТОЕ РУНО»¹**Ю. В. Розанов**

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматривается вопрос о сотрудничестве писателя А. М. Ремизова с журналом «Золотое руно» в контексте истории издания, редакционной политики и тех литературных и культурных проектов, которые осуществляла редакция. Обращение писателя-символиста к восточнославянскому фольклору и мифологии, к народной религиозности во всех ее проявлениях оказалось востребованным журналом и его фактическим руководителем Н. П. Рябушинским, постулировавшим поиск Золотого руна в «глубине русского народного духа».

Ключевые слова: символизм, А. М. Ремизов, журнал «Золотое руно», Н. П. Рябушинский, Серебряный век, неореализм.

Журнал «Золотое руно», наряду с такими изданиями как «Мир искусства», «Весы», «Аполлон», принадлежал к числу основных литературно-художественных журналов русского Серебряного века. Вместе с тем это и самый скандальный журнал отечественных модернистов. Сама идея издания и название «Золотое руно» были позаимствованы у группы «Аргонавты» (А. Белый, Эллис, С. Соловьев). В раннем рассказе Андрея Белого «Аргонавты» герой, «седобородый рослый старик» и «великий писатель», перед предстоящим космическим путешествием к Солнцу делится своими земными планами: «Буду издавать журнал „Золотое руно“. Сотрудниками моими будут аргонавты, а знаменем — Солнце. Популярным изложением основ солнечности зажгу я сердца». Через пять лет план главного героя рассказа осуществился: «Город охватила золотая лихорадка. Журнал „Золотое руно“ насчитывал тысячи подписчиков. В салонах попадались бледнолицые молодые люди в безукоризненных смокингах и с золотыми жетонами в петлицах. Они называли себя кавалерами ордена Золотого Руна» [2, с. 450–451]. В мемуарах «Начало века» Андрей Белый подтвердил факт заимствования названия: «Каково же было негодование Эллиса, когда присяжный поверенный Соколов [Сергей Кречетов, сотрудник журнала. — Ю. Р.] через пять лет [как в рассказе. — Ю. Р.] „спёр“ его лозунг и преподнес Рябушинскому в качестве заглавия журнала» [1, с. 124].

Основатель и владелец журнала Н. П. Рябушинский был примечательной и экстравагантной личностью. Русское купеческое сословие время от времени выдавало такие типажи. Судя по воспоминаниям друзей, к семейному финансовому бизнесу его не допускали. Николай Павлович был несколько раз выгодно женат и с большим размахом и выдумкой тратил и свои наследственные десять миллионов рублей золотом, и деньги своих жен. Он построил в Москве в Петровском парке виллу «Черный лебедь», где задавал фантастические по богатству и утонченности пиры для золотой молодежи — с традиционным русским купеческим размахом, но на «новый», «декадентский» вкус. При этом он был способным,

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-04-00364).

даже талантливым человеком, искренне преданным искусству. Рябушинский пробовал свои силы и в живописи, и в литературе, но больших успехов не достиг. Несколько выделяется лишь его повесть «Исповедь» (1906, опубл. под псевдонимом Н. Шинский), типичная для декадентской литературы начала века. В ней разработана тема крайнего индивидуализма художника-символиста, которому «всё позволено». Но стать организатором нового искусства было еще более важно и почетно. Говорили, что молодому миллионеру не давали покоя лавры легендарного импресарио С. Дягилева, автора целого ряда художественных проектов мирового уровня, в том числе журнала «Мир искусства». Дягилевский журнал закончил свое существование в 1904 г., так что место было свободным.

Журнал «Золотое руно», как и его предшественник «Мир искусства», был художественным в широком смысле этого слова, что вполне соответствовало идее символистов о синтезе различных видов искусства. В нем печатались материалы по изобразительному искусству от иконописи Древней Руси, только что «открытой» для современников, до репродукций с картин Сезанна, Гогена и Ван Гога. В историю отечественной живописи журнал вошел прежде всего как организатор группы «Голубая Роза», давшей имя русскому символизму в изобразительном искусстве 1900-х годов. «Золотое руно» периодически устраивало художественные выставки в Москве, которые, по мнению историков искусства, определяли художественную стилистику своего времени. Значительными были и заслуги журнала в области художественной литературы. В журнале печатались почти все знаменитые писатели-символисты: К. Бальмонт, В. Брюсов, Андрей Белый, Вяч. Иванов, Ф. Сологуб, А. Блок, М. Кузмин, Д. Мережковский, З. Гиппиус. Не отказывала редакция и писателям менее известным, а также начинающим, при условии, что они сохраняли верность «заветам символизма». При журнале было организовано и одноименное издательство, выпускавшее книги «своих» авторов.

Первый номер журнала вышел в намеченный срок — в январе 1906 г. Внешний облик издания соответствовал символике названия, его солнечным коннотациям в духе Андрея Белого. Сотрудничество Ремизова с «Золотым руном» начиналось непросто. Осенью 1905 г. писателю стало ясно, что в следующем году журнал «Вопросы жизни», в котором он нашел для себя пристанище в столице, издаваться не будет. Ремизов лишился многого: «казенной квартиры» при редакции, места секретаря и, главное, «своего» журнала. Если принять во внимание, что другой журнал «нового направления» — московские «Весы» — печатал Ремизова мало и неохотно, то будет понятна вся острота создавшейся ситуации. В то время в символистских кругах часто возникали проекты различных периодических изданий, разрабатывались концепции, составлялись списки сотрудников, но, как правило, до практического воплощения дело не доходило из-за отсутствия надежного финансирования: литература символизма была изолирована от столичной бюрократии и крупного капитала.

Ремизов, как и многие петербургские писатели и художники, с интересом воспринял известие о том, что Рябушинский собирается издавать в Москве ли-

тературно-художественный журнал символистского направления. Он отсылает в редакцию «Золотого руна» несколько стихотворений и рассказов. Писатель связывал с новым изданием определенные надежды, о характере которых свидетельствует письмо к Ремизову его ближайшего друга и советчика по житейским вопросам Л. И. Шестова: «Видал я твое имя в списке сотрудников „Золотого Руна“ и думал, что дела твои должны поправиться. Ведь Николай Рябушинский, издатель, и есть истинное золотое руно, вовсе и в Колхиду нечего таскаться. <...> Тебе бы следовало съездить в Москву. Он бы и место тебе дал, и сочинения издал бы» [8, с. 161]. Тем временем выходит и февральский номер, в котором Ремизов также не обнаруживает своих вещей. Встревоженный писатель едет в Москву для серьезного разговора с издателем. Петербургские писатели, близкие к Ремизову, просят его выяснить перспективы и их сотрудничества с новым московским изданием. Это деликатное поручение он получил, очевидно, потому, что по материнской линии принадлежал к семейству Найденовых, входившему в высший купеческий слой Москвы. В мемуарной книге «Подстриженными глазами» писатель упоминает Рябушинских как «деловых знакомых» своих родственников. О поисках Николая Рябушинского в Москве Ремизов рассказывал в юмористическом ключе. Эта история отразилась в романе В. Эглитиса: «...Вот уже третий день как Бубука... ловил миллионера Р., которого ему поручили заманить в Петербург для обсуждения какого-то грандиозного проекта по основательному обеспечению символистов и мифологов. К несчастью, рассказывал он, на миллионера накатил шквал безумия и вот уже три дня, как Р. с какой-то актрисой мечется по всем разгульным местам Москвы» [12, с. 20–21]. Однако посещение редакции принесло результаты. Рассказ «Пожар» и стихотворение «Этой ночью странной...» были напечатаны в апрельском номере, но гонорар в 75 рублей за печатный лист соответствовал лишь минимальной ставке для «рядовых» писателей. Писатели «с именем» получали гораздо больше. Ф. К. Сологубу, например, Рябушинский предлагал 180 рублей за лист. Но и это было огромной удачей. Вскоре Ремизов послал в редакцию «Золотого руна» целый ряд текстов из книги «Посолонь», над которой он тогда работал. Десять из них были опубликованы в 1906 г.

Появление роскошного и претенциозного журнала «нового искусства», возглавляемого «самодуром-миллионером», в среде писателей и художников Серебряного века было воспринято неоднозначно. Многие идейные «декаденты» расценили проект «Золотое руно» как катастрофу отечественного искусства, а участие в нем видных авторов как предательство идеалов. Художник и искусствовед А. Н. Бенуа, просмотрев первые номера журнала, писал своему другу и коллеге по «Миру искусства» К. А. Сомову: «Неужели же для этого мы ломали старое, громили рутину, вооружались как архангелы, чтобы в конце концов настало царство гг. Рябушинских..., царство русского московского хамства... Да здравствует оппортунизм. Валяй. Будем сотрудничать в „Золотом говне“. Будем плясать вокруг золотого тельца...» [6, с. 451]. (Вскоре и Бенуа, и Сомов начали активно сотрудничать с журналом Рябушинского.) Писатели

особенно возмущались тем, что владелец журнала в каких-то случаях позволял себе вмешиваться в тексты, исправляя их по своему усмотрению. Атмосфера вокруг журнала с самого начала была скандальной, нервной, характеризовалась демонстративными «уходами» обиженных сотрудников, враждебной полемикой с «Весами», межличностными конфликтами с третейскими судами и без них. Ремизов во всех этих эпизодах занимал позицию «над схваткой» и руководствовался исключительно практическими соображениями — возможностью издания своих произведений, а не интересами отдельных группировок. Вышедшие писатели стремились склонить оставшихся коллег к такому шагу, и на какое-то время обвинения Рябушинского во всех смертных грехах стали чуть ли не главной темой культурной жизни обеих столиц. Ф. К. Сологуб, самый известный из «вышедших», писал Ремизову, явно склоняя его к разрыву отношений с журналом: «А какие варвары в „Золотом Руне“! Что за дикая странность — не взять для „З<олото> Р<уна>“ хотя бы такой вещи, как „Калечина-Малечина“ [миниатюра из „Посолони“]. — Ю. Р.! И какое неумное невежество — заменить живое слово „чарый“ бонбоньерочной этикеткой „чарующий“! Это, конечно, причуда самого Рябушинского» [3, с. 51]. Ремизов предпочел сохранить верность журналу, рассчитывая, в порядке благодарности, на отдельное полное издание «Посолони» в издательстве журнала «Золотое руно». Он уже сделал такое предложение Рябушинскому и получил принципиальное согласие, хотя конкретные сроки не были названы. Впрочем, скандалы по поводу журнала Ремизова особенно не затрагивали, и никто его не осуждал за тесное сотрудничество с «варваром»: в литературном мире все хорошо знали о крайне бедственном материальном положении писателя.

После публикации миниатюр из «Посолони» вырос авторитет Ремизова в литературных кругах, за писателем закрепилась репутация одного из лидеров русского «неомифологического» направления, быстро набиравшего популярность. Укрепилось и положение его в «Золотом руне». Уже в октябре 1906 г. издатель просит Ремизова выслать полную рукопись книги и заявляет о своем желании выпустить ее «недели за две до Рождества», рассчитывая, очевидно, на успешную продажу в предпраздничные дни. «Посолонь» было решено выпускать в подарочном оформлении. Рябушинский отказался печатать ремизовские примечания, содержавшие указание на этнографические источники миниатюр, полагая, очевидно, что они придадут изданию научный облик и отпугнут покупателей. К составлению примечаний писатель относился серьезно. И после выхода книги писатель продолжал работать над примечаниями, расширяя и дополняя их. Через два года у Ремизова даже возникла мысль превратить неопубликованные примечания в автономный текст, своего рода путеводитель по «Посолони», и также напечатать его в «Золотом руне». На это «модернистское новшество» Рябушинский, конечно, не согласился.

Особый интерес представляет конкурс журнала на тему «Дьявол», где Ремизов получает за рассказ «Чертик» одну из двух первых премий по отделу прозы. Другую премию получил изящно стилизованный под европейский де-

монизм XVIII в. рассказ М. А. Кузмина «Из писем девицы Клары Вальмон к Розалии Тютельмейер». На широко разрекламированный и притягательный в финансовом отношении конкурс было представлено более 60 рассказов. Есть сведения, что в конкурсе участвовали многие знаменитости, но кто именно, мы не знаем. Произведения представлялись на условиях анонимности, под девизами, поэтому судьи не могли знать, чей именно текст они оценивают, хотя кое-какие догадки могли быть. Девиз Ремизова, например, был полупрозрачным: «Радуетя заяц, избежав тенета, радуется писец, дописав до конца» [10, с. 74]. Такого типа формулами древнерусские книжники обычно заканчивали свои рукописи, а Ремизов как раз и был известен своими стилизациями старинных апокрифов: в это время писатель работал над первой редакцией сборника «Лимонарь». В жюри литературного конкурса входили А. Блок, В. Брюсов, Вяч. Иванов, А. Курсинский и, естественно, сам Рябушинский. Трое из них: Блок, Брюсов и Иванов — легко могли определить авторство Ремизова и по характерному древнерусскому девизу, и по стилю произведения.

Выбор «дьявольской» темы для конкурса еще раз свидетельствует о дилетантизме Рябушинского. Ранний период русского символизма, вошедший в историю литературы под названием «декаданс», действительно был характерен особым вниманием к этому мифологическому персонажу, князю тьмы, источнику и воплощению мирового зла. Не случайно, что современный исследователь русской литературы А. Хансен-Лёве назвал эту стадию «диаволическим символизмом». Но к 1906 г. эта мода уже утратила свою новизну и актуальность, опустилась в «массовую», развлекательную литературу. Брюсов в письме-отчете З. Н. Гиппиус о конкурсе от 27 декабря 1906 г. признавался: «Уяснилось, что ни авторы, ни их судьи (и я в том числе) никакого понятия о дьяволе не имеют. Что такое дьявол, кто такой дьявол, откуда к нему подойти, как к нему отнестись? Не знаем. <...> Мы... премировали Кондратьева, Кузмина и Ремизова, — но за вещи, к дьяволу относящиеся весьма косвенно» [4, с. 687].

Впрочем, рассказ «Чертик» уже обозначал переход модернистской литературы от чистого декадантства к синтетическому «неореализму», и Ремизов четко уловил эту тенденцию. Сюжет рассказа довольно прост, даже традиционен. В начале описывается некий дом у реки, в который несведущему человеку попасть невозможно. Заборы, изгороди, дворовые постройки, сложная система коридоров, лестниц и дверей — «вот как законопачивались люди!» В этом жутковатом доме живет чета Дивилиных: сильно пьющий старик, известный в городе по прозвищу Утопленник, и «старуха» Аграфена, «так лет сорок, не больше». В семейной истории Дивилиных был один чудесный случай, на что намекает фамилия персонажей. Еще совсем молодой девушкой красавица Аграфена полюбила малоприятельного Ивана-утопленника, но без всякой надежды на взаимность: «противна она ему, да и только». Смелая девица решает прибегнуть к помощи любовной магии, к заговору, что фактически означает обращение к нечистой силе. Ремизов подробно и этнографически достоверно описывает обряд приворота и приводит сопровождающий его вербальный текст.

Образовавшуюся семью преследует череда несчастий: видно, нельзя безнаказанно приближаться к дьяволу даже через такое безобидное на первый взгляд действие, как приворот любимого человека. Один за другим умирают дети, а выжившего старшего сына Бориса, уже студента, однажды ночью навсегда увозят на черной карете. (Намек на массовые аресты после поражения Первой русской революции.) Не выдержав этого удара, умирает старик Дивилин. Уже после его смерти у Аграфены рождается последний ребенок — Денис. В доме еще живет жена пропавшего Бориса Глафира, бывшая монашка, с дочкой Антониной. Тоня и Дениска — почти ровесники, они вместе играют, растут, ходят в гимназию. Для детей любимым местом в доме стала комната Глафиры — «бабиньки», как ее зовут и сын Денис, и внучка Антонина: «Тепло у старой, уютно. Стены в картинках; картинки шелками и бисером шиты: тут и цветочки, и лютые звери, и монастырь, и китайцы, амазоны на конях и так амазоны, лебеди, замки и опять китайцы. В углу иконы, по бокам святыня: шапочки, туфельки, рукавички, ленты, пояски, крестики, гашники, нагузники все с мощей от угодников. На столиках шкатулки — бисерные, и кожей обделанные, и разрисованные, и хрустальные». Вполне возможно, что такое подробное и любовное описание бабинькиной комнаты — реверанс в сторону издателя «Золотого руна». Ремизов знал, что на вилле Рябушинского «Черный лебедь», построенной и роскошно декорированной в стиле модерн, была особая «бабушкина комната», стилистически выпадающая из общего ансамбля. Один из друзей Николая Павловича вспоминал: «Конечно, никакой бабушки не было, да и „Черный лебедь“ только что построен был, но комната была действительно такой, точно давно и долго в ней жила бабушка. И божница, и ширмочки старинные, и сундучки-укладочки, и бисерные всякие вышивки, и вся нехитрая мебель красного дерева — ну совсем, совсем всё бабушкино. Контрастно было с фризом из „Нерожденных младенцев“ Кузнецова и картинами Ван-Донгена и Ван Гога» [6, с. 434–435]. Представляется, что «бабушкина комната» не каприз богатого, но стилистически нечуткого человека, а проявление чего-то глубоко личного, связанного с детством в старообрядческой семье.

Между тем в дом Дивилиных, где никогда не было гостей, зачастил страшный человек — «тараканомор» Павел Федоров, религиозный фанатик и тайный маньяк-убийца. Описывая его внешность, писатель настойчиво выделяет собачьи черты: «Если было когда-либо такое поразительное сходство человеческого лица с собачьей мордой, так именно у Павла Федорова. Да большего сходства, наверное, и никогда не было. Ну прямо собака и собака. Заросший весь, поджарый, зубастый, и не голос, а глухой лай. Пес сопатый». По городу поползли слухи, что по ночам в дивилинском доме происходит что-то ужасное, хотя подробностей никто не знал. Любопытный Дениска решил во что бы то ни стало раскрыть тайну. Он просверлил в стене молельной, где по ночам запирались взрослые, небольшое отверстие, и увидел некое странное действие с молитвами и ударами ременной лестовкой, напоминающее радения сектантов, прежде всего хлыстов. Ремизов, похоже, позаимствовал этот сюжетный ход из рома-

на А. Ф. Писемского «Масоны» (1880), где хлыстовский ритуал дан глазами подсматривающего мальчика, будущего архиерея.

Из выкриков тараканомора на радении Дениска понял, что тот обращается к Сатане, призывает его именем Богородицы. В голове мальчика созрел остроумный план. На следующий день он вылепил из снимки (род мягкой резины) черта, прикрепил его к богородичной иконе «Трех радостей», находящейся в молельной, и с нетерпением стал ждать следующей ночи. Эффект превзошел ожидания: «Бросился тараканщик к иконе и, размахивая и крутя в воздухе жемчужною лестовкой, нечеловечески подпрыгнул и прыгал, доставал ее, белую, белоснежную, пречистую, срывал белые одежды и хлестал, и хлестал по ней. <...> А черный чертик на уцелевшей жемчужине у младенца там, где сливается жемчужная одежда Божьей Матери с рубашечкой младенца, зацепившись хвостиком, непобедимый, будто егозил, растопыривая тощие ножки». В припадке безумия тараканомор окончательно превращается в собаку; автор, по крайней мере, допускает такую метаморфозу: «И глухой собачий вой разрезал ночь, ночь и комнату, будто тысячи собак выли и грызлись, отнимая друг у друга какой-то единственный кусок *поганого* сладкого мяса» [9, с. 87–116].

В основе этой эмоциональной и глубоко символической сцены лежит тем не менее банальный сюжетный ход. А. М. Эткинд описывает его следующим образом: «На глазах читателя инсценируется чудо, в которое верит фанатик, а читатель, естественно, не верит» [13, с. 619]. Подобные приемы давно использовались в литературе, особенно в антирелигиозной.

В «Золотом руне» Ремизов начинает печатать и свою новую «неомифологическую» книгу «К Морю-Океану», отдельные главы которой стали появляться в журнале в 1907–1908 гг.¹ Внимание «Золотого руна» к фольклорному и мифологическому аспектам ремизовского творчества связано, на наш взгляд, не только с веяниями литературной моды, но и с личными вкусами издателя. Борис Садовской писал про него: «Н. П. Рябушинский, молодой, жизнерадостный миллионер, не лишен был вкуса и дарования. <...> Вынужденный печатать в своем журнале одних декадентов, Рябушинский искренне недоумевал, отчего современные авторы не пишут „как Тургенев“» [11, с. 126]. «Неомифологи» же, как по форме, так и по содержанию, опирались на традицию гораздо более старую, чем тургеневский стиль, — на фольклор, что для потомственного старовеера Рябушинского было особо значимо. Он и сам, чувствуя веяния времени, тяготел к русским мифологическим темам. Как живописец-дилетант он выставлял свои работы, в которых отчетливо ощущалось влияние Поля Гогена, на вернисажах, устраиваемых редакцией журнала. На выставке «Голубая Роза» в 1907 г. Рябушинский представил полотно под названием «Бог трав и лугов» — свой вариант многоликого фольклорного образа восточнославянского полевика. Ху-

¹ Ремизов А. Нежить. Белун. Ховала // Золотое руно. 1907. № 7–8–9. С. 73–75; Ремизов А. «Эна какая — разливная весна!..». «Заушницы». «Ведогонь» // Золотое руно. 1908. № 1. С. 41–43; Ремизов А. Кот Котофей Котофеич отпускает нас к Морю-океану // Золотое руно. 1908. № 11–12. С. 46–49.

дожник С. А. Виноградов оставил нам описание этой работы: «На картине какой-то с загадочным выражением и веселостью в лице зорко-зорко глядящий человек, голенький, полногрудый, почти по-женски, и без ушей, по пояс в нежной утренней росистой траве — в лугу» [5, с. 435].

«Золотое руно» считало Ремизова полностью «своим» автором и ревниво следило за тем, чтобы он не печатался у конкурентов. Когда стало известно, что писатель отдал рассказ «Жертва» в «Весы», секретарь редакции Г. Э. Таставен послал ему «принципиальное» письмо, в котором особо подчеркнул разницу между журналами по национальному вопросу. Хотя «Жертва» и появилась в «Весах», произведения Ремизова продолжали печататься в «Золотом руне»: писатель отстаивал свое право быть выше корпоративных распрей. Но история «Золотого руна» уже заканчивалась: после неудачной попытки самоубийства в сентябре 1908 г. Рябушинский охладевает к своему детищу. В последнем номере журнала за 1909 г. Ремизову всё же удалось напечатать свою «Трагедию о Иуде, принце Искаротском» и, в качестве «приложения», тематически связанную с ней раннюю поэму «Сказание об Иуде Предателе». В «прощальной» статье редакция журнала, отметив общую национальную ориентацию издания («искание Золотого руна ... в глубине русского народного духа»), констатировала: «С „Золотым руном“ тесно связано имя Алексея Ремизова, воскрешающего в своем художественном творчестве народный миф».

Список литературы

1. *Белый А.* Начало века. М.: Художественная литература, 1990. 687 с.
2. *Белый А.* Симфонии. Л.: Художественная литература, 1991. 528 с.
3. *Богомолов Н. А.* К истории «Золотого руна» // Богомолов Н. А. От Пушкина до Кибирова: статьи о русской литературе, преимущественно о поэзии. М.: Новое литературное обозрение, 2004. С. 41–83; 522–528.
4. Валерий Брюсов. М.: Наука, 1976. 854 с. (Литературное наследство. Т. 85)
5. *Виноградов С. А.* О странном журнале, его талантливых сотрудниках и московских пирах // Воспоминания о Серебряном веке. М.: Республика, 1993. С. 430–439.
6. Константин Андреевич Сомов. Письма. Дневники. Суждения современников. М.: Искусство, 1979. 624 с.
7. *Лавров А. В.* Русские символисты: этюды и разыскания. М.: Прогресс-Плеяда, 2007. 632 с.
8. Переписка Л. И. Шестова с А. М. Ремизовым // Русская литература. 1992. № 3. С. 158–197.
9. *Ремизов А. М.* Чёртик // Собрание сочинений. Т. 11. СПб.: Росток, 2015. С. 87–116.
10. *Рябушинский Н.* Отчет жюри по конкурсу «Золотого руна» на тему «Дьявол» // Золотое руно. 1907. № 1.
11. *Садовской Б. А.* Ровесник «Серебряного века» // Встречи с прошлым. Вып. 6. М.: Советская Россия, 1988. С. 116–131.
12. *Эглитис В.* Неотвратимые судьбы: главы из романа // Даугава. 2000. № 4. С. 19–69.
13. *Эткинд А.* Хлыст. Секты, литература и революция. М.: Новое литературное обозрение, 1998. 688 с.

Об авторе

РОЗАНОВ Юрий Владимирович, доктор филологических наук, профессор Вологодского государственного университета; e-mail: rosanov007@gmail.com

«ОБРУЧ» ФЕДОРА СОЛОГУБА: ОПЫТ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА

Н. В. Семенова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье предпринята попытка анализа рассказа русского писателя Федора Сологуба «Обруч». Использование структуралистской методологии позволяет увидеть доминирование бинарной оппозиции *жизнь — страдание / смерть — утешение* на всех уровнях текста.

Ключевые слова: структурализм, символизм, декаданс, бинарные/тернарные оппозиции, «подвижные»/«неподвижные» персонажи, событие, изоморфность уровней текста.

Изменение школьных программ, введение новых писательских имен — та реальность, с которой современная школа имеет дело [1; 2; 4]. И особая роль в этом процессе отводится олимпиадам, где для анализа нередко предлагаются задания, содержащие неоднозначные тексты. Так, на олимпиаде 2016 г. в Твери участникам было предложено проинтерпретировать новеллу Федора Сологуба «Обруч», об обстоятельствах публикации которой в 1904 г. в сборнике «Жало смерти» им едва ли было известно. Можно предположить, что и принадлежность Сологуба к школе русского символизма, и его репутация «русского маркиза де Сада» не входили в фоновые знания учащихся.

Что в таком случае могли увидеть в рассказе школьники? Гуманистическую традицию изображения маленького человека, с его убогими мечтами и маленькими радостями? Но ведь Сологуб писал не об этом, и хотя сострадание к героям (особенно детям) отметил критик первой волны русской эмиграции Г. Адамович [см.: 7, с. 169-170], большинство критических отзывов звучало иначе. Критик в рецензии на сборник «Жало смерти» писал: «Рассказы г. Сологуба — плод извращенной фантазии. Мы давно уже не встречали книги, которая производила бы такое отталкивающее, неприятное впечатление своею фальшью, надуманностью и нервическим, изломанным тоном» [цит. по: 7, с. 174]. М. Павлова, автор первой монографии о творчестве Сологуба, пишет о нем как об одном из «видных полноправных рафинированных декадентов эпохи. Русский декаданс нашел в нем своего подлинного жреца и адепта» [7, с. 109].

В двух известных нам попытках определить содержание рассказа «Обруч» исследователи приходят к разным выводам. М. А. Дубова, отмечая существование в творчестве Сологуба трех главных мифологем: *жизнь — страдание, жизнь — радость, смерть — утешение*, полагает, что в рассказах Сологуба 1890-х — начала 1900-х гг. «утверждается возможность примирения оппозиции *жизнь — страдание / смерть — утешение* и воссоединение двоemiрия писателя в образе цельного мира, способного к возрождению благодаря мотиву детства». Рассказ «Обруч» рассматривается ею как программный в развитии темы детства: «Сологуб в обобщенно-символической форме выразил свое понимание этого периода в жизни человека» («золотой» цвет обруча — «золотая

пора детства») [3]. Интертекстуальная отсылка (Ф. Ницше: «Детство — самокачающееся колесо...») подтверждает это истолкование [см. об этом также: 9].

М. Павлова, напротив, видит в рассказе «Обруч» инвариант мотива «некрологического утопизма»: «жизнь на земле страшна, и смерть лучше жизни». В рассказах Сологуба «жизнь ... по-сологубовски однообразна и подчинена единственному императиву: умри скорее». Главные герои этих рассказов — дети, и мотив детства неотделим от мотива смерти. «Исключением из этого ряда можно было бы назвать рассказ „Обруч“, однако исключение это весьма условно (речь идет о смерти старика, впавшего в детство: старый что малый)» [7, с. 188, 171].

Используя язык структурализма, мы должны будем говорить о системе *тернарных оппозиций* в первом случае и *бинарных оппозиций* — во втором. Возникает вопрос: насколько вообще структуралистская методология позволяет проанализировать этот сологубовский текст?

В книге «Структура художественного текста» Ю. М. Лотман предлагает схему, в которой представлен механизм внутритекстового семантического анализа. Внутритекстовый анализ включает следующие операции:

«1. Разбиение текста на уровни и группы по уровням синтагматических сегментов (слово, предложение, абзац, глава — для прозаического текста).

2. Разбиение текста на уровни и группы по уровням семантических сегментов (типа „образы героев“). Эта операция особенно важна при анализе прозы.

3. Выделение всех пар повторов (эквивалентностей).

4. Выделение всех пар смежностей.

5. Выделение повторов с наибольшей мощностью эквивалентности.

6. Взаимное наложение эквивалентных семантических пар с тем, чтобы выделить работающие в данном тексте дифференциальные семантические признаки и основные семантические оппозиции по всем основным уровням. Рассмотрение семантизации грамматических конструкций» [5].

Добавив сюда упоминаемые в работах Лотмана бинарные / тернарные оппозиции, событие как пересечение границ: топографических, этических, психологических, попытаемся проанализировать этот текст.

Содержание рассказа «Обруч» в кратком пересказе следующее. Старик рабочий увидел на окраине города катящего обруч мальчика, которого любовно опекала мать. Старик позавидовал мальчику, и произошло вытеснение мечты о счастливом детстве из области бессознательных мечтаний в область реальных действий: старик, идентифицировав себя с мальчиком, стал катать на лесной поляне обруч от бочки, переживая таким образом счастливые мгновения детства, которого он был лишен. Простудившись росистым утром, он умирает удовлетворенным, утешаясь созданными им воспоминаниями о счастливом детстве.

На словесном уровне в рассказе преобладает антонимия и контекстная антонимия. Два семантических поля *детство* / *старость* представлены следующими лексическими рядами: детство — мальчик, дети, дите, дитя, ребята,

мальчишка, маленький, мал, ребенок; старость — старик, старый (сущ.), старикашка, состариться.

Антонимическая пара *дети / взрослые* находит соответствие в характерном для каждого возраста видении мира: «чисто» / «грязный». «Да, все *чисто*: *дети* сами не видят *грязной* стороны в предметах, пока *взрослые* не покажут» [здесь и далее текст приводится по изд.: 11]. Лексическая оппозиция *работа, труд / мечта* маркирует мотив двоемирия в новелле: мечта о счастливом детстве, никогда не бывшем, и труд на фабрике — единственная реальность, которую знал старый рабочий. Контекстная антонимия присутствует в финальной фразе III главы: «День за днем тот же *труд*, и *мечта* все та же». Оппозиция *новый / старый* (обруч) метонимически представляет два состояния мира. Мальчик только открывает мир: «Все мальчику ново, чисто и радостно». Мир старика отмечен знаками распада плоти, умирания: «тусклые глаза», «неясные, медленные мысли», «неподвижные мысли», «беззубый рот». Антонимы *шум / тишина* маркируют свое / чужое пространство для старика: «Весь день в *шуме* от фабричных колес мальчик с обручем вспоминался ему»; «далекие углы (фабрики) закутаны *шумною* мглою»; «живее мечты, тусклее фабричные гудки да *шумы*, туманнее *шумная* мгла»; «не было пыли и *шума*» (в лесу); «лужайка лежала перед ним, светлая, *тихая*»; «*тихие* мхи».

Преобладанию антонимов на словесном уровне изоморфны «антиномические пары» на уровне образов героев. О матери мальчика старик думает: «Нарядная да *светлая*». Она, как и мальчик, принадлежит другому миру, закрытому для старика. Старик не знал светлых сторон жизни — мальчик не знает ее грязных сторон. Антиномичны и детали предметного уровня: новый, желтый обруч (у мальчика) — грязный, ржавый обруч (у старика).

Прием контекстной синонимии позволяет увидеть, как постепенно овладевает сознанием старика мечта. Игра с обручем для него «баловство», «забава»: «Игра, баловство, поди? Ребята, известно, баловники... Вот глупым забавляется». Однако в сочетании «забавная мечта» забава уже коннотирована положительно: прилагательное «забавный» имеет здесь не значение «занимательный, интересный», а значение «доставляющий развлечение, веселье; смешной» [10, с. 492].

Показателем снятия оппозиции старик / мальчик (старик впадает в детство) выступает проникновение лексики с отчетливо выраженной позитивной коннотацией из I главы («веселый», «смеялся», «радовался», «весело», «радостно») в главы V–VI, где героем повествования является старик: «птицы гомозились в чахлах городских деревьях *веселее* вчерашнего», «старик *засмеялся*», «*радостно улыбаясь*». Ощущение запретности этой радости передает глагол «осмеять»: «Иногда подумает, что могут увидеть, *осмеять*, — и от этой мысли становилось вдруг нестерпимо стыдно».

Система эквивалентностей — повторяющихся фрагментов текста — отражает дублирование первоначальной ситуации. В I главе рисуется «младенческая гармония бытия»: «Еще неловкими движениями подгонял мальчик свой обруч, смеялся, радовался, топтал пухлыми ножонками с голыми коленками и

взмахивал палочкой. Даже и не надо бы так высоко поднимать палочку над головой, — да уж где тут!» Во II главе та же картина дается в восприятии старика: «Так, просто вспоминался мальчик, — бежит, смеется, ногами топчет, обруч гонит. А ножки-то пухленькие, а коленки-то голенькие...» В III главе мечты о мальчике принимают характер почти галлюцинаций: «И мерещится старику, — вот он маленький, вот мама у него барыня, и есть у него обруч да палочка, и он играет, — палочкой обруч гонит. Наряд на нем беленький, ножки-то у него пухленькие, коленки голенькие...» Тройное упоминание о ножках и коленках имеет, как можно предположить, гомоэротический характер, что подтверждается мифологическими параллелями: старик с «козлиной» бородой, вскидывающий ногами, играющий на поляне, напоминает греческого сатира. Особое значение имеет топография эпизода. Д. Михалевский писал, что «для сатирических представлений наиболее подходящей считалась декорация, изображавшая поляну или несколько деревенских домиков, выглядывавших из-за деревьев и скал» [6, с. 74].

В той же V главе сходство с мальчиком подчеркнуто системой сравнений и текстовыми совпадениями: «Старик засмеялся, засиял, побежал за обручем, как тот мальчик. Он вскидывал ногами, и палочкой подгонял обруч, и так же высоко над головой, как тот мальчик, подымал руку с палочкой». В VII главе тот же эпизод представлен как воспоминание, реализованное в обряде катания обруча, проходившем якобы в присутствии «милой мамы»: «И его утешали воспоминания, — и он тоже был ребенком, и смеялся, и бегал по свежей траве под сумрачными деревьями, — и за ним смотрела милая мама».

Смерть старика подтверждает идею деструктивности финала в новелле [8]. При структуралистском подходе к тексту эта смерть предсказуема ввиду того, что старик в системе оппозиции «подвижные» / «неподвижные» персонажи [5] принадлежит к «неподвижным». Пересечение границ для таких персонажей всегда нерезультативно. В новелле герой делает попытку пересечения сразу нескольких границ: социальных, топографических, темпоральных. «И мерещится старику, — вот он маленький, вот мама у него барыня...» Топографические границы пересекаются, когда старик начинает ходить в лес по утрам играть обручем. Подчеркивается, что природная стихия ему чужда, в лесу он никогда не бывал: «Непонятно ему было молчание сумрачных деревьев, покрытых сухою, темною, растрескавшеюся корою. И запахи были странны, и мхи дивили, и папоротник рос, как сказочный. Не было пыли и шума, и нежная, дивная мгла лежала позади деревьев. Старые ноги скользили по настилу хвои, спотыкались о вековые корни».

Нерезультативность пересечения пространственной границы подтверждается тем, что фабрика старика не отпускает, умирает он «в фабричной больнице, среди чужих, равнодушных людей». Наконец, пересечение временных границ оказывается неосуществимой попыткой вернуться в детство: старый что малый. Структурный анализ показывает, что в новелле «Обруч», где представлены три мифологемы: *жизнь — радость, жизнь — страдание, смерть —*

утешение, событие реализуется через систему бинарных оппозиций: *жизнь — страдание / смерть — утешение*. Радость оказывается обманом, торжествует одна смерть.

Список литературы

1. *Бабушкина Т. В.* О новых подходах к изучению слова в школьном учебнике // Родная словесность в школе и вузе: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 7–13.
2. *Бабушкина Т. В.* Размышления над страницами учебно-методического комплекта по курсу «Литературное чтение» З. Н. Новлянской и Г. Н. Кудиной // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. С. 69–81.
3. *Дубова М. А.* Роль концепта «Детство» в идейно-художественной оппозиции «Жизнь — смерть» (по прозе Федора Сологуба) [электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/>. Дата обращения: 08.02.2017.
4. *Корпусова Ю. А.* Читательская деятельность современного школьника // Родная словесность в школе и вузе: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 126–130.
5. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста [электронный ресурс]. Режим доступа: http://adview.ru/wp-content/uploads/2015/09/Yu_M_Lotman_Struktura_Teksta.pdf. Дата обращения: 08.02.2017.
6. *Михалевский Д.* Неизвестная античность. Великий миф о великой трагедии. СПб.: Алетейя, 2005. 320 с.
7. *Павлова М.* Писатель-инспектор: Федор Сологуб и Ф. К. Тетерников. М.: Новое литературное обозрение, 2007. 512 с.
8. *Семенова Н. В.* Роль неожиданной развязки в новеллах В. В. Набокова // Литературный текст: проблемы и методы исследования: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. С. 89–94.
9. *Семенова Н. В.* Цитата в художественной прозе (на материале произведений В. Набокова): дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004.
10. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: АН СССР, Ин-т рус. яз., 1981. Т. 1: А–Й. 698 с.
11. Сологуб Ф. Обруч. [электронный ресурс]. URL: http://www.fsologub.ru/lib/short-story/short-story_63.. Дата обращения: 08.02.2017.

Об авторе

СЕМЕНОВА Нина Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры истории и теории литературы ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь; e-mail: ninasemenova@yandex.ru

ПЛАТОНИЗМ КУПРИНА В КОНТЕКСТЕ ЖИВОПИСИ РАФАЭЛЯ И ИВАНА КРАМСКОГО

О. Н. Щедринова

Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург

В работе на материале творчества Рафаэля, И. Н. Крамского, А. И. Куприна рассматриваются реминисценции идей Платона в разных видах искусства. Обосновывается мысль, что идеи Платона продолжают стимулировать духовное развитие человеческого общества.

Ключевые слова: искусство, эманация идей, Платон, Рафаэль, И. Н. Крамской, А. И. Куприн.

Духовные пророчества творческих гениев в разных сферах искусства таинственным образом сходятся в своих субстанциональных смыслах, открывая путь движению светового луча, который устремлен к истокам бытия и, прорываясь в вечность, ускользает от обыденности бренного мира. Эти архетипические глубины служат источником вдохновения для высвечивания потаенного, для осознания, по выражению М. Хайдеггера, «просвета бытия», ведущего к воскрешению человеческой души для вечной духовной жизни. Смысл человеческой жизни тесно сопряжен с фундаментальной основой, суть которой заключается в незнании того, что находится за пределами бренного мира. Это обстоятельство стало основным условием существования человечества, которое не было нарушено ни разу за всю его историю. Очевидно, что подобные правила игры охраняют потенциально возможное знание о смысле бытия: если бы мы сумели его раскрыть, то его онтологические характеристики могли бы стать для нас непредсказуемыми и трансформировали бы наше сознание и представление о мире до полной неменяемости его восприятия. Соккрытие же подобного знания составляет генерирующую мощную энергию жизни. Из этого следует, что смысл бытия не просто есть, но именно должен оставаться неизвестным. Незнание придает всему сущему свой непроявленный смысл, а знание создает риск его потери.

Между тем люди во все времена стремились заглянуть за эту пресловутую тайную кулису бытия, чтобы придать осмысленность всему происходящему. И среди тех, кому было доступно приоткрыть извечную тайну космических законов, был Платон. Концептуальным положением философии Платона является учение о душе, которое позволяет прорисовать схему бесконечной эманации человеческого духа в космических пространствах. Следуя его логике, можно заметить, что вполне различимым является путешествие души самого Платона в безбрежных просторах разных времен. Создается устойчивое впечатление, что бессмертная душа Платона, не покидая пределов земной жизни, осуществляет сверхмасштабную циркуляцию сакральных истин и продолжает курировать духовное развитие человеческого сообщества.

Духовные эманации Платона вовлекают в свой круг многих творцов. Освещают они и наиважнейшие смысловые узлы творчества А. И. Куприна.

Попробуем доказать это положение, выбрав в качестве необходимого основания один из рассказов писателя, в котором явлен синергетический узел многих художественных смыслов. Речь идет о рассказе «Погибшая сила» (1900). Этот художественный текст выбран нами не случайно. Куприн, невольно следуя за мыслью Шопенгауэра о том, что сущность всякого искусства заключается в восприятии платоновской идеи [10, с. 368], всегда в своем творчестве отстаивает идею о неразграниченности миров и единении реальностей. Это обстоятельство касается как большинства его произведений, так и данного рассказа.

Главный герой рассказа «Погибшая сила» Иван Григорьевич Савинов, знаменитый художник, однажды волею случая встречает своего сокурсника по Академии художеств Никифора Ильина. Ильин, в прошлом талантливейший живописец, влачит нищенское существование беспробудного пьяницы. Он рассказывает Савинову свою историю жизни: Академия, учеба в Италии, суровый аскетический быт, подчиненный творчеству, знакомство с молодой женой русского генерала Натальей Фадеевной, колдовская любовь к ней, бесконечное преследование этой дамы в разных городах Европы и, наконец, в Петербурге. Сумасшедшая любовь приводит его к печальному жизненному итогу, который теперь мог наблюдать Савинов. Важно обратить внимание на то, что, кроме жизнеописания героев, Куприн привносит в художественную ткань повествования описание двух живописных полотен: одно из них создано Савиновым, другое — Ильиным. Сюжеты этих картин являются художественными коннотациями двух других знаменитых сюжетов — картины Рафаэля «Сикстинская мадонна» и полотна Ивана Крамского «Христос в пустыне». В этих смысловых точках рассказа пересекаются две энергетические силы: мифологема божественного начала земной жизни и платоновская идея наднебесной жизни души. Взаимодействие этих сил определяет особенности построения сюжета.

В рассказе Куприна явлен многолинейный сюжет, позволяющий создать глубокую и целостную картину изображаемой ситуации. Мы можем наблюдать единую нарративную схему, вмещающую в себя одиннадцать локальных повествовательных схем, которые в своей совокупности образуют гармоничную систему с включением пяти внутренних сюжетов. Важно отметить, что каждый из этих пяти сюжетов (юность Ильина, постижение им божественных тайн, развитие таланта, любовь, замысел картины) усиливает и расширяет смысловое значение всех остальных. Таким образом, текст рассказа образует открытую развивающуюся структуру. Сюжеты, встроенные внутрь друг друга, объединяются некими духовными точками совпадения, что позволяет удерживать основной сюжет на единой основополагающей оси: внутренние сюжеты будто нанизаны на его основную идейную вертикаль. Движения внутренних линий пересекаются в моментах восприятия прекрасного и ужасного всеми героями: это и очарование весной с ее звонами колоколов и разноцветьем красок византийского собора, и любование картинами на библейские сюжеты, и воодушевленные творческие порывы, и восторг первой страсти, и неумолимость окончательного трагического

выбора в своей жизни. Всё это создает красивую и сложную геометрическую фигуру, структурирующую повествование.

Подобная ветвящаяся система текстов позволяет превратить небольшой по объему рассказ (семь страниц) в эпическое художественное изображение. Очевидно, что это продиктовано тем значением, которое вкладывает автор в идейное наполнение своего текста. Невольно вспоминается девиз Академии Платона: «Не геометр да не войдет!» Сопоставление изысканного геометрического рисунка сюжета рассказа и философской геометрии Платона наводит на мысль об общности многих мыслителей в восприятии субстанциональных структур мира. Необходимо особенно отметить, что сюжетная ось ясно демонстрирует линейный путь устремления вверх — от творческого кризиса художника к восхождению Духа, а также возможный путь его стремительного падения вниз — к химерам земного существования. Так, дух художника Ильина поначалу вознесся к пленительным высотам космической чистоты и красоты, но, не одолев земных искушений, погиб безвозвратно. Что произошло с душой Ильина? Пленительное ощущение гармонии и красоты мира, чувство прекрасного во многих проявлениях земного бытия возвышало его духовное восприятие действительности. Он был талантлив и создавал невиданные картины (или виданные в небесных сферах собственной душой). Но в его жизнь вторглось искушение земными страстями, которое несло в себе проблески наслаждений, полученных в ином существовании, до воплощения души. И, прельстившись силой и притягательностью новых чувств, Ильин оказывается захваченным этими чувствами, а в дальнейшем, не получив взаимности, уходит в страшные запои, в которых только иногда слабым мерцанием мысли возвращается к былым образам своего творчества.

В этом повороте сюжета Куприн практически вторит Платону, который пишет в диалоге «Федон»: «А разве мы уже не говорили, что, когда душа пользуется телом, исследуя что-либо с помощью зрения, слуха или какого-нибудь иного чувства (ведь исследовать с помощью тела и с помощью чувства — это одно и то же!), тело влечет ее к вещам, непрерывно изменяющимся, и от соприкосновения с ними душа сбивается с пути, блуждает, испытывает замешательство и теряет равновесие, точно пьяная?» [9, с. 45] Ильин именно сбивается с пути, мучительно это переживает, но оказывается бессильным перед обстоятельствами. Подробный метафизический ответ на вопрос о том, что в этот момент испытывает человеческая душа, содержится в диалоге Платона «Федр». По мысли Платона, души, не обремененные телом, допущенные к непорочным видениям, созерцали их в чистом свете. Это души совершенные и окрыленные. Окрыленность здесь является свойством души, существующей в божественном мире в своем первичном субстанциональном виде. И пока душа находится вблизи божественного начала, которое, будучи прекрасным, мудрым, доблестным, подпитывает ее свойства и позволяет взращивать крылья (насыщенность совершенными качествами), она не перестает развиваться и совершенствоваться. Как только душа наталкивается на «что-нибудь твердое», то сразу вселяется в земное тело, отсекающее не только ее воспоминания о прекрасном мире, но и

не дающее возможности дальнейшего развития. В этот момент происходит обратное действие: душа начинает гибнуть и чахнуть от вида безобразного и дурного. Надо понимать безобразное как безобразное, то есть не несущее в себе тех образов, которыми душа питалась в наднебесном мире. Мало есть душ, продолжает Платон, у которых достаточно сильна память, чтобы в здешнем мире узнать отблески мира божественного. Однако сильная тоска, возникающая в такие моменты, заставляет человека искать земных наслаждений, которые в итоге приводят к окончательной гибели души. Именно такой путь прошла душа художника Ильина. Чрезвычайно одаренный от природы поначалу, он обращался к высоким сюжетам, навеянным ему прошлыми воспоминаниями его души, а затем, прельстившись силой и красотой здешнего мира, растерял все свои душевные качества, подчиняясь любовной страсти, в которой не было ни чистоты, ни подлинности, ни настоящей красоты. По этому поводу читаем у Платона: «человек, отвергающий посвящение в таинства или испорченный, не слишком сильно стремится отсюда туда, к красоте самой по себе: он видит здесь то, что носит одинаковое с нею название, так что при взгляде на это он не испытывает благоговения, но, преданный наслаждению, пытается, как четвероногое животное, покрыть и оплодотворить; он не боится наглого обращения и не стыдится гнаться за противоестественным наслаждением» [9, с. 191].

Однако рассмотрим, какие воспоминания были подвластны духовному зрению Ильина. Предметом мечты для Ильина было создание картины, центром которой стала бы фигура Христа, возвышающаяся над зрелой спелой нивой, истоптанной во вчерашнем сражении. В таком построении сюжета картины нетрудно различить смыкание двух миров: земного и божественного. Художественный мир Куприна всегда наполнен глубинным смыслом. Энергичное поле небесных измерений притягивает его, становясь личным творческим пространством, из которого он совершает трансцендентный прорыв в бесконечность истинного знания. Именно таким образом, с точки зрения собственной системы ценностей, противопоставляемой обыденному мышлению, Куприн раскрывает сущность процессов сопряжения общечеловеческих универсальных идей в творчестве. Мир людей — это «лужи крови, обломки оружия, трупы человечьи и лошадиные», а над этим несчастным, погрязшим в страданиях и грехах мире, видится «туманная фигура Христа, с опущенной вниз головой и опечаленным лицом» [5, с. 457]. То же самое двоимирие лежит в основе философии Платона, и оно не менее очевидно проецируется в картине Ивана Крамского «Христос в пустыне» (1872). Задумчивый и углубленный в какое-то невидимое пространство, взгляд Христа притягивает к себе. В нем читается глубинная скорбь по роду человеческому, но горизонт, нежно освещенный розовыми лучами солнца, оставляет надежду на преображение мира людей. Однако путь этот не обещает быть легким: тяжелые серые камни с острыми сколами как будто свидетельствуют о трудностях предстоящего пути. Голова Христа изображена на фоне легкого воздуха неба, а ступни упираются в сухую кремнистую твердь, и это снова наводит на мысль о платоновской концепции двоимирия. В явлении Христа сходятся

сущность мира божественного/сакрального и сущность мира мирского/профанного. Пронзительное одиночество фигуры Христа соотносится с той первозданной точкой пустоты, которая предшествовала Первому Дню Творения, потому что в эту минуту свершалось зарождение новых первозданных смыслов человеческого бытия в Духе Христовом.

Позволим себе представить столь же глубокие созерцания Платона, когда он размышлял над своими бессмертными идеями. Будучи творцом своей реальности в восприятии сущего, он был также одинок и одновременно близок к эманацирующему Космосу. Поразительно и доказательно выглядит точность описания картины из рассказа Куприна и картины Крамского. Куприн пишет: «Брезжит раннее утро, на востоке янтарная полоса, луна побледнела... И вот среди этой крови и этого ужаса медленно плывет фигура Христа» [5, с. 457]. На картине Крамского мы видим ту же полоску восходящего утреннего солнца на востоке, вместо бескрайней нивы — здесь безграничная пустыня, усеянная безжизненными мертвыми и серыми камнями, а над всем этим возвышается фигура Христа, о которой сам автор говорит: «усталый, измученный, исстрадавшийся, сидит один между камнями, печальными, холодными камнями. И он всё думает, всё думает. Страшно станет. Сколько раз плакал я перед этой фигурой! Ну что ж после этого? Разве можно это написать?.. Я могу сказать, что писал его слезами и кровью...» [5, с. 79] Крамской вспоминает, что фигура Христа была его духовной галлюцинацией, которую он постоянно держал в уме во все время работы над картиной. Не является ли это тем духовным воспоминанием Крамского, которое было перенесено им из иного божественного мира и которого его душа когда-то была свидетелем? И вновь здесь отчетливо прослеживается многомерная пластика образов Платона, Крамского, Куприна.

В этой связи стоит вспомнить традицию художественного исследования проблемы становления / разрушения души художника, актуализированной русскими предромантиками Н. А. Львовым и Г. Р. Державиным [7; 8] и всесторонне разработанной отечественными романтиками под влиянием философско-эстетических этюдов В. Г. Вакенродера [2]. Н. В. Гоголь в повести «Портрет» тщательно воссоздает малейшие нюансы творческой лаборатории художника, создающего картины. Повесть, написанная многослойно и витиевато, в своих некоторых проявлениях неожиданно загорается поистине ярким божественным огнем, но это скорее случайности, чем закономерности мировоззрения автора, что отражает качества души самого Гоголя, бесконечно терзаемого видениями и голосами так называемого «нижнего астрала». Однако даже в таком сумрачном художественном полотне возникает тонкий момент прикосновения духа автора к высокому миру небесных воспоминаний. На последних страницах повести, посвященных описанию картины на тему Рождества Христова, появляются проникновенные строчки: «нельзя человеку с помощью одного человеческого искусства произвести такую картину: святая, высшая сила водила твоею кистью, и благословенье небес почилло на труде твоём» [3, с. 134]. Закономерный ассоциативный ряд, в котором прослеживаются пути становления или раз-

рушения души, ведет нас к роману О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», роману Ф. Фицджеральда «Великий Гэтсби», повести О. Бальзака «Шагренева кожа». Собственно все мировое искусство исследует этот вечный вопрос в той или иной мере своего художественного самовыражения. Складывается ощущение соприкосновения душ творцов в некой сингулярной точке, из которой векторы их самореализации расходятся и существуют в собственных экзистенциальных пространствах, но восходят они всегда к единой духовной обители, откуда родом всё сущее.

Возвращаясь к творчеству Платона, Крамского, Куприна, можно заметить, что они единогласно утверждают мысль о необычайной и печальной пропасти, разделяющей два мира. Но в творчестве каждого из них ощущается тончайшее соприкосновение внутренних модусов этих миров, за которым вполне может последовать ментальная инверсия, ведущая к желанному единению двух форм бытия, а духовный космос станет единственно возможным способом существования многомерного пространства.

Таким же эманационным всплеском платоновского присутствия выглядит в рассказе Куприна ассоциативная связь картины Рафаэля «Сикстинская мадонна» и виртуального полотна Савинова. Вот что пишет о «Сикстинской мадонне» В. А. Жуковский: «это не картина, а видение: чем долее глядишь, тем живее уверяешься, что перед тобою что-то неестественное происходит. Здесь душа живописца, без всяких хитростей искусства, но с удивительной простотою и легкостью, передала холстине то чудо, которое во внутренности ее совершилось. Я был один; вокруг меня все было тихо; сперва с некоторым усилием вошел в самого себя; потом ясно начал чувствовать, что душа распространяется; какое-то трогательное чувство величия в нее входило. Гений чистой красоты был с нею» [4, с. 228]. В этих словах звучит вполне определенное осознание присутствия души: душа участвует в создании и восприятии «Сикстинской мадонны», душа помнит божественную чистоту и красоту, припоминая далекие реальности иных миров. Проявленное присутствие небесного космического начала как первичной мифологемы выступает источником вдохновения для Рафаэля. Это же присутствие дарует Жуковскому вдохновенное восприятие картины, а Куприну — вдохновенную реминисценцию для сюжета. Куприн пишет: «Все дышало наивной и глубокой верой в этой картине: и золотое небо — торжественное, полное чудес и тайн библейское небо, и синие, тонкие утренние облака, служащие престолом группе, и трогательное сходство в лицах матери и ребенка» [6, с. 447]. Куприн дает точное описание и Мадонны, не скрывая того факта, что берет за основу именно картину Рафаэля: «божественно-прекрасное лицо Богоматери — кроткое и вместе с тем строгое, с этими как будто проникающими в глубь времен очами, полными безмолвной, покорной скорби» [там же]. Следует уделить особое внимание словам Куприна: «проникающими в глубь времен очами». О духовном зрении, о способности видеть глазами отблески горнего мира не раз говорит Платон: «красота сияла среди всего, что там было; когда же мы пришли сюда, мы стали воспринимать ее сияние всего отчетливее посредством самого

отчетливого из чувств нашего тела — ведь зрение самое острое из них» [9, с. 191]. Именно очи Мадонны выражают всю неизбывную любовь и боль за жизнь человечества, ради которого приносится самая невероятная жертва — свой ребенок, который и станет провозвестником новых времен и нового бытия. И невозможно измерить ни на какой чаше весов меру любви к сыну и к людям. Эта невозможность и, одновременно, решимость принести святую жертву воспринимаются вторжением отголосков божественного мира в бранный мир людей. Вновь сомкнулись миры в картине Рафаэля, чтобы грозно и величественно напомнить о своем существовании. Этому вторит Куприн, этому учит Платон.

Так воплощаются в искусстве триады, совмещающие в себе имена Платон — Крамской — Куприн, Платон — Рафаэль — Куприн. В связи с этим возникает ясное убеждение в том, что бросок мысли в высокую сферу надбытийного пространства становится творческой миссией каждого создателя. Очевидно, что об этом писал Валерий Брюсов в стихотворении «Сын земли»: «Я, сын земли, единый из бесчисленных, Я в бесконечное бросаю стих, — К тем существам, телесным или бесплотным, Что мыслят, что живут в мирах иных... Они поймут мой голос не случайный, Мой страстный вздох, домчавшийся с земли!» [1, с. 97] И, если следовать за Рене Геноном в том, что платоновское учение можно трактовать как результат его инициатического обучения, то оно направлено именно на пробуждение скрытых способностей человека, что и подтверждают результаты анализа множественных произведений искусства. Таким образом, эманация души Платона ощутимо присутствует в художественных полях Рафаэля, Крамского и Куприна, в которых писатель является носителем первоначального Слова, а художник — первоначального Света, и над всем этим — Идея, о воплощении которой пророчествовал Платон.

Список литературы

1. Брюсов В. Я. Полное собрание сочинений: в 7 т. М.: Худож. лит., 1973. Т. 2. 492 с.
2. В. Г. Вакенродер и русская литература первой трети XIX века: коллективная монография / И. В. Карташова, Н. А. Корзина, Е. Г. Милюгина, Л. Е. Семенов; под ред. И. В. Карташовой. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1995. 96 с.
3. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: в 14 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1938. Т. 3. 728 с.
4. Жуковский В. А. Дневники. Записные книжки (1804–1833). М.: Директ-Медиа, 2012. 534 с.
5. Крамской И. Н. Письма, статьи: в 2 т. М.: Искусство, 1965. Т. 2. 758 с.
6. Куприн А. И. Полное собрание сочинений: в 10 т. М.: Воскресенье, 2007. Т. 3. 656 с.
7. Милюгина Е. Г. Н. А. Львов. Художественный эксперимент в русской культуре последней трети XVIII века: дис. ... д-ра филол. наук: 10.00.01. Великий Новгород, 2009. 405 с.
8. Милюгина Е. Г. Обгоняющий время: Николай Александрович Львов — поэт, архитектор, искусствовед, историк Москвы. М.: Русский импульс, 2009. 360 с.
9. Платон. Сочинения: в 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та: Изд-во Олега Абышко, 2007. Т. 2. 626 с.
10. Шопенгауэр Артур. Афоризмы житейской мудрости. М.: РИПОЛ классик, 2009. 368 с.

Об авторе

ЩЕДРИНОВА Оксана Николаевна, преподаватель факультета №12, кафедра гуманитарных дисциплин, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург; e-mail: pronttto@yandex.ru

МАССОВАЯ ЛИТЕРАТУРА: О РОМАНЕ Т. УСТИНОВОЙ «ШЕКСПИР МНЕ ДРУГ, НО ИСТИНА ДОРОЖЕ»

Т. Г. Струкова

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж

В статье рассматривается отражение и интерпретация современных реалий в романе Т. Устиновой в соответствии с законами фабульной литературы, что предполагает разрушение эстетического «верха/низа», усиление занимательности, смещение жанров, ослабление психологического рисунка, наличие социальных маркеров.

Ключевые слова: фабульная литература, занимательность, социальный маркер, эскейпизм массовой литературы.

Урбанистическое, технологическое, информационное пространство XXI века столь стремительно меняет современную повседневность, что она разительно отличается от XX столетия. Это приводит к тому, что человек психологически не успевает за изменением среды обитания. Заметим, что реальность, отраженная литературой XVIII–XIX веков, настолько не совпадает с техническими и информационными новшествами XXI столетия, что чтение классического текста нацеливает читателя на настоящие изыскания в области истории, этнографии, географии, идеологии прошедших времен. Чтение классической литературы превращается в нелегкий труд, оно требует особых навыков, умений, а главное, внутренней потребности. В этой связи становится очевидной специфическая роль массовой литературы, которая отражает стереотипы массового сознания определенного исторического периода.

В XX веке литература теснейшим образом связана с книгоиздательской индустрией и превращается в товар, который, как и любой другой произведенный продукт, необходимо продать, и потому для того, чтобы найти сбыт, она должна учитывать «горизонт ожидания» (К. Х. Яусс) не группы интеллектуалов, а миллионов людей. По этому поводу Терри Иглтон писал: «Массовая культура не является неизбежным продуктом „индустриального“ общества, она есть результат особой индустриальной стадии, когда производство организуется в большей степени для получения прибыли, нежели для пользы» [1, р. 34].

Клив Блум в работе «Культовая проза. Популярное чтение и теория массовой литературы» (1996) заметил: «Культовая проза — это исследование <...> массового сознания, это изучение природы и теории отражения современного мышления в искусстве и в жизни. Жестокие, эротические и сентиментальные излишки нынешней жизни выказывают различные аспекты современного опыта, выдохнутого на кричащих страницах сенсационной и китчевой литературы: в романах, комиксах, таблоидах» [2, р. 3].

В конце XX века подтвердилось положение Ж. Бодрийара о том, что разрушается устойчивое понятие эстетического *верха / низа*. Основным принципом

элитарной литературы было отсутствие коммерческой составляющей, вернее, произведение, претендующее на роль серьезного, по определению не имело права на коммерческий успех. В середине 1980-х гг. Энди Уорхол сделал то, с чем мы сталкиваемся сейчас: быть коммерчески привлекательным стало модно. Границы между литературой для высокообразованных читателей и литературой низовой для бедных, не имеющих за плечами частной школы или университета, рухнули. В массовой литературе наглядно реализуется блестящая метафора Ги Дебора: современный мир — это общество спектакля.

Массовая литература выражает эскейпистские переживания человека постиндустриального, информационного общества, его желание уйти в блистательный вымышленный мир, полный накала страстей, высокой романтики отношений. В «эру разрушения» индивидуум может ощущать себя настоящим героем, любимым, победителем только в симультанной реальности. В массовой литературе индивидуум получает полное удовлетворение желаний, потому что в ней представлены повседневные жизненные тактики, которые могут быть реализованы в жестких границах стратегий современного социума исключительно в идеале [4, с. 39-40].

Нацеленность на чтение ради сиюминутного удовольствия, для психологической релаксации свидетельствует не о низком читательском вкусе. В массовой литературе находит отражение непростой и, можно сказать, трагический факт эпохи информационной реальности, когда природные катаклизмы, террористические акты входят в дом каждого человека через телевизионную картинку. Кадр становится самоценным, он довлеет над человеком, и происходит то, что современные психологи называют «банализацией трагедии».

Занимательность как принцип литературы была обоснована еще Аристотелем, тогда как информативность стала прерогативой новостей, газеты. Отметим, что репортажность, особый пафос «газетной полосы» есть одно из свойств массовой литературы. Зачастую массовая литература (я не имею в виду псевдоисторический роман) тяготеет к отражению сиюминутных повседневных реалий, обгоняя в этом отношении литературу серьезную и являя читателю более или менее достоверный срез времени. Но при этом массовая литература имеет парадоксальную специфику: конкретные социально-политические события быстро устаревают, что, в принципе, происходит с любым репортажем.

Массовая литература одномерна и идеологична, четко структурирована как в сфере жанра, так и в сфере собственной поэтики. В массовой литературе конца XX — начала XXI века существует одна интересная особенность: она не только отражает эпоху хаоса, но стремится этот хаос преодолеть внедрением в читательское сознание неколебимой веры в победу добра над злом. И хотя подобный вариант разрешения жизненных ситуаций прямолинеен, а зачастую просто иллюзорен, тем не менее в нем есть опосредованное воплощение христианской идеи всеобщей справедливости.

Среди жанров массовой литературы детектив, психологический роман, в которых отрефлектированы современность, наиболее часто тяготеют к правдо-

подобию, что не равно типизации. Со временем эти жанровые модификации могут быть использованы в качестве своеобразного путеводителя по социальной карте эпохи. В них отражается специфика «повседневная» (М. де Серто), культура, языковые особенности какого-то определенного периода, детали которого утрачиваются при отсеке особенного, выходящего за рамки типичного.

Татьяна Устинова (род. 1968) свой первый роман «Мой личный враг» написала в 1999 г., на настоящий момент ей принадлежит 39 книг. Если говорить о жанровой природе ее произведений, то чаще всего это комбинация детектива с психологическим и любовным романом. При этом писательница не погружается в психологические глубины характера или тончайшие нюансы любовных отношений. Ее произведения четко структурированы по законам формульной литературы; причинно-следственные связи упрощаются, тогда как роль занимательной фабулы усиливается. В романах Устиновой практически всегда реализуется редуцированная христианская идея победы добра над злом. А вот причиной всяких злодеяний выступают низменные человеческие качества: зависть, злоба, ненависть и жадность. Если смотреть на романы Устиновой с позиции изменения жизни в стране на протяжении двадцати лет, то в них очевидны социальные маркеры утраченного времени, и с этой точки зрения они историчны. Но детали ушедшего времени требуют расшифровки для современного читателя, потому что они ему неизвестны, либо за давностью лет потеряли смысл.

Роман «Шекспир мне друг, но истина дороже» (2015) повествует о командировке маститого режиссера Максима Озерова, которому на момент повествования 36 лет, и юного сценариста Федора Величковского (24 года) в старинный драматический театр Нижнего Новгорода с целью записи спектакля для российского радио. Столичный дуэт режиссер / сценарист после убийства главного режиссера провинциального театра Верховенцева и покушения на жизнь ведущей актрисы превращается в традиционную пару сыщик / помощник сыщика как у Э. По или К. Дойла. Правда, в отличие от Шерлока Холмса, раскрыть преступление стремится юный Федор Величковский, тогда как умудренный опытом Максим Озеров предпочитает не влезать в чужую жизнь, но обстоятельства, созданные в романе, таковы, что вынуждают героев действовать.

Все события разворачиваются вокруг театра, что немедленно актуализирует шекспировскую формулу «весь мир — театр, и люди в нем — актеры». Фабула романа предлагает полный набор фантазмагорического спектакля: неуловимый злодей, красавицы и чудовища, столичный принц с успешными, ответственными родителями и неколебимыми нравственными принципами, завистливые провинциальные актеры и актрисы. Писательница предлагает читателю дилемму: что правильнее — «книжная трагедия или простая жизнь? Кто более настоящий — длинноволосый небритый гений или румяный сосед?» [3, с. 140] Фабула романа последовательно доказывает, что важнее второе.

Оказывается, что отравленный режиссер Верховенцев жил не на жалование, а на ренту от сдачи поместья на Рублевке и доходы от акций. Всё богат-

ство («в основном золото, картины и недвижимость» [3, с. 192]) досталось ему от отца и бездетного дядюшки, который занимал очень высокий пост во Внешторге. В создании капитала отец и дядюшка были столь осторожны, что до самой смерти считались кристально честными людьми в советской торговле, и обеспечили Верховенцеву достойную жизнь в новых условиях развивающегося капитализма. На премии, полученные за поставленные спектакли, Верховенцев дарил праздники актерам. Прима театра Валерия Дорожкина решила бросить своего мужа, начальника бутафорского цеха, и сменить его на режиссера для того, чтобы «жить достойной и свободной жизнью» [3, с. 191]. Зависть декоратора Ключкина к собственной жене, к режиссеру Верховенцеву (настоящая фамилия Бочкин) — основная причина преступлений, которые он совершает.

Появление двух успешных москвичей актуализирует одну из современных идеологем: успех возможен только в столице. Практически все актеры рвутся, как чеховские сестры, в Москву, а тридцатилетний премьер Роман Земсков крадет полмиллиона, предназначенные для ремонта крыши театра, чтобы иметь деньги на первое время после отъезда из Нижнего Новгорода в столицу. Дочь директора театра Алина не обращает внимания на Федора Величковского до тех пор, пока не узнает, что он сценарист, после чего немедленно требует написать для нее пьесу или на крайний случай устроить ее на радио, где она, конечно же, будет вести самую рейтинговую программу. Т. Устинова очень точно подмечает, что современность — это шоу-мир, в котором известность — всё, а жизнь — ничто.

Провинциальный театр сводит воедино людей, повседневность которых диаметрально противоположная: режиссер Верховенцев и его жена живут размеренной и красивой жизнью в дореволюционном особняке на крутом берегу Волги; обожающая театр студентка-филологиня Василиса и ее бабушка ютятся в крошечной квартирке. Для москвича Федора Величковского «сырная тарелка», «хлебная корзинка», «боржоми» — это символы «всегдашней „нормальной“ жизни» [3, с. 165], тогда как Василиса отказывается идти с Федей в кафе, потому что это ей просто не по карману.

В романе обычные вещи становятся говорящими социальными знаками: блестящее платье Василисы, надетое по случаю премьеры, вопиет о провинциализме; белые в обтяжку джинсы Алисы в конце ноября свидетельствуют об отсутствии вкуса; длинная, заляпанная по подолу юбка подчеркивает глубочайшую депрессию Ляли; неновый английский внедорожник жены Верховенцева, крахмальные льняные салфетки рядом с тарелкой простецкого горохового супа, крошечная чашечка кофе солидно заявляют о «старом», привычном богатстве четы, когда правила хорошего тона, правильного интерьера и правильной жизни усвоены не в первом поколении, а давно и прочно. Федя Величковский носит непромокающие ботинки «Тимберленд», потому что от меховых мокасин «толку никакого», а в Василисиных сапогах «ледяная каша была не только снаружи, но и внутри» [3, с.151].

Слово «*квота*» на высокотехнологичную операцию шунтирования — еще один социальный маркер нынешнего дня. «Квота», которую «ждут» [3, с. 255], потому что нет денег на дорогостоящие медицинские услуги, становится чертой, которая отделяет жизнь от смерти. Правда, Федин отец, доктор медицинских наук и профессор, воспитывался правильно, а потому он велит сыну привезти Василисину бабушку в клинику Лео Бокерии, где он сделает ей операцию бесплатно.

Сказочный конец — неременное завершение произведений массовой литературы. В романе Т. Устиновой Федя Величковский встречается настоящую любовь; Василисину бабушку спасает Федин отец; заведующая литературной частью Ляля приделась в шикарном бутике и превратилась в красавицу, а после решила, что румяный сосед Атаманов лучше придуманного театрального героя; укравшего деньги премьера Романа разоблачили и безжалостно выгнали из театра. Наконец, декоратор Клюкин изобличен, и ему не удалось убить Федора. Классический фабульный финал, в котором добро побеждает зло, а все отвратительные качества человеческой природы исчезают, как весенний снег, под лучами любви.

Очевидная нацеленность романа на «срединного» читателя может восприниматься как «планетарное засилье века толп». Но это только на первый взгляд, потому что произведение Т. Устиновой фиксирует растерянность человека постиндустриального информационного мира. Потеряв прежние психологические ориентиры, читатель не стремится к постмодернистской игре, он ищет устойчивости и определенности, которую ему предоставляет массовая литература, отражающая, как и высокая словесность, кризис человечества.

Список литературы

1. *Eagleton T. Literary Theory. An Introduction.* Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
2. *Bloom C. Cult Fiction. Popular Reading and Pulp Theory.* N.Y.: St. Martin's Press, 1996.
3. *Устинова Т. В. Шекспир мне друг, но истина дороже.* М.: Эксмо, 2015.
4. Феномен повседневности в литературе XX века: монография / науч. ред. Т. Г. Струкова. Воронеж: ВГПУ, 2013.

Об авторе

СТРУКОВА Татьяна Георгиевна, доктор филологических наук, профессор Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж; e-mail: tstrukova@vmail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

«ПРИ ЦАРЕ ГОРОХЕ»: ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПРОШЛОЕ

В. В. Кузнецов

ФГБУК «Всероссийский историко-этнографический музей», Торжок

В статье рассматриваются фразеологические сочетания, обозначающие в русском языке события, происшедшие в далеком прошлом. На основе проделанного анализа делается попытка их объяснения в контексте мифопоэтической, церковно-народной и книжной традиции.

Ключевые слова: фразеологическое сочетание, восприятие прошлого, сказка, основной миф, книжная традиция, «при царе Горохе», «при царе Косаре».

Словарный фонд современного русского языка является продуктом более чем тысячелетней истории, уходящей во времена праславянского и индоевропейского языкового единства. Темпорально окрашенные слова и выражения, более чем другие лексические единицы, несут в себе отпечаток того, как в языке отразилось осознание его носителями истории, событий, происшедших в далеком и недавнем прошлом. В настоящей работе рассматриваются фразеологические сочетания, которые, являясь маркерами образной хронологии событий прошлого, соотносят явления языка с традиционной культурой: «при царе Горохе», «при царе Горохе и царице Морковке», «при царе Косарé», «при царе Косарé, когда турки воевали». (Обозначенная тема отсылает к представлениям о времени в традиционной культуре, что требует отдельного рассмотрения, выходящего за рамки данной статьи; см. [5; 21].)

Общая часть этих шуточных выражений «при царе» ставит их в один ряд с обозначением отрезка реального исторического времени — царствования некоего властителя. Вследствие этого имена нарицательные второй части («горох», «косарь») приобретают значение имен собственных, которые, однако, не имеют никаких исторических соответствий. Попытаемся прояснить их происхождение.

1. Выражение «при царе Горохе» встречается в русских народных сказках. В «Сказке о Василисе золотой косе, непокрытой красе» объясняется, кто такой царь Горох: это сын царя Светозара Иван Горох, убивший железными посохом, выкованным мудрым кузнецом (кузнецами), змея, который похитил его сестру Василису. После смерти отца он «принял царский венец, правил со славой державой, и в роды родов славилось имя *царя Гороха* (курсив мой. — В.К.)» [8, т. 3, с. 227–231]. В сказке «Три царства — медное, серебряное и золотое» описывается эпоха, в которую жил царь Горох: «В то давнее время, когда мир божий наполнен был лешими, ведьмами да русалками, когда реки текли молочные, берега были кисельные, а по полям летали жареные куропатки, в то время жил-был царь по имени Горох с царицею Анастасьей Прекрасною» [8, т. 1, с. 195–199].

Текст, предшествующий упоминанию царя Гороха, переносит слушателя (читателя) не столько в давние времена, сколько в иную реальность, которая коррелирует с народными представлениями о гороховом поле как о месте обитания русалок, кикимор, ведьм, иных персонажей низшей мифологии [10, с. 525–526]. Это побуждает искать происхождение царя Гороха в мире мифологических образов. Именно так поступил публикатор русских народных сказок А. Н. Афанасьев. Он провел параллель между царем Горохом и богатырем Покатигорошком из одноименной сказки, который так же, как Иван Горох, убил змея, унесшего в горы его сестру. Орудием убийства в этом случае была булава, выкованная кузнецом. Испытывая оружие на прочность, Покатигорошек подбрасывает его в небеса, что вызывает раскаты грома [8, т. 1, с. 205–214]. Сближение слова «грохот», обозначающего издаваемый булавой звук, со словом «горох», лежащим в основе имен Покатигорошка и царя Гороха, позволило исследователю увидеть в Покатигорошке и царе Горохе стертый образ бога-громовержца славянской мифологии: «Под неотразимым влиянием языка горох является символом Перуна или грома и молнии, рождающихся из недр тучи» [1, с. 380–382].

Слова «горох» и «грохот», на созвучии которых основываются построения Афанасьева, этимологически неродственны и происходят от разных праславянских форм: *gogxъ и *groxotъ [23, с. 45, 135]. Однако это не исключает возможности их семантического сближения в народнопоэтической традиции, аналогично тому, как на основе сближения этимологически неродственных, но созвучных слов «река» (праслав. *rěka) и «речь» (от праслав. *rekti 'говорить') появились выражения и поэтические образы, уподобляющие речь течению реки. Возможность сближения и взаимозаменяемости слов «горох» и «грохот» наглядно иллюстрирует фраза детской игры: «Баба сеяла горох и кричала: „Грох“» (вариант: «кричала: „Ох“»). Поэтому заключения Афанасьева кажутся в общем вполне правомерными, а мифологические истоки волшебной сказки не вызывают сомнений.

Мотив убийства змея представляет героя вышеназванных сказок как трансформацию бога-громовержца, убивающего своего змеевидного противника, похитившего его жену, в славянском варианте основного мифа. Его возникновение относится к эпохе индоевропейского языкового единства (III–II тыс. до

н. э.), к нему в той или иной степени восходит большинство фольклорных сюжетов, мотивов и образов [3, с. 4–108, 164].

Так, в легендах и преданиях, ориентированных на основной миф, громовержец-змееборец может выступать в ипостаси кузнеца, а в некоторых из них победителями змея оказываются кузнецы Кузьма и Демьян или Борис и Глеб, которые являются помощниками главного героя. Очевидно, что кузнец или кузнецы, выковавшие оружие герою сказок о царе Горохе, а также два его брата, которые помогают ему в поисках сестры и борьбе со змеем, находятся в одном ряду с этими персонажами. Главный герой и два его брата также соответствуют трем героям-змееборцам в легендах и былинах и трем братьям, основателям культурной традиции в исторических и этиологических преданиях, которые представляют собой определенный этап трансформации основного мифа [3, с. 158–163, 172–173].

Продолжая семантические параллели сказки и основного мифа, можно найти объяснение паре царь Горох — царица Морковка (ее сказочный эквивалент царь Горох — царица Анастасья Прекрасная). Упрощенно оно выглядит следующим образом. Если царь Горох и Покатигорошек связаны с представлениями о боге-громовержце, то булава, вызывающая гром, символизирует молнию — главный атрибут и оружие громовержца в поединке со змеем, а поскольку булава или посох сопоставимы по форме с морковью (длинный, вытянутый предмет, расширяющийся к одному концу), то царицу Морковку следует считать метафорическим воплощением молнии. В этом свете сказочным соответствием царя Гороха и царицы Морковки оказываются царь Огонь и царица Грозная Маланья, т. е. молния [8, т. 1, с. 316–319, 497–498]. В церковно-народной традиции этим парам соответствуют св. Илья-пророк, «заместивший» громовержца Перуна, и св. Мария Магдалина, почитавшаяся как хранительница от молнии. Семантическая близость их образов отражена близостью дней их памяти в церковном календаре — 20 и 22 июля. К этим датам примыкает праздник свв. Бориса и Глеба (24 июля), чей фольклорный образ, как отмечалось выше, имеет истоки в основном мифе [22, с. 146–150]. Всё это увязывает пару шуточного фразеологизма с мифологическим богом-громовержцем и его женой [4]. Интерпретация пары царь Горох — царица Морковка как «сниженного» рефлекса бога-громовержца и его жены подтверждается связью гороха с брачными обрядами и ритуалами, а также с беременностью. Как покровители брачных уз почитались и божьи кузнецы Кузьма и Демьян [10, с. 524–525; 18, с. 66; 22, с. 49–52].

В основе ритуала, соответствующего основному мифу, лежит комплекс представлений о плодородии (в результате победы громовержца освобождаются воды, удерживаемые змеем, и на землю проливается благодатный дождь) [3, с. 108–135]. Поэтому не случайно горох оказывается одним из атрибутов аграрных обрядов славянских (и не только славянских) народов. По мнению Б. А. Рыбакова, царь Горох — это продолжение образа индоевропейского и праславянского божества — покровителя аграрного обряда «общественного опробования первых плодов» [17, с. 83–84]. По всей видимости, реликт связи царя Го-

роха с богом-громовержцем как подателем плодородия отражен и в аграрной примете, согласно которой сеять горох можно только в Страстной (Зеленый) четверг — день недели, который в славянской мифологии связан с Перуном [1, с. 382; 3, с. 25–29; 10, с. 526].

Основываясь на вышеизложенном, можно заключить, что царь Горох (и царица Морковка) в выражении «при царе Грохе (и царице Морковке)», обозначающем далекое прошлое, представляет собой результат десемантизации мифоритуального комплекса, связанного с богом грозы (и его женой) — подателем плодородия и фертильности. Присутствие этого выражения в русском языке, видимо, следует рассматривать как показатель устойчивости и живучести глубинных основ мифопоэтического мышления (мифологических архетипов).

2. Другим довольно распространенным в русском языке выражением, обозначающим отдаленные времена, является фразеологизм «при царе Косарé» или «при царе Косарé, когда турки воевали».

Вряд ли объяснение имени царя следует видеть в областном названии косца или ножа для щепания лучин [2, с. 173]. Скорее всего, это искаженное и пересмысленное слово «кэсарь», которое представляет собой греческую форму латинского имени Юлия Цезаря (Caesar). В древнерусский язык оно попало уже из первых переводов богослужебных Евангелий и византийских хроник. В них кесарями именуются римские императоры династии Юлиев-Клавдиев, причем не только те, чье полное имя включало имя ее основателя Юлия Цезаря (Август, Калигула, Клавдий), но и те, в имени которых его не было (Тиберий, Нерон), во втором случае слово «кесарь» используется как титул. О его происхождении от имени первого «единовластца» и основателя «царства Римскаго» прямо говорится в русских памятниках XV–XVI вв., описывающих всемирную историю: Летописце Еллинском и Римском и Русском хронографе (списки и редакции последнего были широко распространены вплоть до XVIII в.). Примечательно, что в них приводятся весьма оригинальные и далекие от реальности варианты объяснения слова «кесарь», что свидетельствует о его изначальном непонимании носителями русского языка. Кроме того, важно отметить, что в указанных источниках с кесарем Юлием связывается упорядочивание времяисчисления: «Сей индиктомъ законъ дать и високошь изобре те и месяца нарече» [16, с. 228].

Во время формирования самодержавной идеологии Русского централизованного государства в XVI в. к римскому кесарю Августу стали возводить происхождение основателя правящей династии — князя Рюрика. Вследствие этого его призвание, положившее начало русской государственности и считавшееся отправной точкой русской истории, приобретало особо сакральное значение, поскольку в царствование Августа родился Иисус Христос: «[Рюрик] Не худа же рода бяху и незнаема, но паче преименита и славна Римскаго кесаря Августа, обладающаго всею вселенною и единоначальствующаго на земли во время перваго пришествия на землю Господа Бога и Спаса нашего Иисуса Христа, иже егда нашего ради спасения изволи родитися от Безневестныя и Пречистыя Приснодевы Марии» [11, с. 447; 15, с. 60].

Проведенная русским книжником связь между временем кесаря Августа и земной жизнью Иисуса основана на знании того, что во времена кесарей (в правление Юлиев-Клавдиев) произошли все важнейшие события новозаветной истории, положившие начало христианской церкви [16, с. 229–241]. Главные церковные праздники, посвященные этим событиям, стали основными календарными вехами, структурирующими жизненный уклад всякого русского человека. Чтение книг Нового Завета в годовом цикле богослужений, приуроченных к этим праздникам, по всей видимости, и предопределило проникновение слова «кесарь» в народную речь, привнеся тем самым в народное сознание представление о древних временах малопонятных, но сакрально значимых кесарей.

В церковных богослужениях слово «кесарь» звучит уже перед началом гражданского года, в навечерие праздника Рождества Христова, когда читается отрывок из Евангелия от Луки (Лк 2: 1–20), который начинается с упоминания о вышедшем от кесаря (Августа) повелении «сделать перепись по всей земле».

Чаще всего (трижды в год) в круге евангельских чтений это слово употребляется в выражении «отдайте кесарю кесарево», которым Иисус отвечает на провокационный вопрос фарисеев о том, следует ли платить подати римскому императору (в тексте — кесарю): Мф 22: 15–22; Мк 12: 13–17; Лк 20: 19–26. Обычно вся эта евангельская сцена истолковывается как божественное указание на непотворение власти предержащим, что делало ее (а вместе с ней и слово «кесарь») крайне актуальной для представителей податных сословий, т. е. для абсолютного большинства русского общества. В каждом из вышеназванных отрывков слово «кесарь» и производные от него упоминается четыре раза. Вероятно, столь интенсивное использование этого слова в богослужебной практике способствовало регулярной активации связанных с ним образов далекого прошлого и тем самым сыграло существенную роль в усвоении его русским языком.

Для нашей темы весьма интересен текст, в котором слова «царь» и «кесарь» образуют нерасторжимое смысловое единство. Это отрывок из Евангелия от Иоанна (Ин 19: 13–20), который читается 1 августа на литургии праздника Происхождения честных древ честнаго Креста. В нем говорится о распятии Христа и событиях непосредственно этому предшествовавших. Понтий Пилат, выведя Иисуса на суд, спросил иудеев: «Царя ли вашего распну? ответили первосвященники: нет у нас царя кроме кесаря». В этом отрывке «кесарь» используется как титул не названного по имени императора Тиберия, в правление которого произошли описываемые события [16, с. 240].

Итак, можно полагать, что возникновение рассматриваемого фразеологического сочетания было обусловлено как влиянием книжной традиции, так и народной рецепцией церковных обрядов — церковно-народным мировосприятием, в котором события земной жизни Христа осознавались как начало отсчета нового времени и как сакрально отмеченные события прошлого, регулярно актуализирующиеся в годовом круге церковных праздников.

Выражение «при царе Косарé» можно было бы считать почти точным соответствием современного хронологического маркера «до нашей эры» или «до

Рождества Христова», если бы оно не употреблялось с факультативным продолжением «когда турки воевали». Своим происхождением оно, скорее всего, обязано народнопоэтическому осмыслению многочисленных войн, которые Россия вела с Турцией в XVII—XIX вв. и которые нашли широкое отражение в фольклоре [9, с. 213–226, 252–260, 267–291, 305–324]. Поэтому связь «царя Кесаря» с реальными римскими императорами или их церковно-книжными образами в описываемом выражении следует считать если не утраченной, то крайне незначительной.

Однако стоит обратить внимание на то, что войны с турками образуют фразеологическое сочетание с царем Косарем, а не с царем Горохом, так же как царица Морковка сочетается с царем Горохом, а не с царем Косарем. Если устойчивость семантической связи царя Гороха и царицы Морковки обусловлена их происхождением из мифопоэтической образности, то в таком случае царь Косарь и войны с турками также должны иметь общий смысловой знаменатель, определяющий их устойчивую связь.

Возможно, источником расширенной формы рассматриваемого выражения, объединяющего тему кесаря и тему турецких войн, может быть «Повесть о взятии Царьграда турками в 1453 г.».

В некоторых летописях и хронографических сборниках XVI—XVIII вв. вместе с «Повестью» помещается рассказ об основании Царьграда-Константинополя, в котором император Константин строит новый город «на римский обычай» и называет его Новым Римом, который является наследником древнего Рима и одновременно становится центром новой христианской ойкумены. Эта «амбивалентность» Царьграда отражается в характерном упоминании «кумира, имущаго на главе семь лучь» (древнегреческий бог Солнца Гелиос), которого император установил в новом городе, одновременно наполнив его христианскими храмами и посвятив Христу и Богородице [12, с. 125–128; 13, с. 78–81; 16, с. 443–445]. Сам Константин в хронографах и летописных статьях, с одной стороны, находится в одном ряду с римскими императорами, восходящем к кесарям Юлию и Августу, и его сыновья-наследники именуются кесарями [13, с. 79; 16, с. 267], а с другой — является первым христианским царем. Если о кесаре Юлии говорится, что он упорядочил старое времяисчисление, то с царя Константина начинается отсчет нового христианского времени, исчисляемого по Вселенским соборам и правлению православных византийских монархов, перечень которых в Никоновской летописи соединяет повести о создании и взятии Царьграда [13, с. 81–83; 14, стб. 8–9; 16, с. 228–269]. Всё это представляет описанное в «Повести» падение города Константина — нового Рима — как трагическое завершение всего предшествующего периода истории, начавшегося в царствование первого христианского царя, наследника кесаря Юлия и римских кесарей, при которых произошло воплощение Бога Слова и возникла христианская церковь. Ощущение этого русскими книжниками угадывается в отмеченной ими символичности совпадения имен основателя Царьграда и последнего византийского императора, погибшего при его защите:

«Константиномъ создася и паки Константиномъ скончася» [12, с. 142; 13, с. 96; 16, с. 458].

«Повесть о взятии Царьграда» имела большое влияние на русское историческое повествование XVI—XVIII вв. [19, с. 188–225]. Она вошла в книгу И. Михайлова «История о последнем разорении святого града Иерусалима и о взятии Константинополя», вышедшую в 1713 г. и неоднократно переиздававшуюся вплоть до начала XIX в. [20, с. 195–197]. Популярность этой книги не в последнюю очередь была обусловлена ее актуальностью во время почти непрерывавшихся войн с Османской империей, которые велись под знаменем освобождения православных народов и восстановления Константинополя как столицы православной империи. Примечательно, что в «Повести» и в «Истории» приводится пророчество, согласно которому русский народ победит турок и воцарится в «Седмохолмом» (как Рим) Константинополе [7, ч. III, с. 80–92; 12, с. 143–144; 13, с. 97; 16, с. 444, 460].

Вероятно, в названных исторических сочинениях читающая публика находила оправдание войн с Османами и в описании героической обороны Царьграда-Константинополя черпала вдохновение для участия в баталиях по его освобождению; рефлексией участия в турецких войнах простого народа (податных сословий) стали произведения фольклора.

Таким образом, выражение «при царе Косаре, когда турки воевали» может быть отражением общероссийских и общеевропейских событий, каковыми были войны с Турцией, и стоящей за ними идеи возрождения второго Рима третьим.

Подытоживая изложенное, можно заключить, что русский язык хранит память о прошлом не только в этимологии и семантике слов, но и в явлениях иного уровня — фразеологических сочетаниях, в которых прошлое предстает как результат его восприятия и осмысления многими поколениями носителей языка. Они хранят в себе следы мифопоэтического мироощущения, книжной и церковно-народной традиции, конструируя шутливо-образную хронологическую шкалу прошлого: «при царе Косаре (когда турки воевали)» отсылает к историческому прошлому, временам реальных исторических личностей и событий; «при царе Горохе (и царице Морковке)» обозначает доисторическое, мифологическое прошлое, время языческих богов. Близкая картина поэтической периодизации русской истории присутствует в «Слове о полку Игореве»: «Были вечи Трояни, минула лета Ярославля; были плъци Олговы, Ольга Святославличя» [6, с. 102–105]. Разумеется, все эти выражения обозначают не промежутки времени, имеющие четко ограниченные хронологические пределы, а поэтические, стертые до малопонятных фразеологических сочетаний образы целых эпох, слитые в единое представление о далеком прошлом.

Приведенные в статье объяснения не являются ни исчерпывающими, ни безусловными: их следует рассматривать как один из вариантов возможного толкования. Прошлое, как и будущее, — понятие неопределенное и состоит из множества вероятностей, тем более если речь идет об отражении нашего прошлого в нашем языке.

Список литературы

1. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. М.: Современный писатель, 1995. Т. 2. 400 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1981. Т. 2. 779 с.
3. Иванов В. В., Топоров В. Н. Исследование в области славянских древностей. М.: Наука, 1974. 343 с.
4. Иванов В. В., Топоров В. Н. К реконструкции Мокоши как женского персонажа в славянской версии основного мифа // Балто-славянские исследования. 1982. М.: Индрик, 1983. С. 175–187.
5. Клейн Л. С. Концепции времени в традиционной культуре // Время и календарь в традиционной культуре: тезисы докладов Всероссийской научной конференции. СПб.: Лань, 1999. С. 3–13.
6. Лихачев Д. С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени: монография. 2-е изд., доп. Л.: Худож. лит., 1985. 352 с.
7. [Михайлов И.] История о последнем разорении святого града Иерусалима и о взятии Константинополя. М.: тип. С. Селивановского, 1821. 418 с.
8. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. М.: Наука, 1984–1985. Т. 1. 537 с.; Т. 3. 508 с.
9. Песни, собранные П. В. Киреевским. Изданы Обществом любителей российской словесности под ред. П. А. Бессонова. М.: тип. Бахметева и Университетская, 1872. Вып. 9. 572 с.
10. Плотникова А. А., Усачева В. В. Горох // Славянские древности: этнолингвистический словарь. М.: Международные отношения, 1995. Т. I. С. 524–526.
11. Попов А. Изборник славянских и русских сочинений и статей, внесенных в хронографы русской редакции. М.: изд-во А. И. Мамонтова и К°, 1869. 541 с.
12. ПСРЛ. Т. VIII. М.: Языки русской культуры, 2001. 312 с.
13. ПСРЛ. Т. XII. М.: Языки русской культуры, 2000. 272 с.
14. ПСРЛ. Т. XV. М.: Языки русской культуры, 2000. 432 с.
15. ПСРЛ. Т. XXI, ч. I. СПб.: тип. М. А. Александрова, 1901. 352 с.
16. ПСРЛ. Т. XXII. М.: Языки славянских культур, 2005. 896 с.
17. Рыбаков Б. А. Язычество Древней Руси. М.: Наука, 1988. 789 с.
18. Словарь русских народных говоров. М.: Наука, 1972. Вып. 7. 356 с.
19. Сперанский М. Н. Повести и сказания о взятии Царьграда турками (1453) в русской письменности XVI–XVII веков // ТОДРЛ. Т. 12. М.; Л.: АН СССР, 1956. 657 с.
20. Творогов О. В. Повести о взятии Константинополя турками в 1453 г. // СККДР. Вып. 2, ч. 2. М.: Наука, 528 с.
21. Толстая С. М. Время // Славянские древности: этнолингвистический словарь. М.: Международные отношения, 1995. Т. I. С. 448–452.
22. Церковно-народный месяцеслов И. П. Калининского. М.: Худож. лит., 1990. 238 с.
23. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. М.: Наука, 1980. Вып. 7. 113 с.

Об авторе

КУЗНЕЦОВ Виктор Владимирович, кандидат филологических наук, заместитель директора по научной работе ФГБУК «Всероссийский историко-этнографический музей»; e-mail: tiveriada@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ СТРУКТУРА ПАНЕГИРИЧЕСКОГО ОБРАЩЕНИЯ В ЛЮБОВНОЙ СИЛЛАБИЧЕСКОЙ ЛИРИКЕ ПЕТРОВСКОГО ВРЕМЕНИ

П. А. Семенов

Балтийский институт иностранных языков и межкультурного сотрудничества (БИИЯМС), Санкт-Петербург

В статье рассматривается лексико-стилистический состав топоса панегирического обращения в любовной силлабической поэзии Петровской эпохи, выявляются книжные и фольклорные источники этого топоса.

Ключевые слова: топос, словесная (речевая) формула, панегирическое обращение, силлабическая поэзия.

1. Постановка вопроса. Для понимания сущности процессов, происходящих в русском литературном языке в Петровскую эпоху, едва ли не первостепенное значение имеет осмысление связи между секуляризацией культуры и формированием нового типа литературного языка. Одним из важных проявлений новой книжной культуры стала любовная лирика. Р. Лахманн (правда, несколько упрощая ситуацию) пишет: «Своеобразная динамика русской литературы состояла в том, что поэзия, посвященная теме любви в России, по сравнению с западноевропейской традицией начала развиваться достаточно поздно... В России не существовало ни любовной темы, ни соответствующей ей риторики. Здесь отсутствовали социальные и идейные структуры, опиравшиеся на служение прекрасной даме. Равным образом отсутствовали стилистические предпосылки для развития любовной поэзии с ее двойной сущностью: придворно-светской и духовной. Лишь в XVIII в. мы встречаем поэзию, обладающую стилистически утонченными формами выражения и топикой, в которой отражается знакомство с анакреонтикой и петраркизмом» [7, с. 215].

Лингвистический интерес к этим жанрам как раз и обусловлен тем, что они начинают развиваться в Новое время, а значит, на материале этих текстов можно непосредственно проследить, как шло обновление литературного языка, как старые языковые формы вытеснялись новыми.

Средневековая культура слова — это риторическая культура. Основным строительным материалом древнерусского текста была *словесная формула*, а с содержательной точки зрения текст распадался на *топосы* — законченные в смысловом отношении фрагменты текста, «речевые куски» (В. В. Виноградов), в пределах которых получает развитие та или иная тема. Каждый такой топос характеризовался свойственным именно ему набором словесных формул. XVIII век еще не преодолел эту устойчивую традицию: окончательное разрушение топики, «демонтаж красноречия» (если воспользоваться выражением Р. Лахманн) произойдет в реалистической стилистике XIX в. Поэтому топос и

формула — это, по нашему мнению, именно те единицы, рассмотрение которых и позволит решить поставленную проблему.

В настоящей статье анализируется языковая структура топоса «панегирическое обращение» в любовной силлабической поэзии Петровской эпохи. Материалом послужили около 50 любовных стихотворений из рукописных сборников Петровского времени, опубликованные и прокомментированные А. В. Позднеевым [8].

2. Источники топоса «обращение». Панегирическая поэзия московского барокко, явившаяся одним из источников силлабической любовной поэзии, традиционно имела адресата (напр., царя, царицу), поэтому топос «обращение» был достаточно регулярным в произведениях этого жанра. Ср., напр., обращения к царевне Софье Кариона Истомина и Сильвестра Медведева: «Благородная София царевна, / госпожа княжна Алексиевна! / Пречестна дева и добросиянна, / В небесную жизнь Богом произбрана!» (Карион Истомин); «Благородная и благоверная, Богом возлюбленная, премудрая и милосердная, великая государыня царевна и великая княжна София Алексиевна» (Сильвестр Медведев) [4; 9].

Другим источником топоса была народная лирическая песня. По наблюдениям исследователей, народные лирические песни обычно начинаются с обращений к возлюбленному, к жениху, к родителям, к силам природы и др. Ср.: «Ты молоденький, молодчик молодой, / Моему сердцу на свете дорогой!» (Кашин, 66); «Ах ты да душечка, добрый молодец, Удалая твоя головушка, Что умильные твои ясны очи!» (Соболевский, т.4, №805) [6, с. 47].

Таким образом, книжная любовная поэзия соединила эти две традиции, естественно, несколько видоизменив лексико-фразеологическое наполнение топоса. Ср., напр., ряд любовных стихотворений, начинающихся обращением: «Цветочик красны и благоуханнейши, / Ох, шипче мой зело прекраснейши!»; «Свете мой ясный, шипче прекрасный!»; «Адамант дражайши / Паче меда сладчайши»; «Свете очей моих зело яснейши / Дрожайше бисере многоценнейши, / Вдячне клейнот мне наипаче (всех) сличнейши»; «Душа моя милая, красная девица! / Светишь аки месяц, сияешь сице»; «Красны цветочек, роза благовонна! Для чего ты к моей любви несклонна?» [8, с. 188, 190, 192, 193, 198, 230].

3. Образный строй топоса. Приведенные примеры показывают, что в данном топосе соединились три стилистические традиции: а) *церковнославянская* (*шипче* ‘цвет розы, розовый куст’, *адмант дражайши*, *паче меда сладчайши*, *свете очей моих зело яснейши*, *дрожайши бисере многоценнейши*, *роза благовонна*); б) *юго-западнославянская* (*вдячне клейнот мне наипаче сличнейши* — польск.: *клейнот* ‘сокровище’, *вдячне* ‘приятно’, *сличнейши* ‘прекраснейший’); в) *народнопоэтическая* (*цветочик прекрасный*, *свете ясный*, *красны цветочек*, *душа моя милая*, *красная девица*).

Можно ли считать это единство органичным? Генетически перед нами разнородные средства, однако есть некоторые образные семантические инварианты (архетипы), объединяющие эти традиции. Церковнославянскую и юго-западнославянскую традиции объединяет метафора «возлюбленная — драго-

ценный камень» (*адамант дражайшии, бисере многоценнейшии, клейнот сличнейшии*). Все три традиции объединяет метафора «возлюбленная — прекрасный цветок». Естественно, различаются эпитеты: в церковно-книжной традиции это сложные прилагательные, формы элитива (*благовонный, прекраснейший, благоуханнейший*), в народнопоэтической традиции — *красный, прекрасный* — и диминутив *цветочек*. Относительно метафоры цветка и ее генезиса в силлабической поэзии В. П. Адрианова-Перетц замечает, что «в гимнографии и в похвалах святым эти метафоры встречаются часто... Богородица яко „цветьць процвете посреди сияющь тьрния“; святые „цветы дышающеи воню божественнаго разума богоразумия“, „цветы райския“, „древеса плодовиная“, „яко цвет благоуханен“. Эпитеты показывают, что для прославления обязательно представление о растении цветущем, поэтому „цветец“, „сад“ — „благоуханен“, „прекрасен“, „присноцветущ“, „благоцветущ“ и т. п.» [1, с. 59]. Об этом же использовании церковно-книжной традиции пишет и Л. И. Сазонова, характеризуя метафорику московского барокко: «Поэзия барокко дает многочисленные примеры игрового использования молитвословных текстов... В стихах Симеона дочь царя, Мария Алексеевна, получает на основе омонимии своего имени образное определение, сопутствующее обычно Богородице: „прекрасный цвете вертограда царска“ (Син. 287, л. 404, об.). „Красными цветами российского рая“ названы остальные царские дочери» [10, с. 407]. Л. И. Сазонова называет этот прием «семиотическим переименованием». Ср. др. примеры: в молитвословных текстах встречается уподобление Христа «цвету», Симеон Полоцкий применяет этот образ к царевичу: «И ты цвет еси, цветы же Христом, святым светом, / он даст dospeti юным твоим летом» [10, с. 408]. Но, с другой стороны, образная система, связанная с цветком и цветением, не чужда и народной поэзии [см.: 1, с. 57; 6, с. 110 и др.].

Что касается конкретно *розы* (западная традиция) и *шипка* (*прекрасный шипче*) в церковно-книжной и народнопоэтической традиции, то их генезис и тесная связь отмечены, напр., А. Н. Веселовским: «Роза представляет еще более яркий пример растяжимости символа... Южный цветок был в классическом мире символом весны и смерти, восстающим весной к новой жизни; его посвятили Афродите, им же венчали в поминальные дни Rosalia <лат. — розалии>, гробницы умерших. В христианской Европе последние отношения были забыты, либо пережили в виде обломков суеверий... Но роза как символ любви принялась на почве западной народной поэзии, проникая частями и в русскую песню, вторгаясь в заветную символику руты и калины. Зато произошло новое развитие, может быть, по следам классического мифа о розе, расцветшей из крови любимца Афродиты, Адониса: роза стала символом мученичества, крови, пролитой Спасителем на кресте; она начинает служить иносказанием христианской поэзии, наполняет жития, расцветает на телах святых. Богородица окружена розами, она сама зачата от розы, розовый куст, из которого выпорхнула птичка, — Христос. Так в немецких, западославянских и пошедших от них южно-русских песнях» [2, с. 140].

О народнопоэтических истоках метафоры *свет* (*свете мой ясный*) написано огромное количество работ (ср. еще индоевропейское противопоставление *света* и *тьмы*), но это же и устойчивая христианская метафора: «Исходя из метафоры свет — христианство, русская учительная и панегирическая литература в течение всего средневековья широко пользовалась эпитетом светильник в применении к святым... В светской литературе этому эпитету соответствует переведенный с греческого языка — „свет очию моею“..., который доживет до любовной лирики XVII–XVIII вв., где героиня, потеряв друга, горюет „света очию моею лишена“, называет милого „светозарный свет“» [1, с. 39–40].

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, оказываются попарно связанными церковнославянская и народнопоэтическая традиция (архетипическим образом *цветок*), с другой стороны, церковнославянская и юго-западнославянская традиции (архетипы *сокровище*, *роза*), что делает возможным соединение гетерогенных языковых средств в пределах одного топоса. Однако в нашем материале не представлено контекстов, в которых соединились бы языковые средства всех трех источников. Синтез же двух стилистических традиций представляется вполне органичным. Можно заметить, что в результате соединения языковых средств юго-западнославянской и церковно-книжной традиций возникает **высокий стиль**, в результате же соединения церковно-книжных и народнопоэтических языковых элементов рождается **средний стиль**. Ср., с одной стороны: «Свете очей моих зело яснейши, / Дражайши бисере многоценнейши, / Вдячне клейнот наипаче сличнейши» (высокий стиль) — с другой стороны: «Красны цветочек, роза благовонна! / Для чего ты к моей любви несклонна; Цветочик крысны и благоуханнейши, Ох, шипче мой зело прекраснейший» (средний стиль).

Завершая рассуждение об органичности синтеза разных традиций в топосе «обращение», нельзя не отметить, что в нем практически отсутствуют европеизмы. А. В. Позднеев в рукописных песенниках Петровского времени отмечает только 6 песен с западными элементами. Ср. несколько европеизмов в обращениях: «О, адаманте... любезнейши **дамо**, бисере сладчайши» [8, с. 219]; дважды встречается обращение-приветствие виват: «**Виват**, радость! виват, сердце! **Виват**, дорогая! / Неоцененная краля, бралиант, дорогая!» [5, с. 26]; «Виват, моя милая, виват, прекраснейш(а)! / Здравствуй, душа, сердце мое, друже приятнейш(а)!» [8, с. 209]. Заметим, что эти топосы в целом выдержаны в юго-западном стилистическом ключе. Можно, таким образом, предполагать, что европеизмы претендовали в складывающейся стилистической системе на статус языковых средств высокого слога. Встречается, наконец, обращение *ангел* по отношению к возлюбленной: «Ангел мой, не сомневайся о любви моей к тебе; / прежде у меня спрошайся, изменил ли я тебе» [8, с. 264]. По мнению А. В. Позднеева, это «самый ранний случай в русской книжной песенной поэзии перехода персонажа церковной сферы в образ любовной лирики» [8, с. 267].

4. Комбинаторные особенности топоса. Рассмотрим, какое место занимает топос «обращение» в языковой композиции анализируемых текстов.

1. Встречаются тексты, особенно в ранний период, в первое десятилетие XVIII в., в которых топос «обращение» распространяется, перерастая в панегирик. В таком случае можно говорить об оформлении нового топоса — «восхваление», так как границу между панегирическим обращением и собственно восхвалением провести порой весьма затруднительно. Связано это и с перемещением топоса «обращение» с позиции начала текста, с появлением в одном тексте нескольких обращений, открывающих или заканчивающих строфу, находящихся в интерпозиции и т. п. Ср., напр., такой текст:

Адамант дражайши
Паче меда сладчайши!
 Любовь твоя сердечна,
 Девчина возлюбленна —
 Нигде же мя может утешити,
Презбранная!
 Зело мне печально без тебя,
 Что не вижу тебя;
 Не могу жить, хоть умрети,
 Когда ты не имам зрети,
Возлюбленная! [8, с. 192]

Здесь обращения обрамляют строфы, создавая кольцевую композицию. И далее в этом же тексте панегирический топос: «То бо над бисеры многоценнейши, / Мне наипаче всех красот зличнейши / Бровми, очима, уста твоима / Паче всех превосходима» [8, с. 192].

В другой песне топос «обращение» выступает как рефрен, текстовая скрепа, придающая тексту стройность и композиционную цельность:

Душа моя милая, красная девица!
 Светишь аки месяц, сияешь сице.<...>
 Взглянеш — утетишь меня,
 Промолвиш — накормиш меня,
 Дашь — возвеселишь ты меня,
 А не дашь — разоришь ты меня,
 В конец погубишь ты меня.
Светел месяц, ясное солнце,
Лучи незаходимые,
Часты звезды непроходимые!
Белая ты лебедушка!
Черна соболя твоя бровушка!
 Увидел бо тебя прекрасну,
 Яко цвет доброго атласу!
 Речи твои умные,
 Яко царицы премудрыя!
 Голос твой слышит,
 Яко ясный сокол свищет.

Ко мне словечко молвишь —
И сердце расколишь;
Умильно взглянешь —
И юность мою раздранешь,
Честь над собою ведешь,
А меня в стыд не введешь. <...> [8, с. 198]

Наконец, топос может быть перемещен в середину текста:

Что убо сугубо
Сердце во мне играше,
С радости, сладости
Аки воск растаяше?

Что вижду: надежду
Сердечну, непременно —
Избранну Дианну,
Приятельницу верну.

Несть, тако, что яко
Сердцем возвеселихся.
Не тебе, но себе
Ради зря насладихся.

**Цвет красны, свет ясны,
Очей моих зеница,
Дражайша, слатчайша
Прекрасная девица!**

Никто же возможе
В любви нас разлучити,
Аще же вверже
В нас хитростные сети <...> [8, с. 202]

2. Другая типичная комбинаторная особенность топоса «обращение» — его связь с топосами, построенными в императивно-оптативной модальности (топосы призывания, пожелания, упования). Ср.: «Прекрасная девица, любезна голубица! / В моем сердце пребуди и меня не забуди!»; «О, твердейши адамант, непреборима крепость! Естественна **не сотвори** мне зелну... **Не буди** (?) мне милости забвенна, Ох, сердцем мне зело возлюбленна!»; «О прелюбезнейши ты, мой животе, Паче всех дражайше мой клейноте! **Приди** радости моя, шипче краснейши, Во любви сладчайши, бисере дражайши, Многоценнейши» [8, с. 191, 188, 193].

5. Выводы. Итак, проведенный анализ языковых средств, используемых в структурировании топоса риторического обращения, позволяет сделать некоторые выводы о стилистических особенностях любовной силлабической лирики и об эволюции литературного языка Петровской эпохи в целом.

1. Панегирическая топка заимствовалась из поэзии московского барокко, однако необходимость выразить новое содержание привела к значительной трансформации церковно-книжной барочной традиции, а именно: с одной стороны, шло вытеснение из топоса славянизмов, с другой — активное внедрение элементов фольклорной стилистики. Любовный панегирик, таким образом, движется к среднему стилю, всё дальше уходя от «азианства» московского барокко.

2. Следует также заметить, что для создания галантного стиля авторы пытались ввести в свои панегирики европеизмы, но количество европеизмов в любовных поэтических текстах крайне незначительно. Во всех этих случаях европеизмы получают высокое стилистическое окружение, что косвенно свидетельствует о восприятии европеизмов в качестве книжных средств, элемента стилистической отделки произведения. Однако, как видим, даже в Петровскую эпоху этот способ «украшения» текста не получает в исследуемом жанре широкого распространения, а это значит, что вывод о «пестроты» произведений этого времени нуждается в серьезной корректировке. В образной структуре топоса «панегирическое обращение» преобладают образы *цветка* и *драгоценности*, позволяющие синтезировать церковно-книжную и народнопоэтическую традиции.

3. Можно утверждать, что любовная лирика Петровской эпохи, несмотря на молодость, новизну этого жанра для русской литературы, — это поэзия традиционных форм, устойчивых топосов. Противоречия в этом утверждении нет, поскольку литература Петровской эпохи, как и литература предшествующего периода, основывалась на канонах риторики, поэтому к относительно новому материалу (любовной теме) применялись старые риторические правила и образцы («приклады»), пришедшие из «Риторик» и «Поэтик» XVII в. Обновление этих образцов заключалось лишь в том, что они приспособлялись авторами к выражению нового содержания, а для такого приспособления, естественно, рекрутировались языковые средства и из «галантной» западноевропейской литературы (мифологизмы, европеизмы), и из народной поэзии.

Важно, что при этом обновлении риторического арсенала в связи с новизной содержания происходило соединение в пределах одного контекста традиционного и нового, тем самым шло *обновление литературного языка*. Якобы характерные для Петровской эпохи языковая пестрота, безнормие, причудливое смешение разнородных языковых форм, о чем часто пишут исследователи, — это только внешняя сторона происходивших в литературном языке процессов. Нормативное мышление предшествующей эпохи не могло бесследно исчезнуть в бурное время реформ: оно проявилось в создании новой *нормы переходного периода* [3, с. 17], сущность которой заключалась в приспособлении традиционно-книжных форм для выражения нового содержания и в восполнении неизбежно возникающих при этом лакун новыми языковыми средствами разного генезиса.

Список литературы

1. *Адрианова-Перетц В. П.* Очерки поэтического стиля Древней Руси. М.- Л.: Изд-во АН СССР, 1947. 188 с.
2. *Веселовский А. Н.* Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. 406 с.
3. *Гайнуллина Н. И.* Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII века. Алматы, 1995. 340 с.
4. *Гудзий Н. К.* Хрестоматия по древней русской литературе. М.: Просвещение, 1973. 528 с.
5. *Западов В. А.* Русская литература XVIII в. 1700—1775: хрестоматия. М.: Просвещение, 1979. 447 с.
6. *Лазутин С. Г.* Поэтика русского фольклора: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. М.: Высшая школа, 1981. 221 с.
7. *Лахманн Р.* Демонтаж красноречия. СПб.: Академический проект, 2001. 368 с.
8. *Позднеев А. В.* Рукописные песенники XVII—XVIII вв. М.: Наука, 1996. 448 с.
9. Русская силлабическая поэзия XVII-XVIII вв / ред. А. Панченко, В. Адрианова-Перетц. Л.: Советский писатель, 1970. 431 с.
10. *Сазонова Л. И.* Литературная культура России. Раннее Новое время. М.: Языки славянских культур, 2006. 896 с.

Об авторе

СЕМЕНОВ Петр Александрович, доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Балтийского института иностранных языков и межкультурного сотрудничества, Санкт-Петербург; e-mail: 2331638@mail.ru

ПРЕДИКАТНАЯ ИЕРАРХИЯ В ЦЕЛОСТНОМ АНАЛИЗЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА: «НА СМЕРТЬ КОМИССАРЖЕВСКОЙ» А. БЛОКА

И. Н. Юдкин–Рипун

Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии
Национальной Академии Наук, Киев, Украина

Иерархия предикации является основой целостности поэтического текста наряду с дейксисом. Ее раскрытие предполагает воссоздание скрытых, не употребленных в тексте лексических единиц, и отсылку к идиоматике и поэтическому идиолекту. Дифференциация рангов обособленных предикатов воссоздается аппозитивными структурами, а не пропозициями, через коллокации, представляющие мотивы идиоматики.

Ключевые слова: субъектная перспектива, субъект действия, макропредикат, идиоматический мотив, таксис, полупредикативность

Методы целостного анализа текста, получившие известность как анализ одного произведения (В. Е. Холшевников, Ю. М. Лотман и др.), представляется возможным обогатить за счет новых подходов, полученных при разработке синтаксиса текста и дискурса. Следует учитывать, что текст есть только одна сторона — синтагматическая — целостного творческого процесса, предполагающая наличие другой стороны — парадигматики, в частности поэтического идиолекта, кода, конвенций риторической традиции. Между тем задачи реконструкции идиолекта и его идиоматики обычно рассматривались в контексте создания лексиконов поэтических образов вне задач целостного анализа текстов, и только с развитием корпусного подхода идиоматика представляется как внутреннее свойство избранного корпуса, где «текст и его специальный язык абсолютно идиоматичны» [11, с. 172].

Проблема синтагматики речи как интерпретации парадигматики языка изначально связана с проблемой субъектно-предикатных отношений: именно предикация составляет основу речевой деятельности как решения проблем на основе языкового опыта, поскольку, как отметил еще Н. И. Жинкин, «количество возможных для выбора сообщений бесконечно, а число слов ограничено фондом словаря. Казалось бы, что при этом условии первый ряд не может соответствовать второму. Так и было бы, если бы слова оставались только названиями предметов, именами. Но они не только именуют уже выделенные отношения в явлениях, а и производят самый процесс выделения отношений, они полагают, или предизируют, признаки» [3, с. 360]. Со своей стороны, предикация выявляет проблемность через конфликтность, проявляющуюся независимо от тех форм пропозиции, которые складываются в тексте на ее основе. Сравнение типологически различных языков, например, дает основание для вывода: «Альтернативные предикационные формулы задают альтернативные системы вещей <...> Единая действительность (событие) расщепляется на <...> образы дей-

ствительности, нарисованные в альтернативных палитрах предикационных стратегий» [12, с. 20]. Присущее именно предикации свойство негативности как формулировки исследовательских альтернатив, решаемых в построении текста, определяет строение макроскопического синтаксиса текста как развертывания конфликтов. В частности, драматический текст наиболее явно представляет развертывание конфликта через кульминации к катастрофе (или «триумфу»). В свою очередь, в конечном счете предикация предполагает субъектную сторону, поскольку «бытие, сущее — всегда субъект, никогда не предикат. Но каждое это сущее имеет ту или иную сущность», так что «сущности, понятийные определения — это предикаты», откуда следует «приоритет существования перед понятийным определением сущности» [10, с. 309, 310]. Если для парадигматики сущее исходно, то в синтагматике, обращающейся к проблематичным сторонам бытия, это отношение переворачивается, обуславливая определяющее место предикации.

Эти предварительные замечания позволяют отобрать ряд обобщений в синтаксисе текста, необходимых для понимания его целостности. Такова концепция субъектной перспективы как обобщение понятия диатезы, открывающее возможность взаимного обмена не только действительных и страдательных, но и коммуникативных и денотативных ролей как субъектов действия. Семантический субъект как «онтологически или метафорически замещающий позицию субъекта, либо определенная точка зрения, либо как среда субъекта, восстанавливаемая из контекста» [15, с. 99] фактически описывает ту возможность, которая реализовалась в аллегорической драме мистериального театра Средневековья. Например, когда представляется описание пейзажа, то сам пейзаж может рассматриваться как субъект действия, а авторская речь — как его несобственно-прямая или косвенная речь. Так, в строках А. А. Блока «*В небе — день, всех ночей суеверней / Сам не знает, он — ночь или день*» (10.1912) свидетельство наблюдателя предстает как косвенная речь Дня — участника действия. Тогда проблема локации текста (авторизации, адресации, ракурсов наблюдения) входит в выстраивание субъектной перспективы, определяемой предикацией [5, с. 231].

В свою очередь, в масштабе цельного текста выделяется полипредикативность и полупредикативность как обобщение понятия таксиса: «Обычно понятие полупредикативности связывается с „обособленными оборотами“... Простое предложение, включающее в свой состав такие обороты, становится полипредикативным» [4, с. 100]. Эта связь предикатов становится особенно сильным фактором целостности текста: «Нефинитные предикации, лишенные типичных глагольных признаков, ... в особенности деепричастные, предикации более тесно связаны со своими главными предикациями, чем две сочиненные финитные предикации между собой» [6, с. 90]. Заметим, что дейксис, связующий текст в неделимое единство, предстает как предел отвлеченности (смысловые исходы Н. Ю. Шведовой), достигаемый с развитием предикации (напр., т. наз. местоглаголия как аналоги местоимений). Со своей стороны, цельность

текста с необходимостью предполагает отвлеченность содержания, отмеченную еще И. А. Фигуровским, указывавшим на «особенность соединения законченных предложений: объединение не только общностью темы и замкнутостью содержания, но вдобавок общим для всего отношения отвлеченным отношением» [13, с. 31]; в подтверждение приводится мысленный эксперимент с заменой точки перед «Но», открывающим цельный отрезок текста, на запятую («Мать» М. Горького) — тогда смысл противопоставления сужается. В таком случае возникает вопрос о том, насколько абстрактно общее содержание текста и как конкретика богатства этого содержания соотносится с отвлеченностью.

В теории дискурса предложено понятие макропредикат как обозначение общего отвлеченного содержания текста, его характеристики абстрактным признаком: «Для интерпретации предиката последующего предложения стратегия устанавливает возможность его включения в более общий предикат, предварительно выведенный из предиката предшествующего предложения, ... два предиката вместе могут дать достаточно информации для вывода макропредиката» [2, с. 64-65] (напр., из предложений <Сегодня был жаркий день. Они давно не были на пляже> выводится предикат решения идти на пляж). Обычно такие неявные предикаты, подразумеваемые, но не упоминаемые в тексте, рассматриваются как гипернимы [1], однако фактически речь идет об импlications. В частности, восполнение имеющегося ряда предикатов основывается на том, что они обычно составляют партонимы, то есть частичные синонимы, описывающие ситуацию. В партонимии синтагматическая сочетаемость одновременно предполагает парадигматическую совместимость. Например, таково описание места у А. А. Блока (12.1912.): «В сыром ночном тумане / Все лес, да лес, да лес ... / В глухом сыром бурьяне / Огонь блеснул — исчез...» Здесь ряд атрибутов туман — лес — *блуждающий огонек определяет семантическое поле сказочного образа зачарованного места и влечет за собой ожидаемый компонент — *избушку*, появляющуюся через 8 строк («И вижу: в свете красном / Изба в бурьян вросла»). Очевидно, что для нахождения неявного (неупоминаемого, но подразумеваемого) предиката требуется обращение к идиолекту, из которого строится поэтическая речь, так что невозможно ограничиться данными текста.

Из самого представления синтагматики текста как продукта интерпретации парадигматики (идиолекта) следует значимость творческой истории произведения от замысла к воплощению, в частности изучения черновиков, для понимания формирования общего смысла. Накоплен довольно широкий опыт текстологического исследования писательских черновиков, где почетное место занимает изучение рукописей А. С. Пушкина в связи с подготовкой академического издания. Заметим, что еще на заре текстологических исследований В. В. Розанов, опираясь на материалы исследователя гоголевского творчества Н. С. Тихомирова, отметил следующие характерные черты первичной формулировки замысла, состоящие в том, что «сущность художественной рисовки у Гоголя заключается в подборе к одной избранной, как бы тематической черте создаваемого образа других все подобных же, ее только продолжающих и усиливаю-

щих черт». Иными словами, подбираются отвлеченные признаки, т. е. выстраивается цепочка предикатов, причем «первым движением воображения он стремится захватить в картину возможно большее число предметов; позднее ненужные из них отбрасываются» [9, с. 240], так что субъекты определяются предикацией.

Итак, целостность текста обеспечивается не только дейктическими средствами связности, но и предикацией отвлеченных признаков, в том числе отсылающих к парадигматике языка и не упоминаемых в речи. Выстраивание целостного текста, как уже отмечалось [17], особенно наглядно в лирике с ее тотальной, по И. И. Ковтуновой, предикацией. Образование иерархии предикатов лирического текста является следствием их расслоения, стратификации по рангам: «Синтаксически ремю первого предложения можно рассматривать как предикат первого ранга, общий для всего текста, а члены перечислительного ряда подлежащих — как предикаты низших рангов, но семантически выдвинутые» [8, с. 155]. Происходит превращение ремы (актуального предиката) в тему (субъекта) по мере развертывания текста, когда «сочетание двух сообщений в одном простом предложении по типу тема (новая) — рема» создает ситуацию, при которой «новое сообщение о наличии определенных предметов... часто вводится в повествование не в виде отдельного предложения, но присутствует в сжатом виде в предложении, содержащем другое сообщение» [7, с. 268]. Например, у А. А. Блока каждый перечисляемый признак становится обозначением субъекта для дальнейшей предикации: «Еще не явлен лик чудесный, / Но я провижу лик — зарю, / И в очи молнии небесной / с чудесным трепетом смотрю!» («Когда я создавал героя...», 03.10.1907). Здесь первая рема — *лик* как предмет явления — становится субъектом для атрибуции *зарей*, которая обращается в тему для новой ремы — *молнии*, и все в целом вызывает макропредикат — *трепет*, где, в свою очередь, подразумевается предикат **творчество*, который восстанавливается из поэтического идиолекта.

Продемонстрируем сказанное об иерархии предикатов на примере реквиема, созданного А. А. Блоком в честь В. Ф. Комиссаржевской. Стихотворение удобно для анализа, в частности, тем, что фактическим авторским комментарием для него служит некролог, к которому оно первоначально было добавлено. Сохранились и опубликованы его наброски. Отчетлива макроскопическая синтаксическая структура, включающая три эпизода. Первый эпизод (4 строфы) дает картину жизни актрисы как подобие Откровения или Явления высших сил людям: «(1) Пришла порою полуночной / На крайний полюс, в мертвый край. / Не верили. Не ждали. Точно / Не таял снег, не веял май. // (5) Не верили. А голос юный / Нам пел и плакал о весне, / Как будто ветер тронул струны / Там, в незнакомой вышине. // (9) Как будто отступили зимы, / И буря твердь разорвала, / И струнно плачут серафимы, / Над миром расплескав крыла ... // (13) Но было тихо в нашем склепе, / И полюс — в хладном серебре. / Ушла. От всех великолений — / Вот только: крылья на заре» (здесь и далее подчеркнуто мной — И. Ю.-Р.). О том, что само погребение актрисы было отмечено знамением, упоминается

в некрологе: «над ее могилой открылось весеннее небо, когда гроб опускали в землю». Знамением, явленным людям, представляется и житие актрисы.

Описание насыщено фигурами ситуативных синонимов — гендиадес: прийти — уйти, полночь — полюс, верить — ждать, таять — веять, петь — плакать, склеп — серебро. Из них предикаты *ушла* — *пришла*, обрамляющие эпизод, выполняют дейктическую функцию и предстают как местоглаголия. Иерархия строится тем, что предикаты низших рангов становятся субъектами для предикатов высших рангов. Такое превращение демонстрирует уже «не верили», подразумевающее неопределенно-личный субъект (*люди), но в перспективе дальнейшего повествования этот предикат предстает как тема (*не верившие) по отношению к вводимым далее сравнениями ремам. Предикат НЕВЕРИЕ адресуется к самому имени актрисы (Вера) и означает неприятие, отторжение ее. Тем самым определяются носители этого признака как субъект действия. Предикат нежданности углубляет это отрицание и предполагает истолкование как отрицание предиката *НАДЕЖДА. Отсутствующий в черновике, но включенный в окончательную версию предикат «не ждали» предполагает идиоматический мотив «нежданный гость». Тогда допустима импликация макропредиката — отрицание *ЛЮБВИ. Именно как вестница любви предстает почившая актриса.

Сравнение с черновиком свидетельствует, что первоначально намеченные мотивы переводятся в отрицательную, негативную форму или в вопросительный, проблематичный план. Очень показательное преобразование уже начальных строк черновика. «И мы ... мы любили / Был праздник, буря и гроза, / Когда над нами восходили / Ее звездистые глаза». Упоминаемая тут любовь подтверждает приведенную импликацию ее отрицания, а высказывание о глазах полностью перечеркивается далее, в срединном эпизоде (20). Фрагмент «И вечно юных...» преобразуется в эпитет (5). Предикация делается неявной: мотив грозы, в частности, только подразумевается как возможное дополнение к буре (10), отверзающей небеса.

Исходным субъектом, определяющим тематическую данность эпизода, следует считать Полюс, что подчеркнуто аллитерацией (1), образующей внутреннюю рифму П(О)Р / ПОЛ. О полюсе и путешествии туда говорится в стихотворении «Все на земле умрет» (07.09.1909) с явной аллюзией на мотив Снежной королевы: «Бери свой челн, плыви на дальний полюс / В стенах из льда — и тихо забывай, / Как там любили...» Говоря о видении актрисы, поэт в некрологе вспомнил именно этот мотив: «В. Ф. Комиссаржевская видела гораздо дальше <...>, потому что в ее глазах был кусочек волшебного зеркала, как у мальчика Кая в сказке Андерсена». Именно полюсу, обиталищу тех, кто не верит и не ждет, противопоставляется рема жития, вводимая противительным «а» и развиваемая сравнениями.

Обращает внимание виртуальность вводимых сравнений («как будто»), так что действие переносится в план воображения. Житие актрисы предстает не только в каноне Знамения, но и в визионерском плане — как Видение. Это ви-

дение предваряет предикация Весны — *таяние* воды и *веяние* ветра (4), имплицитно макропредикат *НЕГА. Сам образ актрисы представляется вначале атрибутом голоса через ремы *плач* и *пение* (6), образуя макропредикат *ЖАЛЬ. Получается «плач о весне не верившим», становящийся темой для новой ремы — подразумеваемого сравнения с эоловой арфой (7). Здесь вводится идиоматическое обозначение того, о чем говорится в некрологе: «В. Ф. Комиссаржевская голосом своим вторила мировому оркестру». Этот мотив «музыки сфер» развивается далее в мотиве ангельском пении (11). Примечательно, что для этого мотива потребовалась вышеупомянутая буря (10), поскольку это уточняет образ самой актрисы, который мыслится как непреодолимо чуждый Полюсу, и потому лишь в дистанции противопоставляемый ему, а не выступающий с силами Полюса в контакт. Все это излагается голосами, противоположными Полюсу и потому представляемыми поэтом в несобственно-прямой речи.

Начальному «а» соответствует «но» (13), создающее своеобразную музыкальную репризу — возвращение сил полюса, которые теперь раскрываются уже как Нежить, Мертвечина. Здесь совершенно очевидно предварение образного строя цикла «Плясок смерти» («*Как тяжело мертвецу среди людей ...*»), созданного двумя годами позже, раз обитель именуется «*нашим склепом*». Гендиадес *тишина — холод* представляет атрибуты смерти вместе с *серебром* как кладбищенским декором. Жизнь предстает как видение в царстве смерти. Завершение эпизода — совершенно явный намек на триумф актрисы в роли Нины Заречной в «Чайке», представленный как рема КРЫЛЬЯ (16) — признак этого события, ставший символом театра МХАТ. В свою очередь, предполагается эллипсис предиката *остаётся (в памяти) — свидетельства увековечения видения.

Срединный эпизод (3 строфы) представляет описанную экспозицию как неразрешимую загадку: «(17) *Что в ней рыдало? Что боролось? / Чего она ждала от нас? / Не знаем. Умер вешний голос. / Погасли звезды синих глаз. // (21) *Да, слепы люди, низки тучи ... / И где нам ведать торжества? / Залег здесь камень бел — горючий, / Растет у ног плакун — трава. // (25) *Так сти, измученная славой, / Любовью, жизнью, клеветой ... / Теперь ты с нею — с величавой, / С несбыточной твоей мечтой*». О разноголосице свидетельствует тут сожаление (21), формулируемое как повторяемое, автоматически воспроизводимое поэтом общее место, как цитируемый голос молвы, подслушанный поэтом на погребении, конвенция, на что указывает многоточие — аналог кавычек для анонимного голоса. В черновике намечены фразы «*Как требовал, как плакал голос / Его рыданий не избыть / В ней бушевала и боролась ...*». В окончательной же версии *рыдания* и *борьба* представлены в вопросительном модуле, *требование* заменено на *ожидание*, перекликающееся с предыдущим эпизодом, а *бушевание* снято (*буря*, упоминавшаяся выше, представлена как атрибут высших сил, а не самой актрисы). Заметим, что *ожидание* вновь обнаруживает смысл *надежды*, раз оно обращено к партнеру. Последовательность вопросов (17-18, 22) переводит обсуждение от героини к предполагаемому «мы» высказывания, очевидно, не тождественному поэту. От *борьбы* к *торжеству* пред-**

ставляет тривиальную последовательность предикатов, при которой, однако, подменяется субъект — от покойницы к «мы» свидетелей. Можно задаться вопросом, не скрыта ли тут горькая ирония поэта.

Кончина представляется через атрибуты героини — *голос* и *глаза*, которые появляются здесь впервые. Но они в свою очередь обращаются в тематическую данность, а ремами оказываются «*вешний*» и «*звезды*». Тогда эта кончина обретает облик вселенской катастрофы, где гаснут *звезды* и гибнет *весна!* Ответом же на сомнения и вопросы оказывается еще одна скрытая цитата, представляющая стиль погребальных причетов с их ритуальными реалиями (23-24). Кончина предстает как таинство, где взамен ответа — предикаты загробного мира *камень* и *трава*. Поэт здесь явно отстраняется от участия в обсуждении, предоставляя голос иным субъектам — молве и ритуальному оракулу.

Последняя апострофа — обращение к покойнице, заведомо не предполагающее ответа — несет не только ритуальную формулу (где *любовь* впервые упоминается, как и *жизнь*, причем именно в полемическом плане, через *мучение*), но также утверждение «потусторонности» явленного миру жития, раз *мечта* недостижима на этом свете. Но именно мечта оказывается основным атрибутом героини, тогда как силами ее *мучения* представляются признаки, образующие две пары гендиадес — *слава* и *клевета*, *любовь* и *жизнь*. Идиома *мечта*, со своей стороны, созвучна фразеологии того времени, когда славу обрела «Принцесса Греза» Э. Ростана в переводе Т. Л. Щепкиной — Куперник и в исполнении Л. Б. Яворской, которая произносила надгробное слово на похоронах В. Ф. Комиссаржевской. Можно допустить, что именно макропредикат *ГРЕЗА становится той идиомой, которая характеризует образный строй героини стихотворения.

Заключительный эпизод (2 строфы) дает завет живущим: «(29) *А мы — что мы на этой тризне? / Что можем знать, чему помочь? / Пускай хоть смерть понятней жизни, / Хоть погребальный факел — в ночь. // (33) Пускай хоть в небе — Вера с нами. / Смотри сквозь тучи: там она — / Развернутое ветром знамя, / Обетованная весна*». Мотив факела разъясняется в тексте некролога («*Опрокинутый факел юности ярче старых оплывающих свеч*»), так же как и мотив прозрачности туч («*И есть в мире люди ... они смотрят сквозь тучи*»), а «понятность» смерти истолковывается в первом же отклике — статье поэта 11.02.1910 г. («*неотчетливо <...> появляются именно живые*»). Существенная особенность эпизода — преобладание именного, безглагольного стиля. Исходный субъект, неопределенно-личное «мы» сопрягается с предикатом, означающим ВОЗМОЖНОСТЬ, что далее, в свою очередь, становится субъектом предикации обстоятельств, сложившихся с описываемой кончиной актрисы. Если в начальном эпизоде господствуют виртуальные сравнения, то в заключении — уступительные допущения, concessивы (*пускай хоть*). Таких допущений — три, обозначенных признаками: *смерть*, *факел*, *небо*. Они отсылают к общеизвестным образам и далее вновь превращаются данность, в тему для ремы, представленной императивом. Именно эту последнюю рему и есть осно-

вания рассматривать в качестве основания иерархии предикатов, как макропредикат, подразумевающий ЯСНОВИДЕНИЕ. А. А. Блок тут, по-видимому, разрабатывает один из сквозных мотивов своего творчества, выраженный в крылатых словах из «Пролога» к «Возмездию»: «*Сотри случайные черты — / И ты увидишь: мир прекрасен*». Итак, от видения, явления актрисы миру до обладания УМОЗРЕНИЕМ, умением видеть сущность *сквозь тучи* — таковым представляется развертывание предикатной иерархии поэтического реквиема.

Разобранный пример показывает, что целостность поэтического текста зиждется не столько на сети взаимных ссылок, обеспечивающих связность изложения, сколько на развертывании актуальной предикации. Складывается ряд предикатов, различающихся своими рангами, причем рема одного ранга становится темой для высшего ранга. Существенно, что такая иерархическая предикация не дает пропозиции (в частности, не влечет за собой сводимость текста к гипотаксису): поскольку «предикативные ранги ... сохраняются и при аппозитивном функционировании» [14, с. 295], именно аппозитивные, а не пропозициональные структуры представляют предикатную иерархию. Полупредикативность, раскрываемая в обособленных коллокациях, играет ведущую роль для воссоздания такой иерархии в целостном анализе. Обособление способствует отвлеченности и идиоматизации и оказывается средством переосмысления языковых единиц как предикатов речи. Но тем самым предполагается реконструкция идиолекта и знание языковой системы в целом как пресуппозиции смысла предикатов. Построение речи есть интерпретация языка, вносящая в то же время вклад в его развитие, где создание предикатной иерархии обретает решающее значение.

Список литературы

1. Гусаренко С. В., Породеева Н. А. Семантические операции по выведению макропропозиций // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2013. № 85 (01) [электронный ресурс]. URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/01/pdf/45.pdf>
2. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
3. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд. АПН, 1958. 370 с.
4. Золотова Г. А. Монопредикативность и полипредикативность в русском синтаксисе // Вопросы языкознания. 1995. № 2. С. 99–109.
5. Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / под общ. ред. Г. А. Золотовой. М.: РАН, 1998. 528 с.
6. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. в виде научного доклада ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
7. Ковтунова И. И. Структура художественного текста и новая информация // Синтаксис текста / отв. ред. Г.А. Золотова. М.: Наука, 1979. С. 262–275.
8. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. М.: Наука, 1986. 210 с.
9. Розанов В. В. Как произошел тип Акакия Акакиевича (1894) // Розанов В. В. Несовместимые контрасты жития. Литературно-эстетические работы разных лет. М.: Искусство, 1990. С. 234–246. (История эстетики в памятниках и документах)
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
11. Савицкий В. М. Основы общей идиоматики. М.: Гнозис, 2006. 208 с.

12. *Смирнов А. В.* Пропозиция и предикация // *Философский журнал*. 2016. Т. 9. № 1. С. 5–24.
13. *Фигуровский И. А.* Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М.: Учпедгиз, 1961. 172 с.
14. *Фурашов В. И.* Современный русский синтаксис. Владимир: Владимир. гос. гуманит. ун-т, 2010. 370 с.
15. *Червоный А. М.* Структура и функциональная динамика категории «языковой субъект» (на материале французского языка): дис. ... д-ра филол. наук. Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2014. 351 с.
16. *Юдкин-Рипун И. Н.* Сценарий как интерпретация субъектно-предикатных отношений текста // *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: філологія. Одеса, 2016. Вип. 22. С. 160–164.
17. *Юдкин-Рипун И. Н.* Глагольные словосочетания в интерпретации лирики как представления ситуаций // *Евразийский вестник гуманитарных исследований*. 2016. № 1 (4). С. 49–55.

Об авторе

ЮДКИН-РИПУН Игорь Николаевич, доктор искусствоведения, член-корреспондент Национальной Академии Художеств Украины, ведущий научный сотрудник Института искусствоведения, фольклористики и этнологии НАН Украины, Киев; e-mail: iyudkin@yandex.ru

СУБЪЕКТЫ ДЕЙСТВИЯ В СКАЗОВОМ ПОВЕСТВОВАНИИ: ОПЫТ П. П. БАЖОВА

И. Н. Юдкин-Рипун

Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии
Национальной Академии Наук, Киев, Украина

Субъекты действия в сказовом повествовании могут оставаться неопределенными по категориям лица и числа. Фантастика мотивирует превращение обстоятельств действия в его участников. Ситуацией действия таких безличных субъектов является испытание персонажей. Интенциональная основа их характеров определяет создание субъектной перспективы сказа как источника построения сценария феерии.

Ключевые слова: семантический субъект, субъектная перспектива, интенциональность, испытание, словесная маска

Среди новшеств, прославивших постановку К. С. Станиславским «Синей птицы» М. Метерлинка в знаменательный для истории театра день 30 сентября 1908 г., было своеобразное исполнительское истолкование действующих сил драмы-феерии, не являющихся персонажами в обычном смысле. Таковы, в частности, действующие «лица» Ночь или Хлеб, исполнение которых не является привычной актерской игрой. К. С. Станиславский в письме М. Метерлинку (12 февраля 1908 г.) подчеркнул необходимость особого подхода к такому исполнению: «Души предметов и животных представлены человечески <...>, чтобы избежать балета и маскарада. Иначе актер превратился бы в бутафорию» [9, с. 381]. Между тем именно упомянутый в письме балет издавна предоставлял адекватные феерии средства для воплощения безличных сил, участвующих в драме наравне с персонажами — достаточно вспомнить хотя бы «Жизель» А. Адана по сказке Т. Готье, где героиня превращается в Виллису — существо из народной демонологии, или «Щелкунчика» П. И. Чайковского по Э. Т. А. Гофману (в обработке А. Дюма).

Такая же проблематика явственно обнаруживается в сказовых повествованиях П. П. Бажова, созвучность которых театру засвидетельствована последним балетом С. С. Прокофьева «Каменный цветок», написанным, как и предыдущие («Ромео и Джульетта», «Золушка») специально для Галины Улановой. В роли Катерины, соперницы Хозяйки Медной горы по любви к Даниле, она достигает того «героического подъема душевных сил» [1, с. 116], который обеспечивает победу в единоборстве с потусторонней силой. Сценическая жизнь этого произведения засвидетельствовала созвучность сказочной фантазмагии специфике балетного искусства. Именно воплощение стихии, не укладывающейся в личностные рамки, находят в исполнении роли Хозяйки Аллой Осипенко: «Затаянная ящеркой игра начинала походить на фантазмагорию <...> Быть в постоянном движении — первый урок Хозяйки творцу» [4, с. 70].

Эти балетные проблемы неожиданно оказываются созвучными таким, казалось бы, далеким и сугубо специальным вопросам, как дискуссии о роли категории лица в синтаксисе, в частности об отношении ее к предикативности, известные по публикациям Н. Ю. Шведовой и С. Г. Ильенко. Тезис С. Г. Ильенко о том, что в предикации «персонализация должна рассматриваться в качестве цементирующей основы» как «аспект позиции говорящего» [7, с. 155-156] вызвал возражение Н. Ю. Шведовой: «субъект не является категорией, обязательно присутствующей в каждом предложении: его может вообще не быть. Сравни бессубъектные предложения: *Вечереет. Темно. Сыро* <...> Далеко не всегда присутствует семантический субъект и в личных двусоставных предложениях <...> *Жить — интересно*» [13, с. 152]. Здесь возникает проблема представления субъекта и предиката в языке, в частности, полного и явного или имплицитного их выражения. Последнее особенно актуально для фразеологизмов и пословиц, где (как в последнем примере) наблюдается «редукция, или устранение субъекта из поверхностного плана выражения»: в этих случаях (как было показано на французском материале) «нулевая форма субъекта либо восстанавливается в виде имплицитного референта, либо существует в виде обобщенного представления <...>, где субъект растворяется в среде (*Vouloir c'est pouvoir* ‘желать значит мочь’)» [11, с. 97].

Данная проблема в современной коммуникативно-функциональной концепции синтаксиса решается на основе того, что предикат определяет набор денотативных ролей, рассматриваемых подобно сценарию. Согласно М. Ю. Всеволодовой, «роли обеспечивают типовой характер ситуации (каждая типовая ситуация — это пьеса), а исполнители ролей <...> выявляют уникальность именно данной ситуации (каждое предложение — это спектакль, сыгранный по пьесе)» [2, с. 123]. Поскольку же в тексте усматривается такое разыгрывание ролей, понятие субъекта существенно расширяется и обобщается, обнаруживая свойства, не исчерпываемые понятиями лица. Таково, в частности, понятие семантического субъекта, которым оказывается “индивидуум” либо его “сублимат”, <...> замещающий “позицию субъекта”, либо определенная “точка зрения”, либо как “среда субъекта”» [11, с. 99]. Обобщенный подход дало основание Г. А. Золотовой предложить концепцию субъектной перспективы текста, учитывающей как субъектов действия, так и локацию самого текста (авторизацию, адресацию, точки зрения): «Соотнесение субъекта сообщаемого факта (диктум) и субъекта факта сообщения (модус) <...> позволяют выстроить субъектную перспективу высказывания» [6, с. 231].

Между тем расширение круга явлений, становящихся субъектами действия, широко применяется в литературе, в частности, когда активными участниками действия становятся безликие стихийные силы. Подобные метаморфозы прослежены, например, в «Мастере и Маргарите» М. Булгакова, где именно целенаправленность действий стихии становится свидетельством ее превращения в субъекта действия. Так, «гроза ... функционирует в произведении вполне целенаправленно, наряду с одушевленными персонажами» [3, с. 107], не стано-

вась при этом определенным действующим лицом. Такой же целесообразностью отмечено действие луны: «Маргарите ... лунный свет раскрыл всю правду о сущности Воланда» [3, с. 112]. Очень существенно, что такое преобразование стихий не является их олицетворением, поскольку именно личные показатели остаются неопределенными. Здесь наблюдается отмеченный Г. А. Золотовой «прием трансформации детерминирующих объектов в подлежащее» [5, с. 103] как основа образования неопределенно-личных субъектов в сказовом повествовании. Это превращение выводится из предикации как непосредственное следствие ее свойств: «Предикат, обычно насчитывающий несколько аргументов, является тем стержнем, который позволяет каждому члену предложения выступить в роли подлежащего» [11, с. 141].

Такой прием широко применяется у П. П. Бажова, в частности, субъектом становится такое обстоятельство места действия, как город, предстающий как безликая сила, способная калечить судьбы людей. В повести «Дальнее — близкое» устами Варвары провозглашается: «*Сама виновата: захотела городского свету. Насмотрелась досыта. Зря ты своего парнишку привела в это губительное место*». Здесь среда («свет») города предстает в роли неперменного субъекта, определяющего судьбы персонажей, но сама персонажем не являясь. Еще красноречивее появление в сказе «Коренная тайность» такого безликого действующего лица, как деньги, которые становятся господами положения: «*Барская сила иструхла, зато деньги большую силу взяли*». И город, и деньги — не просто обстоятельства, они представляют вполне ощутимую власть, причем власть безликую и безответную, выступающую как могучий антагонист человеческих личностей. Эти силы не персонифицируются, но они выступают как реальные субъекты действия.

Такая трактовка образов у Бажова обнаруживает преемственность по отношению к стилю Э. Т. А. Гофмана и Г. К. Андерсена. Правомерность сопоставления сказового стиля с гофмановской театральной фантастикой можно проиллюстрировать на примере «Эликсиров дьявола». Главный персонаж Медард «втянут в загадочный ход событий ... вынужден, сначала неволью, играть роль <...> своего двойника» [10, с. 48]. Внешние признаки ситуации двойничества, правда, с совершенно иным смыслом, наличествуют и у Бажова. Наиболее яркий пример тому — «Малахитовая шкатулка», где Таня изначально обнаруживает «избирательное сродство» к Хозяйке Медной Горы: «*Танюшка не то что к чужим, к своим неласковая была, а к этой женщине так и льнет, так и льнет*». После перипетий посрамления барина, когда Таня подменяется самой Хозяйкой, эта взаимность становится явной: «*Сказывают, будто Хозяйка Медной горы двоиться стала: сразу двух девиц в малахитовых платьях люди видали*». Ситуация двойничества представлена в сказе «Две ящерки» в испытании героя: Андрюха после пребывания в подземном царстве и встречи с Хозяйкой «... пошел к дверям, а там точь-в-точь такая же девица стоит, только еще ровню краше». Подобно Орфею, герой не выдерживает и, нарушая запрет, обращивается, чтобы вновь взглянуть на Хозяйку, и та прощает ему слабость «на

первый раз». В игру вступает ее ипостась: «*та, другая-то, сама ему двери отворила*», оставляя загадку нерешенной.

Нетрудно заметить тут и отличие мотива двойничества, в который Бажов вкладывает проблемность, а не фатализм. Между тем гофмановская фатальность «Эликсиров» очевидна в таком событии, как посещение Медардом Рима, которое ему когда-то поручили: герой «забыл о порученной миссии, все равно, <...> какая-то неведомая и непостижимая сила ведет его в священный град» [12, с. 104]. Герой — «безвольный объект борьбы высших сил» [14, с. 77], и тут коренные отличия от бажовских героев, всегда вступающих в борьбу и выдерживающих испытание. Однако и гофмановский безликий фатум действует через характерное окружение героев.

Характер оказывается присущим не только личности человека, но и предметному окружению и, в особенности, духовным силам, способностям человека. В отличие от барочных театральных мистерий о спорах различных страстей человека, здесь стихии (и страсти как их представление во внутреннем мире героя) не олицетворяются, но они выступают как носители целей, намерений, интенций. Цели вместо целостных лиц, их представляющих — такова основа фееврии. Это особенно заметно в сказках Андерсена, где предметы одухотворяются без олицетворения и проявляют свой характер, не становясь персонажами. Такова, например, Звезда на небосводе в истории «Психея» — не только свидетельница того, как монах создал скульптуру и закопал ее, а через ряд столетий, когда его останки собирались перезахоронить, эту скульптуру откопали, но и испустила лучи, которые светились в слезах мастера, расстававшегося со своим творением. В истории «Комета» известие о небесном теле побуждает старого учителя предаться воспоминаниям с момента, когда в детстве ему довелось уже увидеть комету, а в миг ее появления его душа расстается с телом. Такого рода безликие субъекты действия обладают ярко выраженными характерами, обособывающими их вмешательство в ход событий.

У Бажова такие безличные характеры проявляются в ситуациях испытаний и выступают как своеобразные экзаменаторы персонажей. Такова, например, гора («Рудяной перевал»), которая не только ставит задачи перед людьми, но и сама же дает подсказки для их решения: «*В ней передвижка бывает. Рудяной перевал называется. После такого перевала, сказывают, в горе такое окажется, чего раньше не добывали*». Гора равнодушна к людям, она одаряет тех, кто заслуживает, как те горняки из этого сказа, которым после обвала явилась «радуга», подсказавшая выход на землю. Испытателем людей является и особый камень («Золотоцветень горы»), от которого «*Пояс земли раскроется*». Он надежно скрыт в недрах и откроется только особому взору человека без лихих намерений: «*тут другой глаз требуется. Мало того, что он должен быть зоркий, надо еще, чтоб он никакой корыстью не замутился*». Но прежде всего такая неодолимая сила обнаруживается в самом человеке, в способностях и нравах («Живинка в деле»): «*поймала тебя живинка, до смерти не отпустит <...> Она <...> впереди мастерства бежит и человека за собой тянет*».

Внутри самой личности обнаруживаются такие силы, которые до поры неведомы и которые становятся вполне реальными субъектами, вступая в диалог с «я» человека. Они предстают как вполне определенные характеры, подвергая человека испытаниям, но не олицетворяются и не обретают персональной определенности.

В сказке как повествовательной модели обряда инициации вообще преобладает ситуация испытания персонажей, раскрытия их доблестей и изъянов. Здесь она оказывается предпосылкой проявления целенаправленности действий таких субъектов, представляющих стихии. Такая преднамеренность действий стихий-экзаменаторов очевидна, например, в сказе «Васина гора». Устами деда Василия раскрывается целесообразность горы как испытателя человеческих способностей: *«гора-то на дороге силу людскую показывает. Иной по ровному месту, может, весь свой век пройдет, а так своей силы и не узнает. А как случится ему на гору подняться вроде нашей, с гребешком, да поглядит он назад, тогда и поймет, что он сделать может»*. При этом целевое назначение такого субъекта действия составляет основу его существования, отчего и внешние проявления несущественны, так что «гора» находится внутри человека, а не существует как внешнее обстоятельство: *«не всякая гора наружу выходит. Главная гора — работа»*. Именно намерения, целевые установки определяют смысл появления в повествовательном тексте безликих участников действия, осуществляющих испытание персонажей. Поэтому характер их определяется интенциональной нагрузкой.

Интенциональность субъектов ситуации испытания, остающегося безличным, подтверждается их поведением в сказах, где они оказываются помощниками персонажей. Так обстоит дело с предводительницей восставших горняков в сказу «Кошачьи уши», где чудесное видение подсказывает спасительный путь: *«Вывели кошачьи уши Дуняху на Поваренский рудник»*. В сказе «Голубая змейка» перед испытанием и наградой ребят ознаменовано явление сверхъестественного существа: *«идет женщина <...> идет как плыет, совсем легко»*. В сказе «Орлиное перо» волшебный предмет предстает как субъект действия, но самостоятельность его зависит от предварительного условия, определяющего его интенциональность: *«Эта штука только в моих руках действует да у того, кому сам отдам»*. Сказ «Старых гор подаренье» заключает целевое условие деяния чудесной помощницы. Герой *«поднял голову — и видит, — девица в другом наряде оказалась»*, получая от нее ответ: *«буду на вершине, когда от всех наших гор и от других гор огненные стрелы в небо пойдут»*. Характер очерчивается целевым назначением, призыванием субъектов, их миссией в организации действия.

Поэтому обезличенность оказывается своеобразной словесной маской, позволяющей реализовать конечные, стратегические цели разворачивающегося в сказе действия. О деперсонализации таких субъектов действия особо свидетельствуют их чудесные превращения, назначение которых состоит в обрисовке характеров и мотивировке их интенциональной нагрузки. Так, в сказе «Про ве-

ликого полоза» метаморфоза встретившегося в лесу человека мотивирует его связь с земными недрами: *«И вот видят ребята — человека того уж нет. Которое место до пояса — все это голова стала, а от пояса шея»*. В сказе «Змеиный след» речь идет о каре разбогатевшему Костыке, который отказался выкупать своего брата Пантелея. Здесь танцовщица, невесть откуда появившаяся на сельских гулянках, увлекает антигероя: *«Девчонка от земли отстала, а все прямехонько стоит. Потом еще вытянулась, потончала, медяницей стала <...> Прошла змея через камень <...>»*. С иной целью, для испытания в сказе «Огневушка — поскакушка» дается подобное явление Федюньке: *«Оглянулся — на дороге снежок крутится, а в нем чуть метлесит клубочек <...> на дне-то воронки Поскакушка. <...> А сама волчком да волчком — сарафанчик пузырярем»*. Знамения такого рода становятся указанием на события, вызываемые существами под такими словесными масками. Через метаморфозы обозначается характер действующего субъекта, его намерения, а далее и ситуации, в которых этот характер проявляется.

Ситуация относится к характерам вовлекаемых в нее участников как предикация к субъектам. Учитывая определяющую роль интенциональности для характера, можно говорить о складывающейся в сказах субъектной перспективе в приведенном выше смысле (по Г.А. Золотовой). Необходимо принимать во внимание не только ракурсы повествования, позиции наблюдателя, авторизацию и адресацию, не только персонажей как непосредственных действующих лиц, но и все те семантические субъекты, которые вовлекаются ситуацией так же, как денотативные роли в отдельном предложении определяются предикатом. Бажов отмечал, что он исходил в своем творчестве из языковой стихии: *«Слово только тронь — оно и заиграет разными гранями»* [8, с. 141]. Такие грани и создают субъектную перспективу сказа, делающего его пригодной к преобразованию в сценическую феерию, в том числе и в упоминавшейся балетной интерпретации.

Список литературы

1. Богданов–Березовский В. М. Галина Сергеевна Уланова. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Искусство, 1961. 172 с.
2. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М.: Изд. Московского университета, 2000. 504 с.
3. Журавлева О. Н. Луна как действующий персонаж в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» (о метафоризации деятельности) // Лингвокультурология. Выпуск 1 / гл. ред. А. П. Чудинов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. С. 103–120.
4. Зозулина Н. Н.. Алла Осипенко. Л.: Искусство, 1987. 220 с. (Солисты балета)
5. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973. 352 с.
6. Золотова Г. А., Ошпенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / под общ. ред. Г. А. Золотовой. М.: Моск. ун-т, 1998. 528 с.
7. Ильенко С. Г. Персонализация как важнейшая сторона категории предикативности / Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. Л.: Наука, 1975. С. 154–159.
8. Скорин Л. Уральские встречи // Павел Бажов. Воспоминания о писателе. М.: Сов. писатель, 1961. С. 111–172.

9. *Станиславский К. С.* Собр. соч. в 8 т. Т. 8. М.: Искусство, 1960. 812 с.
10. *Чавчанидзе Д. Л.* Романтический роман Гофмана // *Художественный мир Э. Т. А. Гофмана*. М.: Наука, 1982. С. 45-80.
11. *Червоный А. М.* Структура и функциональная динамика категории «языковый субъект» (на материале французского языка): дис. ... докт. филол. наук. Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т им. А. П. Чехова, 2014. 351 с.
12. *Шамрай А. В.* Ернст Теодор Амадей Гофман. Киев: Дніпро, 1969. 304 с.
13. *Шведова Н. Ю.* Входит ли лицо в круг синтаксических категорий, формирующих предикативность? // *Шведова Н. Ю. Русский язык М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 143–153.*
14. *Werner H.-G. E. T. A. Hoffmann. Darstellung und Deutung der Wirklichkeit im dichterischen Werk.* Weimar: Arion, 1962. 260 S. (Beiträge zur deutschen Klassik. Bd. 13)

Об авторе

ЮДКИН-РИПУН Игорь Николаевич, доктор искусствоведения, член-корреспондент Национальной Академии Художеств Украины, ведущий научный сотрудник Института искусствоведения, фольклористики и этнологии НАН Украины, Киев; e-mail: iyudkin@yandex.ru

БОГАТЫРКА: РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА КАК СВЕРХЗАДАЧА ТВОРЧЕСТВА МАРИНЫ КУДИМОВОЙ

Л. С. Колганов

Кирият-Гат, Израиль

Статья посвящена поэтическому творчеству Марины Кудимовой. Истоки ее творчества исследуются в контексте русской классической поэзии и прозы.

Ключевые слова: русская поэзия, поэтическая традиция, М. В. Кудимова.

Когда я читаю то или иное стихотворение Марины Кудимовой, то невольно вспоминаю строчки великого Клюева:

Моя родная богатырка —
Сестра в досуге и борьбе,
Недаром огненная стирка
Прошла булатом по тебе!

Да, если, по меткому выражению Евгения Евтушенко, Ахматова — королева, а Цветаева — Царь-Девушка русской поэзии, то Марина Кудимова, несомненно, ее Богатырка! Ибо в своих стихах она словно сама Русь — вся нараспашку и нараспах, как растянутая на всю ширь души гармонь! Читая ее стихи, как будто глотаешь огненную золотую брагу.

В начале этой статьи я написал: Расширение возможностей родного языка как сверхзадача творчества Марины Кудимовой. Что же это такое? Лучше меня об этом сказал Игорь Шайтанов в своей недавно вышедшей в серии «ЖЗЛ» книге о Шекспире: «Кого мы признаем гением? Если не бросаться этим словом всуе, относя его ко всему, что понравилось или приобрело известность, то мы обязаны понять, что гений — это не только величина дарования, но и степень осуществления природной одаренности. Это историческая роль, у которой свой смысл в каждой сфере деятельности. В сфере поэзии это всегда расширение возможностей родного языка...» [4]

Итак, в сфере расширения возможностей русского языка Кудимова филогенетически идет за Цветаевой, ранним Пастернаком, Клюевым и Хлебниковым. Во мне до сих пор сидят строки ее раннего стихотворения:

Всяк по хвори получит,
По судьбе по своей,
Авва Цезарь в падучей,
Аммен — в жабе грудной соловей!

Но если глубже погрузиться в филогенетику Кудимовой, то мы увидим, что она отталкивается от русской прозы. В первую очередь от двух великих языкотворцев — Лескова и Платонова. Читая стихи Марины Кудимовой, я всегда вспоминаю одно из лучших стихотворений Игоря Северянина о Лескове:

Отдыхала глазами на густевшем закате,
Опустив на колени том глубинных листков,
Вопрошая в раздумье, есть ли кто деликатней,
Чем любовным вниманьем воскрешенный Лесков!
Достоевскому равный, — он прозванный гений,
Очарованный странник катакомб языка...
Так она размышляла, опустив на колени
Воскрешенную книгу, созерцая закат...

Да, Марина Кудимова — это вечно очарованная странница в глубинных катакомбах русского языка. И, при всей своей нелюбви к компиляции, я не могу не привести полностью стихотворение относительно недавно ушедшего от нас великого поэта Юрия Влодова, которое может полностью служить эпиграфом ко всему творчеству Марины Кудимовой:

Постигаю российскую речь,
Все глубины ее и узоры,
А придется в землицу залечь,
Буду слушать священные хоры.
Не отступим — хоть голову с плеч!
Не дадим на поругу вовеки!
Да пребудет российская речь,
Как живая душа в человеке!
По-российски шучу и скоблю,
По-российски — щенка не обижу,
Я на русском признался: «Люблю!»
Я на русском вскричал: «Ненавижу!»
Нам беречь нашу речь и стеречь,
Как лесовья, долины и реки...
Постигаем российскую речь...
Не постигнем вовеки...

Да, полностью постичь российскую речь невозможно. Это — Великий Океан. Я бы сказал: Земляной Океан. Но Марина Кудимова, как мало кто, погружается в его земляные глубины. Недаром многие ее стихи написаны как бы самой землей и углем, как некоторые рисунки великого художника Анатолия Зверева. Хочется полностью процитировать несколько ее земляных стихотворений из недавно вышедшего «Всероссийского дня поэзии 2016».

Памяти Валентина Распутина

Всё отдав и всё оставив
На заступленной черте,
Неподатливые к славе
Умирают в немоте.
Так молчат снега с разбором,
Впору вьюгами отвыв,
Так молчит народ, в котором
Был и ты доселе жив!

А теперь над зыбью кровной
 Входишь, вопреки тщете,
 В невозможной, полнословной,
 Вещей немоте.

Марта грязноватая мережка,
 Наст в клею с исподки, точно плюр.
 Белочки волнистая пробежка —
 Догорающий бикфордов шнур.
 Остальное — подразумевается:
 Света столп, ударная волна...
 Осторожно, двери закрываются!
 Следующая — весна.

Сколько чудес в закромах Твоих, Боженька!
 Видела ужика. Видела ежика.
 Видела белку с йодистой шкуркой,
 Видела дядьку с породистой курткой.
 Прошлое видела с темною страстью,
 С тягою к счастью.
 Коротко зналась с любовной разрухой,
 С мертвой разлукой.
 Слов не хватило, жалость осталась —
 Поиздержалась, проназывалась.
 Малая малость скудного суржика:
 Видела ежика, видела ужика.

В этих ведьмовских колдовских стихах Марина Кудимова выражает невыразимое. То, что нельзя выразить никакой, даже самой поэтической прозой. Хочется также отметить, что в этих стихах современный русский язык органично уживается с архаикой. А что плохого в архаике? Архаичен весь Солженицын! Архаична вся историческая проза Окуджавы, что придает ей дополнительное очарование! Архаичен и великий Валентин Распутин!

Итак, все свои философские и национальные идеи Марина Кудимова черпает лишь в земляных глубинах русского языка. И это самая благотворная почва. Другой почвы у настоящего поэта быть не может.

Список литературы

1. Кудимова М. В. Душа-левша. М.: У Никитских ворот, 2014. 72 с. (Московские поэты)
2. Кудимова М. В. Целый Божий день: малые поэмы. Таганрог: Ньюанс, 2011. 32 с.
3. Кудимова М. В. Черёд. Новосибирск: Сибирские огни, 2011. 128 с.
4. Шайтанов И. О. Шекспир. М.: Молодая гвардия, 2013. 474 с. (Жизнь замечательных людей)

Об авторе

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

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛЕЙ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДСКОГО ПРОСТОРЕЧИЯ

С. П. Цветкова

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье рассматриваются фонетические особенности тверского городского просторечия, которые имеют диалектное происхождение; описываются модели речевого поведения его носителей; впервые ставится вопрос о векторном функционировании этих моделей; определены перспективы развития диалектного субстрата в условиях городской речевой среды.

Ключевые слова: городское просторечие, произносительные варианты, адаптационные речевые возможности, модели речевого поведения, векторы устойчивости, распространенности и локализации фонетических особенностей тверского городского просторечия.

Большинство исследователей, занимающихся региональными формами устной речи, отмечают, что локальную окрашенность городскому языку придает диалектное окружение. При этом подчеркивается, что «при активном обращении лингвоперсонологии к речи конкретных диалектоносителей языковые личности носителей городского просторечия остаются почти не изученными» [4].

Следует заметить, что городское просторечие (ГП) — это постоянно развивающаяся и изменяющаяся форма коммуникативного поведения части городского населения. Ранее мы уже писали, что причины изменений внутри этого образования связаны как с внутрilingвистическими, так и с внеязыковыми факторами [5].

Известно, что языковые структуры, «естественно объединяющиеся по признаку общности исходного материала, доступны пониманию в пределах одного народа», но различаются «по уровню совершенства, универсальности и по преимущественным сферам использования» [1, с. 53].

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных средств описания особенностей городского просторечия является моделирование как метод исследования. Как известно, моделирование — это «построение и изучение моделей реально существующих предметов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя» [3, с. 15]. При этом применительно к языковым явлениям в понятие модели мы вкладываем следующее содержание: это структурно-функциональная схема, позволяющая охарактеризовать основные структурные особенности объекта, определить векторы его функционирования в определенных условиях, а также спрогнозировать перспективы развития (здесь и далее терминология автора).

Модели речевого поведения носителей ГП связаны прежде всего с понятием адаптационных речевых возможностей говорящего субъекта. У этого термина два плана понимания: внутренний — это средства приспособления речевых

навыков субъекта к изменившейся языковой ситуации (например, способность субъекта обращать внимание на речь окружающих и свою); внешний — это условия реализации речевых навыков говорящего субъекта в изменившейся речевой ситуации (например, временной фактор проживания в городе).

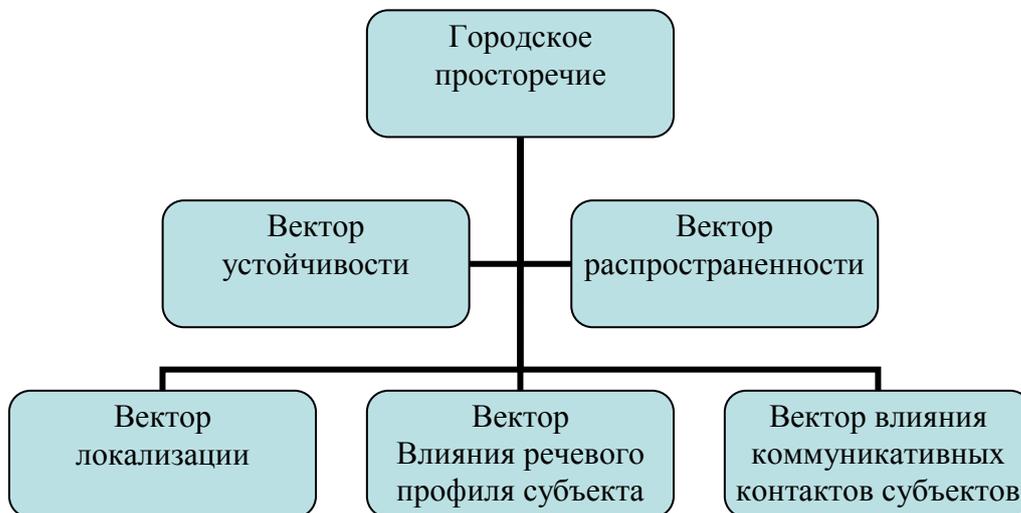


Рис. 1. Векторы функционирования современного городского просторечия

В данной статье мы рассмотрим три из перечисленных векторов функционирования современного тверского ГП.

Вектор устойчивости связан с теми диалектными по своей природе фонетическими особенностями в составе современного тверского ГП, которые представлены в речи его носителей как сохранные. Как мы уже ранее отмечали, самую многочисленную группу носителей тверского ГП составляют некоренные жители, переселенцы из сельской местности, т. е. выходцы с территорий распространения ближайших по отношению к данному городу местных народных говоров (в данном случае речь идет о Калининской подгруппе говоров Владимиро-Поволжского ареала).

Приведем пример: нами отмечено незначительное изменение диалектной традиционной произносительной нормы [а] (в соответствии с фонемой <a> в позиции первого предударного слога после мягких согласных). Анализируя данный признак, мы будем говорить о средней частоте признака [а] и о наличии других вариантов в данной позиции.

В речи участвовавших в выборке информантов зафиксированы такие примеры: п'р'адУ, вог р'адАх, т'анУ, р'абој, кос'акОф, п'атОк, д'в'анОсть, пл'асАл, вз'алА, јапОнск'ьјь, поб'р'акУшк'и — это в позиции т'атА; јайч'к'и, појав'Ил'ис', п'јан'Эјь, вз'ал'ис', гл'ад'И, м'ас'н'Ик, н'ь п'р'ам'Ик, т'р'ас'Ом, з'ат'Ок, п'ат'Орк'ь — это в позиции т'ат'А. Средняя частота появления признака [а] — 0,61 балла. Это один из самых высоких показателей по сравнению с дру-

гими локальными признаками: [а]-произношение после мягких оказывается признаком очень устойчивым.

Вектор локализации указывает на то, в каком соотношении находятся изучаемые диалектные явления (в нашем случае фонетические варианты) и их литературный аналог внутри той или иной модели речевого поведения носителей ГП.

Так например, в анализируемом выше типе слога в речи отдельных информантов имеются инновационные варианты [э] и [и], которые представлены только в передовом слое говора: п' э с' А т, т р' э с У, л' э ж А н к ъ, с л' э г л' И, л' э ж У. Слова с [и]-вариантом: в' и з Ал, , т р' и с' О т, п' и т' с О т, т' и ж О л ы j, в з' и л' И с', с ч и j к О м, ч и с' т' А м и др.

Интересно отметить, что вариант [и] в этой позиции оказывается наиболее продуктивным, чем [э]. Объяснить это можно, ссылаясь на то, что [и] (особенно в позиции между двумя мягкими) артикуляционно более приближен к системе говора (сравним [и] под ударением в соответствии с фонемой [э]: в' И с', д' И н', д' И н' г' и, в' И т' ь р, м' И с' и ц и т.п.), а потому легче усваивается носителями ГП.

Вектор распространенности ориентирован на показатель количественной выборки носителей ГП, в речи которых с разной степенью устойчивости представлены данные фонетические особенности.

Если же сравнить данные о распространенности вариантов [а], [э] и [и] в передовом слое говора и в ГП, то здесь мы увидим существенные различия. В передовом слое говора диалектологи фиксируют вариант [и] только в позиции перед мягкими согласными, а перед твердыми выступает единый исконный вариант [а]. В системе городского просторечия процесс утраты [а]-варианта более динамичен, он распространяется и на позицию т' а т' А. И все же следует признать, что [а]-признак оказывается настолько устойчив к изменениям, что сфера его влияния активно распространяется и на слоги, где [а] выступает заместителем <о> и <э>.

При этом у каждой модели речевого поведения свои перспективы развития. Мы считаем, что изменение фонетической системы говора в условиях городской речевой среды проходит поэтапно, и каждому из этапов присуща та или иная модель, которая является наиболее представленной и предпочтительной для носителей ГП (см. рис. 2). Описывая произносительные варианты, представленные в современном тверском ГП, и сравнивая их с литературной нормой, мы опираемся на классическую фонологическую теорию [5].

Так, на этапе ассимиляции первичного произносительного навыка (например, при постепенном переходе от «яканья» к литературному варианту), когда происходит минимизированное приспособление первичного произносительного навыка к изменившейся речевой среде, наиболее вероятно появление изоцентрической модели: она характеризуется тем, что нет изменений по сравнению с вокалической системой говора — нет смещения центра модели (I).

На этапе трансформации первичного произносительного навыка происходит частичное изменение навыка — в этом случае наиболее вероятна экстрацентрическая модель: наблюдается первичное нарушение вокалической системы говора; ведущим остается диалектный вариант — это центр модели, но появляются единичные инновационные произносительные варианты, они выходят за пределы центра (II).

Оптимизация разных произносительных норм приводит к закреплению в речи субъекта двух произносительных вариантов, и на этом этапе логично появление интерцентрической модели: диалектный и инновационный варианты сосуществуют примерно в равном соотношении — центр модели находится между ними (III).

На следующем этапе происходит локализация диалектного произносительного варианта, у носителей ГП наблюдаются остаточные проявления первичного произносительного навыка в изменившейся речевой среде, и центр субцентрической модели смещается в сторону варианта, тяготеющего к литературной норме произношения (IV).

Завершает весь этот эволюционный процесс иноцентрическая модель: у модели появляется иной центр, отличный от первично заложенного в говоре произносительного варианта, он максимально приближен к литературной норме — таким образом происходит актуализация вторичного произносительного навыка (V).

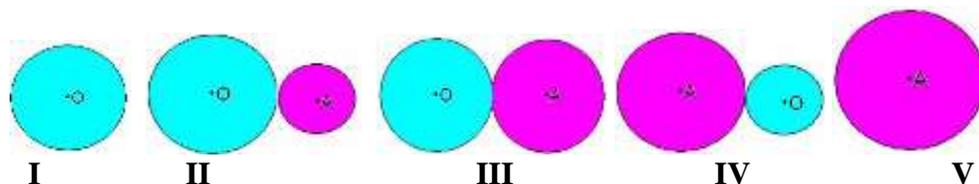


Рис. 2. Модели речевого поведения носителей современного городского просторечия

По нашим наблюдениям, каждый конкретный говорящий субъект (в данном случае носитель ГП) останавливается на одном из этапов речевого развития, и ведущую роль здесь играют адаптационные возможности личности. Выяснить причины разного уровня реализации адаптационных возможностей у носителей тверского городского просторечия — одна из следующих задач нашего научного исследования.

На наш взгляд, при описании языкового многообразия города важно опираться не только на лингвистический материал, но и учитывать субкультурные факторы (в нашем случае речь идет о речевых адаптационных возможностях говорящего субъекта), которые, несомненно, оказывают влияние на функционирование в том числе ГП. При этом мы придерживаемся мнения, что между всеми носителями языка существуют определенные культурно-обусловленные сценарии общения, которые поддерживаются традициями определенной языковой ситуации.

Итак, в условиях городской речевой среды действительно существуют разные модели речевого поведения бывших диалектоносителей, что приводит к многовариантности способов трансформации диалектной произносительной культуры. Эти модели имеют векторную направленность в сторону унификации произносительных вариантов, что влечет за собой неравнозначную перспективу развития как самих моделей, так и их структурных компонентов.

Список литературы

1. *Аврорин В. А.* Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л.: Наука, 1975. 275 с.
2. *Бабушкина Т. В., Гурьева Н. Н.* Фонетическая система русского языка: учеб. пособие для студентов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. 78 с.
3. *Казаков Б. Н.* Словарь научных терминов: справочное пособие. Казань: КГУ, 2008. 32 с.
4. *Соломина Е. В.* Языковая личность носителя городского просторечия: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Томск, 2016. 236 с.
5. *Усачева С. П.* Степень устойчивости локальных фонетических элементов в тверском городском просторечии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Тверь, 1998. 20 с.

Об авторе

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

РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОБУЧАТЬ ЯЗЫКУ ЖИВОМУ, КАК ЖИЗНЬ

Т. В. Бабушкина, С. Е. Горшкова, Л. Я. Мещерякова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена взаимосвязи изучения системы языка с наблюдениями над правилами функционирования языковых единиц в речи. Раскрываются возможности использования речевых средств комического для формирования представления о языковой норме и понимания цели нарушения этой нормы.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, языковые единицы, функционирование языковых единиц в речи, речевые средства комического.

Современное обучение русскому языку не должно ограничиваться знакомством учащихся с системой языка, его правилами и формированием элементарных речевых умений и навыков. Его задачи значительно шире, они заключаются в возможности реализовать три основные цели: 1) социокультурную (коммуникативную) — формирование письменной речи, развитие монологической и диалогической речи, повышение общей речевой культуры учащихся; 2) познавательную: первоначальное знакомство детей с системой языка (всех его уровней); развитие логического (понятийного) и образного мышления учащихся, а также освоение приемов организации своей познавательной и учебной деятельности; 3) воспитательную: развитие нравственно-этических представлений, формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения, развитие эстетических чувств [17, с. 3].

Обеспечить целостное и всестороннее изучение языка трудно без широкой филологической основы, которая указывает пути объединения знаний о языке с элементами лингвистического и стилистического анализа текста, с формированием элементарных литературоведческих представлений, обучает

искусству понимать сказанное и написанное, воспитывает любовь к живому слову.

Анализ многих учебных и методических пособий по русскому языку для обучающихся разных уровней свидетельствует, что в последнее время возросло внимание к анализу проблем функционирования языковых феноменов в речи [2; 4; 5; 19]. Эта общая тенденция проявляется и в стратегии обучения языку на самом начальном этапе — в младших классах общеобразовательной школы.

Использование в учебниках русского языка в качестве дидактического материала лучших произведений отечественной и зарубежной прозы и поэзии давно стало хорошей традицией [4; 10; 19]. Акцент при этом делается обычно именно на лингвистических проблемах: требуется найти в приведенном тексте слова изучаемых частей речи, найти предложения с однородными членами, сделать синтаксический анализ предложения и т. п. Однако нам представляется достаточно конструктивным и несколько иной подход, когда обращение на уроках русского языка к различным образно-изобразительным средствам, изучение которых в начальной школе является, как правило, прерогативой литературного чтения, позволяет решить сразу несколько задач: наглядно представить сам «механизм» образования образных средств и вместе с тем увидеть, как функционируют в речи, и особенно в речи художественной, те или иные изучаемые по программе русского языка языковые единицы.

Такой подход создает возможности для лучшего понимания художественных текстов и закладывает в детском сознании основы восприятия языковых средств, актуализированных писателем или поэтом для создания нужного эффекта. В учебниках для 1-4 классов образовательной системы «Перспектива», отличительной особенностью которых является коммуникативно-познавательная основа [см. 13; 14; 15; 16; 17 и др.], мы постарались воплотить данный принцип на практике. Например, изучение многозначных слов органично сочетается с раскрытием специфики таких образных средств, как метафора: «Под большим *шатром* голубых небес — вижу — даль степей зеленеется» (И. Никитин) [15, с. 24]; «Чем жарче день, тем сладостней в бору дышать сухим смолистым ароматом, и весело мне было поутру бродить по этим солнечным *палатам!*» (И. Бунин) [15, с. 22-23], олицетворение: «*Поет* зима – *аук-ает*, Мохнатый лес *баюкает* Стозвоном сосняка, Кругом с *тоской* глубокою Плывут в страну далекую *Седые* облака» (С. Есенин) [14, с. 143].

Изучение многих классических для курса русского языка тем приобретает для ребенка совсем иное, наполненное жизнью звучание, если мы показываем, какую роль в речи, и особенно в речи художественной, может играть та или иная языковая единица. Например, анализ окончания слов разных частей речи, употребленных в разных формах, может быть связан с рассмотрением такого понятия, как рифма [16, с.19-20]. А изобразительно-выразительная роль гласных и согласных звуков хорошо демонстрируется на примере стихотворных строк, содержащих аллитерацию: «Пара барабанов, Пара барабанов, Пара барабанов Била бой!» (Р. Сеф) [13, с. 45-46], или при выполнении задания опреде-

лить внешний облик и характер несуществующих животных «мамлыни» и «жаваруги» — по особенностям звучания слов [13, с. 59].

Большие возможности при обучении младших школьников русскому языку таят в себе речевые единицы, ориентированные на создание комического эффекта. Если принять в качестве рабочего определения утверждение, что комическое есть результат контраста, противоречия, отклонения от нормы, соответствующей требованиям разума, правилам и обычаям определенной общественной среды, личным вкусам индивида [1; 6; 9; 12; 18; 23; 24], то тогда сущность комического эффекта, создаваемого средствами языка и речи, будет заключаться в преднамеренном нарушении общепринятых языковых норм. При этом можно говорить об экспрессии комического, представленной единицами языка (ингерентной экспрессивности), и отражении экспрессии в речи (адгерентной экспрессивности). Классификация речевых приемов комического, представленная разными авторами [3; 7; 11], показывает, что комический эффект может быть создан языковыми средствами всех уровней: фонетического, лексического (в том числе и с помощью фразеологических единиц), морфологического и синтаксического. На всех уровнях возможно создание комического эффекта в результате столкновения стилистических коннотаций языковых единиц. Кроме того, комический эффект может быть создан с помощью средств не только плана выражения, но и плана содержания.

Программа по русскому языку для начальной школы позволяет обратиться к речевым феноменам комического при изучении звуковой стороны языка, лексики, состава слова, морфологии, пунктуации. Учащиеся должны не только воспринять смешное (комическое), но и постараться понять, объяснить, как авторам удалось добиться данного эффекта. Детальное «препарирование» речевых единиц, создающих комический эффект, потребует от учащихся найти противоречие между принятой системой выражения (нормой) и окказиональным употреблением, которое возникает при создании каламбуров, трансформации устойчивых сочетаний, «неверного» способа образования слов и т. п. Считается, что запас знаний ученика начальных классов еще слишком невелик, что у него нет той языковой базы, опираясь на которую он мог бы оценить юмор, возникающий в результате отклонения от принятых речевых норм. Однако исследования психологов свидетельствуют, что даже в младшем дошкольном возрасте ребенок обладает чувством смешного (правда, в большей степени представленного не в вербальной, а в наглядно-образной форме), а семилетний ребенок «не только представляет себе, что такое «смешное», но и владеет уже способами самостоятельного его создания как с помощью изображающих действий, звукоподражания, так и с помощью слов и воспроизведения на бумаге, т. е. рисования» [25, с. 43, 124, 126]. Учителю и авторам учебников надо помнить, что восприятие комического, переданного средствами языка, а тем более самостоятельное создание детьми речевых произведений разного объема, которые могли бы быть маркированы как комические, не только развивает творче-

ность употребления лексем, случайность обобщения при номинации [8; 21; 22; 26; 27]. По существу все эти специфические особенности речи детей являются своеобразным отклонением от языковых норм. Ребенок, усвоив общие языковые схемы, модели, образует по ним слова, словосочетания, строит предложения, не имея возможности соотносить их со строгими критериями языковых норм. «Система заучивается (ребенком. — Т. Б.) гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает систему „возможностей“, чем объясняются его частые „системные“ образования, противоречащие норме...» [20, с. 237]. Получается, что в речи детей мы встречаем то же самое «нарушение принятого способа выражения», что лежит в основе создания комического средствами языка.

Безусловно как комические могут быть маркированы такие детские окказионализмы: *Ты перекусил? — Не перекусил, а недокусил, ты только дома много даешь есть; Сказку уже всю иссмотрели* (примеры Н. И. Лепской [21, с. 75-83]); *улицонер* (милиционер), *мазелин* (вазелин) (примеры К. И. Чуковского), *рукав и ногав* (брючина), *бурьян* (плохая погода, сильная буря).

Инновации детской речи с успехом применяются как средство комического в детской литературе (см. произведения В. Драгунского, Э. Успенского, Г. Остера и др.). Но даже и без авторской обработки, без использования широкого контекста детские «речевые ошибки» могут, наряду с «авторскими» примерами комического, использоваться на уроках русского языка при ознакомлении школьников с нормами словообразования, грамматики и т.п.

Анализ способа создания комического эффекта поможет учителю решить следующие задачи: 1) определить сущность языковой нормы, лежащей в основе приема; 2) выяснить его функциональную направленность; 3) получить образец для создания учащимися собственных речевых единиц, нацеленных на создание эстетического эффекта; 4) создать атмосферу непринужденности, получить положительную мотивацию к изучению языка. Единицы речи, ориентированные на создание эффекта комического, могут быть использованы в качестве демонстрационного языкового материала при объяснении различных теоретических положений языка, при анализе норм употребления языковых единиц различных уровней в речи, а также в творческих работах учащихся.

Если ребенок научится понимать различие между узуальной системой выражения и той инициативой, которая исходит от мастера слова и приводит к созданию комического эффекта, это будет способствовать развитию его языковой личности.

Список литературы

1. *Аристотель*. Поэтика. Об искусстве поэзии. М.: ГИХЛ, 1957. 184 с.
2. *Бабушкина Т. В.* Как научить младшего школьника постигать тайны русского языка? Об учебно-методическом комплекте по русскому языку М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко // Родная словесность в школе и вузе: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. С. 102-111.
3. *Бабушкина Т. В.* Средства комического в дореволюционном фельетоне: дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 203 с.

4. Бабушкина Т. В., Горшкова С. Е., Жаров В. А., Заботина Т. Е. Новая азбука для трехлетней и четырехлетней начальной школы: рецензия на комплект учебных материалов для 1 класса В. Г. Горещкого и др.: «Русская азбука», «Методические рекомендации для учителя», «Прописи» (М., 1995) // Совершенствование образовательно-воспитательного процесса в школе и вузе: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1997. С. 142-148.
5. Белякова С. П., Лойтерштейн Е. И. Формирование языковых компетенций детей дошкольного возраста в центрах дополнительного образования // Родная словесность в школе и вузе: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. С. 166-174.
6. Бергсон А. Собрание сочинений: в 5 т. СПб.: издание М. И. Семенова, 1914. Т. 5. 206 с.
7. Булаховский Л. А. Словесные средства комического у русских писателей первой половины XIX века // РЯШ. 1939. № 5-6. С.44-57.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
9. Гегель. Сочинения: в 14 т. М.: Полиграфкнига, 1940. Т. 13. 363 с.
10. Данелян Е. Г. Дидактические упражнения по развитию речи на материале краеведения: уч.-метод. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 153 с.
11. Земская Е. А. Речевые приемы комического в советской литературе // Исследования по языку советских писателей. М.: АН СССР, 1959. С.215-278.
12. Кант И. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 5. 564 с.
13. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1. 5-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2016. 143 с.
14. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1. 6-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2016. 160 с.
15. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1. 5-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2016. 129 с.
16. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 2. 5-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2016. 145 с.
17. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. Рабочие программы. М.: Просвещение, 2015. 61 с.
18. Комическое // Вокабула.рф [электронный ресурс]. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/эстетика>. Дата обращения: 25.02.2017. Загл. с экрана.
19. Корпусова Ю. А. Читательская деятельность современного школьника // Родная словесность в школе и вузе: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 126-130.
20. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. Вып 3. 568 с.
21. Лепская Н. И. Освоение детьми способов глагольного действия: толкование и грамматическое оформление // Детская речь: проблемы и наблюдения: сб. науч. трудов / под ред. С. Н. Цейтлин. Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена, 1989. С. 75-83.
22. Львов М. Р. Основы теории речи. М.: Академия, 2000. 248 с.
23. Основные эстетические категории [электронный ресурс]. URL: <http://libsib.ru/estetika>. Дата обращения: 25.02.2017.
24. Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха. М.: Искусство, 1976. 184 с.
25. Садыкова Р.А. Особенности восприятия смешного детьми дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Киев, Киевский гос. ун-т им. Т.Г.Шевченко. 1991. 172 с.
26. Чуковский К. И. От двух до пяти. М.: Советская Россия, 1958. 390 с.
27. Шахнарович А. М. Семантика детской речи: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1985. 40 с.

Об авторах

БАБУШКИНА Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: tvbabushkina@mail.ru.

ГОРШКОВА Светлана Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: s.gorshkova@mail.ru.

МЕЩЕРЯКОВА Лариса Яковлевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: s.gorshkova@mail.ru.

РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н. А. Павленко

ЧОУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»;
ГБОУ «Московская международная гимназия», Москва

А. Ю. Никитченков

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; ЧОУ
ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», Москва

В статье актуализирована взаимосвязь лингвистической и методической подготовки педагогов начальной школы. Процесс изучения русского языка будущим учителем не должен стать лишь повторением или углублением школьного курса русского языка. Каждый раздел дисциплины «Русский язык» в вузе, каждая его тема должны проживаться студентом как профессионально значимый материал, необходимый для успешной организации обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению.

Ключевые слова: русский язык, методика преподавания русского языка, литературное чтение, начальное общее образование, профессиональное образование.

Русский язык, государственный язык Российской Федерации, является базовой национальной духовной ценностью, универсальной системой, способной описать не только саму себя, но и другие знаковые системы. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования русскому языку и литературному чтению отводится ключевая роль в достижении предметных и универсальных результатов образовательной деятельности младших школьников. Овладение русским языком и непосредственно связанным с ним литературным чтением обеспечивает успеваемость младшего школьника по всем учебным предметам. Ребенок, не владеющий в достаточной степени техникой чтения, не сможет прочитать и осмыслить задачу по математике, учебный материал по окружающему миру. Универсальный характер читательской деятельности учащихся, ее определяющее значение в системе «духовно-нравственного воспитания и развития младших школьников» [3, с. 189-203] требует выверенной, системной и последовательной подготовки будущего педагога.

Профессионально ориентированное изучение русского языка позволит педагогу свободно разбираться в научной и методической литературе, грамотно составлять и реферировать профессионально значимые тексты, без затруднений участвовать в научных дискуссиях, выступать на конференциях. Тем не менее в структуре подготовки педагогов начального образования модули и дисциплины, связанные с русским языком и методикой его преподавания, относятся к вариативной части основной образовательной программы. Набор этих дисциплин, их трудоемкость не закреплены образовательными стандартами и опре-

деляются самим вузом. И здесь очень важно, чтобы в компактных практико-ориентированных условиях бакалавриата студенты смогли почувствовать себя подготовленными к решению тех образовательных задач, которые ставит перед учителем начальная школа. В настоящей статье мы остановимся на некоторых аспектах, которые целесообразно, на наш взгляд, учитывать при разработке образовательных программ.

Одна из черт современных образовательных программ вузов — сокращение трудоемкости предметной подготовки за счет увеличения психолого-педагогических модулей. При всей необходимости ориентации учителя на психолого-педагогическое сопровождение учащихся, нельзя забывать о том, что учитель начальной школы прежде всего является преподавателем. Чем больше часов на учебный предмет выделяется базисным планом школы, тем сложнее и многограннее процесс подготовки педагога начального образования к решению задач, направленных на достижение собственно предметных, а также универсальных образовательных результатов на каждом конкретном школьном уроке. Поэтому при формировании модуля той или иной теоретико-практической подготовки педагога необходимо принимать во внимание то количество часов, которое отводится на данный предмет в школе.

Не следует забывать и о роли русского языка в общекультурном развитии студента. В федеральной целевой программе «Русский язык» (2016—2020) отмечается, что овладение русским языком, его применение и распространение соответствует стратегическим приоритетам России. Поскольку основы применения и употребления русского языка закладываются именно в начальной школе, система профессиональной подготовки педагога начальной школы должна способствовать реализации данной федеральной целевой программы, особенно в той части, где отмечается необходимость существенно повышать уровень «кадрового потенциала сферы русского языка и языковой культуры» [4] и обеспечивать условия для всестороннего применения и распространения русского языка будущим педагогом.

Интересен и значим исторический факт: выделение в программах для начальной школы русского языка и литературного чтения как двух самостоятельных учебных предметов наблюдается лишь в постсоветском образовательном пространстве. До этого момента, как в дореволюционной, так и в советской методике, обучение грамоте, русский язык и чтение рассматривались как компоненты единой программы по русскому языку, где в качестве ведущего принципа, объединяющего все эти направления, выступало речевое развитие младшего школьника, которое и придавало четкую практическую направленность всему курсу русского языка. В связи с этим даже современные учебники, созданные для бакалавриата педагогического образования (профиль «Начальное образование»), не предлагают изолированного рассмотрения методик преподавания русского языка и литературного чтения [2], отмечая, что «всякие попытки нарушить целостность языкового цикла в начальной школе сомнительны» [1, с. 21]. Поэтому языковое, литературное и методическое образование студен-

та также должно представлять собой нерасторжимое единство с учетом приоритета развития речевых компетенций, благодаря чему будущий учитель овладеет опытом действия в двух направлениях речевой практики: литературоведческая подготовка научит видеть и понимать в тексте за словесным оформлением конкретную мысль, а лингвистическая — строить собственный текст от мысли к ее оформлению. В процессе подготовки будущий учитель начальной школы должен получить возможность пройти путь не столько исследователя языка, сколько сознательного пользователя языком — путь совершенствования собственной речевой деятельности на основе полученной и по-новому осознанной языковой и литературоведческой теории.

Вузовская лингвистическая подготовка студента, как и изучение русского языка в современной начальной школе, должна строиться как единая система, вбирающая в себя особенности трех областей, выделенных академиком Л. В. Щербой: 1) систему языка (его уровни, разделы, складывающиеся в структуру языка, которая отражает мировосприятие его носителей); 2) речевую деятельность (говорение, слушание, чтение и письмо); 3) языковой материал (совокупность всего написанного на языке, то есть всех созданных текстов, в первую очередь, текстов художественной литературы) [5, с. 24-39]. Собственный языковой и читательский опыт студент непрерывно проецирует в профессиональную область, поэтому языковое и литературное образование младшего школьника постоянно остается в поле зрения как студента, так и вузовского преподавателя (лингвиста, методиста). Логика овладения студентами дисциплинами филологического цикла на факультете начального образования следующая: от осознания профессиональной значимости той или иной лингвометодической или литературной проблемы — к овладению теорией вопроса и совершенствованию собственной практической деятельности как будущего педагога в предметном пространстве, а от него — к формированию компетенций по организации практической деятельности младшего школьника в этой же предметной области с учетом достижения учащимися метапредметных и личностных образовательных результатов. Если на уроке литературного чтения, независимо от года обучения, в центре внимания младшего школьника всегда оказывается текст, как правило, художественный, и опыт работы с текстами разных типов постоянно обогащается, то динамика начального курса русского языка иная: от года к году младший школьник концентрически обращается к различным языковым уровням, отраженным в заголовках разделов учебника. Поэтому структуру вузовского лингвометодического курса также целесообразно выстроить по центрам, отражающим уровни языка: «Русский язык как система, развитие устной и письменной речи», «Фонетика, фонология, графика, орфография и ее принципы, методика обучения грамоте, развитие устной и письменной речи», «Лексикология, методика лексической работы, развитие устной и письменной речи», «Морфемика, словообразование, методика изучения состава слова, развитие устной и письменной речи», «Морфология, методика изучения частей ре-

чи, развитие устной и письменной речи», «Синтаксис, методика синтаксической работы в начальной школе, развитие устной и письменной речи».

Однако процесс изучения русского языка будущими учителями не обязан оказаться лишь повторением или углублением школьного курса. Каждый раздел представленной дисциплины должен осваиваться студентом как профессионально значимый материал, необходимый для успешной организации обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению. Поясним это на примере раздела, посвященного фонетике. Когда курсы русского языка и методики не были соотнесены во времени, методика обучения грамоте преподавалась после фонетики с разрывом, который нередко составлял несколько семестров (еще более нелепая ситуация наблюдалась с методикой синтаксиса, которая преподавалась раньше, чем студенты слушали курс синтаксиса современного русского языка). Представленная же выше логика, напротив, позволяет студентам увидеть взаимосвязь фонетики и методики обучения грамоте: звуковые аналитико-синтетические упражнения, представленные в букварях и азбуках, позиционный и фонематический принципы чтения и письма, — всё это побуждает студентов обратиться к фонетике как к профессионально значимой области языка. На занятиях, которые параллельно ведут методисты и лингвисты, формируются компетенции студентов в области усвоения фонетической подсистемы русского языка: развивается их фонематический слух, формируется умение устанавливать соотношение звуков и букв, приобретаются знания основных принципов графики, навыки фонетического, фонематического, а также фонетико-графического анализа, происходит развитие орфоэпической и интонационной культуры речи студента. Вместе с тем рассматриваются технологии обучения первоклассников чтению и письму, методика проведения фонетического разбора слова в школе, приемы выделения и характеристики звуков, слогов; чтение и письмо осмысливаются как виды речевой деятельности, анализируются критерии психологической и языковой готовности детей к обучению грамоте. Подвергается анализу текстовой и иллюстративный материал учебников и прописей, подбираются материалы для речевого развития и литературного слушания, выстраиваются пути орфографической и грамматической пропедевтики. В процессе встроенной педагогической практики студенты должны иметь возможность наблюдать уроки чтения и письма в первом классе, анализировать учебно-методические и программные материалы, проводить фрагменты уроков. Если в данном семестре предполагаются дисциплины по выбору, то в предложенную систему вписываются такие курсы, как «Развитие речи детей в дошкольный период», «Практикум по современным азбукам и прописям», «Детская книга в системе литературного слушания», «История обучения грамоте», «Практикум по каллиграфии».

Хорошим средством объединения лингвистических, литературоведческих и методических дисциплин профессиональной подготовки студентов является их проектная, творческая деятельность. Например, когда студенты обращаются к художественной литературе и фольклору, в основном детской игровой поэ-

зии, с целью отбора материала для звуковых, артикуляционных упражнений и для отработки техники чтения, когда наблюдают, как «работают» словообразовательные модели в детском словотворчестве, когда отбирают или сочиняют лингвистические сказки, которые способствуют лучшему усвоению языковых понятий младшими школьниками, но не искажают при этом их лингвистических представлений.

Таким образом, дисциплина (модуль) «Русский язык и методика его преподавания в начальной школе» (обязательный компонент вариативной части основной образовательной программы) должна представлять собой целостный в лингвометодическом отношении курс. Русский язык должен изучаться студентами на протяжении всех четырех лет бакалавриата. Главная особенность его преподавания заключается во взаимосвязанном рассмотрении лингвистических и методических проблем, поэтому зачеты и экзамены могут приниматься одновременно лингвистом и методистом кафедры (такой опыт дал положительные результаты в МПГУ). Зеркальная формулировка тем способствует тому, что при необходимости языковедческие и методические темы могут рассматриваться либо последовательно, либо параллельно, но при этом они всегда ориентированы на профессиональные потребности учителя начальной школы. Курс выстроен линейно, студент одновременно рассматривает лингвистические и методические проблемы, двигаясь от фонетического уровня языка к синтаксическому. При этом каждый раздел включает проблематику развития устной и письменной речи (как студента, так и младшего школьника) на соответствующем языковом уровне. Исключение составляет раздел первого семестра первого курса, позволяющий студенту осмыслить себя как носителя языка, оценить свой уровень владения языком применительно к будущей профессии, выявить круг лингвометодических проблем, увидеть перспективы собственного развития. Также в этом семестре следует обратить внимание на грамотность будущих педагогов начального образования и проводить занятия по русской орфографии и пунктуации.

В заключение отметим, что в основе лингвометодической подготовки бакалавров начального образования, так же как и в начальной школе, лежит деятельностный подход, обеспечивающий освоение студентом русского языка как знаковой системы. При этом студенты овладевают различными лично и профессионально значимыми способами ее речевой реализации, в том числе и в художественной литературе.

Список литературы

1. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. М.: Академия, 2013. 472 с.
2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. М.: Юрайт, 2016. 468 с.
3. Никитченко А. Ю. Фольклор в системе филологической и методической подготовки педагогов начальной школы: Монография. М.: МПГУ, 2013. 272 с.

4. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016-2020 годы // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации [электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420275135>. Дата обращения: 10.02.2017. Загл. с экрана.
5. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. Л.: Наука, 1974. 428 с.

Об авторах

ПАВЛЕНКО Наталия Александровна, преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета ЧОУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»; педагог дополнительного образования ГБОУ «Московская международная гимназия», Москва; e-mail: natarav@inbox.ru

НИКИТЧЕНКОВ Алексей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; доцент кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета ЧОУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», Москва; e-mail: ayu.nikitchenkov@mpgu.edu

РАБОТА НАД НЕОФИЦИАЛЬНОЙ ТОПОНИМИКОЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Ю. Никитченкова

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

В статье описана возможность привлечения определенного языкового факта — неофициальной топонимики — для демонстрации соотношения подсистем русского общенационального языка, специфики устной и письменной форм речи, особенностей взаимосвязи разделов лингвистики.

Ключевые слова: русский литературный язык, общенациональный русский язык, языковые подсистемы, языковая норма, топонимика, неофициальная топонимика, лексика, субкультура, начальное языковое образование.

На факультете начального образования предусматривается изучение особенностей современного русского литературного языка, работа над языковой нормой. При знакомстве с другими подсистемами русского общенационального языка важно осознавать, что они не находятся в строгой изоляции друг от друга, постоянно взаимодействуют. Учитель должен иметь представление о природе их возникновения, уметь адекватно анализировать конкретную языковую ситуацию, иметь в виду, что «разница между письменной и устной речью не только в различном использовании одинаковых языковых средств, но и в тяготении к различным в принципе коммуникативным средствам» [1, с. 327]. Например, более детально рассмотрев вопросы народной топонимики, будущий педагог начального образования сможет лучше ориентироваться в особенностях языковых подсистем как на теоретическом, так и на практическом уровне (выступить в роли собирателя соответствующего материала), у него будет стимул привлечь данные различных разделов лингвистики при изучении конкретной темы, проследить связь языка и культуры и т. д.

Маленькое лингвистическое открытие состоит в том, что предмет исследования лежит на поверхности. Он может быть настолько очевидным, что сама возможность заострить внимание на нем вызывает удивление. Приведем примеры из собственной преподавательской практики. Студенты с огромным удовольствием собирают и систематизируют топонимы, находят такие, которые известны только жителям конкретного микрорайона (неофициальные наименования остановок общественного городского транспорта, магазинов, кафе, отдельных зданий и т. д.). «Недалеко от моего дома есть торговый центр, который называется „Золотое кольцо“, но все его называют “На ступеньках”, потому что у него высокое крыльцо. Однажды у нас несколько дней

гостили родственники, как-то раз они решили сходить в магазин, им сказали, что то-то и то-то нужно купить „На ступеньках“. Долго же они искали этот торговый центр! Стояли около него и не заходили. Смешно получилось!» (записано от студентки ФНО Марии А., пос. Родники Московской обл.). Также был сделан вывод, что в нескольких микрорайонах одного и того же города или в разных городах встречаются одинаковые неофициальные топонимы. Например: «Стекляшка» — название определенного магазина или закуской с большими окнами-витринами; «Шанхай» — скопление густонаселенных жилых домов.

Подобные образования, основанные на метафоризации и метонимизации, носителями языка осознаются как ассоциативно-шуточные. Можно вспомнить памятник Ярославу Мудрому, держащему в руках макет будущего города, который каждому ярославцу известен как «Мужик с тортом», или дома «Книжки» на Новом Арбате в Москве.

Отдельные примеры народной этимологизации являются яркими приметами конкретного исторического отрезка жизни страны: некоторое время они активно употребляются, однако позже фактически сходят на нет. Так, во время блокады, когда еще куда-то можно было добраться на трамвае, про четвертый маршрут (остров Голодай — Васильевский остров — Волково кладбище) ленинградцы горестно шутили: «поГолодаю, поГолодаю и на Волково» [2, с. 179]. В данную группу неофициальных топонимов, построенных по принципу случайного созвучья слов, этимологически друг с другом не связанных, можно отнести и переделку москвичами названий станций метро. Таганско-Краснопресненская ветка еще совсем недавнего именовалась «от „Вышки“ до „Плахи“» по названию конечных станций («Выхино» — «Планерная»). В настоящий момент такое название потеряло актуальность из-за продления ветки и, вполне вероятно, со временем забудется.

Безусловно, многие неофициальные топонимы, подчеркивающие целенаправленность ироничной переделки существующих слов, сейчас употребляются в языке, и возникли они в разное время. В Нижнем Тагиле есть «Дедушка на шаре» — так в городе называют памятник В. И. Ленину, который изображен стоящим на Земном шаре (скорее всего, здесь имеет место ассоциация с картиной П. Пикассо «Девочка на шаре» и фонетическая и словообразовательная близость слов *девочка* и *дедушка*); Стремянная улица в Санкт-Петербурге именуется (преимущественно в молодежном сленге) Стрёмной улицей.

Анализ причин переименования топонимов (примеры типа Волгоград / Сталинград / Царицын; улица Александра Солженицына / Большая Коммунистическая / Большая Алексеевская; Чистые пруды / Поганые болота, или Поганая лужа) — хорошая возможность осознать взаимосвязь языка и культуры. Формы работы могут быть разными. Например, студенты не просто констатируют факт прежнего названия, но выясняют, действительно ли это прежнее наименование является первоначальным. Привлекая соответствующие научные источники, они выявляют происхождение названия родного города, по-

селка, деревни, улицы. Всестороннее рассмотрение предмета исследования, привлечение данных смежных областей стимулируют развитие научно-критического мышления, способность давать взвешенную оценку тому или иному языковому факту. Для рассмотрения могут быть привлечены и такие случаи, когда народная интерпретация настолько глубоко укореняется в языке и культуре, что начинает восприниматься как истинная. Название Мышкин (город в Ярославской области), например, этимологически восходит к слову *мыс*, но в настоящее время превалирует народная интерпретация, которая устойчиво связывается со словом *мышь*. Каждый местный житель знает легенду, якобы восходящую к периоду Древней Руси, о чудесной помощи мыш-ки некоему князю: когда, притомившись, он задремал на траве, к нему коварно подползла змея и уже собиралась было ужалить, но пробежавшая мимо мышь разбудила его, князь вовремя заметил змею и убил ее.

Менее распространен вариант взаимосвязи данного топонима с главным героем романа Ф. М. Достоевского «Идиот» князем Мышкиным, однако благодаря кинематографическому событию 2003 г. — экранизации этого произведения режиссером В. В. Бортко — популярность такой версии существенно возросла. Сейчас, по прошествии более десяти лет с тех пор, она, правда, озвучивается уже не столь часто, а в тот период автору данной статьи даже довелось встретить туристов, путешествующих по волжским городам, которые спрашивали, где находится могила князя Мышкина. Они искренне сетовали, что ее никак не удастся отыскать, поэтому им придется возвращаться на теплоход, так и не увидев главной городской достопримечательности. Некоторые мышкинцы транслируют иную фантастическую версию, связанную с этим романом: якобы у Ф. М. Достоевского был брат архитектор, и он по профессиональным нуждам посещал города на Волге как раз в то время, когда Федор Михайлович работал над своим произведением. Согласно этой народной интерпретации, он не обошел своим вниманием и Мышкин, и даже потом поделился своими впечатлениями. Когда писатель услышал от брата название города, оно ему настолько понравилось, что он решил практически без изменений использовать его в качестве фамилии главного героя своего будущего романа.

В случае с Мышкином, как уже упоминалось выше, явно одержал победу вариант народной этимологии — изображение мыши даже попало на городской герб. И действительно, истории русского языка известны случаи, хотя это большая редкость, когда слово, возникшее путем ложной этимологизации, настолько плотно входило в речевой обиход, что, «узакониваясь», могло даже отчасти поменять не только свой фонетический облик, но и орфографический. Такова судьба слова *муравей*: здесь произошла контаминация с *мурава* «др.-рус. муравый — „зеленый“» [4, с. 549], до этого оно фиксировалось либо с полногласным сочетанием — *морovej*, либо с неполногласием — *мравий*. Рассуждая подобным образом, студенты не просто констатируют определенные языковые факты конкретного временного этапа, но и характеризуют их развитие, становление. Иными словами, используется не только синхронический,

но и диахронический подход, который зачастую может помочь более детально и наглядно разъяснить ту или иную лингвистическую проблему (в процессе обучения это не так часто удается делать, так как филологическая подготовка будущего педагога начального обучения не предусматривает наличия отдельного курса, посвященного изучению истории языка: он может вводиться только в качестве спецкурса).

Язык развивается по собственным внутренним закономерностям, однако очевидно и влияние на них процессов, происходящих в обществе. Социально обусловленные языковые подсистемы отражают неоднородность человеческого общества и вместе с тем закономерное выделение групп на основании одинакового возраста, специфики профессии, характера образования и т. д. Социальная дифференциация языка проявляется, например, следующим образом: заставшие советские названия улиц, станций метро жители долгие годы сознательно используют их в своей речи (Московский метрополитен: «Лермонтовская» вместо нынешнего названия станции «Красные ворота», «Дзержинская» вместо «Лубянка», «Площадь Ногина» вместо «Китай-город» и т. п.). В речи молодежи таких явлений нет, зато наблюдается создание неофициальных названий станций метро на базе ныне употребляющихся. Такие образования неприемлемы для старшего поколения. Это «Щелчок» вместо «Щелковская», «Петрашка» вместо «Петровско-Разумовская», «Южка» вместо «Юго-Западная» и «Южная», ВГ вместо «Воробьевы горы» и т. п. Некоторые неофициальные названия станций давно вошли в речевой обиход москвичей всех возрастных групп, и их условно можно назвать нейтральными: «Библиотека» вместо «Библиотека имени Ленина», «Парк» вместо «Парк культуры» (интересно, что «Парк Победы» этим наименованием не заменяется), «Третьяковка» вместо «Третьяковская». Также используются разными поколениями, воспринимаются как нейтральные и поэтому иногда проникают в письменные тексты, прежде всего публицистического характера, и неофициальные наименования учебных заведений и центральных публичных библиотек: Щука (Театральный институт имени Б. В. Щукина, который многие по старинке называют Щукинским училищем); Строгановка (Московская государственная художественно-промышленная академия имени С. Г. Строганова); Ленинка (нынешнее название — Российская государственная библиотека, однако неофициальный топоним, укоренившийся с советского периода, восходит к прежнему (с 1925) наименованию Государственная библиотека СССР имени В. И. Ленина); Ушинка (Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского); Историчка (Государственная публичная историческая библиотека России).

Также при работе над неофициальной топонимикой можно не только проследить со студентами взаимосвязь лингвистики с целым рядом наук (географией, искусствоведением, архитектурой, историей, культурологией, фольклористикой и др.), но и продемонстрировать, что в течение изучения конкретного раздела современного русского языка, предусмотренного универси-

тетской программой, обязательно следует обращаться и к другим его разделам. Это способствует формированию более целостных представлений о лингвистике как науке, системном характере языка и закономерностях его развития, является хорошей возможностью повторить ранее изученный теоретический материал и обратиться к новому. В частности, проделав работу по систематизации соответствующих лексических фактов, определив сферу их коммуникативного использования, можно перейти к анализу актуальных проблем современного русского словообразования. Необязательно делать широкие обобщения, вполне возможно ограничиться, например, молодежной субкультурой. В рамках статьи заострим внимание лишь на некоторых словообразовательных способах. Так, часто при создании неофициального топонима используется непродуктивный в литературном языке способ усечения производящей основы без учета того, где закончилась одна морфема и началась другая (то есть без учета так называемого морфемного шва). Прежде всего этот способ связан с основами именных частей речи, однако усечение иногда мотивируется целым словосочетанием, также оно может сопровождаться суффиксацией. Словам, созданным таким образом, присущ разговорный, экспрессивно окрашенный характер. Это топонимические образования вроде Васька (Васильевский остров), Рама (г. Раменское), Владик (г. Владивосток), Ярик (Ярославский вокзал), Вышка (Высшая школа экономики). Можно сделать вывод, что словообразовательные процессы, характерные для молодежного сленга (способом усечения создаются не только многочисленные нарицательные существительные — чел (от человек), препод (от преподаватель), клавиша (от клавиатура), кроссы (от кроссовки), но даже имена собственные — Ли (от Лиза), Крис (от Кристина) и др.), распространяются в том числе и на область топонимики. Не менее яркой приметой молодежного сленга является создание топонимов путем аббревиации: КП (Красная площадь), ПК (Парк культуры — имеется в виду Центральный парк культуры и отдыха имени Горького), ЧП (Чистые пруды). Аббревиация, как и усечение, тоже не замыкается в сленговой топонимике, а широко используется и в других контекстах: МЧ (молодой человек), БД (бывшая девушка) и др.

Итак, при изучении разделов современного русского языка у студентов не всегда есть возможность как можно более полно исследовать ту или иную лингвистическую проблему, поэтому можно продемонстрировать механизмы исследования на частных языковых фактах. Такой подход призван способствовать формированию способности будущих педагогов начального образования осмысливать актуальные и профессионально значимые проблемы современного языкознания и готовности преломлять их в практике современного начального обучения русскому языку.

Список литературы

1. *Лотман Ю. М.* История и типология русской культуры. СПб.: Искусство–СПБ, 2002. 768 с.
2. *Синдаловский Н. А.* Легенды и мифы Санкт-Петербурга. СПб.: Норинт, 2002. 224 с.
3. *Суперанская А. В.* Что такое топонимика? М.: Наука, 1985. 182 с.
4. *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь русского языка: в 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1994. 623 с.
5. Этимология и история слов русского языка (проект ИРЯ РАН) [электронный ресурс]. URL: <http://etymolog.ruslang.ru>. Дата обращения: 03.01.2017. 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

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Е. Г. Данелян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье описаны основные причины нарушения русского произношения у детей-инофонов, вызванные влиянием особенностей их родного языка. Приведены примеры фонетических упражнений, которые рекомендуется использовать в работе.

Ключевые слова: учащиеся-инофоны, грузинский язык, интерференция навыков, произношение, звук, ударение, орфоэпические нормы русского языка, фонетические упражнения.

Многие современные школы России являются полиэтническими, т. к. в них вместе с носителями русского языка обучаются дети-инофоны. «Обучение русскому языку в I–XI классах полиэтнической школы должно обеспечить высокий уровень владения им, необходимый и достаточный для общения в жизненно важных ситуациях, и вместе с тем заложить основы для последующего его развития и совершенствования» [6, с. 129]. Большинство ошибок в русской речи детей-инофонов вызвано влиянием особенностей родного языка на изучаемый язык. «Для овладения языком надо прежде всего преодолеть навыки своего языка, которые искажают факты чужого языка. Ошибки — результат взаимодействия родного и изучаемого языков» [4, с. 40].

В нашей статье мы рассмотрим влияние родного языка на правильное произношение звуков, слов и правильную постановку ударения в русской речи детей-инофонов. Поскольку среди мигрантов много представителей с Кавказа, мы покажем это на примере носителей грузинского языка.

Остановимся на тех особенностях фонетической системы грузинского языка, которые являются причиной возникновения ошибок интерференционного характера. В грузинском языке 33 буквы. Нет *ь, ъ*, йотированных букв, нет *ы, и, ф, й*. Есть 5 гласных, и все они имеются в русском. Среди согласных есть 10 звуков, которых нет в русском языке; их произнесение может показаться несколько своеобразным для носителей русского языка. Например, в грузинском языке есть звук, который произносится с сильным придыханием и близок к русскому [*m*]; губной придыхательный согласный, близкий к русскому [*n*]; есть сложный звук, который в русском передается сочетанием [*дж*], и др. Носители грузинского языка часто подменяют русские звуки звуками родного языка, что ведет к ошибкам в произнесении русских слов.

«В грузинском языке между написанным и его устным воспроизведением (прочтением) почти нет расхождения: что написано, то и читается» [7, с. 14]. Поэтому то, что в русском литературном языке в слабой позиции фонема [*o*] чередуется с [*a*], воспринимается детьми, носителями грузинского языка, трудно, например: [*ста*]лы, [*ва*]да (столы, вода) и др. Или то, что буквы *e, я* в первом предударном слоге обозначают мягкость предшествующих согласных и

гласный звук, средний между [и] и [э], например: *в[и^э]сна, л[и^э]сок, пл[и^э]сать* (*весна, лесок, плясать*) и др.

В грузинском языке нет мягких согласных. «Согласные во всех позициях произносятся одинаково и примерно так, как русские твердые» [7, с. 14]. Эту особенность дети переносят в изучаемый язык и заменяют русские мягкие согласные твердыми, даже если мягкость обозначена на письме буквой *ь*: *[сол]* (*соль*). Из-за отсутствия в родном языке пар по твердости-мягкости происходит неразличение твердых и мягких согласных в русских словах: *был* — *бил, выл* — *вил, мыл* — *мил* и др.

В грузинском языке нет дифференциации согласных по звонкости и глухости. В русском языке звонкие [б], [в], [г], [д], [ж], [з] на конце слова и в позиции перед глухими чередуются с глухими: *ду[п], бага[ш], ро[т], лу[к], ло[т]ка, ра[с]* и др. Это тоже воспринимается детьми трудно; в написании и произнесении таких слов они допускают ошибки.

Непроизносимые согласные в русском языке вызывают у детей большие затруднения: *ше[сн]адцать, пра[зн]ик, сча[сл]ивый* (*шестнадцать, праздник, счастливый*) и др. В родном языке по-другому: все согласные в словах всегда произносятся, непроизносимых согласных нет.

В грузинском языке нет йотированных букв, что ведет к неправильному произнесению русских слов с этими буквами, например: *[иэ]сли, Ол[иа]* (*если, Оля*) и др.

Не имеет соответствия в родном языке и русская долгая мягкая фонема [ӣ]. У носителей грузинского языка она может произноситься так: *[шио]* (*ещё*). Звук [ф] в словах произносится как [п^h] — [п] с придыханием, например: *[п^h]ронт, [п^h]артук* (*фронт, фартук*) и др. [2, с. 226].

Грузинский глагол не имеет возвратной формы, поэтому дети затрудняются в правильном произнесении русских возвратных глаголов, например: *учиться, умываться, заниматься* и др.

Учитель должен показать детям-инофонам двойное произнесение [чн]/[шн] и [чт]/[шт] в русских словах, например: *ве[чн]ный, но[чн]ой, от-ли[чн]о, но коне[шн]о, ску[шн]о, наро[шн]о* и др.; *ма[чт]а, про[чт]и, но [шт]о, [шт]обы, [шт]о-то* и др. Таких особенностей нет в родном языке.

В грузинском языке нет двойных согласных, поэтому учитель должен объяснить, что в русском языке в одних словах они произносятся как двойные: *ванна, касса*, а в других как одиночные: *грамм, аккуратно* и др.

Следует правильно выделять ударные слоги в словах. «Ударение в грузинском языке очень слабое, поэтому гласные звуки в слове произносятся практически одинаково ровно, без заметного выделения. Ударение неподвижное: в двусложных словах оно стоит на втором от конца слоге; в словах, состоящих из трех и больше слогов, ударение стоит на третьем от конца слоге» [7, с. 14]. Так дети, носители грузинского языка, допускают ошибки в произнесении русских слов: *ста́кан, Ка́тюша* (вм. *стакáн, Катю́ша*) и др. Всё это является одной из особенностей акцента детей-инофонов. А. А. Реформатский отмечал, что «ак-

цент является следствием внесения в чужую фонологическую систему навыков своей фонологической системы» [4, с. 42]. Негативное воздействие этого процесса наблюдается и в грамматике, и в словообразовании.

Орфоэпическая норма — единственно возможный или предпочитаемый вариант правильного образцового произношения и правильной постановки ударения. Образец правильного произношения дает учитель, поэтому он должен произносить все слова правильно, с учетом соблюдения орфоэпических норм русского языка. Это он делает на всех уроках и внеклассных занятиях. На начальном этапе обучения можно ограничиться выделением наиболее типичных и распространенных случаев расхождения между фонологическими системами родного и русского языков [2, с. 226].

С целью развития у детей-инофонов орфоэпических норм учителю следует использовать разнообразные методические приемы и виды работ: произнесение звука в изолированном виде, произнесение звука в слогах, словах (в сильных и слабых позициях), предложениях; повторение детьми слов за учителем, совместное повторение; чтение слоговых таблиц, составление слоговых таблиц на основе гласного и на основе согласного; использование схем-моделей; сопоставление и сравнение слов и слогов по звучанию (особенно при знакомстве с парами мягких и твердых, звонких и глухих), слогозвуковой и звукобуквенный анализ слов; заучивание чистоговорок и скороговорок, стихов, игровых песенок; разыгрывание небольших текстов. «Из игровой поэзии хорошо использовать на уроках произведения малых жанров русского фольклора (потешки, прибаутки, песенки), с помощью которых дети учатся правильно произносить звуки, слоги, слова» [1, с. 118].

Большую помощь в развитии орфоэпического произношения оказывают уроки чтения. В период обучения грамоте на первом этапе чтение является слоговым, оно основывается на слоگو-звуковом анализе и синтезе. Второй этап связан с чтением слов: обучающиеся читают слова сначала по слогам, затем с ударением. Вводится двоякое чтение: орфографическое и орфоэпическое; учитель объясняет правила орфоэпического чтения. Следующий этап формирования навыка чтения характеризуется чтением предложений. «К концу основного периода школьники должны соблюдать основные орфоэпические нормы при повторном прочтении слов и текстов; делать паузы и логические ударения в простейших случаях; передавать простейшие интонации» [5, с. 72].

Предлагаем некоторые фонетические упражнения (по материалам Л. Н. Ефименковой), которые помогут учителю в работе с детьми-инофонами на начальном этапе обучения русскому языку.

Упражнения на различение гласных и согласных звуков

1. Покажите красный кружок, если в ряду звуков услышите гласный:

а — б — у — т — ы; о — с — и — ш — э.

2. Покажите синий кружок, если в ряду звуков услышите согласный:

а — т — о — р — ы — ф — у — м — э — ж.

Выделение гласных звуков в слогах

1. Назовите гласный звук (учитель произносит слог, выделяя голосом гласный звук, ученики называют этот звук):

ам — ум — ым — ус — ыс — ос — ил;

ма — му — мы — су — сы — со — ли.

2. Скажем вместе:

Если руки мыли ВЫ,
 Если руки моем МЫ,
 Если руки моешь ТЫ,
 Значит, руки ВЫ-МЫ-ТЫ (*Вл. Лифшиц*).

Выделение гласных звуков в словах

1. Выделите начальный гласный звук в словах:

Оля, Аня, Эля, Ира, уши.

2. Выделите гласный звук в середине слов:

стул, дом, дым, мак, сок, бык, пир.

Твёрдые и мягкие согласные. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи мягкого знака и букв *е, ё, ю, я, и*. Мягкий согласный в конце и в середине слова

1. Прослушайте и повторите пары слов. Сравните их по смыслу:

угол — уголь, ел — ель, брат — брать, булка — Булька, банка — банька.

Как произносится согласный звук, если после обозначающей его буквы стоит мягкий знак?

2. Прочитайте слова, найдите в каждом слове мягкий согласный звук:

дядя, тётя, люк, утюг, лес, Лена, зима, лист.

При помощи каких букв обозначена мягкость согласных на письме?

3. Выучим наизусть скороговорки:

Пилят, колют,

Колют, пилят

Филя с Колей,

Коля с Филей.

Завалили полдвора.

Будут на зиму дрова (*Г. Ладонищikov*)

У Фомки в гостях Фимка.

Фимка в гостях у Фомки.

Дифференциация гласных и согласных по твердости/мягкости

Прочитайте пары слов. Сравните их по смыслу, звучанию и написанию:

мал — мял, лук — люк, был — бил,

рад — ряд, нос — нёс, мышка — Мишка.

При помощи каких букв обозначена мягкость согласных на письме?

Дифференциация согласных по звонкости/глухости

1. Прослушайте пары слогов, запомните и повторите в той же последовательности:

за — са зу — су па — ба пу — бу

са — за су — зу ба — па бу — пу

2. Сравните пары слов по звучанию и смыслу:

коза — коса, дочка — точка, бить — пить, горка — корка, гости — кости, голос — колос, жар — шар, жаль — шаль, жить — шить.

Ударение

1. Прочитайте слова, выделите голосом ударный слог, затем ударный гласный звук:

лицо, рука, бусы, цветы, стакан, машина, бабушка.

2. Прослушайте и повторите пары слов. Сравните их по смыслу:

кру́жки — кружкí, пла́чу — плачú, за́мок — замóк.

3. Поставьте в словах ударение по образцу.

рука□ — ру□ки, река — реки, коза — козы, коса — косы,

нога — ноги, трава — травы, страна — страны.

Какие слова обозначают один предмет, а какие много?

Как показывает наш многолетний опыт, организованная таким образом и регулярно проводимая работа дает положительные результаты.

Список литературы

1. Горшкова С. Е., Рулева Е. В. Проблема ознакомления детей старшего дошкольного возраста с современной детской игровой поэзией // *Детская литература и воспитание*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. С. 116–132.
2. Данелян Е. Г. Пути активизации речевых действий детей-инофонов // *Вестник Тверского государственного университета*. 2013. №12. С. 224–228.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
4. Реформатский А. А. О сопоставительном методе // *Лингвистика и поэтика*. М., 1999. С. 40–52.
5. Сальникова Т. П. Методика обучения грамоте. М.: Сфера, 2000. 139 с.
6. Хамраева Е. А. Роль и значение предмета «русский язык» в концепции полиэтнической школы современной России // *Начальное языковое образование в современном обществе: сб. науч. ст.* СПб.: САГА, 2008. С. 129–132.
7. Цибахашвили Г.И. Самоучитель грузинского языка. Тбилиси: ТГУ, 1981. 233 с.
8. Черняк В. Д. Русский язык и культура речи. М.: Юрайт, 2010. 493 с.

Об авторе

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

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. Н. Гурьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема вербальной коммуникации в современном обществе и говорится о необходимости формирования коммуникативных навыков с дошкольного возраста. Данный подход отвечает концепции непрерывного образования. Игровая деятельность позиционируется как эффективное средство формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, коммуникативные навыки, концепция непрерывного образования, барьеры в общении.

В современном обществе, где ведущую роль играют информационные компьютерные технологии, остро стоит проблема межличностного общения. Непосредственное, «живое» общение вытесняет интернет-коммуникация, которая имеет свою специфику: нет визуального и аудиального контакта с собеседником (если не принимать во внимание общение по скайпу). Непосредственное межличностное общение требует от коммуникантов определенного уровня подготовки к умению общаться. Общение бывает разным по «качеству», по характеру, по тому впечатлению, которое оно производит на собеседников. «Культура общения предполагает умение правильно распознавать ситуацию общения и смысл действия партнера и на основе этого строить свое поведение. Ситуации общения разнообразны. Но исходя из цели общения, можно выделить некие типовые ситуации: целевое общение, манипулятивное общение, социальное общение, межличностное общение» [2, с. 254].

Не случайно в Федеральных государственных общеобразовательных стандартах среднего профессионального и высшего образования в качестве одной из общекультурных компетенций, которая должна быть сформирована у обучающихся, предусматривается способность к коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Но основы коммуникативных навыков должны быть заложены еще в дошкольном возрасте, когда происходит активное формирование ребенка как личности, его адаптация в социуме. Такой подход к формированию коммуникативных навыков отвечает и современной Концепции непрерывного образования: «Развитие системы непрерывного образования — одно из важных направлений инновационной образовательной деятельности, предполагающее непрерывность процессов в системах общего среднего, начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Непрерывное образование может рассматриваться как формальная часть структуры так называемого „обучения в течение всей жизни“ и является одним из важных условий инновационной об-

разовательной деятельности. Развитие системы непрерывного образования направлено на поддержку компетентностного развития личности, на реализацию концепции развивающего обучения. Современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, использовать разнообразные источники информации для решения этих проблем, постоянно приобретать дополнительные знания» [8].

Проблема формирования всесторонне развитой личности, обладающей способностями межличностного и межкультурного общения, навыками красноречия, ораторского искусства, поднималась еще в рамках «гуманистического формирования личности российского дворянина» [9, с. 238]. Из современных методистов к этому вопросу обращались М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Т. В. Бабушкина, С. П. Белякова и др. [1; 3; 4].

Существует немало количество методов и методических приемов, с помощью которых формируются коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста. Но многие методисты, психологи, педагоги сходятся во мнении, что ведущим методическим приемом является игровая деятельность. Игра, игровая деятельность — это привычный, комфортный для ребенка процесс, который помогает ему адаптироваться в определенных условиях, позволяет раскрыться его (ребенка) способностям, снимает барьеры в общении с другими детьми, с воспитателем. Кроме того, как уже говорилось выше, существуют типовые ситуации общения, которые воспитатель, педагог, может смоделировать для ребенка и разыграть вместе с ним. Умение ребенка-дошкольника ориентироваться, правильно вести себя в определенных условиях общения поможет ему в дальнейшем свободно вступать в межличностное общение, избегать стрессовых ситуаций, активно социализироваться.

Игра — один из видов человеческой деятельности. Как сложное и интересное явление она привлекала внимание людей многих ученых. В исследованиях отечественных и зарубежных философов, социологов, историков культуры (В. И. Истомин, В. И. Устименко, Д. Н. Узнадзе и др.) отмечалась ценность игры, ее значение в формировании социального поведения, самоутверждения человека, возможности прогнозирования его поведения в ситуации общения: «Игра — самовыражение человека, способ его совершенствования. Игра имеет огромное значение для воспитания и развития личности» [11, с. 194]. На занятиях в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» мы также используем сюжетно-ролевые игры как метод развития коммуникативных навыков бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» и являющихся потенциальными профессиональными кадрами для ДОО, а также изучаем экспрессивные возможности языковых единиц, прежде всего синтаксических, поскольку развитие коммуникативных способностей невозможно без отличного знания родного языка [5; 6; 7].

Для детей игра, которую принято называть «спутником детства», составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно

переплетается с трудом и учением. В процессе игры ребенок двигается, говорит, воспринимает информацию, обдумывает ее; в ходе игры активизируются все психические процессы: мышление, воображение, память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления. «Игра выступает как важное средство воспитания» [11, с. 194].

Основной вид игры ребенка дошкольного возраста — это сюжетно-ролевая игра: «Эта игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру ребенка, — это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация складывается из сюжета и ролей» [10, с. 24].

Рассмотрим некоторые виды сюжетно-ролевых игр, которые можно использовать при формировании коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста:

Игра «Гости»

Цель игры: развивать умение детей вступать в процесс общения, применять свои индивидуальные способности в решении совместных задач.

Описание игры: Одна из девочек играет роль мамы. Двое или трое ребят — ее дети. Другие — гости. Мама говорит своим детям, что к ним придут гости, и объясняет, как надо себя вести. Гости придут первый раз к ним в дом. Какими словами их нужно встретить? Как предложить чай? О чем можно поговорить за столом? О чем можно рассказать? Участники могут меняться ролями. В игру могут быть введены новые персонажи (отец, бабушка, дедушка и др.).

Игра «Магазин игрушек»

Цель: научить детей выполнять различные роли, договариваться друг с другом, а также оценивать эмоциональное поведение партнеров по общению.

Описание игры: Дети делятся на покупателей и игрушки. Дети-покупатели отходят в противоположный конец комнаты, дети-игрушки усаживаются в ряд на скамеечке, изображая товар, расставленный на полках в магазине. Продавец подходит к каждому ребенку и спрашивает, какой игрушкой он будет. Они договариваются о том, как ее изобразить. Каждый участник игры должен сам придумать, какую игрушку он будет изображать. Покупатель должен отгадать игрушку, которую ему показывают. Кто не угадает, уходит без покупки. Роль продавца выполняет наиболее активный и коммуникабельный ребенок.

Игра «Три подружки»

Цель: развивать умение проявлять чуткость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; учить помогать и поддерживать тех, с кем общаешься.

Описание игры: Дети слушают сказку, распределяют между собой роли и разыгрывают ситуацию, описанную в прослушанной сказке: «Жили-были три

подружки: свинка Хрюшка, кошка Мурка и утка Крякушка. Однажды в теплый летний день они пошли гулять. На них были новые платья, и мамы строго-настрого наказали им не пачкаться и далеко друг от друга не отходить. Но Мурка гонялась за птичкой (подкрадывается, только протянула лапки, чтобы прикрыть ее, а птичка уже в другом месте), зацепилась за пенек и разорвала платье. Хрюшке захотелось полежать и понежиться в луже, а утка Крякушка потеряла шляпку и башмачок, когда помогала Хрюшке выбраться из лужи. Вот возвращаются они с прогулки, опустив головы, громко плача... Что же будет, что скажут мамы? Мамы встретили малышей около дома, страшно удивились, рассердились и хотели их наказать. Но когда узнали, что Крякушка спасла Хрюшку, перестали браниться и похвалили ее».

В ходе данной игры используются игрушки (кошка, свинка, утка), поскольку это так называемая «режиссерская игра», где дети не сами исполняют роль какого-либо персонажа, как в обычной игре, а передвигают игрушки и говорят за них.

«Режиссерская игра» позволяет детям раскрепоститься, свободнее чувствовать себя. Ребята регулируют свое поведение, обдумывают действия, поддерживают друг друга, охотно меняются ролями, прислушиваются к своим товарищам по игре, а именно согласовывают свои действия друг с другом. Таким образом в ходе этой игры у детей формируется важнейшее коммуникативное качество — умение договариваться друг с другом.

Безусловно, каждому занятию с использованием сюжетно-ролевой игры должна предшествовать лингвистическая подготовка дошкольников, которая заключается в обогащении словаря за счет слов, обозначающих благодарность, приветствие (*спасибо, пожалуйста, до свидания, здравствуйте и под.*), в формировании умения применять эти слова в нужном контексте; развитии грамматических навыков, позволяющих дошкольникам незатруднительно выстраивать небольшой диалог с другими детьми и воспитателем.

Итак, одной из важнейших задач современного образования является способность к межличностной и культурной коммуникации. Умение общаться, вступать в вербальное взаимодействие с людьми разных социальных групп, профессий, возрастов — залог успешного карьерного и личностного роста. Однако закладываются основы коммуникативных навыков еще в дошкольном возрасте. И наиболее эффективным средством формирования коммуникативных навыков дошкольников является игровая деятельность.

Список литературы

1. Бабушкина Т. В. О новых подходах к изучению слова в школьном учебнике // Родная словесность в школе и вузе: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 7-13.
2. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение. М.: Новое знание, 2002. 368 с.
3. Белякова С. П. Теория и методика формирования речи у детей дошкольного возраста: учебное пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. Ч. I. 132 с.

4. *Белякова С. П., Лойтерштейн Е. И.* Формирование языковых компетенций у детей дошкольного возраста в центрах дополнительного образования // Родная словесность в школе и вузе : сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. С. 166-174.
5. *Данелян Е. Г.* Дидактические упражнения по развитию речи на материале краеведения: уч.-метод. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 74 с.
6. *Данелян Е. Г.* Через сказки, стихи и игры — к речевому этикету: работа над речевым этикетом как средство развития речи младших школьников: учебное пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 153 с.
7. *Гурьева Н. Н.* Парцелляция как экспрессивно-стилистическое средство в языке современных СМИ // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 3. С. 163-169.
8. Концепция непрерывного образования [электронный ресурс]. URL: http://www.Ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t6_33. Дата обращения 01.03.2017. Загл. с экрана.
9. *Корнусова Ю. А.* Гуманистическое потенциальное формирование личности русского дворянина в условиях Царскосельского лицея // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. С. 237-239.
10. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их использования в клинике. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. 448 с.
11. Современная психология: состояние и перспективы исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. 228 с.

Об авторе

ГУРЬЕВА Наталия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь, e-mail: natagurjewa@yandex.ru

МИФЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ЛИТЕРАТУРЫ

А. В. Жучкова

Российский университет дружбы народов, Москва

Статья посвящена проблеме мифологизации поэтов Серебряного века в школьном курсе литературы. Признавая мифологизацию скорее позитивным, нежели негативным способом рефлексии, автор предлагает пересмотреть некоторые мифы постсоветской эпохи, ограничивающие восприятие жизни и творчества А. Ахматовой, О. Мандельштама, В. Маяковского и др. темой отношений поэта с тоталитарным режимом.

Ключевые слова: миф, Серебряный век, А. А. Ахматова, О. Э. Мандельштам, Анти-Ахматова, литература в школе.

Лет десять назад в книжных магазинах стали стремительно размножаться издания серии «Без глянца»: «Ахматова без глянца», «Блок без глянца», «Маяковский без глянца» и т. п., содержащие отрывки писем, дневников и прочих документальных свидетельств жизни того или иного канонизированного русской литературой художника, составленные так, чтобы представить данную фигуру в весьма неприглядном свете.

В то же время появилась еще более враждебная поэтам серия книг Т. Катаевой «Анти-Ахматова», «Другой Пастернак», «Пушкин. Ревность».

Эти пасквили произвели большой переполох в литературном сообществе. Сегодня они исчезли из актуальной филологической дискуссии, однако глать поколебленных ими литературных мифов еще не успокоилась.

Известно, что представления о величайших русских поэтах и писателях, бытующие в самосознании народа, — это мифы. Есть миф «Пушкин — наше всё», миф «Ахматова — русская Сафо, научившая женщин говорить и противостоявшая сталинскому террору», миф «Гумилев — рыцарь без страха и упрека» и проч. Фольклоризация представлений об исторических личностях — процесс неизбежный и отнюдь не формальный, а творческий и благотворный. Именно в виде мифа значимая информация а) сохраняется в народной памяти, б) унифицируется, приходя к единому образу, доступному восприятию всех представителей данного общества, что в) порождает чувство общенационального единства и г) позволяет каждому представителю общества осознавать свою национальную идентификацию.

Почему в начале XXI века стал актуальным пересмотр сложившихся мифов, спровоцированный выходом вышеназванных книг?

На наш взгляд, данная тяжелая и неприятная для большей части литературного сообщества трансформация была необходима, поскольку некоторые мифы стали неактуальными. Живой миф должен быть эквивалентен эпохе, отражать самосознание народа. Миф же об А. Ахматовой, например, держался в первую очередь на выпячивании значимости ее отношений с властью. То же — с фигурами В. Маяковского, Н. Гумилева, М. Горького. За их отношениями с

властью и за отношением власти к ним мы почти не видели самого поэта и его поэтику. Если говорить о преподавании литературы в школе, то образ Ахматовой на уроках литературы создавался переплетением следующих мотивов: «не уехала в эмиграцию («„Мне голос был. Он звал утешно...“»», «брошенная и — вдова (стихотворения о несчастной любви)», «страдающая мать („Реквием“»», «поэт, которого не печатали». Все несущие конструкции мифа опираются на одну мысль — противостояние поэта и советской власти, поэта и сталинской тирании.

Подобная трактовка жизни и творчества Ахматовой отвечала национальному самосознанию того времени, когда запрещенные поэты стали возвращаться, когда политическая утрированность ахматовского мифа была эквивалентна ломке советской идеологии, борьбе с нею в душах людей. Мифологизация других возвращенных поэтов Серебряного века шла практически по тому же пути и сегодня с тех же позиций преподается в большинстве школ.

Однако в XXI веке для национального самосознания уже не так важна тема борьбы с тоталитаризмом. И для преподавания литературы в школе нужен другой ракурс изучения поэтов Серебряного века. Политическая история нашей страны, даже такая болезненная и страшная, как история XX века, для современных подростков, к сожалению, лишь еще одна проекция альтернативной реальности, наряду с виртуальной реальностью компьютерных игр, фэнтези и сериалов. И с этим надо считаться. По-настоящему увлечь ребенка в литературе может то, что созвучно его интересам, а значит, что-то глубоко человеческое, помогающее ему ориентироваться в мире (и всех его остальных мирах тоже). Ведь любые миры, в которых он так или иначе обитает, управляемы одними и теми же базовыми человеческими законами, которые ребенок очень хочет понять. Наверное, именно этим объясняется неутраченный интерес девочек к творчеству Э. Асадова, о котором недоумевающая пишет Вл. Новиков в «Романе с языком». Стихи Асадова просты и практичны, они описывают конкретные узнаваемые ситуации и предлагают готовые варианты нравственных решений.

В статье мы рассматриваем образы некоторых поэтов Серебряного века с точки зрения их мифологических конструкторов и стараемся определить, эквивалентны ли эти мифологические конструкторы современности.

Замечу, что творчество настоящего поэта настолько многогранно, что попытка увидеть его с разных ракурсов — дело профессиональное, научное и правильное. В нашем подходе нет, как может показаться, подстраивания эйдоса под дидактику. Это лишь еще один взгляд на русскую поэзию, еще один шаг от прошлого к настоящему и будущему.

Лирика А. Блока обычно рассматривается в школьном изучении как поиск идеальной возлюбленной, где первый этап — ожидание Прекрасной Дамы, второй — разочарование в Даме и период Незнакомки и кабаков («Я пригвожден к трактирной стойке...»), третий — встреча с идеальной возлюбленной в образе Родины: «О, Русь моя! Жена моя...» Эта парадигма хорошо запоминается, отмечена возвышенно-патриотическим пафосом, контрастно срежиссирована

на: позитив — негатив — позитив, однако она имеет, на наш взгляд, два недостатка: а) Блок выступает в амплу героя-любownika, и только б) лейтмотив поиска истинной любви не объясняет искреннего порыва Блока к музыке Революции и драму поэмы «Двенадцать». «Соловьиный сад» и «Двенадцать», включенные в школьную программу, оказываются исключены из контекста мифа о Прекрасной Даме и отчасти даже ломают его. Получается, что существующий блоковский миф внутренне противоречив.

Модель изучения творчества и судьбы В. Маяковского удобно «раскладывается» на две части: лирика и сатира. Школьники готовы искренне полюбить романтического гиганта, если их эвристические усилия будут направлены на самостоятельную добычу звездных крупиц поэзии из булыжников его просоветских стихотворений. В ту же бинарную схему хорошо вписывается и романтическое мировоззрение Маяковского, и его большое желание служить Родине, обернувшееся трагическим несоответствием. Если миф Блока построен на троичности, то миф Маяковского — на антиномии. И антиномии, кажется, очень релевантной.

Подход к изучению творчества М. Цветаевой, к сожалению, обычно сугубо биографический: отец — основатель Пушкинского музея, ранняя смерть матери, многочисленные романы, муж, дети, эмиграция, война, самоубийство. Кто виноват и что можно было сделать? В схеме «тема рока и трагизм лирики Цветаевой» мне не хватает простора лирического окоема Цветаевой, широты ее дружественной всем и всему души и особенно — разговора о ее яркой поэтике, которую с детьми можно изучать и трогать. Поэтика Цветаевой понятна, в отличие от, скажем, не менее гениальной, но непонятной школьникам поэтики О. Мандельштама. И именно из поэтики можно вывести цветаевский миф, из ее красочности, из ее простора и свободы.

А вот миф О. Мандельштама как в школьном, так и в литературном мире пока не сформирован. Потому что наличный мотив «тема поэта и власти» слишком примитивен. Противоборство Иосифа и Осипа. Тяжелая жизнь и трагическая гибель. То, что пишут о Мандельштаме сегодня, — скучно. Все новые разговоры о судьбе, все новые пересказы буквальных смыслов и контекстов стихотворений, все новые попытки интертекстуальных сопоставлений. А по хорошему, его надо просто читать. Слушать музыку его речи. Недаром Мандельштам говорил о себе как о певце, о том, что стихотворение начинается с внутренней погудки. Терпеливое вслушивание в речь, прикосновение к словам и фразам, на первый взгляд темным и непонятным, вознаграждается тем, что постепенно, как в волшебном кристалле, перед взором читателя начинают проявляться внутренние образы текста, нужные символы и смыслы, сцепляясь, находят друг друга и образуют ясную сущность стихотворения. Сейчас искусство стремится к синкретизму. Стихи и проза исполняются под музыку, музыка — под видеоряд. Медитативные техники близки пониманию наших детей. А поэзия Мандельштама именно медитативна, она не требует рациональной рас-

шифровки (хотя требует определенного культурного багажа), и направлена напрямую от сердца к сердцу.

Мифом Мандельштама могла бы стать история о том, как человек слабый, неуверенный, мнительный смог победить всепоглощающее чувство страха и обрести подлинную свободу. Миф Мандельштама — это история личностного роста человека, который в тяжелейшее время решил вынести социальные и политические перипетии за скобки своего существования, чтобы освободить внутреннее Я от их диктата. История человека, который открыто противопоставил себя деспотизму Сталина, и стал выразителем духа народа, призывая людей верить в свою силу и не поддаваться мороку тирании. Человека, который, предчувствуя близкую гибель, пишет стихи о красоте окружающего мира, принимает и благословляет целесообразность жизни и гармонию мироздания.

Миф Ахматовой достаточно сложен в большом литературном мире, но прост и понятен — в школьном. И, пожалуй, именно школьный миф ближе к истине. Вл. Новиков пишет в фейсбуке: «В недолгую бытность школьным учителем я на факультативе о поэзии проводил сравнение Асадов / Ахматова (описано в „Романе с языком“). Именно практическая, бытовая материализация любовных переживаний ценится школьниками у Ахматовой, что и приближает в некоторой степени ее лирику к творениям Асадова. Ну что же, Ахматова знала, на что шла, наполняя поэзию вещами и оставляя чувству, не выраженному словесно, возможность свободно бродить между ними».

Эта статья предлагает по-новому взглянуть на мифологию отдельных поэтов Серебряного века, но ни в коем случае не претендует на выкройку новых лекал для понимания их творчества. Да это и не под силу даже самому изощренному исследователю. Мифы формирует народное сознание. И мы сейчас как раз и переживаем этот период, когда ранее устоявшиеся мифы сменяются новыми. Более приближенными к человеку, а не к идеологии.

Об авторе

ЖУЧКОВА Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Российского университета дружбы народов, Москва; e-mail: sarga@mail.ru

ОТБОР МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ДЛЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ С УЧЕТОМ ЕГО ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

С. П. Строна

ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»,
Москва

В статье показана обусловленность отбора методических приемов организации литературного чтения жанровыми свойствами литературно-художественного произведения, особенностями его образности, тематики, композиции, изобразительно-выразительных средств.

Ключевые слова: начальное общее образование, литературное чтение, читательская деятельность, художественный текст, жанр словесности.

Художественная литература представляет собой корпус весьма разноплановых текстов, которые традиционно классифицируются по родам и жанрам [5, с. 308]. Жанровое разнообразие художественной литературы побуждает учителя не только включать различные методические приемы, позволяющие наиболее полно раскрыть те или иные художественные особенности произведения, но и обеспечивать связь самой структуры урока литературного чтения с жанровыми особенностями изучаемых произведений. Учет жанровой специфики произведения в процессе его освоения обеспечивает прежде всего формирование и развитие предметных учебных действий младших школьников. Однако совершенствованию универсальных учебных действий учащихся способствуют и их исследовательские действия, направленные на обнаружение различных признаков художественной формы произведения.

Перейдем к частностям. Если, например, речь идет об эпических жанрах [5, с. 312], то в них первостепенную роль в выражении авторских мыслей и концепций играет система персонажей и событий. Однако не менее важно говорить и о композиции произведения [2, с. 159] — о том, как эти персонажи и события выстроены в образном мире. Такие особенности эпоса обуславливают отбор методических приемов анализа: беседы, вопросов по содержанию, лексических заданий, позволяющих читателю сосредоточиться на действующих лицах произведения и на особенностях повествования. Так, анализ рассказа В. Белова «Малька провинилась» в процессе нашего экспериментального обучения в третьем классе выглядел следующим образом (фрагмент урока):

Учитель: Опишите встречу рассказчика с Малькой на тропе. Как выглядела Малька?

Дети (зачитывают): «Однажды смотрю: по тропке из соседней заречной деревни бежит Малька. Одна-одинешенька. Бежит домой деловито, ни на что не оглядывается. Кривые ножки так и мелькают на белом снегу. На следующий день — опять».

У.: Какие чувства испытал рассказчик?

Д.: Он удивился преданности Мальки, любви к своему щенку.

У.: Зачитайте.

Д. (зачитывают): «Вот так, думаю, Малька! Какая верная оказалась мамаша. Каждый день за два километра в чужую деревню, несмотря ни на какие опасности, бегают кормить своего сынка. Не каждая так может».

Лексические задания позволяют обратить внимание учащихся на отдельные, особенно важные для проникновения в смысловой план произведения слова и выражения. Это помогает им лучше уяснить основную идею произведения. Так, при чтении рассказа М. Пришвина «Моя Родина» использовался прием подбора однокоренных слов:

У.: Подберем однокоренные слова к слову *Родина*.

Д.: Род, родился, родной, родители.

У.: О чем говорят все эти слова?

Д.: Они говорят о рождении.

У.: Все эти слова говорят о рождении. И слово родина — тоже о нем. Как вы думаете, случайно ли то, что в рассказе сошлись такие слова, как солнце, природа, Родина, мама?

Д.: Нет.

У.: Почему?

Д.: Всё это очень важные слова для человека. Родина — тоже мать.

При анализе фольклорных жанров, в которых важную роль играет формульность высказывания, например фольклорных сказок, учитель сосредоточивает внимание учащихся на таких формулах. Это позволяет отделить сюжет сказки от способа рассказывания, что важно для ее восприятия как жанра. А. Ю. Никитченков отмечает, что при работе над сказкой «методические решения» должны опираться на «положения фольклористики, определяющие природу данного жанра» [4, с. 121]. Для постижения композиционных особенностей сказки эффективны приемы моделирования, пересказа, составления плана.

В процессе знакомства с произведением сказка может быть рассказана (сказана) учителем, рассказ — прочитан самими учениками, а басню можно прочитать в два этапа, отделяя основную часть от морали, которая может быть озвучена даже после работы над основным текстом.

Отдельного разговора требуют методические приемы для организации литературного чтения малых жанров устного народного творчества, к которым относятся считалки, потешки, скороговорки, загадки, небылицы, побасенки и др. Малые фольклорные формы позволяют изучать произведение целиком и в то же время детализировано; в них ярко выражены специфические задачи и черты конкретных жанров.

Анализируя малые фольклорные формы, учащийся может благодаря собственным читательским действиям открывать законы художественного языка. Этому способствуют характерные особенности малых жанров, в которых нередко то или иное средство художественной выразительности является ведущим, а потому очень заметным, выпуклым. Например, в жанре считалки глав-

ное — это ритм. Сами по себе формулы считалок могут и не иметь смысла на уровне буквального прочтения, однако выразительность считалки достигается за счет четкого, легко обнаружимого ритма и рифмы.

Жанр загадки, напротив, далеко не всегда предполагает четкую ритмическую структуру, подобную стихотворной. Однако загадка непременно включает в себя ряд признаков, по которым происходит «узнавание» предмета. Эти признаки могут быть поставлены в один синонимический ряд или противопоставляться друг другу, временами парадоксально для современного мышления («Маленько, кругленько, а за хвост не поднять»). Жанр загадки имеет чрезвычайно сильную метафорическую составляющую. О. В. Сосновская советует при литературном чтении загадки использовать метод рисунка: один рисунок изображает реальный предмет, другой — его отображение в самой загадке. Такой метод хорошо отражает саму сущность этого жанра [2, с. 161].

Некоторые из малых фольклорных жанров в силу своей специфики хорошо подходят для определенного этапа работы над произведением более крупной формы. Так, пословица, выражающая в емком образе опыт народной мудрости, помогает на заключительном этапе работы над прозаическим произведением подытожить и обобщить его смысл. К примеру, на уроке по рассказу «Малька провинилась» работа с пословицами была использована на заключительном этапе:

У.: Как вы думаете, какая пословица лучше подходит для этого произведения? (В гостях хорошо, а дома лучше. С миру по нитке — голому рубашка. Не всё то золото, что блестит. Доброта отца, как гора, высока; любовь матери, как море, глубока.)

Д.: Последняя.

Многие пословицы отличаются образной выразительностью, метафоричностью, применением сравнений, что также можно использовать в работе над этим жанром. Кроме того, пословицы «охватывают самые различные сферы духовной и материальной жизни» человека [3, с. 55], а поэтому являются удобным материалом для организации нравственных и познавательных бесед.

Что касается литературных произведений лирических жанров, то в них ведущую выразительную роль играет образный язык, передающий переживания лирического героя или героев стихотворения. Поэтому при анализе лирических произведений большую роль играет словесное рисование образных картин, акцентное вычитывание, работа над отдельными средствами художественной выразительности и выразительное чтение.

Так, в ходе практической работы над стихотворением А. Блока «Ветхая избушка» было выявлено, что строчка «Пальчики застудят — по домам пора» отражает восприятие детских забав «бабушкой-старушкой», после чего данный фрагмент был прочитан детьми с чувством, исходящим из понимания того, что выражают эти строчки. При анализе стихотворения А. Блока «Сны» мы широко использовали работу над отдельными средствами художественной выразительности наряду с рисованием образных картин:

У.: Давайте посмотрим: какой свет в этом мире?

Д.: Луч лампадки.

У.: Какой он, этот свет? Яркий или нет?

Д.: Неяркий, тусклый.

У.: Как об этом сказано?

Д.: Луч лампадки, как в тумане.

У.: А почему «Раз-два, раз-два, раз?»

Д.: Он мерцает.

У.: Да, лампадка мерцает. И ещё она висит на цепочке и качается. Представьте себе: раз-два, раз-два, раз! Похоже?

Д.: Да.

У.: И сразу после этого идут слова: «Идет конница». Что бы это могло значить?

Д.: Мальчик засыпает.

У.: А еще, если вспомнить, что лампадка качается и дрожат тени?

Д.: Мальчик видит тени, как будто это конница идет.

В процессе литературного чтения лирических текстов положительно зарекомендовало себя рассматривание иллюстраций, особенно когда они хорошо передают какую-либо особенность художественного мира произведения. Так, в учебнике литературного чтения за 3 класс из УМК «Школа Россия» [1, с. 55–56] к стихотворению А. Блока «Сны» даны очень удачные иллюстрации, отображающие характерное для хронотопа этого произведения «двоемирие», то есть параллельное существование мира яви и мира снов, что также было использовано нами на подготовительном этапе урока:

У.: Посмотрим иллюстрации на страницах учебника. Как вы думаете, где изображены сны? А где изображено то, что происходит наяву?

Д.: Сны — это бледно-голубые картинки, а то, что происходит наяву, нарисовано разными цветами.

При совпадении или смежности тем нескольких лирических произведений целесообразно использовать элементы анализа ранее изученного произведения при переходе к теме нового урока. Стихотворения А. Блока «Ворона» и С. Есенина «Черемуха» говорят о весне, что позволяет использовать материал занятия по произведению А. Блока на начальном этапе урока, посвященного стихотворению С. Есенина:

У.: Давайте вспомним, какое время года описано в стихотворении А. Блока «Ворона»?

Д.: Весна.

У.: Из каких строчек вы это узнали?

Д.: «А уж в воздухе вешние звоны».

У.: Хорошо. Сейчас у нас февраль, а это означает, что вешние звоны будут чувствоваться в воздухе уже совсем скоро. И сегодня мы с вами тоже прочитаем стихотворение о весне.

Наконец, следует кратко сказать о приемах, которые целесообразно использовать при работе над драматическими произведениями, которые также представлены в учебных комплектах по литературному чтению для начальной школы. Здесь героев прежде всего характеризует их речь, а также скупые ремарки, поэтому значимым становится процесс подготовки учащихся к чтению по ролям, когда они в воображении достраивают образы действующих лиц, выясняют их характеры. Строго говоря, драма предназначена для просмотра на сцене, а не для чтения. Восполнить отсутствие сцены в условиях класса помогает метод иллюстрации, материальной или словесной, помогающий визуализировать сцену.

Анализ произведения помогает читателям уяснить и особую роль ремарок в драматическом произведении. При этом необходимо обращать внимание на связь ремарки с содержанием реплики и таким образом побуждать к осмыслению всей сцены в целом. Методисты рекомендуют также выразительное чтение ремарок, которое, однако, не должно «перекрывать» реплики героев [2, с. 171].

Таким образом, в выборе приемов анализа произведений различных жанров на уроках литературного чтения следует ориентироваться на особенности композиции, тематики, а главное — основные пути отображения художественной действительности. Соответствие методов работы художественным произведениям, их жанрово-тематической специфике помогает учителю оптимально построить урок и обеспечивает лучшее постижение авторского замысла юными читателями.

Список литературы

1. *Климанова Л. Ф.* Литературное чтение. 3. класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / [сост. Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова]. М.: Просвещение, 2013. 223 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. *Никитченков А. Ю.* Фольклор в системе духовно-нравственного развития и воспитания младшего школьника // Начальная школа плюс до и после. 2012. №5. С. 53-57.
4. *Никитченков А. Ю.* Фольклор в системе филологической и методической подготовки педагогов начальной школы: монография. М.: МПГУ, 2013. 272 с.
5. *Хализев В. Е.* Теория литературы: учебник. М.: Высшая школа, 2007. 405 с.

Об авторе

СТРОНА Сергей Павлович, преподаватель, ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», Москва.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ НАВЫКОВ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА МАТЕРИАЛЕ ФОЛЬКЛОРНОЙ СКАЗКИ

А. И. Батвинова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования у учащихся начальной школы элементарных навыков анализа художественного текста. В качестве материала для работы выбран жанр фольклорной сказки. Предложена система заданий, ориентированная на формирование элементарных навыков анализа фольклорной волшебной сказки.

Ключевые слова: фольклорная сказка, волшебная сказка, младший школьник, литературное чтение, метод, анализ художественного текста.

Одной из важнейших проблем, на решении которой сосредоточены современные педагоги и методисты-предметники, является поиск методов и приемов эффективного формирования читательских умений учащихся начальной школы. Эта задача, непосредственно связанная с обучением младших школьников умению работать с художественным текстом, отражена в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), где в качестве предметных результатов освоения образовательной программы по литературному чтению названо «овладение приемами интерпретации и анализа художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [10].

В качестве материала для работы мы выбрали жанр фольклорной сказки, активно включаемый методистами в учебные программы и представленный во всех учебных комплектах для начальной школы. Формируя свою систему работы, мы учли исследования, посвященные технологиям анализа художественного текста (В. М. Жирмунский, Ю. М. Лотман, Б. О. Корман, А. Б. Есин), теории и практике анализа фольклорного текста (В. Я. Пропп, Е. Г. Милюгина [4; 7; 8]), а также методические рекомендации, ориентированные на обучение младших школьников работе с литературным и фольклорным художественным текстом в урочной деятельности (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова, Л. А. Ефросинина).

Для организации на уроке деятельности по целостному анализу сказочного текста необходимо ориентироваться на рекомендации по проведению целостного анализа художественного текста, предложенные современными литературоведами. В нашем случае для решения проблемы оптимально подходит разработанный Е. Г. Милюгиной алгоритм целостного анализа эпического произведения, включающий такие уровни анализа, как идейно-тематический, системно-образный, сюжетно-фабульный, композиционный, языковой и жанровый [5, с. 157]. В соответствии с этим алгоритмом на основе методической системы приемов анализа русской сказки, предложенной Е. Г. Милюгиной [4], мы

разработали систему заданий по сюжетному и межсюжетному анализу фольклорной волшебной сказки.

Приведем примеры методических приемов и заданий.

1. Сюжетный анализ сказки

Идейно-тематический анализ

1. Анализ тематики сказки:

- определите, о чем данная сказка (о дружбе, смелости и отваге, хитрости и коварстве, о знании и незнании);
- сформулируйте тему прочитанной сказки;
- подумайте и ответьте, актуальна ли тема данной сказки сегодня;
- ответьте на три вопроса, которые содержит в себе тема: про что? где? когда? [3, с. 90-112].

2. Анализ проблематики:

- сформулируйте вопросы, которые поставлены в данной сказке;
- определите, как связаны проблема, тема и главная мысль сказки;
- определите, как связаны поставленные в сказке вопросы с действительностью;
- назовите актуальные сегодня проблемы, отраженные в сказке.

3. Анализ идеи сказки:

- сформулируйте главную мысль произведения;
- определите отношение сказителя к волшебному миру данной сказки, подтвердите словами из текста;
- определите, что прославляет, а что осуждает сказитель;
- сформулируйте главный урок данной сказки; ответьте, в каких ситуациях нашей жизни он нам пригодится.
- сравните идеи нескольких прочитанных сказок, определите сходство и различия в выражении главной мысли (например, сказки «Морозко», «Крошечка Хаврошечка», «Дикие лебеди» учат быть добрым, трудолюбивым, помогать другим, т.е. близки по своей идее).

Системно-образный анализ:

- назовите сказочных героев и охарактеризуйте их, определите функции мужских и женских образов, волшебных предметов и т. д.;
- определите функции (сюжетные роли) остальных персонажей сказки;
- подумайте и скажите, какие фольклорные традиции важны для сказителя при описании главного персонажа;
- определите причины поступков главного героя, почему он поступил так, а не иначе;
- прочитайте в лицах сказочные диалоги, выделяя голосом характерные особенности персонажа;
- рассмотрите иллюстрации и сопоставьте их с текстом сказки;
- сформулируйте конфликт прочитанной сказки;
- выделите события, где завязывается конфликт и где он разрешается;
- назовите, с чего начинается/ чем заканчивается конфликт сказки;

- определите, как связаны идея и конфликт, приведите аргумент;
- разгадайте кроссворд по прочитанной сказке.

Сюжетно-фабульный анализ:

- исследуйте связи между событиями в сказке, определите мотивы поступков персонажей и результаты их действий [2, с. 56–58];
- расположите иллюстрации в нужной последовательности;
- составьте «Картотеку сюжетных мотивов» сказки [4, с. 47–52];
- расположите события сказки в хронологической последовательности;
- составьте художественный пересказ текста (необходимо не только составить план, но определить особенности каждого пункта плана, наполнить его конкретным содержанием и т. д.);
- восстановите нарушенный порядок событий (работа с карточками);
- перескажите сказку «наизнанку», пример: красная Шапочка злая, а волк добрый (прием Д. Родари [9]).

Композиционный анализ

- составьте «Картотеку сказочных зачинов и концовок» [4, с. 57–60];
- проанализируйте композицию сказки, выделив ее основные части;
- каким терминам, стоящим справа, соответствуют сказочные формулы, например:

Жили-были в Тридевятом царстве, в Тридесятом государстве...	Повтор
Солнце высоко, колодец далеко, жар донимает, пот выступает.	Зачин
Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается.	Концовка
Я там был, мед, пиво пил, по усам текло, а в рот не попало.	Присказка

- найдите в тексте зачин, концовку;
- найдите в тексте троекратные повторы, определите, какие функции они выполняют;
- составьте «Картотеку пространственных формул волшебной сказки» [4, с. 55–57];
- определите особенность сказочного пространства, его структуру;
- нарисуйте карту путешествия главного героя и основные этапы пути;
- определите, каким путем герой возвращается домой из «иноного» царства, и придумайте, каким он мог бы вернуться [2; 3].

Анализ художественной речи:

- найдите в данной сказке традиционные народные выражения;
- объясните традиционные сказочные выражения, например: пир на весь мир; глаз не смыкал и т. д. [4, с. 58–59];
- вставьте пропущенные эпитеты в выражения, например: конь ... (златогривый), узда ... (золотая) и т. д. [там же];
- расскажите, как вы понимаете пословицы, употребляющиеся в сказках, например: «Как аукнется, так и откликнется» [там же];

— найдите эпитеты в прочитанной сказке, например: чисто поле и т.д., объясните их значение [там же];

— нарисуйте словесный портрет героя (с привлечением материала).

Жанровый анализ текста:

— дополните выражение, например: «фольклор включает в себя: предания, легенды, былины, _____, исторические песни, баллады», «по видам сказки бывают _____ и _____ (народные и авторские)», «по жанру сказки можно разделить на животные, социально-бытовые, _____ (волшебные);

— определите, к какому жанру относится прочитанная сказка;

— прочитайте отрывки из текста, подтверждающие жанр сказки;

— сопоставьте название сказки и ее жанр, определите, можно ли по названию догадаться о жанре сказки;

— сравните названия прочитанных вами русских и зарубежных волшебных сказок; есть ли названия похожие?

2. Межсюжетный анализ фольклорной сказки

Анализ вариативности как специфической черты фольклорной сказки. Для выявления вариативности текста волшебной фольклорной сказки применяется метод «пересказ по цепочке». Например, при пересказе известного текста «Лисичка-сестричка и волк» среди учеников класса могут возникнуть разногласия, касающиеся трактовки событий, героев, деталей. Разрешить противоречия можно с помощью сборника народных сказок А. Н. Афанасьева [6, с.11–20], в котором ученики найдут семь вариантов сказки, записанных в Московской, Тверской, Воронежской и других губерниях. Отдельные варианты читаются, сопоставляются, выявляются сходства и различия, и с помощью обобщения учащиеся приходят к выводу о вариативности фольклорного искусства.

Сравнительный анализ разных вариантов обработки фольклорного текста. После прочтения сказки «Иван-царевич и серый волк» в обработке А. Н. Афанасьева и А. Толстого [6] задаются вопросы о художественно-эстетических впечатлениях, системе персонажей и др. Разбирая сюжет сказки, школьники определяют особенности сказочного пространства и времени в связи с развитием действия сказки. Анализ двух вариантов текста показывает, что сюжетная линия одна, но есть некие текстовые различия (имена персонажей, развернутость эпизодов, порядок ввода персонажей и т. д.), которые представляют особенности интерпретации сюжета разными обработчиками.

Сравнительный анализ разных фольклорных текстов, основанных на одном «бродячем» сюжете. На примере таджикской сказки «Золотая птица» учитель знакомит учащихся с термином «бродячий сюжет». Далее учитель приводит примеры «бродячих сюжетов» в мировом фольклоре, например: русская сказка «Зимовье зверей» / немецкая сказка «Бременские уличные музыканты»; русская сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» / немецкая сказка «Братец и сестрица»; русская сказка «Царевна-лягушка» / немецкая сказка «Король-лягушонок или железный Хайнрих»; русские сказки «Крошечка Хавро-

шечка» / «Буренушка». Далее ученики должны ознакомиться с текстом сказки «Золотая птица» из собрания братьев Гримм и найти русские параллели [1; 6].

Представленные в данной статье методические приемы и задания позволяют школьникам увидеть многообразный сказочный мир, особенности волшебных сказок, познакомиться с системой образов, бродячими сюжетами и историческими корнями волшебной сказки. Данная работа формирует у них элементарные навыки анализа художественного текста, необходимые для воспитания читательских умений.

Список литературы

1. *Гримм, братья*. Полное собрание сказок и легенд в одном томе. М.: Альфа-книга, 2009. 976 с.
2. *Милюгина Е. Г.* Герой в пространстве мира-лабиринта мифа и волшебной сказки: о трансформации мифологемы инициального лабиринта // *Детская литература и воспитание: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции* / отв. ред. С. Е. Горшкова, Т. В. Бабушкина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. Вып. 2. С. 52–60.
3. *Милюгина Е. Г.* Миф и сказка: истина вымысла: к проекту учебной книги «Славянская мифология и сказка в круге детского чтения» // *Детская литература и воспитание: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции* / отв. ред. С. Е. Горшкова, Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. С. 90–112.
4. *Милюгина Е. Г.* Русская народная сказка в круге детского чтения: учеб. пос. для учителей и учащихся начальной школы, студентов пед. факультетов вузов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 103 с.
5. *Милюгина Е. Г.* Теория литературы и практика читательской деятельности: учеб. пос. для студентов пед. факультетов вузов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. 240 с.
6. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. М.: Наука, 1984–1985. Т. 1. 1984. 512 с. (Лит. памятники)
7. *Пропп В. Я.* Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. 144 с.
8. *Пропп В. Я.* Русская сказка. М.: Лабиринт, 2000. 416 с.
9. *Родари Джанни*. Грамматика фантазии: пер. с итал. М.: Самокат, 2016. 240 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Об авторе

БАТВИНОВА Анастасия Игоревна, студентка 2-го курса заочной формы обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина); e-mail: nastenka_daiver@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К САМООБРАЗОВАНИЮ: ПО МАТЕРИАЛАМ ДИАГНОСТИКИ

Ю. И. Сметанникова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования готовности учащихся начальной школы к самообразованию. Проанализированы характерные особенности учебной мотивации и способности к самообразованию учащихся 1 класса. Выявлена и обоснована необходимость комплексной работы с учащимися (педагогическое сопровождение, индивидуальный подбор заданий, помощь родителей и т. д.). На основе проведенного исследования выделены основные проблемы формирования готовности учащихся начальной школы к самообразованию.

Ключевые слова: ФГОС НОО, самообразование обучающихся, учебная мотивация, методика М. Р. Гинзбурга, младший школьник.

Российская школа в связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [5] переживает сегодня глобальные преобразования. Модернизация образования РФ ставит перед педагогом задачу увидеть в каждом учащемся способную, активную, творческую личность и научить его самостоятельно добывать знания, умения, навыки и умело применять их на практике. Основным путем повышения качества знаний учащихся в современных условиях обучения — это реализация модели «трех С»: самообразование, самовоспитание, саморазвитие [3, с. 15].

Рассмотрим более конкретно проблему формирования готовности учащихся начальной школы к самообразованию. Как известно, самообразование — это специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и/или общественно значимых образовательных целей [4, с. 11], которая строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом [1, с. 7].

Для того чтобы выявить основные проблемы формирования готовности учащихся начальной школы к самообразованию, мы сформировали и провели следующие виды диагностики: вводный тест «Исследование учебной мотивации школьников» (по методике М. Р. Гинзбурга, адаптированной для учащихся 1 класса) [2, с. 121] и беседу. (Диагностика «Исследование учебной мотивации школьников» по методике М. Р. Гинзбурга в своем изначальном виде может использоваться в любом классе начальной школы.)

Приведем содержание **вводного теста**. *Инструкция:* Для окончания каждого предложения выбери один из предлагаемых ответов, который подходит тебе больше всего. Рядом с выбранным ответом поставь знак «+».

1. Я учусь в школе, потому что ... а) так хотят мои родители; б) мне нравится учиться; в) я чувствую себя взрослым; г) я люблю хорошие записи в блокноте; д) я хочу получить профессию; е) у меня хорошие друзья.

2. Самое интересное на уроке ... а) игры и физкультминутки; б) похвала учителя; в) общение с друзьями; г) ответы у доски; д) познание нового и выполнение заданий; е) подготовка к жизни.

3. Я стараюсь учиться лучше, чтобы ... а) получить хорошую запись в блокнот; б) больше знать и уметь; в) мне покупали красивые вещи; г) у меня было больше друзей; д) меня любила и хвалила учительница; е) приносить пользу, когда вырасту.

4. Если я получаю хорошую запись в блокнот, мне нравится, что ... а) я хорошо всё выучил; б) в блокноте появилась хорошая запись; в) учительница будет рада; г) дома меня похвалят; д) я смогу побольше поиграть на улице; е) я узнаю больше нового.

Обработка результатов. Каждый вариант ответа оценивается определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в предполагаемом ответе. Баллы суммируются, и по оценочной таблице выявляется итоговый уровень мотивации. Их пять: 1 — очень высокий уровень мотивации с выраженным личностным смыслом, преобладанием познавательных и внутренних мотивов, стремлением к успеху; 2 — высокий уровень учебной мотивации; 3 — нормальный (средний) уровень мотивации; 4 — сниженный уровень учебной мотивации; 5 — низкий уровень мотивации с выраженным отсутствием у ученика личностного смысла [2, с. 121–125].

Результаты диагностики. В 1 «Г» классе МБОУ СОШ №7 г. Конаково из 25 учащихся лишь у 3 сформирован 1-й уровень учебной мотивации, у 10 — 2-й уровень, 9 человек обладают 3-м уровнем, у 2 учащихся — 4-й уровень и у одного — 5-й уровень учебной мотивации.

Полученные показатели информируют педагогов об уровне учебной мотивации школьников и позволяют уже на первом этапе диагностики выявить проблемы готовности учащихся младших классов к самообразованию. Мы выявили следующие проблемы: отсутствие осознания учащимися необходимости обучения, отсутствие собственной мотивации («Учусь, чтобы хвалила учительница (родители), чтобы покупали красивые вещи» и т. д.).

Выявив уровни учебной мотивации и некоторые проблемы, мы провели **беседу**, чтобы по ее результатам более точно выбрать пути и способы самообразования для каждого конкретного обучающегося. Беседа проводится с каждым учеником индивидуально, ответы учащихся на вопросы конспектируются для дальнейшего анализа.

Вопросы беседы: 1. Все ли задания, которые мы выполняем на уроках, тебе понятны? (При ответе «да» задается вопрос: «Какой урок тебе нравится больше всего и почему?» При ответе «нет» задается вопрос: «В чём ты испытываешь затруднения?») 2. Какие дополнительные задания ты бы мог самостоятельно выполнять дома, без помощи учителя и родителей? (решать задачи, пи-

сать под диктовку, выполнять проектную деятельность, лепить из пластилина и т. д.) 3. С какими заданиями ты бы точно не справился дома самостоятельно? 4. Готов ли ты выполнять некоторые дополнительные виды работ, заданий дома самостоятельно? 5. Понадобится ли тебе помощь родителей? (При ответе «да» задается вопрос: «Какое количество помощи тебе необходимо?», напр.: помощь нужна первое время, постоянно, в зависимости от вида работы и задания и т. д.) 6. С чего бы ты хотел начать свое самостоятельное обучение?

Обработка результатов. Поясним суть вопросов. Вопрос № 1 позволяет узнать, испытывает ли учащийся трудности именно во время уроков, успевает ли он, по его собственному мнению, освоить конкретно школьную программу. Вопрос № 2 определяет направления видов самообразования младших школьников, степень их самостоятельности в данных видах работы. Вопрос № 3 выявляет возможные трудности процесса самообразования. Вопрос № 4 позволяет определить готовность конкретного обучающегося к самообразованию. Вопрос № 5 определяет готовность учащегося к самостоятельному обучению. Вопрос № 6 выявляет, с чего стоит начать процесс самообразования каждому конкретному школьнику. Целостный анализ полученных ответов позволяет определить, как, каким образом, с каких видов работ следует начинать формирование готовности учащихся к самообразованию, способен ли обучающийся к самообразованию, какие трудности он может испытывать, нужна ли ребенку помощь учителя и родителей.

Результаты диагностики. Из 25 учащихся успевает освоить именно школьную программу, по их собственному мнению, 21 человек (84 %). Из этого можно заключить, что подавляющее большинство детей готово к самообразованию. Следует определить виды работ и заданий конкретно для каждого ученика, не перегружая при этом детей, имеющих слабую способность к самообразованию. Помощь родителей необходима 16 учащимся. Значит, работу надо выстроить таким образом, чтобы процесс самообразования этих учеников был тесно связан с помощью и контролем родителей (законных представителей).

Проанализировав результаты вводного теста и ответы на вопросы беседы, узнав некоторые особенности обучающихся (к каким видам работ они наиболее склонны, что дается труднее), уровни их учебной мотивации, предполагаемые способности и возможности первоклассников к самообразованию, мы выделили следующие общие проблемы формирования готовности учащихся начальной школы к самообразованию:

1. Отсутствие мотивации (даже к освоению школьной программы);
2. Отсутствие самостоятельности (нужна постоянная помощь педагога, родителей);
3. Неуверенность в своих силах, возможностях, способностях (беспокойство учащихся относительно процесса самообразования);
4. Неосознанное отрицание процесса самообразования (в силу возраста — 6–7 лет — учащиеся 1 класса предпочитают, например, самостоятельному чтению дополнительной литературы прогулки и игры с друзьями);

5. Отсутствие необходимой помощи со стороны родителей (многие ученики не ждут помощи от родителей в силу занятости или других причин со стороны последних);

6. Отсутствие свободного времени (занятость в учреждениях дополнительного образования и т. д., которая требует корректировки процесса самообразования данных учащихся по времени).

Выявленные проблемы формирования готовности учащихся 1 класса к самообразованию мы считаем основными. В дальнейшем, по ходу работы, следует рассмотреть и решить и другие виды затруднений, возникающих у учащихся. После анализа и выявления конкретных проблем целесообразно начинать работать непосредственно над заданиями, формирующими готовность учащихся начальной школы к самообразованию. Исходя из поставленных в нашей работе проблем, в первую очередь это должна быть работа над учебной мотивацией школьников, мотивацией именно к процессу самообразования, работа с родителями, распределение различных видов заданий для учащихся.

При выполнении данных условий проблема формирования готовности учащихся начальной школы к самообразованию будет постепенно решаться.

Список литературы

1. Богданова Е. А., Кувалдина Е. А. Исследование процесса самообразования школьников // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 32. С. 6–10. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95538.htm>. Дата обращения: 1.01.2017. Загл. с экрана.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учебное издание. М.: Просвещение, 2010. 24 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Об авторе

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна, магистрант I курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; учитель начальных классов МБОУ СОШ №7, Конаково; e-mail: krilovau.9595@mail.ru

СИНТЕЗ ИСКУССТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. Г. Корнакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме развития музыкальных способностей обучающихся на интегрированных занятиях в дошкольной образовательной организации (ДОО). Представлен обзор методических разработок педагогов-практиков по проблеме интеграции музыкальной, изобразительной и познавательной деятельности. Предложена авторская программа, основанная на интеграции перечисленных видов деятельности и ориентированная на развитие музыкальных способностей дошкольников.

Ключевые слова: интеграция, художественно-эстетическое развитие дошкольника, индивидуализация дошкольного образования, социализация, сенсорный опыт, музыкальные способности.

Как известно, музыкальное воспитание, будучи одним из центральных компонентов эстетического образования, является основой формирования гармонической личности. В процессе музыкальной деятельности развиваются все психические свойства личности, совершенствуются ее музыкальные, познавательные и коммуникативные способности, что в итоге не только закладывает основы музыкальной грамотности обучающегося [9], но и формирует его музыкальную культуру во всем многообразии ее проявлений [8]. Поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013, далее ФГОС ДО) ставит перед педагогами задачи «содействовать формированию у детей практических навыков в художественно-эстетических видах деятельности» и развивать «восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах [19, с. 8]. Эти цели могут быть достигнуты в процессе

развития сенсорных способностей ребенка в музыкальной деятельности, где осуществляется музыкальное развитие ребенка, совершенствуются его музыкальные способности.

В числе требований к художественно-эстетической области образования, сформулированных в Примерной основной образовательной программе дошкольного образования (ПООП ДО) на основе ФГОС ДО, отметим следующие: содействовать накоплению опыта восприятия произведений искусства и эмоциональной отзывчивости на них; развивать основы художественного вкуса; побуждать высказывать свои предпочтения и давать эстетическую оценку произведениям искусства; осуществлять реализацию самостоятельной творческой деятельности дошкольника; содействовать формированию у детей практических навыков в художественно-эстетических видах деятельности [11]. Непременным условием реализации этих требований нам представляется интеграция художественно-эстетической деятельности с деятельностью по освоению образовательных областей «Развитие речи» и «Ознакомление с художественной литературой».

В российской педагогике проблемами интеграции педагогического процесса занимались С. Т. Шацкий, П. П. Блонский (1930-е), Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин (1970-е). В. В. Краевский, А. В. Петровский, Н. Ф. Талызина исследовали интеграцию педагогики и психологии с другими науками; В. С. Леднев ввел принцип интеграции в содержание образования. Сегодня интеграция в организации процесса обучения активно изучается С. М. Гапенковым. Г. Ф. Федорев полагает интеграцию «ведущим принципом при разработке целеполагания, определяющим содержание обучения, его форм и методов» [20]. В. А. Сластенин считает синтетическое качество педагогического процесса свидетельством высшего уровня его развития, результатом стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем [12].

Основываясь на данных исследованиях, разработчики ПООП ДО заложили в программу принцип интеграции отдельных образовательных областей, реализуя требование ФГОС ДО по организации всестороннего социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития дошкольников посредством различных видов детской активности (познавательно-исследовательской, музыкальной, изобразительной, двигательной и т. д.). Деление Программы на образовательные области не означает их осваивания по отдельности в форме занятий по модели школьных предметов, т. к. между всеми разделами Программы существуют взаимосвязи. Организация образовательного процесса на основе интеграции соответствует особенностям развития ребенка в раннем и дошкольном детстве [11, с. 12].

Как решают проблему интеграции разработчики образовательных программ ДО? Обратимся к материалам.

Программа ДО «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей. Задачи психолого-педагогической

работы по формированию физических, интеллектуальных, личностных качеств детей решаются интегрированно в ходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области [10, с. 9, 46]. Социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое развитие имеют общие цели и задачи, что позволяет интегрировать их друг в друга.

М. Б. Зацепина, один из авторов программы «От рождения до школы», полагает создание единой художественно-эстетической и литературной среды условием эффективного развития музыкальных способностей дошкольника [4, с. 3]. По мнению исследователя, основой музыкальной культуры дошкольника является эмоциональная отзывчивость на высокохудожественные произведения музыкального искусства, что справедливо и по отношению к произведениям изобразительного искусства и художественной литературы.

С. И. Мерзлякова различает понятия *комплексные* и *интегрированные занятия*. До сих пор в дошкольных организациях комплексные занятия проводились как вид досуговой деятельности. Сегодня под комплексными занятиями понимается совокупность предметов и явлений в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками, сочетание материала (поэтического, музыкального, игрового, познавательного) в одной теме; под интегрированными — взаимосвязь, взаимовлияние, взаимопроникновение различных искусств и видов детской деятельности. Механизмом интеграции, по мнению С. И. Мерзляковой, является образ, создаваемый с помощью разных видов детской деятельности и искусства, в результате чего интеграция выступает педагогическим условием целостного развития ребенка: физического, социально-коммуникативного, художественно-эстетического, творческого [7].

Т. В. Рогаткина, размышляя над проблемой интеграции и синтеза искусств в дошкольной педагогике, определяет их роль как взаимодополнение произведений различной художественной специфики и решение ребенком творческих задач в создании художественного образа. Интегрированные занятия наиболее плодотворны в педагогической деятельности, т. к. объединены единым «языком» чувств, настроений, стремлений и идеалов. Так, живопись использует художественно-изобразительные образы, музыка — интонацию, танец — движение, поэзия — смыслы [14, с. 8]. Педагог должен учитывать психологические особенности своих воспитанников: кинестетики легче воспринимают музыку через движение, визуалисты — через зрительные образы, аудиалисты — через звучащее слово [14, с. 9].

Т. Г. Рубан, один из авторов программы «Синтез», анализирует влияние интегрированных музыкальных занятий на характер детских рисунков. Основой интеграции музыкальных и художественных произведений служит единство таких категорий, как ритм, рисунок и колорит. По мнению автора, существует двусторонняя связь между слуховым и зрительным восприятием: композиторы создают «музыкальные картины», а художники — «звучащие картины» [16, с. 10]. Дети улавливают связь между высокими звуками и светлыми крас-

ками, низкими звуками и темными красками (тембр и колорит). Так, иллюстрируя симфоническую картину Н. А. Римского-Корсакова «Море», они рисовали волны темными красками. В рисунках дети способны передать ритм, используя затейливые и причудливые линии (например, в иллюстрациях к «Вальсу снежных хлопьев» П. И. Чайковского из балета «Щелкунчик» или к восточной теме Шемаханской царицы из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказка о золотом петушке») [16, с. 12].

Т. Э. Тютюнникова предлагает интегрировать на занятиях музыку, окружающий мир и математику, положив в основу ритм как чередование одинаковых элементов. Так, ритму подчинены явления в природе, ритм присутствует в ощущениях тактильных, звуковых и зрительных. При этом необходимо учитывать, что опыт каждого ребенка индивидуален, а задача педагога помочь его осознать и обобщить [18, с. 8].

В целом все педагоги отмечают, что интегрированные занятия являются наиболее эффективными для целостного развития личности ребенка, что позволяет использовать личностно-дифференцированный подход к каждому дошкольнику. Но, проанализировав опыт педагогов-музыкантов, мы пришли к выводу, что в их работах недостаточно изучен вопрос развития музыкальных способностей в условиях интеграции музыкальной деятельности с другими образовательными видами активности. Под музыкальными способностями, вслед за М. Т. Картавцевой, мы понимаем «не только музыкальный слух, но и хорошо развитую музыкальную память, воображение, чувство ритма, эстетически воспитанный вкус и художественное мышление» [5, с. 180], а также эмоциональную отзывчивость на музыку. Понятно, что перечисленные общие психические свойства личности, называемые способностями, проявляются в музыкальной, изобразительной, познавательной и интеллектуальной деятельности. Поэтому, объединив цикл интегрированных занятий единой темой, педагог имеет возможность воздействовать на развитие способностей ребенка наиболее эффективно, а сам ребенок получает в результате таких занятий целостную картину мира, которая воспринимается им естественным образом [5, с. 182].

Мы предлагаем новый подход к решению этой проблемы, основанный на принципах сотрудничества детей и взрослых (педагогов и родителей), индивидуализации дошкольного образования, тематического и дидактического единства занятий. Наша интегрированная программа основана на требованиях ФГОС ДО и рекомендациях ПООП ДО.

Цель программы — создание наиболее эффективных педагогических условий для художественно-эстетического развития дошкольника.

Задачи программы: развитие предпосылок целостного восприятия и понимания дошкольником произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; развитие эмоциональной отзывчивости детей на произведения искусства; стимулирование развития у детей сопереживания персонажам художественных произведений (словесных, музыкальных, изобразительных); развитие музыкальных способностей детей; становление эс-

стетического отношения детей к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; реализация самостоятельной творческой деятельности детей (музыкальной, изобразительной, конструктивно-моделирующей).

Поскольку эстетическое восприятие окружающей действительности опирается на органы чувств, необходимо обогащать сенсорный опыт ребенка, в том числе развивать его музыкальные способности.

Эмоциональную отзывчивость на произведения музыкального, изобразительного и словесного искусства мы формируем на занятиях, где персонаж литературного произведения трансформируется в музыкальный образ, а затем изображается ребенком в рисунке.

Ладовое чувство, настроение, возникающее после слушания музыки, передается ребенком в рисунке, его цветовом решении, а затем подкрепляется чтением стихотворений, созвучных ему.

Сенсорные способности (высота звука, его динамика, тембр, колорит) находят свое воплощение и осмысливаются ребенком в изобразительной деятельности. Так, сближаются понятия *тембр* и *колорит*: низкое звучание передают мрачные, темные цвета; высокое звучание, напротив, — это яркая, светлая цветовая гамма.

Ритм постигается ребенком через двигательную активность и музыкально-ритмические движения, а также слушание и воспроизведение литературных, фольклорных и музыкальных произведений, изобразительную деятельность.

Мышление, память, творческие способности развиваются во взаимодействии музыки, изобразительного искусства и слова.

Творческие задания должны присутствовать во всех видах деятельности: слушании, музыкально-ритмических движениях, пении, участии в детском оркестре, игре-драматизации, танцах, хороводах, лепке, рисовании. Результат творчества — художественный образ, который формируется в процессе деятельности.

Процесс развития музыкальных способностей отражен нами в тематическом планировании занятий (см. табл. 1; за основу взята схема Е. А. Гомоновой [3, с. 9]).

Интеграция занятий осуществляется в единстве содержательного материала и дидактических задач. Так, тема «Ребенок и общество», в основе которой заложен социально-коммуникативный компонент, объединена следующими дидактическими единицами: формирование коммуникативных навыков в совместной деятельности; развитие представлений о себе и других людях; развитие общения и сопереживания к окружающим людям. Тема «Мир вокруг нас», содержащая познавательный и эстетический компонент, формирует коммуникативные навыки в совместной деятельности, развивает художественное восприятие, и интерес к эстетической стороне окружающей действительности, учит характеризовать явления окружающей природы и формирует словарь.

Таблица 1

Тематическое планирование музыкальных занятий в ДОО

Виды деятельности	Цель и содержание занятий		
Слушание музыки 1. Восприятие музыкальных произведений	Цель: обучать детей различать настроение музыки, определять высокий, средний, низкий регистр; формировать музыкальную отзывчивость, интерес к музыке Р. Шумана, Д. Б. Кабалевского, П. И. Чайковского		
	Р. Шуман. «Смелый наездник», «Всадник»	Л. Бетховен. «Весело-грустно»	Д. Б. Кабалевский. «Клоуны»
2. Развитие голоса и слуха	Цель: развивать звуковысотный слух		
	«Петрушка», муз. В. Карасевой, сл. Н. Френкель	«Паровоз», муз. В. Карасевой, сл. Н. Френкель	«Котенька-коток» (колыбельная)
Пение 1. Усвоение песенных навыков	Цель: обучение детей умению петь естественным голосом, без выкриков, прислушиваться к пению других детей; правильно передавать мелодию, формировать навыки коллективного пения		
	«Праздник осени в лесу», муз. и сл. Н. Вересокиной; «Дождик», муз. М. Красева, сл. Н. Френкель	«Листочек золотой», муз. и сл. Н. Вересокиной	«Дождик», муз. М. Красева, сл. Н. Френкель
2. Песенное творчество	Цель: обучение детей умению импровизировать на заданную музыкальную тему		
	«Куда летишь, кукушечка?», русская народная песня, обр. В. Агафонникова	«Сидит ворон на дубу», фольклор	«Пошел котик на торжок», фольклор
Музыкально-ритмические движения 1. Упражнения	Цель: обучение детей умению танцевать в парах, не терять партнера на протяжении танца; передавать в движении характер музыки		
	М. Роббер. «Ходьба разного характера»	Элементы танцев	Е. Тиличиева. «Упражнения с листочками»

2. Пляски	Цель: обучение детей умению танцевать эмоционально, раскрепощенно, владеть предметами		
	«Танец с листьями», муз. А. Филиппенко, сл. А. Макшанцевой	«Янка», белорусская народная мелодия	«Гопак», украинская народная мелодия
Игры	Цель: воспитывать коммуникативные качества детей, совершенствовать творческие способности		
	М. Красев. «Игра с листьями»	«Делай как я», английская народная песня	«Пошла коза по лесу», русская народная песня
Самостоятельная игровая деятельность	Цель: совершенствовать музыкальный слух детей в игровой деятельности		
	Н. Г. Кононова. «Где мои детки?»	«Куда лесенка ведет?»	«Мама и детки»
Праздники и развлечения	Цель: воспитывать эстетический вкус детей, учить правилам хорошего тона		
	«Осенины», «Сбор урожая»		

Интегрированная программа состоит из восемнадцати занятий; при необходимости ее можно расширить. В течение шести занятий реализуется первая тема «Моя семья», где формируется социально-коммуникативное развитие, закладываются основы духовно-нравственного развития, расширяются представления о себе и других людях. На вводном занятии педагог обращает внимание детей, какие произведения создают о семье композиторы, поэты, писатели и художники. У каждого ребенка есть семья, каждый день родители ходят на работу. Как ребенок помогает своим близким? Эти житейские ситуации отражены в детских рассказах и стихотворениях, в песнях и инструментальных пьесах, в рисунках. На последующих занятиях изобразительной, музыкальной и словесной деятельностью дети продолжают знакомство с темой, дополняя ее содержание новыми примерами, взятыми из произведений народного творчества (потешки, прибаутки, колыбельные). На музыкальных занятиях в процессе разучивания произведений происходит развитие музыкальных способностей ребенка (звуковысотного слуха, ладового чувства, эмоциональной отзывчивости на музыку). Итоговое обобщающее занятие по теме объединяется с досуговой деятельностью: фольклорный праздник «Моя семья» готовят дети, педагоги и родители. Он открывается выставкой рисунков на сюжеты произведений детского фольклора и включает в себя инсценировку колыбельных и потешек.

Следующая тема — «Мир вокруг нас» («Золотая осень»). Вводное занятие посвящено наблюдениям, как осеннее настроение передают в своих произведениях композиторы, поэты и художники. На музыкальном занятии дети слушают пьесу П. И. Чайковского «Октябрь», после чего педагог беседует с детьми. На занятии по изобразительной деятельности дети рисуют осенний пейзаж, стараясь передать свое эмоциональное состояние, а на занятии по развитию речи педагог знакомит дошкольников с осенней пейзажной лирикой. Итоговое обобщающее занятие целесообразно совместить с праздником «Золотая осень», в подготовке к которому принимают участие родители.

Вводное занятие третьей темы «Что такое хорошо и что такое плохо» строится на произведениях А. Барто и Е. В. Горбиной («Капризная песенка»). На музыкальном занятии педагог беседует с детьми о средствах музыкальной выразительности, которые использует композитор. Это ритмические особенности (синкопы) и штрихи (стаккато). На занятии по изобразительной деятельности дети рисуют портрет капризной девочки (выбор ситуации предоставляется детям), а на развитии речи подбирают слова для ее характеристики. Итоговое обобщающее занятие содержит беседу с детьми и игру-драматизацию на заданную тему, где дети имеют возможность проявить свои творческие способности.

Интеграция присутствует во всех видах деятельности дошкольника, в том числе вне занятий во время досуга и в семье. Педагог организует самостоятельную деятельность дошкольников по теме, а также консультирует родителей по выбору литературы для семейного чтения.

Итак, мы можем сделать вывод, что интеграция образовательных областей в ДОО является эффективным педагогическим условием гармоничного формирования личности ребенка и способствует развитию его способностей в художественно-эстетической образовательной области. Музыкальная и изобразительная деятельность, развитие речи, ознакомление с художественной литературой, взаимодополняя и обогащая друг друга на интегрированных занятиях, способствуют формированию целостной картины мира, усиливают мотивационную сферу, согласуются с синкретической природой ребенка, тем самым осуществляя принцип индивидуализации дошкольного образования.

В процессе работы над программой выявилось новое противоречие. Так как проблема формирования личности ребенка и развития его способностей решается в условиях межпредметной интеграции (художественно-эстетическое развитие, развитие речи и ознакомление с художественной литературой) и внутрипредметной интеграции (художественно-эстетическая образовательная область, где объединены музыкальная и изобразительная деятельность), то педагог-музыкант должен владеть компетенциями педагога изобразительного искусства, т. е. знать приемы и методы обучения, применять технику изобразительной деятельности в зависимости от решения поставленной задачи, и компетенциями педагога-филолога, т. е. уметь профессионально работать над речевым и литературным развитием ребенка. Таким образом, возникает проблема

специальной подготовки педагогических кадров для реализации интегрированной программы в условиях ДОО, которая требует безотлагательного решения.

Список литературы

1. Беденко Г. В., Гаврильченко Л. В., Чершеева Т. А. Синтез искусств как условие развития творческого потенциала дошкольников // Музыкальный руководитель. 2008. № 4. С. 8–10.
2. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Детство с музыкой: современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. М.: Детство-Пресс, 2013. 656 с.
3. Гомонова Е. А. Развитие креативности дошкольников // Музыкальный руководитель. 2013. № 1. С. 8–9; № 2. С. 8–11; № 3. С. 12–18.
4. Зацепина М. Б. Реализация «Программы воспитания и обучения в детском саду» // Музыкальный руководитель. 2007. № 8. С. 2–9.
5. Картавцева М. Т. Структура музыкально-творческих способностей // Вестник Московского государственного ун-та культуры и искусств. 2007. № 4. С. 180–185.
6. Кузнецова Г. В. Развитие образной выразительности // Музыкальный руководитель. 2012. № 3. С. 2–6.
7. Мерзлякова С. И. Комплексные и интегрированные занятия // Музыкальный руководитель. 2008. № 3. С. 2–9.
8. Милюгина Е. Г., Гавва М. В. Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242-245.
9. Милюгина Е. Г., Королева М. Е. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237-241.
10. «От рождения до школы»: примерная образовательная программа ДО / Т. С. Комарова, М. А. Васильева, Н. Е. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 368 с.
11. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М.: Просвещение, 2015. 76 с.
12. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
12. Петракова О. Музыка звучит в рисунках // Музыкальный руководитель. 2005. № 4. С. 2–4.
14. Рогаткина Т. В. Музыка — образ — игра — обучение // Музыкальный руководитель. 2006. № 4. С. 2–9.
15. Рогаткина Т. В. Синтез искусств: дорога в детство, или Новое измерение педагогики // Музыкальный руководитель. 2006. № 5. С. 7–15.
16. Рубан Т. Г. Дети рисуют музыку // Музыкальный руководитель. 2005. № 3. С. 10–18.
17. Тарасова К. В. Программа «Истоки» // Музыкальный руководитель. 2012. № 7. С. 2–6.
18. Тютюнникова Т. Э. Вездесущий ритм // Музыкальный руководитель. 2005. № 4. С. 5–8.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17 октября 2013 г. [электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/>. Дата обращения 26.06.2016. Загл. с экрана.
20. Федорец Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике образования. Л.: РГПУ, 1989. 96 с.

Об авторе

КОРНАКОВА Марина Георгиевна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: marina-baltika@mail.ru

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО КРУГОЗОРА ШКОЛЬНИКОВ

А. Н. Соколов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме использования межпредметной интеграции в условиях дополнительного образования. Интеграция рассматривается как педагогическое условие формирования музыкально-эстетического кругозора школьников в процессе коллективного музицирования. Предлагается программа занятий детского духового оркестра «Музыка. История. Литература».

Ключевые слова: дополнительное образование, коллективное музицирование, детский духовой оркестр, межпредметные связи, интеграция, музыкально-эстетический кругозор.

Процесс интеграции в обучении имеет давнюю историю и связан с идеей межпредметных связей, возникшей в результате поиска педагогических средств для отражения целостности мира в содержании учебного материала.

Еще великий дидактик Я. А. Коменский подчеркивал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [4, с. 112]. Позднее Д. Локк связал идею межпредметных связей с определением содержания образования, поставив задачу наполнить один учебный предмет элементами и фактами другого. И. Г. Песталлоци раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов и указывал на опасность отрыва одного предмета от другого [8]. Идею необходимости осуществления в процессе обучения межпредметных связей, которые могут быть интерпретированы как одна из форм интеграции, высказывал К. Д. Ушинский, считавший, что знания, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны формироваться в обширный взгляд на мир и его жизнь [12, с. 48]. Ушинский оказал огромное влияние на методологическую и методическую разработку теории межпредметных связей, которой занимались В. Я. Стоюнин, Н.Ф. Бунаков, В. И. Водовозов и др.

Сегодня интегративный подход актуален в условиях не только общего, но и дополнительного образования. Учебно-воспитательные задачи, которые решают преподаватели дополнительного образования, формируя музыкальную культуру и музыкальную грамотность обучающихся, требуют использования внутрипредметной интеграции, определяющей успешность обучения и формирования личности и кругозора юного музыканта [5; 6]. Однако эти задачи в своей основе едины для всех предметов: это воспитание интереса и любви к музыке, расширение музыкально-эстетического кругозора, приобщение к разносторонним знаниям о музыке, формирование активных музыкально-слуховых представлений и развитие практических музыкальных навыков: исполнительских, слуховых, аналитических. Единство и взаимосвязь этих задач обусловлены феноменом музыки, выступающей на всех занятиях не только объектом познания, но и средством воспитания и источником эстетического удовольствия.

Единство этого спектра задач поддерживается и формами общения с музыкой (имеется в виду слушание, музыкальный анализ, исполнительская интерпретация) и достаточно широкими возможностями применения знаний и навыков различных предметов при освоении музыкальных произведений. Разносторонние межпредметные связи, проявляющиеся в музыкальном обучении, отражают специфику эстетической природы музыки, на которую и опирается музыкальная педагогика [1].

Интегративный подход рассматривается в современной педагогике как один из путей повышения эффективности обучения [2; 3]. Принцип систематичности обучения предполагает наличие связей не только между отдельными знаниями внутри предмета, но и между предметами. В условиях, когда комплексный подход к воспитанию повсеместно обретает свои права и дает хорошие результаты, согласованность учебно-воспитательного процесса по всем предметам позволит полнее активизировать познавательные силы обучающихся и возможность их творческого развития, экономнее расходовать усилия педагогов, избегать необоснованного дублирования и повторов, преодолевать разобщенность в работе преподавателей.

Межпредметные связи делают знания и глубже и прочнее, они направлены на более гармоничное и быстрое развитие учащихся. Г. Нейгауз, например, всегда связывал успех ученика в овладении игрой на инструменте с тем, насколько успешно развивается его слух и осуществляется знакомство с музыкальной литературой [7, с. 105].

Важнейшей сферой реализации принципов интеграции и межпредметных связей выступает сегодня процесс коллективного музицирования, в частности занятия по оркестровой и ансамблевой подготовке. Действующие программы оркестрового класса для детских музыкальных школ и школ искусств (ДМШ, ДШИ) декларируют необходимость учитывать знания и умения обучающихся, полученные при изучении других музыкальных предметов (специального инструмента, сольфеджио, музыкальной литературы), однако, как правило, игнорируют связи с другими сферами знаний учащихся, в том числе из школьного курса. Актуальная для ДМШ и ДШИ, проблема интеграции и межпредметных связей в обучении оказывается еще более острой для тех музыкальных коллективов, для которых в условиях дополнительного образования не предусмотрены программой отдельные уроки сольфеджио и музыкальной литературы. В таких условиях содержание имеющихся программ для детских оркестров ДМШ и ДШИ даже в рамках исключительно музыкальной подготовки представляется недостаточным. Ситуация осложняется и тем, что оркестровый коллектив составляется из учащихся разного возраста и разного уровня подготовки. Эта особенность группы обучающихся, как правило, расценивается как объективная трудность процесса обучения; между тем она способствует обмену опытом между учениками, налаживанию коммуникаций, сплочению оркестра как единого творческого коллектива и потому требует умелого педагогического использования в организации и проведении занятий.

В этих условиях актуальной педагогической задачей является разработка принципиально новой программы для детского оркестра — программы, которая бы, помимо формирования собственно умений и навыков коллективного музицирования, включала необходимый минимум сведений по элементарной теории музыки и музыкальной литературе, а также использовала связи с предметами школьного курса для лучшего усвоения материала, формирования музыкально-эстетического кругозора и повышения интереса обучающихся к занятиям и учитывала разновозрастный состав и неоднородный уровень подготовки группы обучающихся.

Для решения поставленных задач мы разработали интегрированную программу «Музыка. История. Литература», предназначенную для детского духового оркестра, занимающегося в условиях дополнительного образования. Оркестровый класс является одной из обязательных учебных дисциплин на отделении музыкального искусства (отдел духовых инструментов), входит в систему специальных учебных предметов, способствует формированию навыков коллективного музицирования, развитию природных музыкальных данных и художественно-эстетическому воспитанию учащихся.

Программа разработана в соответствии с Письмом Министерства образования и науки РФ от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [9] и ориентирована на реализацию положений ФГОС ООО [10]. Программа является общеразвивающей, личностно-ориентированной и позволяет развивать познавательные и коммуникативные интересы обучающихся, а также формировать исполнительские навыки на уровне практического применения, учитывая природосообразность детей и подростков.

Актуальность данной программы определяется, с одной стороны, потребностью в широком приобщении детей к традициям национальной музыкальной культуры, а с другой стороны, решением в образовательном процессе тех задач, которые определены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [13] и Концепции модернизации дополнительного образования [11].

Целями программы является создание условий для эмоционального, познавательного, творческого удовлетворения интересов детей, побуждающих их к коллективной игре в детском духовом оркестре и участию в культурно-массовых мероприятиях различного уровня, а также приобщение учащихся к мировой культуре через репертуар духового оркестра, развитие музыкально-эстетического кругозора детей и их эстетического отношения к музыкальному искусству.

Задачи программы: 1) активизация интереса к музыкальной деятельности, способностей к коллективному музицированию; 2) развитие качеств личности, необходимых для осуществления творческой деятельности: воображения, мышления, воли; 3) обучение игре на духовых и ударных инструментах, помощь учащимся в овладении средствами выразительности музыкального языка

в доступной для них игровой форме; 4) создание условий для свободного самовыражения в любом виде творческой деятельности; 5) воспитание исполнительской свободы; 6) развитие фантазии, ассоциативного, образного, логического мышления, творческих способностей, инициативы; 7) формирование музыкально-эстетического кругозора.

Отличительная особенность программы заключается в том, что она разработана для детей, желающих обучаться исполнительскому искусству, без ограничений, независимо от способностей и возраста. Радость и удовольствие от совместного музицирования с первых дней обучения музыке — залог интереса ребенка к этому виду искусства. При этом каждый ребенок становится активным участником оркестра, независимо от уровня его способностей и образования на данный момент, что способствует психологической раскованности, свободе, дружелюбной атмосфере в группе среди учеников. Коллективное музицирование способствует созданию мотивации для совершенствования навыков игры на инструменте, развитию таких качеств, как внимательность, ответственность, дисциплинированность, целеустремленность, коллективизм.

Структура занятий выстроена таким образом, что теоретические знания учащийся получает одновременно с выработкой практических умений и навыков, что является наиболее продуктивным и целесообразным. Дидактические единицы, формируемые в традиционной системе занятий ДМШ и ДШИ как отдельные знания, умения и навыки (специальный инструмент, оркестровая подготовка, элементарная теория музыки, музыкальная литература), в данной программе интегрированы в единый образовательный комплекс (см. табл. 1).

Таблица 1

**Интеграция музыкальных дисциплин
в условиях дополнительного образования**

Содержательные блоки	Дидактические единицы		
	Оркестровая подготовка	Элементарная теория музыки	Музыкальная литература
Первичные знания в области музыкального искусства (развитие мотивации личности школьника к познанию и творчеству)	Формирование представлений о роли коллективного музицирования в профессиональном развитии оркестрового музыканта	Формирование первичных знаний и умений в области элементарной теории музыки	Формирование представлений о богатстве и многообразии окружающего нас музыкального мира, его связях с жизнью людей

Приобретение музыкально-исполнительских и теоретических знаний, умений и навыков (целостное музыкально-эстетическое развитие личности)	Выработка правильных навыков игры на инструменте в условиях коллективного музицирования	Освоение основ музыкальной грамоты	Ознакомление с музыкальными стилями и жанрами, творчеством знаменитых композиторов и исполнителей
Выработка практических умений (накопление опыта музыкальной деятельности)	Выработка умения грамотно исполнять музыкальные произведения соло, в ансамбле/оркестре на духовом или ударном инструменте	Выработка умения использовать полученные теоретические знания при исполнении музыкальных произведений на духовом или ударном инструменте	Освоение репертуара для духового оркестра из произведений отечественных и зарубежных композиторов
Реализация приобретенного опыта коллективной музыкально-исполнительской деятельности (реализация полученных знаний)	Формирование комплекса умений и навыков в области оркестрового исполнительства, позволяющего демонстрировать в оркестровой игре единство исполнительских намерений и реализацию исполнительского замысла	Получение базовых знаний по музыкальной грамоте, необходимых для осуществления музыкально-исполнительской деятельности	Расширение музыкально-эстетического кругозора через ознакомление с современным репертуаром и выдающимися произведениями мирового музыкального наследия

Программа имеет художественно-эстетическую направленность и включает в себя художественное воспитание и общее музыкальное образование, основанные на сложившейся традиционной школе обучения игре на духовых инструментах и богатом учебном репертуаре: образцах национальной музыки, отечественной и зарубежной классики. Педагогическая целесообразность программы связана с направленностью образовательного процесса на развитие музыкально-эстетического кругозора учащихся. Использование в тематическом плане (см. табл. 2) межпредметных связей (музыка — история — литература) позволяет создать у обучаемых ассоциативный ряд, способствует осознанию связей между различными областями культурно-эстетического знания.

Таблица 2

Тематический план занятий

Тема	Содержание занятий	Рекомендуемая литература
Тема 1. Из истории духовых оркестров в России	«Потешные полки» Петра I. Появление полковых оркестров. Рассказ о составе этих оркестров. Прослушивание старинных маршей. Разбор музыкального произведения «Марш Преображенского полка».	[33; 34]
Тема 2. Элементарная теория музыки: Натуральный звукоряд	Звук как физическое явление. Свойства звука: высота, длительность громкость, тембр. Понятие о натуральном звукоряде. Принцип образования звукоряда, его акустические и ладовые особенности. Практическое применение знаний натурального звукоряда исполнителями на духовых инструментах. Работа над репертуаром.	[32]
Тема 3. Из истории мировой музыки: Итальянская опера	Музыкальная Италия начала XVII века. История появления оперы. Развитие оперы в Италии. Опера-серия, опера-буффа. Прослушивание фрагментов известных итальянских опер. Разбор марша из оперы Дж. Верди «Аида».	[27]
Тема 4. Элементарная теория музыки: Лад и тональность	Звуковысотные соотношения. Тоника. Понятие об устойчивости и неустойчивости. Тяготение. Разрешение. Мажорный и минорный лады. Гамма. Ступени лада и их названия. Тональность. Мажорные и минорные тональности. Параллельные тональности. Работа над репертуаром.	[32]
Тема 5. Из истории отечественной музыки: Первая русская опера	Музыкальная Россия. Актуализация знаний об истории оперы. Краткий рассказ о великом русском композиторе М. И. Глинке. Прослушивание фрагментов оперы «Жизнь за царя». Разбор хора «Славься». Анализ техники исполнения, штрихов и динамики. Обсуждение событий Смутного времени. Чтение фрагментов либретто оперы «Жизнь за царя».	[18; 28; 30]
Тема 6. Элементарная теория музыки: Ритм и метр	Понятие ритма. Паузы. Знаки увеличения нотных длительностей. Особые виды ритмического деления. Сильные и относительно сильные доли. Группировка в сложных тактах. Сложные смешанные метры и размеры. Группировка длительностей в них. Работа над ре-	[32]

	пертуаром.	
Тема 7. Из истории мировой музыки: Венский вальс	Музыкальная Вена. Традиции венских балов. История появления вальса. Прослушивание известных вальсов. Иоганн Штраус. Разучивание «Венского вальса» И. Штрауса.	[23]
Тема 8. Элементарная теория музыки: Интервалы	Интервал как соотношение между ступенями лада. Ступеневая и тоновая величина интервала. Название простых интервалов. Обращение интервалов. Работа над репертуаром.	[32]
Тема 9. Из истории мировой музыки: Танцы народов мира	История возникновения танца. Характерные танцы разных стран. Прослушивание музыкальных примеров, просмотр видеозаписей различных танцев. Разучивание финского танца «Летка-енка». Фольклор народов мира.	[23; 35]
Тема 10. Элементарная теория музыки: Аккорды	Понятие аккорда. Трезвучие. Четыре вида трезвучий. Обращение трезвучий. Трезвучия в тональности: главные и побочные. Септаккорд. Септаккорд в тональности. Работа над репертуаром.	[32]
Тема 11. Из истории мировой музыки: Эдвард Григ	Музыкальная Скандинавия. Норвежский композитор Э. Григ. Разбор музыкальной пьесы «Утро» из сюиты «Пер Гюнт». Средства выразительности исполнения. Скандинавская мифология. Книги о скандинавских мифах и легендах.	[16; 21; 26; 31]
Тема 12. Элементарная теория музыки: Мелодия и ее строение	Мелодия — главное выразительное средство в музыке. Мелодический рисунок. Мелодическая вершина. Кульминация. Динамические оттенки. Музыкальный синтаксис. Цезура. Каденция. Простейшие мелодические структуры (мотив, фраза, предложение, период). Значение понимания строения мелодии для осмысленного исполнения музыкального произведения. Работа над репертуаром.	[32]
Тема 13. Из истории отечественной музыки: Музыка военных лет	Музыкальная Россия. Рассказ о Великой Отечественной войне. Стихи и рассказы о войне. История написания песен во время Великой Отечественной войны, музыка на фронте. Разбор песни М. Блантера «Катюша».	[15; 25]

Тема 14. Из истории мировой музыки: Американская культура	Музыкальная Америка. Популярные музыкальные стили (джаз, блюз, рэгтайм, фолк-музыка, кантри-музыка) с музыкальными примерами. Разбор музыкального произведения «When the saints go marching in». История появления африканцев в Америке. Гражданская война. Американский фольклор. Итоги курса: Музыкальная картина мира.	[19]
--------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

Структура программы: программа рассчитана на 28 академических часов оркестровой подготовки (2 часа в неделю; всего 14 недель).

Структура занятия:

— вступительная часть — 30 минут (проводится по следующей схеме: объявляется тема занятия; проводится настройка оркестра; проигрываются гаммы, упражнения; чтение с листа; повторение пройденного материала; заслушивание тематических сообщений; просмотр презентаций);

— основная часть — 45 минут (реализация тематического плана);

— заключительная часть — 15 минут (проводится по следующей схеме: подводится итог занятия; разбираются возникшие вопросы; озвучивается тема следующего занятия; дается задание на следующее занятие).

В середине репетиции необходим десятиминутный перерыв для отдыха участников оркестра.

В заключительной части последнего занятия подводится итог курса и проводится музыкальная викторина по пройденным темам.

Программа ориентирована на практическое применение навыков игры на инструменте и обеспечивает возможность концертной практики для каждого учащегося в составе оркестра, что имеет большое воспитательное значение. Творческий рост оркестра в целом, как и каждого его участника, немыслим без систематического, упорного труда по овладению игрой на музыкальных инструментах и спецификой оркестрового исполнительства. Смысл игры в оркестре заключается в строго согласованных действиях всех музыкантов, направленных на достижение единого результата. Каждый учащийся прилагает максимум усилий для достижения общей цели. Всё это способствует воспитанию духа коллективизма и товарищества, являясь почвой для формирования дружеских отношений между оркестрантами.

Предполагаемый результат реализации программы: 1) достаточный уровень сформированности ключевых образовательных компетенций учащихся в области музыкально-исполнительского искусства; 2) формирование ведущих компонентов музыкально-эстетического кругозора, таких как теоретическая эрудированность в области музыкального искусства; музыкально-слуховая эрудированность; способность к художественной оценке музыкальных произведений; музыкально-эстетический интерес, увлечения, склонности; коммуникативная компетенция.

Данная программа может использоваться на занятиях по оркестровой подготовке в условиях дополнительного образования как в музыкальных кружках и студиях, так и в ДМШ и ДШИ. В этом случае желательно согласовать содержание занятий с программой других предметов курса. Кроме того, она может быть взята за основу руководителями детских оркестров (не только духовых) и изменена с учетом репертуара конкретного коллектива.

Список литературы

1. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Методика музыкального образования. М.: Музыка, 2006. 180 с.
2. *Дик Ю. И.* Интеграция учебных предметов // Современная педагогика. 2008. № 9. С. 42–47.
3. *Зверев И. Д., Максимова В. Н.* Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 195 с.
4. *Коменский Я. А.* Великая дидактика. М.: Педагогика, 1995. 234 с.
5. *Милюгина Е. Г., Гавва М. В.* Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242-245.
6. *Милюгина Е. Г., Королева М. Е.* Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237-241.
7. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. М.: Музыка, 1988. 240 с.
8. *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1963. Т. 2. 175 с.
9. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/103096>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
11. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
12. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 2001. 421 с.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.

Список литературы, рекомендуемой для реализации программы

14. *Аксенов Е. С., Браславский Д. А., Михайлов Н. М., Суворцев С. А., Халилов В. М.* Школа игры для духового оркестра. М.: Сов. композитор, 1989. 596 с.
15. *Алексеев С. П.* Сто рассказов о войне: рассказы из истории Великой Отечественной. М.: Молодая гвардия, 1975. 222 с.
16. *Асафьев Б. В.* Григ. М.: Музыка, 1986. 88 с.

17. Блажевич В. Ежедневные коллективные упражнения для духового оркестра. М.: Музгиз, 1979. 185 с.
18. Валишевский К. Ф. Смутное время. М.: ТЕРРА — Книжный клуб, 2003. 335 с.
19. Верхом на урагане: из американского фольклора. М.: Детская литература, 1980. 256 с.
20. Волков Н. В. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах. М.: Музыка, 2002. 118 с.
21. Волшебные сказки Норвегии / сост. Е. Рачинская; худ. Т. Киттельсен. М.: РИПОЛ-классик, 2012. 200 с.
22. Докищев Т. А. О штрихах при игре на трубе. М.: Мелодия, 1967. 180 с.
23. Друскин М. С. Очерки по истории танцевальной музыки. Л.: Изд-во Ленинградской филармонии, 1930. 380 с.
24. Ивановский Н. П. Бальный танец XVI—XIX веков. Л.: Искусство, 1948. 208 с.
25. «Идет война народная...»: стихи о Великой Отечественной войне. М.: Детская литература, 2005. 342 с.
26. Королев К. А. Скандинавская мифология: энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 585 с.
27. Левик Б. А. История зарубежной музыки. М.: Музыка, 1966. 279 с.
28. Морозова Л. Е. Смутное время в России (конец XVI — начало XVII века). М.: Знание, 1990. 64 с.
29. Нежинский О. В. Детский духовой оркестр. М.: Музыка, 1989. 128 с.
30. Смирнова Э. С. Русская музыкальная литература. М.: Музыка, 2001. 141 с.
31. Скандинавский эпос. М.: АСТ, 2009. 864 с. (Золотая классика)
32. Способин И. Элементарная теория музыки. М.: Кифара, 1970. 208 с.
33. Толстой А. Н. Петр Первый. М.: АСТ, 2015. 864 с.
34. Тутунов В. И. История военной музыки России: учебник / под общ. ред. Е. С. Аксёнова. М.: Музыка, 2005. 496 с.
35. Худеков С. Н. Всеобщая история танца. М.: Эксмо, 2009. 608 с. (Всеобщая история)
36. Школа коллективной игры для духовых оркестров / под ред. Н. П. Иванова-Радкевича. М.: Музыка, 1987. 191 с.

Об авторе

СОКОЛОВ Алексей Николаевич, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: sokolov.an.88@yandex.ru.

ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Быстрова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается связь учебных предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство», изучаемых в условиях общего образования. Показано, что использование межпредметной интеграции в преподавании названных предметов искусства позитивно влияет на развитие творческого мышления младших школьников. Предложена программа соответствующего интегрированного курса, ориентированного на развитие творческого мышления младших школьников.

Ключевые слова: творческое мышление, творческое развитие, интеграция музыки и изобразительного искусства, общее образование, младший школьник, интегрированный курс.

Новые условия жизни общества, его ценности и требования диктуют необходимость создания новых моделей образования, предполагающих интеграцию различных школьных дисциплин, в частности предметов эстетического цикла.

Связи музыки и живописи многоплановы и разносторонни. О том, что цвета по гармонии и красоте могут соотноситься между собой подобно музыкальным созвучиям, писал еще Аристотель. В Древней Индии существовал род живописи на музыкальные темы — ваника. Египтяне на стенах храмов изображали музыкальные ансамбли — юношей и девушек, играющих на кифарах, лютнях, гобоях. Для Древней Греции культовой фигурой стал певец Орфей с лирой в руках. В Средневековье и Возрождение появилось немало картин и скульптур с фигурами поющих ангелов. В новое время аналогией между красками в живописи и тембрами занимались философы-романтики, Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин, В. В. Кандинский, Ф. Ф. Платов [8; 9].

Связь музыки и изобразительного искусства в процессе развития творческого мышления личности проанализирована в работах отечественных педагогов и психологов. Возможности интеграции предметов искусств впервые раскрыты в программе Д. Б. Кабалевского. Взаимосвязи между музыкой, литературой, изобразительным искусством, театром, кино рассматриваются в опоре на их жизненную основу [5]. Н. А. Ветлугина разработала методику комплексных занятий, направленных на развитие творчества детей дошкольного возраста. Под комплексом здесь понимается целостность, образуемая из отдельных частей (искусств, видов детской художественной деятельности), утрачивающих в системе свою относительную самостоятельность [3]. Идею комплексной работы над формированием музыкальной культуры и музыкальной грамотности личности развивают Е. Г. Милюгина, М. В. Гавва, М. Е. Королева [9; 10]. Отличительная особенность программы В. В. Алеева, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак —

охват широкого культурологического пространства, которое подразумевает постоянные выходы за рамки музыкального искусства и включение в контекст уроков музыки сведений из истории, произведений литературы и изобразительного искусства [2]. Содержание программы Л. В. Школяр и В. О. Усачевой опирается на развивающее музыкальное образование и деятельностное освоение разных видов искусства [16].

При всем многообразии программ и подходов, в практике работы современной общеобразовательной школы сохраняется разрозненность и обособленность знаний, получаемых по отдельным дисциплинам, нет интегрирующей (собирающей) идеи. Каждый учитель говорит о своем, тогда как ценности общего дела недостаточно сформированы в педагогическом сообществе, и особенно в среде учителей эстетического цикла. Поэтому задача разработки интегрированных курсов для общего образования по-прежнему остается актуальной.

Основная цель уроков искусства — становление человека, умеющего мыслить, сопоставлять, анализировать, а главное умеющего сопереживать, понимающего и эмоционально воспринимающего художественные образы. Интегрированные уроки искусства благотворно воздействуют на духовный мир детей, на их нравственное развитие, на формирование их высокого эстетического вкуса, потому что ориентированы они прежде всего на эмоциональное восприятие живописи и музыки, а это восприятие всегда активно и невозможно без активизации творческого мышления. Источником активности детей становится их художественно-эстетическая деятельность на уроках искусства, которая включает в себя попытки прочувствовать и продумать связь музыки и живописи, понять смысл художественного произведения, проанализировать средства эстетического выражения, воплотить увиденное и услышанное в собственном художественном творчестве, собственных открытиях. Эти операции на уроках искусства собственно и выступают как творческое мышление [11].

Разработанный нами интегрированный курс «Музыка и изобразительное искусство» ориентирован на развитие творческого мышления учеников 4-го класса. Обогащение творческого мышления учащихся является важной задачей развития творческого потенциала детей. От того, насколько мышление школьников наполнится образным элементом и ассоциативными связями, зависит успех в учебе и развитии общих способностей. Одним из важнейших условий активизации творческого мышления учащихся является переход от пассивных форм обучения к активным, коллективным формам обучения, основанным на межпредметной интеграции. Учитывая виды деятельности, интересные младшим школьникам, наиболее гармоничными для интеграции выступают музыка и изобразительное искусство. На этих предметах учащиеся включаются в активную деятельность, они видят результат своей деятельности, учатся мыслить творчески и оригинально [12].

Данный курс составлен в соответствии с действующей программой начального общего образования по музыке под редакцией Е. Д. Критской,

Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной и программой «Изобразительное искусство и художественный труд» под редакцией Б. М. Неменского [7; 13]. Важнейшая функция диалога искусств, представленного нами в данном курсе, — помочь учащимся осмыслить, что живопись и музыка являются разными, но смежными формами художественного отражения действительности; дать им представление о специфике художественного образа в разных видах искусства; показать, как музыка соотносится с изобразительным искусством. В рамках учебных занятий, направленных на творческое развитие, сопрягаются блоки информации, связанные, с одной стороны, с живописью, а с другой — с музыкой.

Программа рассчитана на 24 учебных часа в полугодии (по 2 часа в неделю, соответствующие сетке расписания отдельных дисциплин, а также по 2 интегрированных урока по возможности расписания). Она включает все темы, предусмотренные ФГОС НОО [14]: взаимосвязь искусства с жизнью человека, роль искусства в жизни общества, развитие интереса к музыкальной и изобразительной деятельности, творческого мышления и воображения.

Содержание курса включает 3 блока, интегрирующих основные разделы оригинальных программ предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство». В данном курсе эти блоки выступают как социокультурный, художественно-эстетический и культурологический компоненты обучения. Они отражают работу по выявлению особенностей русского народного творчества, формированию представлений о судьбе русской земли через музыкально-художественные образы и изучению образцов искусства, отражающих важные человеческие ценности. Каждый блок включает 6 тем, где вводный и обобщающий уроки являются интегрированными, а остальные — текущими уроками предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство». Совместная внеурочная деятельность учителей и учеников в данном курсе предполагает организацию учителями искусства классных часов по темам программы или внеклассных мероприятий.

Курс начинается с коллективного творческого дела (квеста), которое вводит в первый блок программы «Истоки искусства твоего народа». Цель приключенческой игры — познакомить учащихся с культурой русского народа. Далее в течение двух недель учащиеся изучают на предмете «Музыка» темы «Как сложили песню. «Ты откуда русская, зародилась, музыка?»»; «На великий праздник собралась Русь!» Учащиеся знакомятся с различными жанрами русских народных песен, сравнивают их с картиной К. Петрова-Водкина «Полдень», отмечают общность интонаций народной музыки и музыки русских композиторов. На предмете «Изобразительное искусство» учащиеся обращаются к темам «Пейзаж родной земли»; «Образ традиционного русского дома (избы)». Рассматривая репродукции картин русских пейзажистов в сопровождении народных песен, учащиеся выявляют характерные черты, своеобразие родного пейзажа, его особой красоты. Знакомство с образами деревянных ансамблей из этнографических музеев, конструкцией русской избы дает более углубленное представление о культуре русского народа. Первый блок программы заверша-

ется организацией концерта и выставки, где учащиеся представляют собственное творчество на фольклорную тематику.

Второй блок посвящен теме «Святая Русская земля». На первом занятии, которое представляется как лекция-путешествие, учащиеся знакомятся со знаменитыми творцами городов России. Далее на предмете «Музыка» ученики обращаются к темам «Святые земли Русской»; «Родной обычай старины»; им предлагается прослушать духовную музыку русских композиторов, обратиться к праздникам Русской православной церкви. На предмете «Изобразительное искусство» изучаются темы «Древнерусский город-крепость»; «Древние города Русской земли»; учащиеся должны обратить внимание на изображение разных характеров русских городов. Завершается блок показом учащимися литературно-музыкальной композиции, например по материалам жития русского святого Николая, которую они инсценируют по собственному сценарию.

Третий блок программы называется «Искусство объединяет народы». Учащиеся принимают участие в игре-турнире, где выявляются имеющиеся знания о творчестве разных народов. Далее на предмете «Музыка» изучаются темы «В каждой интонации спрятан человек»; «Исповедь души»; рассматривается интонация как внутреннее озвученное состояние, выражение эмоций и отражение мыслей на примере произведений русских и зарубежных классиков. На предмете «Изобразительное искусство» учащиеся обращаются к темам «Все народы воспевают материнство»; «Юность и надежды»; они отмечают, что великие произведения на темы материнства и радости детства понятны всем людям. Завершается последний блок и курс вообще организацией музыкально-литературной гостиной, где подводятся общие итоги интегрированного курса.

В данном курсе наблюдаются обращения к музыке на предмете «Изобразительное искусство» и наоборот, а также синтез этих искусств на интегрированных уроках. Такой подход помогает учителю в его педагогическом творчестве, становится одним из факторов развития творческого мышления учащихся. Овладевая изобразительно-выразительными навыками, ученики приобщаются к элементарной творческой деятельности. Предложенные занятия не ставят цели сделать всех детей художниками или певцами, их задача — актуализировать такие источники энергии, как творчество и самостоятельность, пробудить фантазию, усилить способности детей к наблюдению и оценке художественной действительности. Для поддержания интереса к творческой работе ученикам предлагается посетить краеведческий музей, самостоятельно почитать русские былины и народные сказки, познакомиться с мировыми культурами.

Мы полагаем, что данный интегрированный курс будет интересен ученикам 4-го класса, так как он связан с процессом развития творческого мышления каждого учащегося, учителям предметов искусства, чья скоординированная совместная деятельность является условием эффективности усвоения знаний, и руководству школы, поскольку интеграция в обучении — актуальное направление современного образования.

Список литературы

1. *Абдуллин Э. Б., Бейдер Т. А.* Музыка в начальных классах: методическое пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 140с.
2. *Алеев В. В., Науменко Т. И., Кичак Т. Н.* Музыка. 1–4 классы, 5–8 классы. М.: Дрофа. 2009. 90 с.
3. *Ветлугина Н. А.* Художественное творчество и ребенок: монография. М.: Педагогика, 1972. 288 с.
4. *Захарова В. М.* Методические указания к курсу «Изобразительное искусство и методика руководства изобразительной деятельностью детей». М.: Просвещение, 1981. 79 с.
5. *Кабалевский Д. Б.* Учебная программа «Музыка». М.: Просвещение, 2006. 225 с.
6. *Кондратюк Н. Н.* Музыка в школе: игры, конкурсы, современные методы. М.: ТЦ Сфера, 2005. 64 с.
7. *Критская Е. Д., Сергеева Г. П., Шмагина Т. С.* Музыка. 4 класс: тематическое планирование. М.: Просвещение, 2008.. 28 с.
8. *Кубанцева Е. И.* Музыка в системе искусства // Искусство и образование. 2001. № 1. С. 19–22.
9. *Милюгина Е. Г., Гавва М. В.* Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242-245.
10. *Милюгина Е. Г., Королева М. Е.* Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237-241.
11. *Михайлова М. А.* Развитие музыкальных способностей детей: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997. 240 с.
12. *Моисеева А. М.* Развитие творческой активности младших школьников в условиях музыкально-сценической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 16 с.
13. *Неменский Б. М.* Изобразительное искусство и художественный труд. 1–4 классы: тематическое планирование. М.: Просвещение, 2006. 15 с.
14. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
15. *Смолина Е. А.* Современный урок музыки: творческие приемы и задания. Ярославль: Академия развития, 2006. 128 с.
16. *Школяр Л. В., Усачёва В. О.* Музыка. М.: Баласс, 2011. 87 с.
17. *Юсов Б. П.* Когда все искусства вместе. М.: Просвещение, 1995. 140 с.

Об авторе

БЫСТРОВА Елизавета Александровна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: elizaveta.bystrova@mail.ru.

ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ И МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Жаркова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме интеграции музыки и мировой художественной культуры в целях эстетического воспитания школьников. Интеграция рассматривается как перспективный подход для решения задач эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования. Предлагается программа внеклассных занятий «Музыка в контексте мировой культуры».

Ключевые слова: дополнительное образование, интегративный подход, межпредметные связи, эстетическое воспитание школьников.

Современная система дополнительного образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуальной личности с целостным представлением о мире, с пониманием глубинных связей общественных явлений и процессов. С введением новых стандартов сложность материала, изучаемого в детских музыкальных школах и школах искусств (ДМШ, ДШИ), возрастает, увеличивается объем информации, знаний, умений и готовностей, которые необходимо сформировать у обучающихся; важнейшими из осваиваемых сфер выступают музыкальная грамотность и музыкальная культура во всем многообразии их компонентов [4; 5]. Поэтому в современном дополнительном образовании большое значение приобретает интеграция изучаемых предметов. Ее актуальность продиктована новыми требованиями, предъявляемыми к школе, социальным заказом общества.

Принцип интеграции способствует созданию условий для формирования культурной парадигмы. А. Мелик-Пашаев считает интеграцию искусств перспективным и даже необходимым подходом в современной педагогике [3]. По мысли Б. П. Юсова, интеграция способствует комплексному изучению художественных процессов, развитию универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных, патриотических), формирует ключевые компетентности школьника (ценностно-смысловые, учебно-познавательные, общекультурные, информационные, коммуникативные). Внутрипредметный интегративный подход имеет два значения: создание целостного представления об окружающем мире и его закономерностях и установление новых межпредметных связей в искусстве [17]. По мнению И. В. Кошминой, интегративный подход осуществляется по нескольким направлениям: 1) межпредметная связь интеграции объединяет знания, создает условия для содружества искусств; 2) внутрипредметный интегративный подход формирует «живое» знание, т. е. дает понять ребенку, для чего это может пригодиться ему

в дальнейшей жизни; 3) межсистемный интегративный подход создает взаимосвязь между основным и дополнительным образованием; 4) межличностный интегративный подход предполагает сотрудничество и обоюдное творчество детей и родителей, расширяя их культурное пространство; 5) внутриличностный интегративный подход основан на интегральной природе самого человека, соединяя все характеристики личности [2].

В этих условиях актуальной педагогической задачей является разработка на основе действующих программ [1; 8; 9; 10; 11; 14; 15] принципиально новой программы внеклассных занятий в ДШИ — программы, которая должна совмещать овладение необходимым минимумом сведений о музыкальном искусстве и мировой художественной культуре с решением задач эстетического воспитания школьников.

Для решения поставленных задач мы разработали интегрированную программу курса «Музыка в контексте мировой культуры», предназначенную для формирования эстетических представлений школьников, обучающихся в условиях дополнительного образования. Мы планируем интегрировать учебные предметы «Музыка» и «Мировая художественная культура» в рамках внеклассных занятий на музыкально-фольклорном отделении ДШИ.

Программа разработана в соответствии с Письмом Министерства образования и науки РФ от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [6] и ориентирована на реализацию положений ФГОС ООО [7]. Программа является общеразвивающей, личностно-ориентированной и позволяет развивать познавательные и коммуникативные интересы обучающихся, а также формировать патриотические представления школьников.

Актуальность данной программы определяется потребностью в широком приобщении школьников к традициям мировой художественной культуры, а с другой стороны, решением в образовательном процессе тех задач, которые определены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [16] и Концепции модернизации дополнительного образования [13].

Цель курса «Музыка в контексте мировой культуры» — это введение ученика в систему художественной и музыкальной культуры как формы выражения опыта поколений, воспитание нравственно-эстетической, патриотической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и искусстве, своего рода «зоркости души». Музыкальное произведение — это всегда диалог между композитором и слушателем.

Задачи курса: формирование музыкально-эстетического опыта школьников; создание условий для дальнейшего изучения важнейших закономерностей мировой художественной культуры, развитие умения анализировать музыкальные произведения в контексте истории искусства; обогащение духовного мира учащихся, вооружение их опытом предшествующих поколений, воспитание патриотических представлений, художественного вкуса; оснащение их знания-

ми о стилях и направлениях в мировой художественной культуре, о вершинах художественного творчества в отечественной и зарубежной культуре.

Особенность программы заключается в том, что она раскрывает взаимосвязь искусств — музыки, архитектуры, изобразительного искусства, литературы, объединенных ключевым понятием художественного образа. Уроки призваны способствовать становлению личности школьника, формированию его мировоззрения, эстетических представлений. Знакомство с шедеврами мировой культуры должно помочь обучающимся выработать критерии красоты и эстетические приоритеты, сформировать понимание цели жизни и предназначения каждого человека, приходящего в этот мир для добра и созидания. Структура внеклассных занятий выстроена таким образом, что происходит взаимосвязь разных предметов искусств в единый образовательный цикл (см. табл. 1).

Таблица 1

**Интеграция музыки и мировой художественной культуры
в условиях дополнительного образования**

Содержательные блоки	Музыка	Мировая художественная культура
Искусство — духовная летопись человечества (социокультурный компонент)	Зарождение музыкального искусства как закономерный факт жизни человека	Выявление особенностей первобытной и древней культуры мира
«Диалог» двух искусств (художественно-эстетический компонент)	Формирование патриотических представлений об историческом прошлом в музыкальных образах	Формирование основ художественной культуры народов мира; интереса к мировой художественной культуре через художественную деятельность
Искусство народов мира (культурологический компонент)	Умение анализировать произведения музыкального искусства, оценивать их художественные особенности, высказывать о них собственное суждение	Умение понимать стили и направления в мировой художественной культуре, их характерные особенности; а также вершины художественного творчества в отечественной и зарубежной культуре

Программа имеет художественно-эстетическую направленность и включает в себя художественное, патриотическое воспитание и общее музыкальное образование, ориентированные на формирование личности школьника, его эмоциональной отзывчивости на музыку, открытие сущности в искусстве, его эстетического значения. Характерным является целостность восприятия разных видов искусства, взаимосвязь искусств с жизнью человека, опыт формирования отношения человека к миру.

Программа «Музыка в контексте мировой культуры» предполагает рассматривать учебный материал в тесной взаимосвязи архитектуры, изобразительного искусства, музыки, литературы, театрального искусства, истории, обществознания. Интегрированный характер курса обусловлен его исторической, культурологической, искусствоведческой, музыковедческой компонентами.

Предполагаемый результат реализации программы: 1) понимание учащимися взаимосвязи различных видов искусств через их интеграцию; 2) обогащение духовного мира учащихся, вооружение их опытом предшествующих поколений, воспитание патриотических представлений, художественного вкуса; потребности в освоении ценностей мировой культуры; 3) активизация инициативы учащихся в организации и проведении концертов, посещениях музеев, музыкально-эстетическом самообразовании.

Список литературы

1. Изобразительное искусство и художественный труд в начальной школе: система преподавания уроков ИЗО в 1-4 классах по программе Б. М. Неменского / сост. А. Г. Александрова, Н. В. Капустина. Волгоград: Учитель, 2007.
2. Кошмина И. В. Межпредметные связи в начальной школе. М.: Владос, 1999. 365 с.
3. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 295 с.
4. Милюгина Е. Г., Гавва М. В. Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242-245.
5. Милюгина Е. Г., Королева М. Е. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237-241.
6. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/103096>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
8. Примерные программы по учебным предметам. Искусство. 5–9 классы / руководители проекта: вице-президент РАО А. А. Кузнецов, академик РАО М. В. Рыжаков, член-корреспондент РАО А. М. Кондаков. М.: Просвещение, 2010.
9. Программа «Изобразительное искусство и художественный труд», 1-9 классы. Автор Б. М. Неменский. М.: Просвещение, 2010.
10. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–7 классы; Искусство. 8–9 классы / авторы: Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина, И. Э. Кашекова. М.: Просвещение, 2009.
11. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы / авторы: В. В. Алеев, Т. Н. Кичак. М.: Дрофа, 2009.
12. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.

13. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
14. Сборник рабочих программ «Музыка. Искусство». Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской (5–9 классы). М.: Просвещение, 2014.
15. Тематическое поурочное планирование к учебникам по мировой художественной культуре (10–11 классы) / Г. И. Данилова. М.: Дрофа, 2004.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
17. Юсов Б. П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях // Когда все искусства вместе. Мурманск: МГПИ, 1995. С. 7-49.

Об авторе

ЖАРКОВА Тамара Аркадьевна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: toma.zharkova@mail.ru).

КНИГИ О МУЗЫКЕ И МУЗЫКАНТАХ В КРУГЕ ЧТЕНИЯ ЮНОГО ДУХОВИКА

А. Н. Соколов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье поставлена проблема формирования музыкально-эстетического кругозора юных музыкантов. Приведены результаты обследования личностных и читательских приоритетов педагогов-духовиков и их учащихся. Сформулированы основные принципы подбора литературы для чтения юных музыкантов-духовиков. Предложены рекомендательные список для учащихся младшего и старшего школьного возраста.

Ключевые слова: музыкально-эстетический кругозор школьников, научно-популярная и учебная литература о музыке и музыкантах, круг чтения юных духовиков.

В настоящее время во всех сферах профессиональной деятельности усиливается тенденция к узкой специализации, что провоцирует процесс узкой специализации и в сфере образования. Этот процесс затронул и такие области профессионального искусства, как литература и музыка и, соответственно, литературное и музыкальное образование на разных ступенях. К примеру, юные оркестровые музыканты, сосредоточившись на совершенствовании собственно музыкальных навыков, стали уделять мало внимания расширению своего кругозора, общению с книгой, что негативно сказывается и на качестве исполнения.

А между тем известно, что образованные люди дореволюционной России имели очень широкий эстетический кругозор, потому что были людьми очень начитанными, и это положительно влияло на уровень их владения различными музыкальными инструментами. Высокая эрудиция и разностороннее образование во все времена считались обязательным условием воспитания высокоразвитой личности, способствующим развитию интеллекта. Как известно, композитор Н. А. Римский-Корсаков и художник А. П. Боголюбов были морскими офицерами, композитор А. П. Бородин — химиком, историк и общественный деятель П. Н. Милюков хорошо играл на скрипке. Уникально одаренный Н. А. Львов — архитектор, рисовальщик, поэт, драматург, музыкант-любитель — увлеченно стремился к совершенствованию своих познаний и универсализации умений, что позволило ему стать теоретиком архитектуры, искусствоведом, музыкальным фольклористом, организатором музыкально-поэтического кружка [7]. В советское время, когда образование стало доступно широким слоям общества, развитию кругозора также уделялось значительное внимание. Недаром Советский Союз называли самой читающей страной в мире. А в последние годы с появлением интернета и гаджетов популярность чтения резко упала.

Расширять свой кругозор далеко не всегда стремятся и педагоги-музыканты. Преподаватели игры на духовых инструментах видят свою задачу не в воспитании разносторонне развитой личности, а лишь в передаче обучаю-

щимся специальных знаний и обучении навыкам исполнительства. В результате интерес ребенка к музыке падает, а некоторые воспитанники даже перестают видеть в обучении смысл. Между тем большинство исследователей сходятся во мнении, что теоретическая эрудированность в области музыкального искусства играет немаловажную роль в развитии юного музыканта. Так, известный преподаватель-кларнетист, заведующий кафедрой духовых инструментов Московской консерватории, выдающийся методист, видный общественный деятель С. В. Розанов выдвинул четыре основных принципа преподавания: воспитывать не узкого специалиста, а всесторонне грамотного музыканта, художественную личность; в учебной работе опираться на сознательное усвоение музыкального материала; использовать научные достижения в области физиологии, педагогики, психологии; обращаться к высокохудожественному репертуару [9].

Эти принципы не потеряли своей актуальности и сегодня.

Одним из способов расширения кругозора является чтение. Знания, почерпнутые из книг, сведения о жизни композиторов, об исторической эпохе, когда создавались те или иные произведения, бесспорно, помогают лучше, полнее понять музыку и глубже, эмоциональнее воспринять ее. Кроме того, чтение книг может развить интерес к творчеству того или иного композитора, определенным музыкальным произведениям, что в свою очередь подтолкнет ученика к более осознанному восприятию и исполнению музыки. Книги также являются дополнительным источником информации, которая может понадобиться музыканту для дальнейшего самосовершенствования. Поэтому включение книг о музыке и музыкантах в программу подготовки юного музыканта-духовика является актуальной задачей дополнительного образования. Однако существует ряд проблем, препятствующих разработке подобной программы.

В ходе подготовки данной статьи нами не выявлено исследований и методических рекомендаций по подбору литературы для чтения юного музыканта-духовика. Опрос педагогов дополнительного образования по классу духовых инструментов Дворца творчества детей и молодежи г. Твери (далее ДТДМ) показал, что они не только не рекомендуют своим ученикам книги для чтения, но и сами не ориентируются в данной области. Таким образом, очевидно, что первоочередной задачей является разработка методической базы.

Другой важной проблемой является отсутствие специальной литературы, предназначенной для чтения юными музыкантами-духовиками. Книги и статьи, написанные в советское время известными преподавателями игры на духовых инструментах, адресованы взрослым читателям. Частично они могут быть рекомендованы детям старшего школьного возраста. Среди этих книг — работы Ю. А. Усова об истории исполнительства на духовых инструментах [12; 13], В. Березина и С. Левина по истории духовых инструментов [1; 6]. В советское время, как и сейчас, основное внимание уделялось технике исполнительства на духовых инструментах, поэтому своей главной задачей авторы считали создание школ игры на духовых инструментах. Такие школы написаны для всех инструментов духового оркестра. В настоящее время некоторые из них устарели,

так как изменилась техника звукоизвлечения. А современные исполнители предпочитают снимать видеоуроки (например, видеоуроки Джеймса Гэлоуэя), которые являются более информативными в прикладном аспекте. Издание книг — достаточно сложный и дорогостоящий процесс, поэтому многие музыканты, профессионалы и любители предпочитают делиться своими знаниями на страницах интернет-порталов. В настоящее время существует множество специальных сайтов, на которых можно найти необходимую информацию о духовых инструментах, известных исполнителях, популярных музыкальных произведениях (MyFlute.RU — ресурс, посвященный поперечной флейте; Trumpet Club — Российский клуб трубачей; Мир Тромбона — сайт, целиком посвященный тромбону; Партита.РФ — первая в российской сети библиотека нот для духового оркестра). Возможности интернета позволяют музыканту задать вопрос по интересующей проблеме, поделиться своим опытом с другими пользователями.

Следующий проблемный момент — небольшой тираж имеющихся книг и отсутствие их переизданий. Например, в Тверской областной универсальной научной библиотеке им. А. М. Горького важные для юных музыкантов-духовиков книги имеются в единственном экземпляре [4; 8; 10; 15].

Включение программы чтения в систему занятий детского духового оркестра затрудняется также большой разницей в возрасте между воспитанниками. В духовом оркестре ДТДМ такая разница может достигать до семи лет. Безусловно, подбор литературы, охватывающей столь широкий круг читателей, является очень сложной задачей.

Тем не менее, в связи с очевидной необходимостью расширения музыкально-эстетического кругозора юных духовиков, некоторые шаги к приобщению воспитанников к музыкальной культуре через чтение можно предпринять уже сейчас. Одним из таких шагов может стать разработка целевых рекомендательных списков книг о музыке и музыкантах.

Юному музыканту-духовику необходима теоретическая эрудированность в области музыкального искусства как одного из элементов музыкально-эстетического кругозора. В ДТДМ эта проблема становится особенно актуальной в связи с отменой предмета «музыкальная литература». Для лучшего понимания музыкальных произведений воспитанникам оркестра рекомендуется читать книги о композиторах, эпохах и музыкальных жанрах. В настоящее время создается адаптированная специальная литература, в основном справочного характера, для детей разных возрастов [2; 5; 14]. Нетрудно найти и биографии композиторов.

Огромное значение для повышения уровня профессиональной подготовки музыкантов имеет учебная литература по теории музыки. Освоение элементарной теории музыки служит задачам изучения основных элементов музыки вообще и мелодии в особенности. Учащийся должен помнить, что в музыке отдельный элемент (лад, тональность, метр, ритм, интервал, аккорд и др.) выявляет свою выразительность лишь в связи с другими средствами (элементами) музыкального изложения. Кроме основной задачи, о которой сказано выше, курс

элементарной теории музыки преследует цель содействовать занятиям учащегося по специальности, помогая ему сознательнее усваивать музыкальный текст. Получаемые учащимися элементарные знания и навыки по разбору музыкального произведения (строение мелодии, композиция музыкального произведения) вносят в его самостоятельную работу по специальности большее разнообразие и, в свою очередь, помогают ему правильно раскрыть содержание музыкального произведения при исполнении. Изучение элементарной теории музыки [3; 11] содействует повышению общего музыкального и культурного уровня учащихся.

Для расширения музыкально-эстетического кругозора оркестрантам также необходимо знание литературных произведений, сюжеты которых использованы при написании музыки различных жанров (например, творчество У. Шекспира — при знакомстве с такими произведениями, как балет С. С. Прокофьева «Ромео и Джульетта», увертюра Ф. Мендельсона-Бартольди к комедии «Сон в летнюю ночь», музыка к трагедии «Король Лир» М. А. Балакирева; или творчество А. С. Пушкина — при знакомстве с операми П. И. Чайковского «Евгений Онегин» и «Пиковая дама», М. И. Глинки «Руслан и Людмила», музыкой Г. В. Свиридова к повести «Метель» и т.д.). Более близкое знакомство с литературными произведениями позволяет полнее почувствовать эмоциональную окраску музыки, наполнить исполнение музыкальных произведений новым содержанием.

Нередко музыка является одной из тем литературного произведения. Музыкальные образы как бы вплетаются в канву повествования. Многие писатели используют ассоциации с музыкальными произведениями для создания выразительной картины, пробуждение у читателей ярких ассоциаций (например, «Крейцерова соната» Л. Н. Толстого). Такие художественные произведения также можно включить в круг чтения юных духовиков для повышения интереса к музыке и известным деятелям музыкального искусства.

Приведем примерный список книг, которые нам представляется важным рекомендовать для чтения музыкантам младшего школьного возраста. В этих книгах в доступной форме объясняется, как слушать музыку и понимать ее, даются сведения по истории развития музыки и музыкальных инструментов; также книги содержат множество иллюстраций, которые помогают легче понять текст:

1. *Абрамян Г.* Кто взял фальшивую ноту? М.: Детская литература, 1971.
2. *Абрамян Г.* Мастер Триоль. М.: Детская литература, 1969.
3. *Алдонина Р.* Музыка, ее звуки и инструменты. М.: Фома, 2011.
4. *Васильев Ю., Широков А.* Рассказы о русских народных инструментах. М.: Советский композитор, 1986.
5. *Газарян С.* В мире музыкальных инструментов. М.: Просвещение, 1989.
6. *Гульянц Е.* Детям о музыке. М.: Аквариум, 1996.
7. *Истомин С.* Я познаю мир: музыка. М.: АСТ, 2008.

8. *Кабалевский Д.* Про трех китов и многое другое. М.: Детская литература, 1972.

9. *Кленов А.* Секрет Страдивари. М.: Музыка, 1989

10. *Кленов А.* Там, где музыка живет. М.: Педагогика, 1985.

11. *Левашева Г.* Поговорим о музыке. М.: Детская литература, 1964.

12. *Лунин В.* Волшебная мелодия. Рига: Полярис, 1994.

13. *Михеева Л.* Музыкальный словарь в рассказах. М.: Советский композитор, 1988.

14. *Римко О.* Музыкальное путешествие Василия и его друзей. М.: Белый город, 2006.

15. *Хитц К.* Петер в стране музыкальных инструментов. М.: Музыка, 1992.

Для старшеклассников можно порекомендовать более сложные для восприятия книги, в том числе краеведческий материал:

1. *Гайдамович Т. А.* Мастера игры на духовых инструментах Московской консерватории. М.: Музыка, 1979.

2. *Груббер Р. И.* Всеобщая история музыки. М.: Музгиз, 1956.

3. *Дроздецкая Н. К.* Музыкальная жизнь Твери и Тверской губернии. Тверь: Гид, 2008.

4. *Дроздецкая Н. К.* Страницы музыкальной истории Верхневолжья. Тверь: Гид, 2006.

5. *Мархасев Л. С.* Любимые и другие. Л.: Детская литература, 1978.

6. *Осовицкая З., Казаринова А.* В мире музыки. М.: Музыка, 1997.

7. *Ступель А., Трайн В.* Среди книг о музыке. Л.: Музгиз, 1960.

8. *Усов Ю. А.* Портреты советских исполнителей на духовых инструментах. М.: Советский композитор, 1989.

9. *Хоуп Д.* Когда можно аплодировать? Путеводитель для любителей классической музыки. М.: АСТ, 2010.

10. *Шатковский Г. И.* Развитие музыкального слуха. М.: Музыка, 1996.

11. *Шиков В. И.* Музыканты Верхневолжья. Калинин: Московский рабочий, 1984.

При выборе литературы, рекомендуемой юному духовику для чтения, педагогу необходимо учитывать следующие моменты:

1. **Возрастные особенности.** Для детей младшего возраста необходимо делать упор на книги развлекательного характера, адаптированную справочную литературу. Ученики старшего возраста вполне могут воспринимать пособия по музыкальной литературе и теории музыки, специализированную литературу по духовым инструментам.

2. **Интересы ученика.** Возможно, одним воспитанникам больше нравятся книги о композиторах, других интересует история развития духовых инструментов, третьи предпочтут художественную литературу. Вместе с тем эти конкретные предпочтения нужно сбалансировать.

Таким образом, подбор книг для учеников требует от педагога не только обширного кругозора, но и понимания психологических особенностей конкретного ребенка.

Список литературы

1. *Березин В. В.* Духовые инструменты в музыкальной культуре классицизма: монография. Москва: ИОСО РАО, 2000. 388 с.
2. *Вайнер Б. Г.* Толковый словарь юного музыканта / ред. А. Фоминичев. М.: Феникс, 2015. 79 с.
3. *Вахромеев В. А.* Элементарная теория музыки: учебное пособие. М.: МУЗГИЗ, 1962. 255 с.
4. *Губарев И.* Духовой оркестр: краткий очерк. М.: Советский композитор, 1963. 80 с.
5. *Дейрие Б., Лемери Д., Сэлдер М.* История музыки в картинках. М.: Классика-XXI, 2005. 144 с.
6. *Левин С. Я.* Духовые инструменты в истории музыкальной культуры: монография. Л.: Музыка, 1973. 264 с.
7. *Милюгина Е. Г.* Обгоняющий время: Николай Александрович Львов — поэт, архитектор, искусствовед, историк Москвы. М.: Русский импульс, 2009. 360 с.: ил.
8. *Нежинский О.* Детский духовой оркестр. М.: Музыка, 1989. 128 с.
9. *Розанов С. В.* Методика обучения игре на духовых инструментах. М., 1935.
10. *Свечков Д.* Духовой оркестр: учебное пособие / под общ. ред. С.П. Горчакова. М.: Музыка, 1977. 272 с.
11. *Способин И. В.* Элементарная теория музыки: учебное пособие. М.: МУЗГИЗ, 1963. 202 с.
12. *Усов Ю. А.* История зарубежного исполнительства на духовых инструментах: учеб. пособие. М.: Музыка, 1978. 184 с., нот.
13. *Усов Ю. А.* История отечественного исполнительства на духовых инструментах: учеб. пособие. М.: Музыка, 1986. 191 с., нот.
14. *Хондо Н. М.* Словарик музыкальных терминов: учебно-игровое пособие. М.: Классика XXI, 2012. 36 с.
15. *Черных А.* Советское духовое инструментальное искусство: справочник. М.: Советский композитор, 1989. 320 с.

Об авторе

СОКОЛОВ Алексей Николаевич, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: sokolov.an.88@yandex.ru.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТОРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ

К. А. Чернева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируются возможности интеграции образовательных областей (ОО) «Художественно-эстетическое развитие» (музыка) и «Физическое воспитание» (физкультура) для развития эмоционально-моторных особенностей детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-ритмической деятельности. Предложена программа интегрированных занятий.

Ключевые слова: интеграция, музыкально-ритмическая деятельность, эмоционально-моторные особенности, старший дошкольник.

В период введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, когда усилия педагогов и психологов направлены на формирование всесторонне развитой личности обучающихся, особенно актуальной становится проблема развития индивидуальных особенностей детей. Дошкольное образование, будучи важнейшим этапом развития ребенка, выступает базой для дальнейшего совершенствования его личности в системе непрерывного образования.

Особую роль в процессе психофизического становления личности играет развитие эмоционально-моторных особенностей. Работы А. И. Бурениной, Н. А. Ветлугиной, О. П. Радыновой, К. В. Тарасовой [1; 2; 9; 12; 13] доказывают возможность и необходимость развития у детей эмоционально-моторных особенностей и музыкальных способностей. С точки зрения К. В. Тарасовой, решение этой задачи необходимо начинать с дошкольного возраста, так как в этот период развивающийся организм ребенка сензитивен к воздействиям и способен к эмоциональному отклику на окружающую действительность [13]. По мнению Н. А. Ветлугиной, А. Н. Зиминной, С. Д. Рудневой и Э. М. Фиш [2; 6; 11], наиболее удачной для развития эмоционально-моторных особенностей является музыкально-ритмическая деятельность, помогающая привить детям устойчивый интерес к танцу, совершенствовать их артистические навыки в плане переживания и воплощения образа, побуждать к созданию новых образов, танцевальной импровизации. Все перечисленные знания, умения и готовности призваны стать основой для дальнейшего успешного освоения обучающимися музыкальной грамотности и заложить прочную базу для формирования музыкальной культуры личности [7; 8].

Необходимо отметить, что теоретические и методические подходы к содержанию музыкально-ритмического воспитания начали формироваться в начале XX в. Одним из основоположников системы ритмического воспитания становится швейцарский педагог и музыкант Э. Далькроз, разработавший «метод ритмической гимнастики» и выдвинувший положение о том, что ритм в де-

тельности музыканта значит не меньше, чем слух [4]. Важной вехой развития музыкально-ритмического воспитания является создание немецким педагогом и музыкантом К. Орфом системы «Шульверк», базирующейся на ритмическом воспитании детей. Орф полагал, что первоосновой музыки является гармоничная взаимосвязь слова и движения, а первоосновой музыкальности — взаимосвязь музыкального слуха и чувства ритма. Одним из основателей ритмики в России была Н. Г. Александрова, сделавшая попытку адаптировать зарубежную систему музыкально-ритмического воспитания к российским условиям. Большой вклад в развитие теории о связи музыки и движений внесли советские психологи Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон [3; 5; 10; 14; 15], считавшие движение человека прямым следствием испытываемого им чувства.

Вопрос о взаимосвязи музыки и движения неоднократно раскрывается и в методической литературе (работы Н. А. Александровой, А. И. Бурениной, Е. В. Комаровой, Н. А. Ветлугиной, О. П. Радыновой). Однако в работах вышеперечисленных авторов просматривается тенденция к специализации, что противоречит принципу гармонического развития личности.

Нами разработана программа по музыкально-ритмической деятельности «Веселая ритмика». Целью программы является внедрение интегративных методов в непосредственно образовательную деятельность (НОД) для сохранения и укрепления здоровья детей, совершенствования умений и навыков в основных видах движений, формирования красивой осанки, обучения выразительным, пластичным движениям в игре, танце, хороводе и физических упражнениях, развития эмоциональности и образности восприятия музыки через движение.

Программа решает следующие задачи обучения и воспитания детей по направлениям.

1. Развитие музыкальности:

- развитие способности воспринимать музыку, чувствовать ее настроение и характер, понимать ее содержание;
- развитие музыкальных способностей: музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти;

2. Развитие двигательных качеств и умений:

- развитие координации движений, ловкости и точности;
- развитие гибкости и пластичности;
- воспитание выносливости, развитие силы;
- формирование правильной осанки, красивой походки;
- развитие умения ориентироваться в пространстве;
- обогащение двигательного опыта разными видами движений.

3. Развитие творческих способностей, потребности самовыражения в движении под музыку:

- творческое воображение, фантазия;
- способность к импровизации.

4. Развитие и тренировка психических процессов:

— развитие эмоциональной сферы (умение выражать эмоции в мимике и пантомиме);

— развитие восприятия, внимания, воли, памяти, мышления.

5. Развитие нравственно-коммуникативных качеств личности:

— воспитание умения вести себя в группе во время движения.

6. Укрепление здоровья, развитие опорно-двигательного аппарата, функциональное совершенствование органов дыхания, кровообращения, сердечно-сосудистой и нервной систем организма.

7. Расширение знаний о композиторах, танцах, средствах музыкальной выразительности.

Интегрирующими факторами являются:

— проблемно-тематические блоки: Гармоничное развитие ребенка, Танцевальная азбука, Музыкально-игровое творчество;

— дидактические компоненты: физкультурно-оздоровительный, художественно-эстетический, личностно-творческий;

— дидактические единицы: формирование умений и навыков в основных видах движений; формирование чувства ритма, умение передавать через движение характер музыки; формирование навыков танцевальных движений; реализация способностей к самостоятельной импровизации движений под различные виды музыкальных произведений.

В программе используются следующие уровни интеграции учебного материала: внутрипредметный (музыка, мелодия, движения, пение); межпредметный (музыкально-ритмическая деятельность, музыкальное сопровождение подвижных игр, физкультурных занятий). Организационным условием интеграции является координация НОД, досуговой деятельности и образовательно-творческой деятельности в семье.

Педагогическими условиями интегрирования НОД в рамках ОО «Физическое развитие» (физкультура) и ОО «Художественно-эстетическое развитие» (музыка) являются:

— бинарная интеграция названных ОО на основе комплексного метапредметного подхода, направленная на формирование у детей навыков ритмичного движения в соответствии с характером музыки;

— использование в качестве интегрирующих факторов НОД проблемно-тематических блоков (физкультурно-оздоровительный, художественно-эстетический, личностно-творческий), ориентированных на обеспечение у детей гармоничного физического, эстетического, эмоционального развития;

— сохранение относительной автономности названных ОО в условиях интегрированной НОД с целью формирования мотивации к углубленному освоению каждой из ОО;

— использование в качестве интегрирующих факторов досуговой деятельности и образовательно-творческой деятельности в семье системы творческих проектов и просветительских мероприятий, стимулирующих интерес воспитанников к музыкально-ритмической деятельности.

Содержание работы в образовательных областях представлено в тематических блоках:

- гармоничное развитие ребенка (физкультурно-оздоровительный компонент);
- танцевальная азбука (художественно-эстетический компонент);
- музыкально-игровое творчество (личностно-творческий компонент);
- творческая практика (реализация полученных знаний).

Образовательные области «Физическое развитие» (физкультура) и «Художественно-эстетическое развитие» (музыка) в данной программе интегрированы в единый образовательный цикл (см. табл. 1).

Программа рассчитана на 1 учебный год и включает в себя 9 интегрированных занятий. Реализация программы разделяется на 3 этапа:

- подготовительный, который включает в себя анкетирование родителей, подбор необходимого информационного материала для родителей; создание развивающей среды; проведение первичного мониторинга сформированности музыкальных способностей детей;

- основной, включающий консультации воспитателей по индивидуальной подготовке ребенка к выступлению на праздниках и развлечениях;

- заключительный, который включает подведение итогов года, планирование работы на следующий год с учетом опыта, полученного в ходе реализации программы.

Структура интегрированного занятия:

1. Подготовительная часть: разминка и общеразвивающие упражнения, в которых отражен сюжет занятия, т.е. «сказочная зарядка»;

2. Основная часть: музыкально-ритмические композиции, соответствующие сценарию;

3. Заключительная часть: достижение целей, которые были поставлены в начале занятия перед детьми.

В ходе разминки под музыкальное сопровождение выполняются:

1. Основные виды движений:

2. Общеразвивающие упражнения на различные группы мышц.

Комплексный подход к изучению разных движений под музыку способствует правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движений, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму детей дошкольного возраста выполнением основных движений; становлением ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами. Музыкально-ритмическая деятельность развивает чувство ритма, умение передавать через движения характер музыки, ее эмоционально-образное содержание.

Таблица 1

**Построение интегрированного содержания
НОД ОО «Физическое развитие» (физкультура)
и ОО «Художественно-эстетическое развитие» (музыка)**

НОД Содержательные блоки	Физическое воспитание	Музыка
	Дидактические единицы	
Гармоничное развитие ребенка (физкультурно-оздоровительный компонент)	Формирование потребности в ежедневной двигательной деятельности	Воспитание чувства ритма, умения передавать через движение характер музыки, ее эмоционально-образное содержание
Танцевальная азбука (художественно-эстетический компонент)	Формирование умений и навыков в основных видах движений, формирование правильной осанки	Формирование навыков исполнения танцевальных движений; умение выразительно и ритмично двигаться в соответствии с разнообразным характером музыки, передавая в танце эмоционально-образное содержание музыки
Музыкально-игровое творчество (личностно-творческий компонент)	Формирование умения свободно ориентироваться в пространстве, выполнять простейшие перестроения, самостоятельно переходить от умеренного к быстрому темпу, менять движения в соответствии с музыкальными фразами	Формирование умения инсценировать содержание песен, музыкальных произведений в играх, танцах, хороводах
Творческая практика (реализация полученных знаний)	Совершенствование техники основных движений, добиваясь естественности, легкости, точности, выразительности их выполнения	Реализация музыкальных способностей ребенка; реализация способностей к самостоятельной импровизации движений под различные виды музыкальных произведений

Апробация представленной системы интегрированных занятий планируется в следующем учебном году на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (Раменский детский сад №7 комбинированного вида) с детьми старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Буренина А. И. Ритмическая мозаика: Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб.: Музыкальная палитра, 2012. 192 с.
2. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Союз, 1997. 96 с.
4. Жак-Далькроз Эмиль. Ритм. М.: Классика-XXI, 2002. 248 с.: ил.
5. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М.: АПН РСФСР, 1960. 272 с.
6. Зимина А. Н. Музыкальные игры и этюды в детском саду: пос. для музыкального руководителя. М.: Просвещение, 1971. 96 с.
7. Милюгина Е. Г., Гавва М. В. Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242-245.
8. Милюгина Е. Г., Королева М. Е. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237-241.
9. Радынова О. П. Песня, танец, марш. М.: ТЦ Сфера, 2010. 240 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер-Ком, 1999. 720 с.
11. Руднева С. Д., Фиш Э. М. Ритмика. Музыкальное движение. М.: Просвещение, 1972. 334 с.
12. «Синтез»: программа развития музыкального восприятия у детей на основе синтеза искусств (5-й год жизни) / под ред. К. В. Тарасовой. М.: Мозаика синтез, 2000. 128 с.
13. «Синтез»: программа развития / под ред. К. В. Тарасовой. М.: Мозаика-синтез, 1998. 120 с.
14. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 1977. 379 с.
15. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.

Об авторе

ЧЕРНЕВА Ксения Андреевна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: 9035253410@mail.ru.

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

ВВЕДЕНИЕ В КУЛЬТУРУ РОДНОГО КРАЯ. ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И ЭТНОГРАФИЯ ТВЕРСКОЙ ЗЕМЛИ В ЗЕРКАЛЕ ТРАВЕЛОГА

Е. Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме использования литературы путешествий в школьном краеведении. Представлены материалы тверских травелогов XVI—XIX вв., позволяющие обогатить содержание школьной краеведческой работы во всех ее направлениях: культурно-географическом, историческом, лингвистическом, литературном, музыкальном.

Ключевые слова: литературное краеведение, локальный текст, литература путешествий, травелог, традиционная культура, этнография, Тверской край.

Школьное краеведение во всех своих направлениях, таких как культурно-географическое, историческое, лингвистическое, литературное, музыкальное, основывается на исследовании локального текста. Под локальным текстом мы понимаем культурное пространство, специфику которого определяют населяющие его различные по этническим, социальным, профессиональным, возрастным характеристикам группы автохтонов и события местной истории, объединяющие группы в локальное сообщество [14]. Как системный объект, локальный текст сочетает в себе статические и динамические элементы. К статическим тяготеют градостроительное решение пространства, сорасположение в нем природных и культурных объектов, памятников истории и культуры. Однако бытование этих объектов, изменение их в потоке событий, процесс заполнения ими культурного пространства придают локальному тексту динамический характер. Среди локальных текстов разных масштабов приоритетно значимым для школьного краеведения является текст области и города (или иного населенного пункта), где расположено иницирующее краеведческую работу учебное заведение. Наиболее эффективным информационным ресурсом для

освоения исторически изменчивого текста края или города, его топонимики, сюжетики, символики, является, наряду с наследием автохтонов, литература путешествий.

Рассмотрим на материале традиционной культуры и этнографии Тверского края возможности травелогов как информационного ресурса для организации и проведения краеведческой работы в школе.

До начала XIX в. традиционная культура и этнография Тверского края фактически не привлекала внимания русских путешественников. Это особенно заметно при сравнении русских дорожных текстов с путевыми записками иностранных путешественников. Травелогии иностранцев начиная с XVI в. (с первого дошедшего до нас письменного свидетельства) пестрят разнообразными замечаниями об образе жизни тверитян, их обычаях, верованиях, праздниках и повседневности. Именно такие заметки составляют большую часть путевых дневников и записок, перемежаясь свойственными этому жанру сведениями географического и статистического характера.

Так, С. Герберштейн (1517) и А. Мейерберг (1661), путешествовавшие водным путем, пишут о разных типах рыбачьих лодок и организации речных переправ; Я. Ульфельдт (1578) — о способах передвижения посуху [11, с. 21–29; 9, с. 160]. Вынужденные остановки во время пути побуждают путешественников к исследованию культуры повседневности и ментальности автохтонов. Мейерберг параллельно с дневником составляет альбом эскизов, где, помимо ландшафтных характеристик пути, отмечает факты социальной жизни тверской провинции: сухопутный и водный способы передвижения, используемые крестьянами типы судов, архитектурный облик жилых и культовых строений, состояние дорог, лугов и пашен [9, с. 171–179]. Н. Витсен (1665) во время остановки в Торжке зарисовывает городские и монастырские строения (Борисоглебский монастырь, церковь Вознесения), оставляя живые свидетельства о новоторжском деревянном зодчестве XVII в. Он фиксирует также традиции новоторжской кухни: «Первым блюдом были засахаренные сливы и огурцы, на второе подали курицу в бачке, на третье — кусок свинины с укусным соусом, который они ели ложками. Четвертое — какая-то странная жидкость <кисель>, которую тоже едят ложками. Пятое — паштет из мяса, с луком, чесноком и т. д.». Не оставляет он без внимания и особенности местного традиционного костюма («Одета она <купчиха> была богато: шапка вышита золотом и жемчугом. <...> У девушек в ушах и через плечи висят серебряные цепочки, на голове позолоченная бахрома») и социальные нормы поведения. Наиболее подробно Витсен описывает святки в Торжке и праздник Крещения Господня в Городне [11, с. 33–41].

А. Поссевино и П. Кампани (1581) обращают внимание на религиозную окраску повседневной культуры тверитян: «Мы заметили, когда были в Старице, что строители стен, возводившие крепость, начинали работу не раньше, чем, повернувшись к крестам, воздвигнутым на храмах, чтили их должным образом. Войдя в дом, они сначала, по обычаю, крестятся на крест или икону (а их принято помещать во всех домах на самом почетном месте) и только потом привет-

ствуют остальных. <...> У них нет обычая осенять знаком креста пищу, напротив, они осеняют им себя. Так же, если они протягивают что-нибудь, что имеет отношение к светскому обиходу, то крестят это; если же оно относится к церковному, то из религиозного чувства прикасаются ко лбу и вискам» [9, с. 139]. При всей религиозности тверитян, иностранные путешественники отмечают в их культуре и довольно сильный компонент язычества. Так, Ю. Юль и Р. Эребо (1709) запечатлели представление скоморохов в доме тверского коменданта: «Во время обеда по распоряжению коменданта <в горницу> вошло 16 <скоморохов>, которых, по его словам, у него имеется 60 человек. Они принялись дудеть, свистать, петь и куковать, каждый на свой лад, <представляя> разнообразное <пение> птиц в лесу. Свистали они так громко, что стена отражала звук, и хотя <все эти люди> стояли против меня, казалось, что они одновременно находятся и спереди, и сзади. Они сделали себе также кастаньеты из деревянных ложек с погремушками на концах и шелкали ими, играли на волынках и скрипках, плясали, забавно по-шутовски ломались, сгибались и бегали взад и вперед на карачках, свистели. Это представляло весьма своеобразное и веселое зрелище. <Став> в круг, они взлезали также друг к другу на плечи и с различными шутовскими повадками вырастали в башню» [11, с. 45–46]. Это довольно редкое свидетельство о форме бытования карнавальной культуры не только в Тверском крае XVIII в., но и в России того времени в целом.

Иначе сказать, иностранцы замечают, видят культуру и этнографию жителей Тверского края. Зафиксированные ими в травелогах наблюдения уникальны по информативности, поскольку зачастую являются единственными свидетельствами о традиционной локальной культуре соответствующей эпохи.

Понятно, что иностранные путешественники той поры воспринимают жителей Тверского края как носителей чужого, чуждого им традиционного сознания и культуры. Эта несхожесть культур провоцирует одновременно острый интерес к чужой традиции и, как правило, столь же острое ее отторжение. Так, в связи с отказом тверитян дать лошадей Ульфельдт делает далеко не лестное заключение о русском менталитете: «они <русские> достаточно упрямы, непокорны и склонны ко всякого рода порокам» [11, с. 29], хотя речь идет о попытке тверских крестьян сохранить от расхищения свое скудное добро, а эта черта свойственна беднякам всего мира и вряд ли связана с национальным менталитетом. Юль и Эребо, в тяжком похмелье после радушного пира у тверского коменданта, осуждают склонность русских к обильным возлияниям, хотя на пиру, судя по последствиям, не отставали от русских [11, с. 45–46]. Витсена шокирует свободное до разнузданности поведение новоторов во время святок: «Сегодня у них святой день <начало святок>, или, точнее, пьяный день: определенно весь город был пьян — все, кого мы ни встречали; даже многих женщин пришлось увозить домой в санях. В этот день поэтому мы услышали на наш счет некоторые грязные поговорки, и нас послали к местожительству немцев в Москве, что является оскорблением» [11, с. 36]. Однако на родине Витсена святочное поведение было не менее вольным: тому свидетельством ранние жанро-

вые сценки А. ван Остаде «В кабачке» (1631, Лувр), «Драка» (1637, ГЭ), «Сельский концерт» (1630-е, Прадо), которые, при всей своей гротескности, написаны на основе реальных впечатлений, или его же сцены из жизни современной Витсену Голландии: «Деревенский праздник» (ок. 1652, ГМИИ), «В деревенском кабачке» (1660, Дрезден, Картинная галерея старых мастеров), «Веселый пьяница» (1659), «Таверна» (1662, обе — Гаага, Маурицхейс). Вообще веселый пьяница — традиционный тип голландской жанровой живописи XVII в.: вспомним картину Ю. Лейстера «Веселый пьяница» (1629, Гарлем, Музей Франса Халса) и одноименную работу Ф. Халса (1628—1630, Лувр). Что же касается женских типов, иронически сниженно описанных Витсеном: «Из всех домов показывались молодые женщины, они были разодеты и некрасиво напудрены, но, когда мы подходили, — убегали и не хотели появляться» [11, с. 36], то в один ряд с ними можно поставить образы Халса «Малле Бабе» (ок. 1629—1630, Берлин, Государственные собрания) и «Цыганочка» (ок. 1628—1630, Лувр).

В модальности интереса-неприятия иностранный путешественник составляет каталог наблюдений, в котором зачастую соседствуют явления, несопоставимые по рангу и масштабу (у Витсена, например, — праздник Богоявления и русский мат). Однако и в этих стихийных каталогах отражаются основные элементы, составляющие традиционную культуру тверитян: зависимость менталитета от погодных условий, циклическое восприятие времени (сезонные циклы), патриархальность семейно-бытовых отношений, культура праздников и культура повседневности.

В этом смысле иностранные травелоги являются одним из источников сведений о тверской традиционной культуре и этнографии, как и о русской традиционной культуре и этнографии в целом. Это обстоятельство побудило отечественных исследователей второй половины XIX в. обратиться за свидетельствами о русских древностях, наряду с русскоязычными, к иностранным источникам. Не случайно записки датских посланников А. Роде (1659) и Ю. Юля (1709) были изданы на русском языке раньше, чем на языке оригинала: для русских они были важнее, чем для датчан.

В первых русских травелогах рубежа XVII—XVIII вв. информация о русской традиционной культуре отсутствует. Русские просто не воспринимали свою культуру как объект для описания. На протяжении XVIII в. русский травелог бытовал, за редкими исключениями, в трех жанрах: гранд-тура, ученой экспедиции и представительского вояжа. Если в этих жанрах и фиксируется традиционная культура, то непременно культура чужая: народы Европы, Святой Земли или окраинные народы Российской империи. Культура народов Европы описывается в иностранных травелогах русских дворян субъективно и стихийно. Культура Святой Земли отражается в дневниках паломников под влиянием религиозного канона. Культура окраинных народов Российской империи стала предметом научного исследования ученых Императорской Академии наук: С. П. Крашенинникова, И. П. Фалька, П. С. Палласа, С. Г. Гмелина, В. Ф. Зуева, И. И. Лепехина, И. Г. Георги. Работая по плану Академии наук, они

сообща выработали механизм описания чужой традиционной культуры как предмета специального внимания. В своих записях они пользовались вопросниками, которые были составлены с учетом рекомендаций В. Н. Татищева [10, с. 38]. Выявляя, описывая, показывая обнаруженный «народ», путешественник называл его, затем локализовал в сложившейся физической и ментальной картине мира и определял его место в иерархии «народов». Однако факты русской традиционной культуры и этнографии в XVIII в. не замечались и не фиксировались. Русские, по мнению ученых Академии наук, не поддавались типологизации потому, что в территориальном отношении они жили слишком рассеянно, а в этническом были слишком пестрым народом, для того чтобы быть воспринятыми как единый этнос [2].

Предметом специального внимания и описания русская традиционная культура и этнография впервые становится в путеводителе И. Ф. Глушкова «Ручной дорожник» (1801) [11, с. 145–170]. Разумеется, уже в дневниковых записках А. Т. Болотова (1770) были замечания об этнографии и культуре Тверского края [11, с. 65–87], но этот домашний дневник не предназначался для печати и публичного чтения и не мог оказать никакого влияния на общественное мнение. Книга же Глушкова в первом издании была адресована супруге Александра I Елизавете Алексеевне, которая отправлялась в поездку из Петербурга в Москву на церемонию коронации. Таким образом, импульсом для возникновения этнографической составляющей в русских путеводителях явилась необходимость познакомить иностранку с русской культурой. Не случайно позже в расчете на широкого иностранного читателя путеводитель был переведен на немецкий язык. При переиздании в 1802 г. книга Глушкова становится фактом русской массовой литературы — путеводителем для широкого читателя, и цель ее по сравнению с первым изданием меняется. Отныне она объясняет русскому читателю то, что он сможет увидеть и услышать по дороге из Петербурга в Москву.

Нам неизвестны ни источники книги Глушкова, ни современные ему прецеденты в этом роде. Появившееся ранее «Путешествие <Екатерины II> в полуденный край России» (1786), составленное К. И. Габлицем [11, с. 134–138], в этнографическом отношении с ней несравнимо. Судя по всему, Глушков был первым русским путешественником, который составил историко-культурную и этнографическую карты Петербургско-Московского тракта, то есть главной дороги между новой и старой столицами. Понимание этого позволяет вполне оценить огромный вклад Глушкова в формирование российской национальной идентичности.

Глушков описывает традиционную культуру и этнографию четырех губерний, лежащих на Петербургско-Московском тракте: Петербургской, Новгородской, Тверской и Московской, справедливо уделяя самое большое внимание Тверскому краю, поскольку здесь путешественник проезжает не только через губернский, но и через два уездных города, меняя лошадей на восьми станциях. Смелость Глушкова-этнографа проявилась в том, что для характеристики жителей Центральной России он применил разработанные Академией наук принци-

пы описания народов имперских окраин: лопарей, самоедов, чухонцев, финнов, тунгусов, татар, калмыков и др.

Содержательной разметкой этого картографирования стал принципиально новый вопросник. Замечания ранних стихийных этнографов — иностранных путешественников XVI—XVIII вв. — носили случайный, ситуационный характер, теперь мы видим логически упорядоченную программу, ориентированную на целостное представление читателю традиционной культуры и этнографии Центральной России. Программа описаний включает характеристику культуры повседневности, нравов и обычаев, промыслов и «знатности», костюмов и речевого поведения. Именно по этим параметрам читатель Глушкова отныне различал, например, Вышневолоцкий, Новоторжский и Тверской уезды.

Так, в Вышнем Волочке живут водолеи, сходочные и лоцманы. Расположение города в ключевой точке главной водной магистрали Центральной России определяет профессиональную окраску местной традиционной культуры. Главное событие в жизни города — спуск судов — сродни обряду. Локализованное во времени, оно притягивает к себе не только проходящих издалека профессионалов — водных рабочих, но и всех без исключения горожан: «кроме обыкновенных водолеев, коренных и необходимых ба́рочных служителей, приходят еще из отдаленных краев артели сходочных и лоцманов. Полагая на каждое судно по нужде до 15 человек, возрастает иногда надобность в работниках до такой необходимости, что женщины вступают в сию должность». Действо не предполагает наблюдателей, но требует от каждого участия: «как для известия о спуске ударят в барабан и выставят флаг, всё мгновенно приходит в движение: рабочие садятся в свои места, лоцманы изготавливают снасти, купцы делают расчеты, запасаются поспешно надобностями, всё суетится, всё шумит, везде работа, везде гул раздаётся». Начинается обрядовое действо с молитвы к св. Николаю Чудотворцу, которого русские путешественники считали своим покровителем: «все стоящие на своих местах лоцманы с рабочими людьми молятся и призывают Бога в помощь, а Николу в путь, — а потом на барке, назначенной к отвалу, ударяют сильно в потеси, весьма искусно спускаются в шлюзные ворота». Финал действия отмечен особыми песнями (Глушков не приводит названий) и характерным исполнением: «на быстром бегу воспевают радостные песни». Ликующий характер отличает песни спуска от сдержанного пения волочан во внеобрядовых ситуациях, ср.: «Первейшее удовольствие мужчин и женщин состоит в песнях, которые мужчины поют громко, но стройно; женщины ж тихо, согласно и весьма жеманно» [11, с. 149–150]. Обрядовая исключительность спуска остро воспринималась наблюдателями: А. О. Ишимова, посетив город в середине лета и не застав спуска, писала, что «надобно посмотреть Вышний Волочек весною и в начале лета, в дни спуска в каналы судов» [11, с. 264]. Для автохтонов же спуск был частью повседневной культуры, что отразилось в профессиональной поговорке волочан «Здесь вода в кармане, а спуск на барабане» [11, с. 148].

В Торжке, продолжает Глушков этнографическое картографирование, живут купцы и ремесленники — кожевенники и строители. Профессиональный состав населения Торжка и специфика его повседневной культуры обусловлены расположением города на древнейшем торговом тракте: «Купечество новоторжское, будучи весьма богато, производит великие торги к Санкт-Петербургскому порту хлебом, юфтью, салом и другими товарами; также имеет в городе множество кожевенных, солодовенных и уксусных заводов; да и вообще все жители весьма деятельны: мужчины и женщины занимаются шитьем кожевенных товаров, а некоторые из первых — хорошие каменщики, штукатуры или черепичные мастера» [11, с. 156]. Такой коллективный профессиональный портрет горожан предваряется описанием панорамы Торжка. Поначалу это описание воспринимается как статистический градостроительный очерк — обычный раздел любого путеводителя. Но при таком завершении оно обнаруживает и социально-деятельностный смысл — стремление новоторгов утвердить свою локальную идентичность: это город-дом, любовно построенный ими для себя, для собственного процветания и благополучия. Гордость за новоторжских мастеров звучит и в описании главной святыни города — Борисоглебского собора: «огромный храм, одному только или двум по превосходной архитектуре в России уступающий, построенный на иждивение Великия Екатерины и граждан собственными новоторжскими художниками, по плану архитектора Буци» [11, с. 154]. Искажение информации здесь представляется значимым: новоторжский архитектор Ф. И. Буци лишь руководил строительством собора, автором же проекта был уроженец новоторжской земли, известный петербургский и московский архитектор Н. А. Львов; этот факт подтверждают авторская гравюра «Борисоглебский собор в Торжке» (1785) [5, с. 305, 330; 6, с. 27, 68, 81] и авторское же письмо к А. Р. Воронцову от 26.06.1785 [4, с. 326]. Вряд ли Глушков этого не знал. Очевидно, намерение автора прославить новоторгов-строителей возникло под влиянием местной фольклорной традиции и восходит к городским устным рассказам о Буци и его помощниках, также запечатлевшим стремление новоторгов к утверждению профессиональной идентичности. Устные рассказы положили начало формированию литературного мифа о Буци: вслед за Глушковым В. А. Жуковский (1831), И. А. Дмитриев (1839), путеводители второй половины XIX в. называют Буци создателем Борисоглебского собора [12, с. 122, 227].

Тверь на этнографической карте Глушкова представлена сословными портретами дворян, купцов и мещан. При всем их различии, их повседневность описана в модальности безбедного существования и заведомой успешности: «Купцы тверские весьма зажиточны и отправляют знатным количеством в Санкт-Петербурге на барках хлеб, пеньку, сало, масло и другие товары; а притом и в самом городе производят большие торги; мещане же, занимаясь рукодельем или хождением на барках, все вообще имеют безнуждное пропитание; особливо женщины — хорошие домоседки и огородницы. Каждая продажею капусты, огурцов, картофеля и другой зелени не только довольствует себя нарядами, но часто иная кормит ленивого мужа и дом содержит. Зимой все

женщины без исключения, от шестидесятилетней старухи до пятилетней девушки, вяжут для простого народа особливим узлом шерстяные чулки и рукавицы, называемые вариги или вязенцы, коих расходуется в продажу по окрестным селениям и городам на весьма знатную сумму». Атмосферой всеобщего благоденствия оправдывается и беспечная дворянская праздность, описанная автором от лица тверской девицы [11, с. 166, 159–163]. И хотя это описание стилистически тяготеет к прозе русского сентиментализма, в целом этнографический образ Твери у Глушкова восходит к фольклорным представлениям о земле обетованной и золотом веке, что и отличает его от трудовых, деятельных образов Вышневолочка и Торжка.

Ориентация этнографического образа Твери на универсальные мифологемы земли обетованной и золотого века опирается у Глушкова на местную фольклорную традицию. Излагая историю города, автор акцентирует не время его основания великим князем владимирским Всеволодом Георгиевичем, но период его возобновления после золотоордынского нашествия первым удельным князем тверским Ярославом Ярославичем. Рядом с историческими фактами Глушков приводит связанную с именем князя легенду об основании Тверского Отроча монастыря — одной из древнейших святынь Твери. Известно несколько вариантов этой легенды [8; 12, с. 150–154]. Та версия, которую предлагает читателю Глушков, а вслед за ним повторяет И. А. Дмитриев (1839) [12, с. 150–154], имеет два ключевых мотива. Один связан с основанием города: «Громкие клики радостного народа раздались по селу в провожании государя с молодой супругой <Ксенией> в новосозданный город Тверь». Другой мотив связан с основанием монастыря: «государь над прахом его <отрока Григория> созидает монастырь, придавая имя Отрочь, и там отдает последний долг несчастному» [11, с. 169, 170]. Сближение свадьбы князя (1265), строительства города (первое упоминание в летописи 1208–1209; поселение возникло раньше) и основания монастыря — анахронизм. Отрочь монастырь впервые упоминается в летописях под 1205 и 1206 гг., а с годом женитьбы Ярослава на Ксении связана история его обновления, что отражено в названии распространенной редакции повести в летописных сводах: «В лето 6770 <1265 от Р. Х.> году составлен бысть Отрочь монастырь тщанием и рачением великого князя Ярослава Ярославича Тверского и великия княгини богомудрая Ксении по совокуплении их законного брака в четвертое лето по прошению и молению любимого своего отрока Григория» [8, с. 101]. Совмещение нового этапа в жизни князя с основанием монастыря и строительством города восходит к фольклорной традиции и служит доказательством избранности героя и места. Известно, что в с. Едимонове и его окрестностях и во второй половине XIX в. активно бытовали подобные предания о князе Ярославе и его сыне Михаиле Ярославиче. В отношении других городов Тверского края Глушков таких историко-легендарных экскурсов не приводит; легенда об основании Отроча монастыря — единственная в этом жанре, что создает впечатление избранности столицы древнего княжества.

К фольклорной традиции восходит и образ Твери, блаженствующей в гармонии небесного и земного, сакрального и мирского: «Там из-за синих сосен проглядывает Малицкий монастырь, здесь в тумане блещет златоглавый Желтиков <Тверской Успенский Желтиков монастырь>, недалеко на тихой Тьмаке безмолвствует убежище Христовых невест <Христорождественский женский монастырь>, близко, под густыми ветвями лип и кленов, окруженный шумящими каскадами, красуется Архиерейский дом <летняя резиденция тверских архиереев Трехсвятское с архиерейским домом>, еще ближе на крутом берегу Волги виден Вокзал <публичный сад на берегу Волги>; вокруг же всего разбросаны деревеньки, мелькают загородные дома — и всё это в один миг и на одной плоскости представляется взорам. Посредине сей долины возвышается самый город, не гордостью пышных домов и огромных башен, но привлекательною скромностью, прелестною посредственностью и как бы милою нежностью украшенный» [11, с. 160]. Если в легендарной версии истории города нарушены временные связи, то здесь смещены пространственные отношения. Этот образ схож с эмблематическим изображением Твери на средневековых гравюрах и рисунках из альбомов С. Герберштейна, А. Олеария, А. Мейерберга, К. Нике [11, с. 22, 90; 9, с. 178]. Эту традицию продолжил и иллюстратор «Ручного дорожника» С. Ф. Галактионов, распространив ее на изображения всех городов Тверского края [11, с. 153, 214, 243]. Основанный на свойственной лубку модели стяжения пространства, этот обобщенный образ в своей конкретике восходит, очевидно, к бытовавшим во времена Глушкова устным рассказам о Твери, адресованным путешественникам и гостям города; сравн. [12, с. 85–93].

Глушков вводит в этнографические картины городской повседневности местные промыслы и «знатности». Вышневолоцкий продукт — тонкий лен и холсты редкой белизны, новоторжский — «хорошие козлиные кожи, тюфяки, чемоданы, портфели, маленькие бумажники и всякой кожевенной товар», тверской — хлеб, пенька, сало и масло, а также уже упомянутые вариги/вязенцы. Помимо изделий местных промыслов, тверские города различаются и кулинарными традициями: Вышний Волочек славен рыхлыми булками-ва́ленцами, Тверь — «жемками — крупитчатыми, на меду, с разными пряными кореньями, весьма вкусными и, как снег, белыми пряниками <...> разных видов: коврижки (четвероугольные), рижики (круглой фигуры), стерлядки (рыбки), жемки (квадратные маленькие пластинки), горох и крупа» [11, с. 150, 156, 166]. В отличие от позднейшей индустрии туризма, Глушков осмысляет эти артефакты как свидетельства уникальности местной традиционной культуры — *color local*, постигать который нужно на месте, в непосредственном общении с носителями традиции, в контексте их этнографически окрашенной повседневности.

Нравы, костюмы и речевое поведение горожан составляют, по мысли Глушкова, органичную часть традиционной культуры и входят в его программу этнографического просвещения читателя. Вышневолоцкие девушки «в осенние и зимние вечера, собравшись во множестве в большую комнату, занимаются иногда до 3 часу за полночь работою, прогоняя скуку песнями, пляскою и дру-

гими веселостями, что по их называется поседки или беседа, которую посещают и молодые мужчины». Новоторжские девушки в своем поведении более свободны: они «любят гулять и никогда не скрываются. В праздничный день крепостной вал покрыт ими, а следовательно, и молодыми мужчинами». Тверские красавицы предпочитают поездки в гостиный двор, обеды в дружеских собраниях и визиты, а вечер проводят в театре, на бале или публичном парке Вокзал. Впрочем, эта свобода не вредит нравственности тверской молодежи, гарантом которой служит забота старших: «Нравственность в купеческом и мещанском состоянии примерная. Каждый отец с особливим рачением воспитывает сына своего богобоязливым, кротким, почтительным, не мотом и для укоренения заранее во всех оных добродетелях, а особливо в постоянстве женит его в молодых летах — в 14 или 16 лет. Между девицами примечается также отличительная нравственность. Никогда хорошо воспитанную девицу не увидишь одну в публичном месте, а чтоб идти ей на гулянье, в церковь или в гости, то неотменно провожает ее замужняя женщина». Большую свободу тверские девушки получают в дни традиционных гуляний, когда им позволено невеститься под опекой старших замужних подруг. Глушков описывает традиционные петровские гуляния: «Славное девическое гулянье бывает в Твери после Петрова дня 3 или 4 недели сряду. Тогда каждая в прошлой мясоеде вышедшая замуж молодая собирает к себе в гости прежних подружек, которых менее 12-ти редко бывает, и с ними, одетыми как можно богаче, прогуливается по улицам, крепостному валу или публичным садам. Прекрасный обряд! 12 или 20 девушек в пребогатых уборах составляют линию, которую ведут две или три молодушки — какая благопристойность, тихость и учтивость их сопровождает!» [11, с. 150, 157, 162, 166–167].

Информативны и описания традиционных костюмов. Волочанки «носят из разных шелковых материй одежду, сзади несколько бористую, спереди пуговицами застегнутую, обложенную кругом цветными лентами, а у богатых золотыми кружевами и позументами, называемую сарафан; рубашки тонкие, кисейные, большею частью длиннорукавные, весьма морщиновато на руку набранные; головной убор — девицы золотую, широкую, иногда низанную жемчугом ленту с цветными широкими назади лопастьями, а замужние ту же ленту, но уже с пришитою к ней задницею, сверх которой накрывают голову наподобие большой простыни кисейным, весьма хорошо вышитым покрывалом». Новоторки привержены «седой древности во всей ее оригинальности»: «Главная их одежда есть весьма узкий, под шеей плотно стянутый, короткий до колена сарафан из золотой, шелковой или китайчатой материи, а больше из сукна сделанный. Рубашка всегда долгорукавная с набором. На голове низанный жемчугом или золотой кокошник (точная плоскодонная круглая чашка), имеющий сзади на ладонь шириною спуск подзатыльник. В таком наряде внучка с прабабушкой за 200 лет очень сходны, и ужасное преступление было бы сделать какую перемену!» Тверитянки, напротив, допускают в традиционном костюме вольности и умеют показать свои прелести: «Каждая здешняя девица,

имея тонкий стан, носит с длинным, в пол-аршина подолом, напереди застегнутое пуговицами, а назад бористое платье, называемое фerezи, у которого маленькая спинка соответствует нынешним Санкт-Петербургским модным. Рубашка у них тонкая, кисейная, имеет пышные рукава с дорогими из кружев манжетами и обнажает прекрасную грудь, украшенную крупным жемчугом. Высокая грудь подпоясана лентою, из-под которой опускается богатый передник, а голова украшена высокою, низанною жемчугом повязкою. В таком милом наряде, в котором обозначивается стройный стан со всеми его нежностями, и с такою ловкою походкою, как тверянки умеют ходить, каждая привлекательна. Платье у замужних женщин подобное же, с отличием только головного убора. Они на голове носят почти вертикально стоящую из толстой бумаги доску, вышиной в $\frac{3}{4}$ аршина, выложенную золотыми гасами и жемчугом, которой фигура вверху круглая, оканчивающаяся внизу, у ушей, прямыми углами. Сей тягостной, как сами они признаются, убор называется кокошник» [11, с. 150, 156, 167].

Традиционно и речевое поведение горожан Тверского края. Так, волочане акают и якают: жадная, жадобная, нявистушка; новоторы произносят [и] ударный на месте литературного [э] и цокают; в целом чистая речь тверитян изобилует учтивой присловицей -ста. Представляя традиционные наряды горожан в контексте обряда, Глушков сохраняет этот принцип и в описании их речевого поведения: волочане говорят о работе и отдыхе: «Дядя Пантялий нынешняя ли та три путины схадил <...> Дивки! пайдиоти ли вы на бясиду?»; новоторки обсуждают гуляния: «вчорась всю ночь Яшка да Ванька проиграли в балалайку, а мы пили писни»; тверитянки ведут бытовые беседы. Характеризуя речь новоторов и тверитян, Глушков приводит про новоторов пословицу-дразнилку: «Нашей рицы цыщи в свицы нит» (Нашей речи чище в свете нет), а про тверичей — анекдот-дразнилку [11, с. 151, 157, 167–168].

Этнографическая карта Глушкова сориентирована на Петербургско-Московский тракт, потому что именно этим путем следовал массовый путешественник. Именно на этом пути Глушков-этнограф учил читателя видеть и слышать. В это же самое время другие инициативные путешественники, например Ф. Н. Глинка [11, с. 171–240], осваивали другие пути и делали собственные наблюдения — над локальной этимологией, тверскими приметам, фольклором. Однако все эти наблюдения менее поддаются типологизации, поэтому мы предпочитаем проследить дальнейшее развитие этнографического картографирования Тверского края на материале травелогов Петербургско-Московского тракта.

В 1810 г. этим трактом едет в Петербург М. Н. Волконская, будущая мать Л. Н. Толстого. Главные ее дорожные впечатления — завидовские котлеты, Волга в Твери и новоторжская сафьянная сумочка. В этом ряду примечательны два рассказа. Первый принадлежит сторожу Казанской часовни близ Вышнего Волочка об обретении иконы Казанской Божьей Матери. Рассказывая о чуде, сторож подменяет дату обретения образа (70 лет назад) возрастом иконы (около

200 лет), вольно или невольно увеличивая святость образа, что позволяет отнести рассказ к разряду легендарных. Второй рассказ принадлежит «добренькой старушке» из Едрова о якобы гостившем у нее Александре I: «Она стала известна хорошим своим хозяйством и рассказывала нам, что императорская фамилия, проезжая здесь, останавливается у нее; что государь разговаривает с нею и называет ее бабушкой, что она потчивает его блинами и пирогами и что он всякий раз жалует ей по сту рублей; но, примолвила она с простосердечием, не деньги дороги, но то, что я вижу под своею крышкою такого гостя» [12, с. 79, 81]. Созданный под свежим впечатлением от пребывания императора в начале июня 1810 г. в Твери у великой княгини Екатерины Павловны, рассказ основан на фактах, но подает историю домашним образом. Эта модальность свидетельствует о фольклоризации событий. Вскоре образ Александра I обратит в тверском локальном тексте и другими полумифическими сюжетами: о «пожарских» котлетах, отведенных императором то ли в Осташкове, то ли в Торжке и чрезвычайно ему понравившихся, о катаниях по Твери «с колокольным звоном и принцем Ольденбургским на запятках», о посаженном в тверском парке Вокзал дубе и др. [12, с. 85–103]. Очевидно, всё это фольклорные тексты, но в качестве фактов народной культуры они пока еще не осмысляются. Но уже автохтоны желают поделиться фольклорно-этнографическими достопримечательностями, путешественники стремятся зафиксировать их.

В 1822 г. диалектологическая экспедиция З. Доленга-Ходаковского уточняет лингвокраеведческие наблюдения Глушкова, отмечая в тверских говорах чоканье, цоканье, метатезу с/ш и другие особенности [3, с. 27–28]. Материалы этого профессионального обследования Тверского края позже вошли в путеводители и справочники для массового путешественника; их, в частности, учли в своих травелогах И. А. Дмитриев и А. О. Ишимова.

Личные же наблюдения путешественников 1820—1830-х гг. зачастую сводятся лишь к упоминанию о местном народном продукте. Это связано с изменением географии воспринимаемой путешественником народной культуры: чем комфортнее становится передвижение по Петербургско-Московскому тракту, тем существеннее сокращается время пребывания в пути и, соответственно, уменьшается количество необходимых остановок, в числе которых отныне устойчиво фигурирует лишь Торжок (реже Тверь). С ростом комфортабельности пути возникает вера в возможность частых путешествий, что провоцирует путешественника отложить знакомство с народной культурой того или иного места до некоего следующего раза. В результате резко снижается неповторимость путешествия как открытия нового здесь и сейчас — того самого открытия, которое составляло главную мысль путеводителя Глушкова. Именно поэтому заметки путешественников, совершенно разных по типу личности и роду занятий, при описании одного и того же локуса (например, Торжка) утрачивают уникальность и во многом совпадают.

А. С. Пушкин (1826) упоминает пожарские котлеты и новоторжские шитые золотом поясы в письмах [7, т. 3, с. 34–55; т. 13, с. 561]. П. И. Сумароков

(1838) привлечен новоторжской приманкой: «лавка с сафьяновыми изделиями, сапожками, башмаками, ридикулями, футлярами и др. Женщины, девки вышивают золотом, серебром, и мимолетные посетители раскупают товар для подарков» [12, с. 129–130]. Им обоим вторит М. П. Жданов (1838): «В Торжке два предмета заслуживают особенного внимания: во-первых, сафьянные изделия, шитые золотом и серебром и развозимые по всей России. Почти все женщины среднего сословия занимаются здесь этой работой. В магазинах, находящихся при гостиницах, товар так же дорог, как в Петербурге и в Москве; в других же лавках можно получить шитые сапоги, башмаки и прочие вещи гораздо дешевле. Второй предмет относится до гастрономии: в гостинице Пожарской готовятся очень вкусные котлеты; они делаются из курицы и тают во рту: советую всем проезжающим чрез Торжок покушать их. Порция, или две котлетки, стоят только рубль» [11, с. 260]. Пожарские котлеты упоминает в своем путешествии с Н. В. Гоголем и С. Т. Аксаков (1839) [12, с. 141].

В этих заметках можно видеть развитие идей Глушкова, который акцентировал традиционный локальный продукт. Вместе с тем для многих новоторжское золотное шитье — это просто красивые вещи, хотя пока еще этнографические: их покупают именно в Торжке и осмысляют как часть локального текста, зная при этом, что в Москве они стоят значительно дешевле. Контекстуально значимо добавление Жданова, фиксирующее блюда традиционной локальной кухни по Петербургско-Московскому тракту: «на станции Померанье угощают славными вафлями, а в Яжелбицах — форелью» [11, с. 260]. Исторически значимо и уравнивание народного промысла (кожевенный товар, золотное шитье) и авторской кухни (пожарские котлеты). Котлеты Д. Е. Пожарской не случайно осмысляются как традиционный локальный продукт: они заполняют ту лауну, которую выявил Глушков, не обнаружив в Торжке традиционного местного блюда.

Локальный текст города, развернутый и многосоставный в программе Глушкова, у многих путешественников 1830-х гг. сужается до локального текста гостиницы. Котлеты привязаны к гостинице Пожарских уже не по авторству, как у Пушкина — «у Пожарского», а по месту — «в гостинице Пожарских», там же, где сапоги. Значит, котлеты в это время воспринимаются путешественниками как этнографизм — такая же часть местной народной традиции, как и сапоги. В процессе фольклоризации пожарские котлеты обрастают легендами, которые привязывают историю их изобретения к разным локасам и эпохам. Наиболее примечательно возведение «родословной» котлет к князю Пожарскому: существование рецепта на протяжении якобы двухсот лет делает котлеты неоспоримым фактом традиционной культуры, утверждает их в качестве вечного атрибута Торжка.

Постепенно локальный продукт: сапоги и котлеты, по точному выражению П. И. Небольсина [11, с. 326], кушанья и сувенирные изделия местных промыслов, — вытесняет из поля зрения путешественников другие факты народной культуры. Глушков советовал наблюдать во время прогулок по горо-

ду обычаи, нравы, костюмы, речевое поведение, но всё это не входит в «репертуар» гостиницы Пожарских, как и любых других гостиниц. Уроки Глушкова, ориентированные на путешественника, который стремится путешествием повысить свое знание традиционной народной культуры, по сути дела провалились, поскольку реальный путешественник этих уроков почти не слышит. Локальный продукт как метонимия народной культуры становится предметом своеобразной моды: его необходимо знать, отведать, купить в подарок. «Скажи княгине, — пишет Пушкин П. А. Вяземскому, жене которого купил в Торжке поясы, — что она всю прелесть московскую за пояс заткнет, как наденет мои поясы» [7, т. 13, с. 305]. Красота золотного шитья отвлечена, оторвана от этнографических корней.

Проблема распада традиционной народной культуры и утраты народных корней была осознана в 1830—1840-е гг. в рамках государственной политики, основанной на известной уваровской триаде «православие, самодержавие, народность». Ф. Г. Солнцев во время художественно-археологической экспедиции по городам России посещает Вышний Волочек, Торжок, Осташков, Ржев, Тверь, Корчеву и запечатлевает тверской костюм 1830-х гг. Эти материалы были опубликованы в издании «Древности Российского государства» (1849—1853), осуществленном при поддержке Николая I. Солнцев готовил рисунки, а подготовку текста осуществили А. Ф. Вельтман и И. М. Снегирев. Значительно больше тверских материалов вошло в альбом Солнцева «Одежды Русского государства» (1869) [11, с. 255–258, цветная вкладка]. Консервационный и консервативный характер этого проекта очевиден. Но историко-культурное значение проекта представляется нам несомненным, хотя исполненные Солнцевым работы имеют в существенной степени декоративный характер.

Следующий этап освоения этнографического материала в путешествиях по Тверскому краю связан с книгой А. О. Ишимовой. Опираясь на книгу Глушкова, она создает путеводитель для детей (1844) [11: 263–281]. В нем в адаптированном виде описаны те же ценности традиционной культуры, что и у Глушкова. Предполагалось, что дети освоят их, как и рекомендовал Глушков, во время неспешной прогулки по городу — наблюдая повседневную жизнь простолудинов, разглядывая их наряды, слушая народные говоры, а вернувшись в гостиницу, в порядке закрепления урока скушают пожарскую котлетку и тверской печатный пряник. Очевидно, предполагалось, что эти действия взрослых должны заложить в сознании ребенка представления о ценностях народной культуры.

Уроки Ишимовой оказались столь же неубедительными для детей, как и уроки Глушкова для взрослых. Среди детей, которые выросли на книгах Ишимовой и были ровесниками ее подопечных в этом путешествии, был педагог И. Д. Белов. В числе его работ по родино- и отечествоведению есть и детский травелог «Поездка на Урал» [1]. Герой этого травелога мальчик Володя отправляется вместе с матерью из Петербурга на Урал. Они останавливаются в Твери, Володя мечтает о тверских пряниках (духовные ценности он не упоминает), но

мать не покупает ему пряники, объясняя свое решение его непослушанием. По педагогической системе Белова выходит, что знакомить с традиционной народной культурой через общение с ее артефактами следует лишь послушных детей.

Как известно, «традиционность культуре дает не вещественный субстрат, а сознание ее носителей» [15]. Строительство железной дороги и дальнейшие технические новшества не разрушили традиционной культуры и сознания ее носителей, но способствовали тому, что она сместилась на периферию внимания стороннего наблюдателя, практически выпала из поля его зрения. Формирование этой тенденции отметил еще Пушкин в своем шутливом кулинарном травелоге «У Гальяни иль Кольони...», об этом же в середине XIX в. писал П. И. Небольсин. Было всё это еще до пуска железной дороги, поэтому причина такой переоценки ценностей кроется не в техническом прогрессе, а в сознании путешественников.

Список литературы

1. Белов И. Д. Поездка на Урал // Рождественские рассказы для детей, с рисунками / изд. И. Белова и редакции «Детского сада». СПб.: тип. Департамента уделов, 1871. Вып. 2. С. 72—103.
2. Вишленкова Е. А. Тело для народа, или «увидеть русского дано не каждому» // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6. № 3. С. 64—99.
3. Донесение о первых успехах путешествия в России Зоряна Долуга-Ходаковского. Из Москвы 13-го липца 1822 // Русский исторический сборник. М.: Универ. тип., 1844. Т. VII. С. 27—28.
4. Львов Н. А. Избранные сочинения / предисл. Д. С. Лихачева; вступ. ст., сост., подгот. текста и коммент. К. Ю. Лаппо-Данилевского; перечень архитектур. работ Н. А. Львова подгот. А. В. Татариновым. Кельн; Веймар; Вена: Белау; СПб.: Пушкинский Дом, РХГИ, Акрополь, 1994. 395 с.
5. Милюгина Е. Г. Обгоняющий время: Николай Александрович Львов — поэт, архитектор, искусствовед, историк Москвы. М.: Русский импульс, 2009. 360 с.: ил.
6. Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Гений вкуса: Н. А. Львов. Итоги и проблемы изучения: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 278 с., 52 ил., портр.
7. Пушкин. Полное собрание сочинений: в 16 т. Л.: Изд-во АН СССР, 1937—1959. Т. 3. Кн. 1. 1948. 635 с.; Т. 13. 1937. 651 с.
8. Семячко С. А. Повесть о Тверском Отроче монастыре: исследование и тексты / отв. ред. Р. П. Дмитриева. СПб.: Наука, 1994. 136 с.: ил.
9. Соколов И. И. Тверской край в XVI—XVII вв. по описаниям иностранцев / подгот. текст и коммент. П. Д. Малыгин, А. Ю. Сорочан, М. В. Строганов // Литература Тверского края в контексте древней культуры: сб. ст. и публ. / отв. ред. М. В. Строганов. Тверь: Золотая буква, 2002. С. 118—179.
10. Татищев В. Н. Избранные труды по географии России. М.: Географиздат, 1950. 248 с.
11. 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.
12. 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.

13. 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.
14. Текст пространства: материалы к словарю / авт.-сост. Е. Г. Милюгина, М. В. Строганов. Тверь: СФК-офис, 2014. 368 с.
15. Тимощук А. С. Онтология и аксиология традиционной культуры // Журнальный клуб «Интелрос»: Ориентиры. 2006. № 3 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intelros.ru/>. Дата обращения: 12.06.2013. Загл. с экрана.

Об авторе

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

ПРОЗАИКИ, ПОЭТЫ, ПУБЛИЦИСТЫ НА РЖЕВСКОЙ ЗЕМЛЕ. К 75-ЛЕТИЮ РЖЕВСКОЙ БИТВЫ¹

О. М. Кузьмина

Ржевское краеведческое общество, Ржев

Статья посвящена вкладу прозаиков, поэтов, публицистов в победу в Великой Отечественной войне. Проанализированы виды литературно-художественной деятельности, активно востребованной в годы экстремального фронтового времени. Приведены примеры произведений, сыгравших значимую роль в осознании трагизма событий, происшедших в районе г. Ржева – Города Воинской славы.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Калининский фронт (1941–1943), просветительская работа, культура и литература военного времени.

Народная память безошибочна. Из десятков и сотен героев и вождей она отбирает в свой фонд особые имена. Это люди, чья деятельность, мысли и поступки действительно соответствовали духу народа, его чаяниям, его представлениям о национальной гордости.

В. И. Чуйков

75-летие Ржевской битвы (1942) памятно не только многим семьям Тверской земли, в каждой из которых есть свой герой, вставший на защиту Родины в годы Великой Отечественной войны. Юбилейное событие стало общероссийским символом духовно-нравственного и патриотического подвига воинов, благодарная память о котором питает многие поколения.

Осмысление героики военных лет, их трагизма и гуманно берегающего начала стало научной проблемой современности. Оно требует проанализировать феномен фронтового быта, который складывался из многих вспомогательных средств и ресурсов, в числе которых были литература и искусство, музыка и художественное слово, публицистика и плакатный текст.

Значимость изучения литературно-культурной жизни военной эпохи очевидна как для исторической науки, так и для культурологического, социального, психолого-педагогического знания сегодняшнего дня, необходимого для оптимизации изучения и пропаганды исторического опыта огневых военных годов. В числе этих проблем важен и факт просветительства и приобщения молодежи к литературной и художественной классике времен Великой Отечественной войны — бесценному наследию прошлых поколений.

Постановка проблемы сегодня как никогда актуальна. Существует много изданий о событиях 1940-х гг.; заложены научные традиции изучения культуры военного времени (работы историков С. А. Герасимовой, Е. И. Федорова, Л. П. Колодниковой, Г. Я. Грин и др.). Однако проблема литературно-художественной жизни в экстремальных условиях, сложившихся на территории Калинин-

¹ Исследование выполнено в рамках поддержанного РГНФ и Правительством Тверской области научного проекта № 16-14-69005 (руководитель проекта — О. М. Кузьмина).

ского фронта на Ржевском направлении, пока не получила должного внимания, необходимого для воссоздания целостной картины эпохи.

Обратимся к фактам. Для обороны Москвы после начала военных действий на территории СССР был создан Калининский фронт, который действовал два года (1941–1943) как «оперативно-стратегическое объединение советских войск в Великой Отечественной войне на западном стратегическом направлении» [10, с. 83]. Осенью 1941 г. войска Калининского фронта провели Калининскую оборонительную операцию, не допустив врага к Москве. Наиболее ожесточенные боевые сражения, которые поглотили и исковеркали миллионы жизней, относятся к 1942 г.

22 и 23 июня 1941 г. в Комитете по делам искусств при СНК СССР состоялось срочное совещание в связи с новыми военными условиями. 30 июня при Комитете создана специальная репертуарная комиссия по отбору новых произведений для массовой аудитории слушателей. Вся литературно-художественная работа в военное время выстраивалась «тремя потоками: в тылу, в действующих частях и соединениях, в партизанских отрядах и партизанских зонах» [4, с. 202]. 23 октября 1942 г. ЦК ВКП(б) в Специальном письме затребовал организовать при каждом клубе, избе-читальне и красном уголке постоянно действующие коллективы самодеятельности, кружки чтецов и громкие литературные читки. Были разработаны особые программы по развитию культурно-просветительной и художественно-массовой работы. Правительством было рекомендовано во всех воинских частях создать группы танцоров, певцов, музыкантов, чтецов.

В 1941–1943 гг. во многих республиках, краях и областях прошли организованные конференции для заведующих клубами, библиотекарей, руководителей самодеятельности. Регулярными становились смотры, фестивали и олимпиады художественного творчества, направленные на укрепление гражданских и патриотических качеств и усиление боевого духа. Искусство художественного слова, пронзительность публицистики, мастерство литератора были, как солдаты, поставлены на оборонный щит страны. Генерал-полковник И. С. Конев (1942), прослушав одно из выступлений московской концертной агитбригады перед тем, как направить ее в часть для поддержки настроения бойцов, просто и предельно ясно сказал: «Отечественная война требует огромнейшего напряжения: сил, напряжения нервов, требует разрядки, отдыха, и в этот небольшой промежуток времени надо не только дать бойцу возможность отдохнуть, но и влить в него струю бодрости песней, пляской, словом — пробудить в нем новые силы для дальнейшей борьбы, для победы! Где бы вы ни выступали: под обстрелом врага, в холоде, страдая от голода и усталости, вы обязаны всегда и везде быть бодрыми, веселыми, подтянутыми; ваш приезд должен быть праздником для тех, перед кем вы выступаете. Ваше оружие — это ваши песни, ваши инструменты, ваше искусство!» [цит. по: 14, с. 54-55].

Важнейшим средством популяризаторской работы стал выпуск книг, брошюр, иллюстрированных альбомов. В условиях военного времени они изда-

вались, как правило, на дешевой бумаге в мягкой обложке, имели скромное оформление, а по формату умещались в кармане гимнастерки и по сути были окопной литературой, предназначенной для каждого рядового защитника Отечества. Эти малые книжечки о стражниках Родины, призванные воспитывать чувство преданности и любви к стране, были сильным действенным оружием в борьбе с врагом.

С первых же дней войны в магазинах и в библиотеках появились книги о великом князе Александре Невском, изъятые из обихода после подписания 23 августа 1939 г. пакта Молотова–Риббентропа. Новые издания о русских полководцах выходили массовыми тиражами после выступления И. В. Сталина 7 ноября 1941 г. на Красной площади в Москве, когда он призвал солдат Красной Армии: «Пусть вдохновляет вас в этой войне мужественный образ наших великих предков: Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина, Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова!»

Читателям предлагались и красочные издания, выполненные с использованием красной и желтой красок, но сделанные с любовью и кратко рассказывающие о великих воинах прошлого. Например, в серии «Искусство воевать» в 1943 г. вышли книги небольшого альбомного формата в художественном оформлении Н. Наумова с текстом В. Юрьева «Александр Невский» и «Суворов». Иллюстрации раскрывали содержание, которое давало возможность понять стратегию и тактику минувших побед с помощью вопросов, вынесенных в заголовки. Среди изданий о героях Великой Отечественной войны особенно популярна была брошюра А. Кривицкого, посвященная подвигу 28 панфиловцев [6], вышедшая миллионным тиражом в серии «Из фронтовой жизни» и неоднократно переизданная в 1943–1945 гг.

Весьма важный штрих в истории литературы и отечественного искусства — народная культура эпохи Великой Отечественной войны. Идея необходимости сохранения и популяризации фольклора была озвучена в первые годы военных событий. Записи фронтового фольклора начали непосредственно осуществляться с 1942 г., когда Всероссийский дом народного творчества (Москва) организовал экспедиции по следам боев в освобожденные от оккупации районы. Активный интерес к этому был мотивирован конкурсом собирателей фольклора. В первые годы войны выходят сборники «Песни ленинградских партизан»; «Сталинградские мотивы»; «Фронтовой фольклор» и др. [9; 12; 13]. В 1946 г. в Государственном литературном музее (Москва) рукописный фонд художественных документов военных лет составил более 650 песен, свыше 1000 частушек, около 700 народных стихотворений и других записей этнокультуры [7].

Военные события сказались на характере и содержании деятельности радиовещания, которое было поставлено в особо мобильные условия. В Ярославле, например, треть состава областного радиокомитета и работники 6 редакций местного вещания ушли на фронт. По распоряжению Всесоюзного радиокомитета ежедневными оставались выпуски «Последних известий» и беседы по жизнеобеспечению; в 1941 г. было подготовлено 166 передач, в 1942-м — 238,

в 1943-м — 440. Со второго полугодия 1942 г. были разрешены исторические и литературные трансляции: здесь выступали В. Смирнов, М. Лисянский, Д. Бондарев, В. Кудимов и др. [1, с. 25].

Для поддержания крепкого бойцовского духа в реальности военного времени на передовые фронтовые позиции направлялись лучшие кадры мастеров искусств и деятелей литературного ремесла. В первую очередь это были известные поэты-песенники, любимые народом писатели. Концертное обслуживание Калининского фронта обязательно включало литературно-поэтические встречи с яркими творческими личностями.

Приведем несколько примеров, рассказывающих о военных буднях литераторов, которые непосредственно были командированы разными издательствами и газетами в пекло ржевских военных событий. Одни из них представляли центральные издания, другие — армейские и дивизионные газеты, третьи непосредственно участвовали в боевых действиях, находясь в рядах армии.

И. А. Васильев в книге «Путешествие с книгой в рюкзаке» [3] и воспоминаниях «В сорок втором подо Ржевом» описал свои впечатления от военного Верхневолжья, в частности отметив: «В качестве военных корреспондентов в частях Советской Армии, сражавшихся на Калининской земле, побывали А. Фадеев и А. Твардовский, К. Симонов и М. Бубеннов, Б. Полевой и А. Викчентаев» [2, с. 2].

Ц. Солодарь вспоминает: «Декабрь 1941. Шестого начался разгром немцев под Москвой. Наши войска 15.12 овладели Клином. В тот же день туда приехали артисты... Сейчас я неистово упрекаю себя: как же можно было тогда не записать имена участников концерта в подмосковном городе, откуда несколько часов тому назад были выбиты фашистские войска... На концерт пришли буквально опаленные огнем недавнего боя воины стрелкового полка майора Казака, прославившегося в кровопролитной битве за Клин. По их лицам видно было, что они забыли о морозе, о бессонных ночах и даже о военной дороге, которая звала их вперед по следам яростно сопротивлявшегося врага» [11].

И. Г. Эренбург осенью 1942 г. вместе с американским корреспондентом Л. Стоу приезжал на Ржевскую землю, отразив эту поездку в своих военных очерках и романе «Буря» (1947).

Стихотворение А. Т. Твардовского «Я убит подо Ржевом» (1945–1946) стало знаковым фактом российской истории. В качестве корреспондента газеты «Красноармейская правда» осенью 1942 г. писатель находился в расположении 28 отдельной стрелковой бригады, оборонявшей зубцовско-ржевские рубежи.

К. Я. Ваншенкин, участник войны, в своем творчестве неоднократно обращался к теме Ржевской битвы. Этот термин в 1994 г. ввел в научный оборот П. А. Михин, участник боев за Ржев — город, чей воинский подвиг связан с именами великих полководцев Г. К. Жукова, И. С. Конева, В. Д. Соколовского, Д. Д. Лелюшенко, М. В. Захарова и др., единственный город, куда совершил выезд на фронт И. В. Сталин.

С. Г. Островой, вступив в народное ополчение, был направлен вместе с Е. Зозулей, Б. Иллешом, Г. Санниковым в редакцию газеты 31 армии «На врага»; соединения армии осенью 1941 г. вели оборонительные бои в районе Ржева. Здесь он написал цикл стихотворений «Первые письма», где пятое письмо отдельно посвящено оккупированному врагом многострадальному городу:

Тебе не скрыться. Ты за все в ответе.
Ты отдал дом. Земли не пожалел.
...Мы покидали город на рассвете,
И мир тогда от горя поседел [8, с. 17].

Зимой–весной 1942 г. под Ржевом в составе 132-й отдельной стрелковой бригады воевал В. Л. Кондратьев, автор многих книг, где упоминаются названия ржевских деревень. Его книги «Сашка» (1979), «Отпуск по ранению», «День Победы в Черново» (все 1980) и др. — это неугасимая свеча памяти о военных событиях на земле Верхневолжья.

Вместе с А. А. Сурковым в редакции газеты «Красная звезда» служил К. М. Симонов. В августе 1942 г. они вместе находились на Западном фронте, где советские войска вели наступление в направлении железной дороги Ржев — Вязьма. Сурков написал цикл стихотворений о Ржеве (1942); есть среди них и посвящение Симонову — своему боевому побратиму:

...Испытанные пулей и снарядом,
Виски свои украсив серебром,
Мы на пиру победы сядем рядом,
Как в эту ночь сидели над костром [8, с. 29].

В поэзии Суркова и Симонова 1942 г. обнаруживаются творческие параллели, в тематически близких текстах поэтов ощущается их общее биение сердец и взгляд в одну сторону. Оба поэта обращаются к образам молитвы и божественных берегающих женских сил. Вспомним у Суркова (Под Ржевом. 1942):

И от пуль невредим, и жарой не палим,
Прохожу я по кромке огня.
Видно, мать непомерным страданьем своим
Откупила у смерти меня [8, с. 26].

Есть предположение, что К. Симонов свое стихотворение «Жди меня» написал тоже в 1942 г. в Ржевских Мончаловских лесах.

После войны, когда писатели-фронтовики стали понемногу «успокаиваться и остывать» от хроники военных пожаров и создавать художественные произведения по историческим материалам, Симонов одним из первых обратился к описанию судьбы простых людей войны, каждый из которых брал на себя ответственность за право на выбор и личное решение сложившихся обстоятельств.

Так произошло и с В. Л. Кондратьевым. 2 марта 1977 г. Симонов в обстоятельной рецензии охарактеризовал Кондратьева как писателя, отличающегося творческим опытом настоящего литератора, мудрым умом и глубоким пониманием истин человеческой жизни. Речь шла о повести «Сашка», в предисловии к которой Симонов написал: «ваш рассказ об очень важном, может быть, о самом важном — о силе души и характера, проявленных <...> солдатом весны 1942 г. в условиях наиболее тяжелых, почти нечеловеческих, короче говоря, подо Ржевом, в горькой памяти боях так называемого местного значения, обошедшихся нам едва ли не дороже, чем Сталинград» [5]. Напомним, что это был 1979 г., когда идеологически запрещено было публично нарушать номенклатурно стерильный социалистический стереотип воина-бойца, которому не следовало пессимистически жаловаться на фронтовые будни и выбиваться из заданного формажорного героико-патриотического образа советского человека. Эта «однобокая правда», сознательное утаивание и плотное «замалчивание» суровости жизненных трудностей войны держали «в кованных рамках» как редакторов изданий, так и авторов и исследователей батальной культуры, которым не позволялась идеологическая невыдержанность.

Подытоживая наши размышления о литературных тружениках Калининского фронта, нужно сказать о том, насколько велик и уникален сам факт традиций литературы эпохи фронтового времени.

В хранилищах архивов и библиотек находится еще множество художественных документов периода Великой Отечественной войны, отсмотреть, проанализировать и раскрыть содержание которых — насущная задача специалистов. И пусть скорбная дата 75-летия начала страшной трагедии XX века станет новым призывом к пониманию и осознанию этих драматичных страниц истории России.

Список литературы

1. *Бродова И. А.* У Ярославля должна быть своя музыкальная биография // Роль творческой личности в развитии культуры провинциального города: материалы регион. науч. конф., 14 нояб. 2002 г. Ярославль: Ремдер, 2002. С. 6–26. (Алмазовские чтения-2)
2. *Васильев И. А.* Воспоминания // Волга. 1975. №6. С. 104–128.
3. *Васильев И. А.* Путешествие с книгой в рюкзаке. М.: Московский рабочий, 1977. 183 с.
4. *Каргин А. С.* Самодеятельное художественное творчество. История. Теория. Практика. М.: Высшая школа, 1988. 271 с.
5. *Кондратьев В. Л.* Сашка // Дружба народов. 1979. № 2.
6. *Кривицкий А. Ю.* 28 героев-панфиловцев. М.: Гос. изд. полит. лит., 1942. 46 с.: портр.
7. *Миц С. И.* Фольклор Великой Отечественной войны в московских архивах // Советская этнография. 1946. № 2. С. 188–192.
8. О том, как под Ржевом...: сост. О. А. Кондратьев. Ржев: ГУ Ржев. полиграф. предприятие, 2007. 63 с.
9. Песни ленинградских партизан: сб. / сост. П. Вагин. Л.: [б. и.], [1944]. 64 с.
10. Ржев: словарь-справочник / авт.-сост. О. А. Кондратьев. 2-е изд., доп. и испр. Ржев: [б. и.], 2006. 185 с.
11. *Солодарь Ц.* Рассказ о неизвестном скрипаче // Советская культура. 1965. 23 февраля.

12. Сталинградские мотивы: сб. красноарм. песен / Полит. упр. Сталингр. фронта. М.: Воениздат, 1943. 32 с.: нот.
13. Фронтной фольклор: песни, пословицы, поговорки / записи, вступ. статья и коммент. В. Ю. Крупянской; под ред. М. К. Азадовского. М.: Гослитмузей, 1944. 132 с.
14. *Шилов А. В.* Краснознаменный ансамбль Советской Армии. М.: Музыка, 1964. 96 с.

Об авторе

КУЗЬМИНА Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, член Союза композиторов РФ, председатель Ржевского краеведческого общества, Почетный работник культуры и искусства Тверской области, Ржев.

СОЛИСТЫ КАЛИНИНСКОЙ ОБЛАСТНОЙ ФИЛАРМОНИИ Б. И. АРТЕМЬЕВ И Т. Н. ЛАБУТИНА: ТВЕРСКОЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА

Е. А. Романюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена жизни и творчеству солистов Калининской (Тверской) областной филармонии Б. И. Артемьева и Т. Н. Лабутиной. Рассматривается тверской период их творческой деятельности.

Ключевые слова: музыкальное краеведение, музыкальная культура края, Калининская (Тверская) областная филармония, музыкальный лекторий, концертная бригада.

Современный этап духовного развития российского общества характеризуется большим интересом к истории страны и ее музыкальной культуре. Воссоздание широкой панорамы музыкальной культуры государства немислимо без проведения музыкально-краеведческих исследований. Проблемы музыкального краеведения давно интересовали исследователей; основоположником в изучении музыкальной культуры Тверского края была Л. А. Тарасова.

Одной из ярких страниц тверского музыкального краеведения является история Калининской (Тверской) областной филармонии (1936). Большой вклад в ее деятельность внесли популярные в 1970-е — 1980-е гг. солисты Б. И. Артемьев (1928–1994) и Т. Н. Лабутина (1933–2015).

Борис Иванович Артемьев родился в г. Горьком в семье служащего. Мать была домохозяйкой, отец погиб в годы Великой Отечественной войны (1943). В это время Борис окончил 7 классов средней школы и начал работать электромонтером на хлебозаводе. Отслужив в армии, он вернулся в Горький на завод им. С. Орджоникидзе, работал там слесарем-сборщиком и электриком и одновременно учился в вечерней школе рабочей молодежи.

В Горьковском музыкальном училище он проучился только один год и сразу же поступил в Горьковскую государственную консерваторию им. М. И. Глинки на вокальный факультет. В годы учебы в консерватории он работал солистом эстрадного оркестра кинотеатра «Палас». «Красивый большой голос баритон», — такую характеристику дает ему его однокурсница Тамара Михайловна Кирсанова [1].

По окончании консерватории Борис был направлен на работу в Марийский государственный музыкально-драматический театр им. Шкетана (Йошкар-Ола). Там была поставлена первая национальная марийская опера «Акпатыр», в которой он исполнил главную партию. За этот вклад в культуру республики он получил звание заслуженного артиста Марийской АССР (1963).

С октября 1963 г. по август 1977 г. Борис работал в должности артиста-вокалиста, а с сентября 1981 г. по декабрь 1983 г. — солиста-вокалиста Калининской областной филармонии [2]. Руководство филармонии тех лет (Берен-

штейн, Окунев) дало ему следующую характеристику: «Артемьев Борис Иванович обладает лирико-драматическим баритоном красивого тембра, полного диапазона, позволяющим исполнять лирический и драматический репертуар. Артисту присуща музыкальность, вдумчивая и успешная работа над музыкальными произведениями, которые с успехом исполняются в лекциях-концертах города и области» [3].

Б. И. Артемьев участвовал во многих музыкальных лекториях, исполнял сложные вокальные произведения. За годы работы подготовил и исполнил большой вокальный репертуар. Выступал с сольными концертами, ездил по области в составе творческих бригад «Встреча с песней» и др. Являясь ведущим исполнителем музыкального лектория, постоянно выступал перед молодежью области, перед рабочими и тружениками сельского хозяйства. Проводил большую организационную работу по проведению военно-шефской и шефской помощи сельской художественной самодеятельности.

В филармонии работал музыкальный лекторий для учащихся школ, техникумов и других категорий населения. Состав бригады был разный, в зависимости от программы. Обычно было четыре человека: музыковед, пианист, тенор (баритон), сопрано (меццо-сопрано). Нина Степановна Сальникова и Борис Иванович работали в разных концертных бригадах. Отдавая должное его таланту, она отмечала: «Высокий, статный, выходил на сцену как настоящий артист. Обладал прекрасным голосом. В Калининской филармонии никто так не пел. Настоящий оперный голос» [4]. Как вспоминает солистка филармонии Елена Николаевна Романова, «пели всё. На все голоса. Борис Артемьев пел оперные партии и баритона, и баса» [5].

Борис Артемьев участвовал в постановках опер «Кармен» и «Риголетто». В октябре 1974 г. в стенах филармонии была поставлена опера Н. А. Римского-Корсакова «Царская невеста». «Высокая вокальная культура помогла заслуженному артисту Марийской АССР Борису Артемьеву хорошо справиться с трудной партией Григория Грязного», — считает А. Курдюмов [6].

Благодаря своим личным качествам: ответственности за порученное дело, добросовестности — Борис Иванович никогда не подводил коллектив. Когда концерты были под угрозой срыва, он много раз заменял заболевших артистов.

В 1969 г. по линии финско-советской дружбы вместе с другими артистами филармонии: концертмейстером Г. В. Александровой, Е. Н. Романовой и др. — Б. И. Артемьев был командирован в город-побратим Хямеенлинна. Концерты калининской труппы состоялись и в других городах Финляндии. Публике были представлены интересные сольные и ансамблевые программы. Солистка Калининской областной филармонии Е. Н. Романова вспоминает, что пели вместе с Б. Артемьевым дуэты, в том числе из оперы В. Шебалина «Укрощение строптивой». Выступали в интернате для престарелых. Очень тепло публика встречала калининских артистов. В зале было много русских соотечественников. Е. Н. Романова так отзывается о своем партнере: «У него был обширный репертуар. Голос Бориса был очень академичный, тембр ровный» [5].

На протяжении многих лет Б.И. Артемьев был председателем местного комитета (с 1967), членом КПСС (с 1970). Был награжден нагрудным значком Министерства культуры СССР «За отличную работу».

С 1977 по 1981 гг. Б. И. Артемьев являлся солистом Мурманской областной филармонии, где продолжал свою музыкально-просветительскую деятельность в воинских частях Мурманска, Полярного.

В 1981 г. Б. И. Артемьев вернулся в стены Калининской областной филармонии, где продолжал свою концертно-просветительскую деятельность до 1984 г. С народным артистом России В. В. Тираном они выступали в разных концертных бригадах. В. В. Тиран отзывается о Борисе Ивановиче как об обязательном человеке, исполнителем, оставившем очень хорошее впечатление о себе: «профессиональный баритон с полным диапазоном» [7].

Одновременно (до 1985) Борис Иванович работал в Калининском музыкальном училище иллюстратором-вокалистом, помогал начинающим тогда преподавателям фортепианного отделения Г. Б. Солодовой и Т. А. Шляпниковой. Вот как отзывается о нем Галина Борисовна Солодова: «ответственный, добро-совестный, серьезный, хороший музыкант, настоящий профессионал, артист» [8]. Молодым педагогам было чему поучиться у него. Он и студентам давал много профессиональных советов о том, как исполнять вокальный репертуар.

В последние годы жизни Б. И. Артемьев жил на даче в деревне: строил дом, занимался огородом.

Тамара Николаевна Лабутина, жена Б. И. Артемьева, родилась в г. Муроме Владимирской области в семье рабочего. Мать ее была домохозяйкой, а отец погиб в 1943 г. на фронте. Она окончила Муромскую среднюю и музыкальную школы, а затем Ивановское музыкальное училище (1955). По окончании училища Тамара год проработала преподавателем пения и руководителем хорового кружка в Муроме, а затем поступила в Горьковскую государственную консерваторию им. М. И. Глинки на вокальный факультет, где и познакомилась с Б. И. Артемьевым.

По окончании консерватории (1961) Тамара была направлена в Костромскую областную филармонию солисткой-вокалисткой музыкального лектория, который проводился как для взрослых, так и для учащихся (напр., «Музыка нового мира: из летописи советского музыкального искусства», «Музыкальные страны Октября: из летописи советской музыки» и др.); пела в шефских концертах. Т. Н. Лабутина исполняла репертуар лирико-колоратурного сопрано: арию Лючии Г. Доницетти, вальс Джульетты Ш. Гуно, арию Памины В. Моцарта, романсы С. Рахманинова, К. Дебюсси, Ф. Листа, А. Дворжака и др.

Проработав один год, она была переведена солисткой оперной группы в Марийский государственный музыкально-драматический театр им. Шкетана (Йошкар-Ола). Вместе с мужем она участвовала в постановке оперы «Акпатыр». «За высокохудожественное создание образа Эвики в первой марийской опере „Акпатыр“ Лабутина Т. Н. награждена почетной грамотой Министерства культуры Марийской АССР» [9].

Свой творческий путь Тамара Николаевна продолжила в Калужской областной филармонии в качестве солистки-вокалистки. А в октябре 1963 г., когда семья переехала в Калинин, она начала работать в качестве артистки-вокалистки Калининской областной филармонии (до июня 1977) [10]. В 1960—1970-е гг. в филармонии была установлена жесткая репертуарная политика: можно было петь классику, произведения советских композиторов, напр. «Оптимистическую трагедию» А. Н. Холминова, но не разрешалось петь романсы, вспоминает Н. С. Сальникова [4].

Тамара Николаевна участвовала в концертах в составе творческих бригад, ездила с концертами по области, выступала в музыкальном лектории. Пела сольные концерты и вместе с Б. Артемьевым. Много пели дуэтов: Церлины и Дон-Жуана В. Моцарта, дуэт Виолетты и Жермона Дж. Верди, заключительную сцену из оперы «Евгений Онегин» П. И. Чайковского и др. В концертах пели много ансамблей: трио, квартетов, и часто Тамаре приходилось петь за тенора. Часто приходилось выручать своих коллег. Вместе с Борисом Артемьевым и другими артистами она выступала на концертах, заменяя заболевших артистов. Выручала она и Нину Сальникову. «Внешне Тамара казалась суровой, даже замкнутой, а голос — соловья», — так характеризует ее Н. С. Сальникова [4].

Интересной была персональная работа Тамары Николаевны — партия Маргариты в опере Ш. Гуно «Фауст», поставленной в филармонии. В 1974 г. на сцене Калининской областной филармонии была поставлена в концертном исполнении опера «Царская невеста», где Т. Лабутина исполнила роль Марфы. «Трогательный образ кроткой любящей девушки создает исполнительница роли Марфы Тамара Лабутина», — отмечает А. Курдюмов [6]. Вот как характеризует ее художественный руководитель филармонии тех лет В. Рождественская: «Певица обладает хорошим, ровным, красивого тембра голосом, музыкальностью. Ее манере присуще тонкое проникновение в образ, являющееся результатом вдумчивой и кропотливой работы над произведением. Лабутина Т. Н. — профессиональная певица» [9].

Особенным успехом у публики пользовался музыкальный лекторий «По страницам любимых опер». Филармония тогда собирала полные залы. «Когда Тамара выходила на сцену, она сразу преображалась и становилась очаровательной красавицей», — вспоминает И. А. Филиппова [11]. Муж Ирины Александровны Александр Филиппов пел дуэты из опер вместе с Тамарой. Это время И. А. Филиппова считает «золотым периодом Калининской областной филармонии» [11].

С 1977 по 1981 гг. семья Артемьевых жила в Мурманске. Т. Н. Лабутина вместе с Б.И. Артемьевым работала в Мурманской областной филармонии. Холодный климат серьезно подорвал ее здоровье. Вернулась в Калинин (1981) она с больными легкими и петь в филармонии не смогла. Тамара Николаевна перешла на работу в музыкально-педагогическое училище, где работала до 1991 г. преподавателем вокала. Она учила петь будущих учителей музыки и музыкальных работников детских садов, готовила студентов к ежегодным отчетным

концертам, проверяла их практику в школе и детском саду. Коллега по работе Т. М. Кирсанова дает ей следующую характеристику: «Добросовестная, трудолюбивая, пунктуальная» [1]. Одна из учениц так отзывается о ней: «Тамара Николаевна научила меня петь. Я очень боялась петь высокие ноты. Она учила меня петь их свободно, „головой“. Она была строгая как педагог и в то же время мягкая. На всех экзаменах я получала четверки, а на последнем мне поставили пятерку» [12].

Коллеги Зинаида Николаевна Кириллова, Наталья Васильевна Камянская, Татьяна Владимировна Потапенко с теплотой вспоминают о ней: «Она была честным, порядочным, скромным человеком. Студенты ее обожали. Она была заботливая, открытая, добрая, как мама» [13].

В 1987 г. Т. Н. Лабутина чуть не погибла. Вместе с мужем они ехали на свадьбу к сыну и попали в серьезную аварию: на перекрестке в их машину врезался «Камаз». Борис Иванович мало пострадал. При ударе Тамара Николаевна вылетела из машины. У нее было множество переломов, черепно-мозговая травма [14].

В последние годы жизни Тамара Николаевна тяжело болела, но вместе с тем никогда не сдавалась, ко всему относилась с юмором и оптимизмом. Автору довелось общаться с Т. Н. Лабутиной. Она давала ценные советы по поводу работы с учениками, выбора репертуара. Она была хорошим музыкантом, тонко чувствовала все вокальные ошибки, помогала отработать тот или иной прием.

Кавалер Ордена Почета РСФСР, знака Отличника Министерства культуры СССР, лауреат премии Всероссийского музыкального общества, коллега по цеху Н. С. Сальникова отмечает, что Б. И. Артемьев и Т. Н. Лабутина были «достойные артисты, настоящие профессионалы» [4].

Изучение музыкально-исторических материалов об Б. И. Артемьеве и Т. Н. Лабутиной в контексте деятельности Тверской областной филармонии помогает воссоздать более полную и объективную картину музыкальной жизни не только Тверского края, но и России в целом.

Список литературы

1. Из беседы Т. М. Кирсановой с Е. А. Романюк, состоявшейся 2 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, ул. Склизкова, д. 90.
2. Справка ТАОФ № 02-08/47 от 13.10.2016 г.
3. Архив ТАОФ. Личное дело Б. И. Артемьева.
4. Из беседы Н. С. Сальниковой с Е. А. Романюк, состоявшейся 1 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, Набережная р. Тьмаки, д.1/32.
5. Из беседы Е. Н. Романовой с Е. А. Романюк, состоявшейся 29 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, Набережная р. Тьмаки, д. 1/32.
6. Курдюмов А. На сцене — «Царская невеста» // Калининская правда. 1974. 9 окт. С. 3.
7. Из беседы В. В. Тирона с Е. А. Романюк, состоявшейся 20 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, Театральная пл., д. 1.
8. Из беседы Г. Б. Солодовой с Е. А. Романюк, состоявшейся 21 октября 2016 г. по адресу: г. Тверь, ул. Орджоникидзе, д. 50.
9. Архив ТАОФ. Личное дело Т. Н. Лабутиной.

10. Справка ТАОФ № 02-08/46 от 13.10.2016 г.

11. Из беседы И. А. Филипповой с Е. А. Романюк, состоявшейся 20 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, ул. Склизкова, д. 90.

12. Из беседы Е. В. Майоровой с Е. А. Романюк, состоявшейся 20 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, ул. Склизкова, д. 90.

13. Из беседы З. Н. Кирилловой с Е. А. Романюк, состоявшейся 20 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, ул. Орджоникидзе, д. 50.

14. Из беседы Д. Б. Артемьева с Е. А. Романюк, состоявшейся 20 ноября 2016 г. по адресу: г. Тверь, ул. Склизкова, д. 90.

Об авторе

РОМАНЮК Елена Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: muzyka69@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ШКОЛАХ ГОРОДА ТВЕРИ: ОБЗОР УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

И. В. Гришанкова

МОУ СОШ № 21, Тверь

В статье представлен анализ действующих программ по лингвистическому и литературному краеведению в Тверском регионе. Особое внимание уделено использованию авторами программ экскурсионного метода.

Ключевые слова: лингвокраеведение, Тверской край, младший школьник, экскурсионный метод.

В настоящее время наблюдается усиленное внимание к воспитательной и развивающей роли языка, проектирование национально-регионального компонента (НРК) образовательных программ по русскому языку. Осуществляется определение содержания НРК для конкретного региона, поиск путей и форм привлечения в учебных и воспитательных целях регионально значимого языкового материала, включения этого материала как в урок, так и в систему внеклассной и внешкольной работы. Определение направлений работы в региональном образовательном пространстве является актуальной методической проблемой.

В разных областях и республиках России накоплен богатый опыт реализации регионального компонента программ по русскому языку. Языковое и культурное своеобразие своих регионов отражают программы, разработанные А. П. Алексеенко и Л. М. Любимовой для Забайкалья, Л. А. Кореневой для Мурманска, Л. К. Лыжовой для Воронежской области, Т. Ф. Новиковой для Белгородской области и др.

Ученые, методисты, учителя Твери и Тверской области активно исследуют краеведческое направление, разрабатывают различные программы и организуют мероприятия по изучению истории и культуры родного края. Ценны разработки учителей-практиков, которые делятся своим педагогическим опытом в данном направлении. Таковы работы по организации проектной и исследовательской работы краеведческой направленности (Т. А. Месюсина, Бежецк), использованию краеведческого материала на уроках русского языка и литературы и во внеклассной работе (Н. В. Кругликова, Лихославль; С. А. Евдокименкова, Белый), организации деятельности отделения краеведения лаборатории юного исследователя гимназии № 2 (В. И. Белова, Нелидово), методике анализа краеведческих текстов на уроках русского языка (М. В. Шкирёва, Тверь); программа кружка «Народоведение (обычай моего народа)» для учащихся 2–4 классов (Н. Н. Николаева, Лихославль).

Целью данной статьи является анализ действующих программ внеурочной деятельности по лингвистическому и литературному краеведению в школах

Твери. Параметры анализа программ следующие: автор, название программы внеурочной региональной лингвистики; предполагаемый возраст участников программы (класс); основные разделы, краткое содержание программы; методы и формы обучения; место экскурсионного метода (%); разнообразие видов экскурсий. Мы не случайно обращаем свое внимание на использовании автором экскурсий, поскольку считаем, что родной край необходимо изучать не только в теории, но и непосредственно наблюдать явления действительности в естественных условиях.

Е. А. Тихомировой (ведущий научный сотрудник ОИПП ТОИУУ, канд. филол. наук, доцент) составлена программа элективного курса «Лингвистическое краеведение» (34 час.) для учащихся 9 классов школ Твери и Тверской области [6]. Занятия запланированы в следующих направлениях: топонимика, современная топонимика и микротопонимика, антропонимика. Подробно изучаются виды, способы образования и структурные особенности топонимов. В работе привлекаются топонимические словари (в частности, «Топонимический словарь Тверской области» В. М. Воробьева). Второй раздел программы посвящен методике сбора и обработки топонимического материала. Дается классификация названий: исторические, географические, символические, цветковые и т. п. Изучается литературная топонимика, семантика топонимов в произведениях тверских авторов. Третий раздел направлен на изучение исторической эволюции русского именника, литературной антропонимике.

Автор использует репродуктивные, проблемно-поисковые и коммуникативные методы. Занятия запланированы в форме лекций, практических занятий и семинаров. Содержание курса предполагает активную поисковую и исследовательскую работу по сбору языкового материала по микротопонимике и антропонимике, которая может быть представлена в виде картотеки, топонимических карт, альбомов, статей в школьной прессе или местных СМИ, иллюстративно-тематических словариков и др. Проанализировав программу, можно сделать вывод, что теоретическая часть и предполагаемая исследовательская составляющая элективного курса «Лингвистическое краеведение» разработаны достаточно подробно, однако экскурсионный метод автором не используется.

Е. В. Федотовой (учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 35 с углубленным изучением немецкого языка г. Твери, канд. филол. наук) разработана программа «Литературное краеведение» (50 час.) для средней общеобразовательной школы Твери [7]. Программа включает разделы: фольклор Тверской губернии, литература Древней Твери, идеи русского Просвещения в тверской литературе XVIII – первой трети XIX века, золотой век русской литературы в Верхневолжье, литературная Тверь в XX–XXI веках. В программу вошли значимые по содержанию, выдающиеся по форме, доступные школьникам для понимания произведения устного народного творчества, древнерусской литературы, русской литературы XVIII–XXI веков. Наряду с произведениями классиков в курс включены произведения местных писателей, известных на региональном уровне.

Автор использует исследовательский, эвристический, проблемный, поисковый, личностно-ориентированный методы работы. В зависимости от содержания конкретных занятий предлагаются различные формы работы: лекционная, семинарская, научно-исследовательская, литературно-творческая, оформительская, экскурсионная, организаторско-массовая и др. В рамках кружка проводятся конференции («Берег милый для меня», «Корни наши русские в край Тверской вросли»), на которых перед гостями делаются наиболее интересные доклады, защищаются рефераты и научно-исследовательские работы, демонстрируется иллюстративный материал, для слушателей проводятся викторины. Е. В. Федотовой разработаны 2 варианта тестов для проверки усвоения материала курса. Анализ программы «Литературное краеведение» показал, что метод экскурсий используется автором в кружковой работе (16 %), однако не применяются различные виды экскурсий (проведение заочной экскурсии запланировано по двум темам).

Среди работ по лингвистическому краеведению следует обратить внимание на учебное пособие Н. М. Сергеевой (канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета ТвГУ) «Лингвистическое краеведение» [3]. В нем представлены дидактические материалы для использования на уроках русского языка в средних и старших классах: тексты для устных и письменных изложений и диктантов, описания памятников, расположенных в Твери. В пособие включены задания по лексике, морфемике и словообразованию, морфологии и синтаксису, а также вопросы и задания для викторин. Собранный региональный материал, при его адаптации, можно использовать при составлении программы по лингвистическому краеведению для учащихся начальной школы.

Е. Г. Милюгиной (д-р филол. наук, проф. кафедры РЯсМНО ТвГУ) в соавторстве с А. Б. Касимовой (учитель начальных классов МОУ СОШ № 29 г. Твери) разработана программа по литературному краеведению. Пропедевтика данной работы развернуто представлена в программе Е. Г. Милюгиной «Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора» [4]. По структуре программа по литературному краеведению Е. Г. Милюгиной и А. Б. Касимовой представляет собой адаптированный к младшему школьному возрасту аналог учебника по литературному краеведению для учащихся старших классов школ Тверской области и рассчитана на четыре года. В статье «Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению» [5] авторы представили тематическое планирование уроков по литературному краеведению в 3 классе. По программе предусмотрено изучение следующих разделов: фольклор Тверского края; литература Древней Твери; русские писатели XVIII—XIX века и Тверской край; русские писатели XX века и Тверской край; современная тверская литература для детей; современная тверская народная культура; русские писатели-путешественники и Тверской край.

При организации учебного процесса авторы используют словесные, наглядные и практические методы, в качестве ведущих применяются метод экскурсий и проектов. Основными формами работы являются учебные экскурсии (практические, заочные, виртуальные), литературные встречи с тверскими писателями и деятелями тверской культуры, познавательные беседы, исследования и др. Учебные занятия по литературному краеведению сочетаются с внеклассной деятельностью учащихся, кружковой работой (организуются регулярные экскурсии по памятным местам Твери с посещением музеев и памятников), что позволяет осуществлять комплексную воспитательную работу в данном направлении.

Отличительной чертой данной программы является то, что авторы на этапе проектирования деятельности и распределения обязанностей учитывают неоднородность контингента учащихся класса, наличие в нем детей мигрантов, слабо знакомых или вовсе не знакомых с культурой Тверского края. Для них разрабатываются специальные задания, которые помогут детям-инофонам восполнить недостаток знаний, раскрыть свои творческие способности, собственный потенциал, свою индивидуальность. В целом анализ программы Е. Г. Милюгиной и А. Б. Касимовой «Литературное краеведение» показал, что методу экскурсии уделяется достаточно большое внимание, причем в работе используются как практические, так и виртуальные и заочные экскурсии, а предложенное сочетание экскурсионной и проектной деятельности отвечает актуальным изменениям в системе российского школьного образования, требующим организации нового подхода к процессу обучения младших школьников.

Проведенный анализ программ показал, что в основном они ориентированы на учащихся средних и старших классов и практически не используют активные, в том числе экскурсионные формы работы, хотя педагогическое значение их очевидно. Проведение лингвокраеведческих занятий в форме экскурсий существенно активизирует интерес школьников к истории и культуре родного края и развивает их поисково-эвристические способности в сфере языка и региональной литературы.

С 2013 года (на базе МОУ СОШ № 29) и с 2015 года по настоящее время (на базе МОУ СОШ № 21) мы реализуем программу кружка «Юные лингвокраеведы», целью которой является формирование общекультурной компетенции младших школьников, обучение их ведению поисковой деятельности в сфере родного языка, развитие речи, языковой культуры и наблюдательности. Тематика занятий, разработки сценариев учебных экскурсий представлены в публикациях различного уровня [1; 2]. Апробированы программы кружка для первого и второго года обучения (2-3 классы). В проекте создание тематики занятий для учащихся 4-х классов.

За время работы кружка «Юные лингвокраеведы» я могу отметить не только неугасающее желание младших школьников узнавать свой край, но и изучать его самостоятельно, что очень важно. Так, в 2017 году мои ученицы Ольга Гусева и Татьяна Жук (учащиеся 4а класса) приняли участие в городском

конкурсе сообщений учащихся 2–6-х классов «Открытие» и стали единственными представителями от нашей начальной школы. О. Гусева представила членам жюри работу «Путешествие по Тверскому краю: Красное — Маслово — Берново» как своего рода отчет о семейном путешествии. Т. Жук выбрала тему по окружающему миру. В настоящее время мы готовимся к XX городской научно-практической конференции школьников «Шаг в будущее». Учащиеся работают над исследовательской работой об истории Тверского городского сада, изучают названия улиц нашего города, которые носят имена прославленных героев войны.

Разработка программ по русскому языку с использованием национально-регионального компонента в школах Твери находится на стадии становления. Описанные в работе материалы — прямое тому подтверждение. Включение регионального языкового материала в структуру урока, в систему внеклассной и внешкольной работы, как показывает опыт, позволяет развивать интерес учащихся к изучению русского языка и литературы, а также формировать важные патриотические качества: любви к своей семье, родному дому, городу, в котором родился и вырос, своей стране.

Список литературы

1. Гришанкова И. В. Теоретико-методические основы экскурсионной работы в системе начального школьного лингвокраеведения // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 179–185.
2. Гришанкова И. В. Экскурсионная деятельность как средство формирования языковой культуры младших школьников: лингвокультурная экскурсия «Реки нашего города» // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 5 (11). С. 240–246.
3. Лингвистическое краеведение: материалы для изучения в средней школе / сост. Н. М. Сергеева, Т. В. Кириллова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. 159 с.
4. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сборник научных трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. С. 141–163.
5. Милюгина Е. Г., Касимова А. Б. Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 172–179
6. Тихомирова Е. А. Программа элективного курса предпрофильной подготовки «Тверское лингвокраеведение» // Публикации tnu.podelise.ru [электронный ресурс]. URL: <http://tnu.podelise.ru/docs/index-309841.html>. Дата обращения: 12.02.2017. Загл. с экрана.
7. Федотова Е. В. Программа по литературному краеведению для средней общеобразовательной школы [электронный ресурс]. URL: <http://l.10-bal.ru/literatura/14120/index.html>. Дата обращения: 12.02.17. Загл. с экрана.

Об авторе

ГРИШАНКОВА Ирина Валерьевна, учитель начальных классов МОУ СОШ № 21, Тверь.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

Е. С. Шмаков

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», город Тверь.

Статья посвящена проблеме формирования гражданской и региональной идентичности школьников. Предложен обзор научных работ по проблеме гражданской и региональной идентичности. Представлена программа факультативных занятий музыкально-краеведческой направленности, ориентированная на воспитания региональной идентичности учащихся.

Ключевые слова: гражданская идентичность, региональная идентичность, музыкальное краеведение, Тверской край, факультатив по музыкальному краеведению.

Формирование гражданской и региональной идентичности обучающихся входит в число приоритетных задач, поставленных перед современной педагогикой и системой образования федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Для успешной реализации этих задач необходимо уточнить содержание и взаимосвязь данных понятий и определить педагогические средства их формирования.

Понятие гражданской и региональной идентичности сегодня востребовано педагогами, психологами, культурологами, социологами, политиками [2; 12; 13; 20; 21]. И. В. Ильинская и Г. Н. Лашкова определяют гражданскую идентичность как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства [5]. Эту мысль развивает Е. К. Шималин, рассматривая гражданскую идентичность в контексте социальной идентичности индивида, отражающей представления личности о принадлежности к государственному образованию, структурам гражданского общества [19]. Т. Водолажская выделяет в гражданской идентичности аспект реализации базисных потребностей личности в принадлежности к группе [3]. А. Г. Асмолов и В. С. Собкин акцентируют в данной категории не только процесс социализации, но и его перспективы — обретение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров [2; 17]. Аспект гражданской самореализации личности разрабатывает и М. А. Юшин, видящий в гражданской идентичности оценку личностью своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [21].

Формирование гражданской идентичности личности немыслимо вне процесса формирования ее региональной идентичности. Эту связь подчеркивают Е. Г. Милюгина и М. В. Строганов в материалах словаря «Русская провинция», сопоставляя понятия *большой* и *малой родины* [12, с. 49–54]. Л. В. Смирнягин характеризует региональную идентичность как солидарность с земляками по причине совместного проживания на одной территории в данный момент или в прошлом, что выражается обычно в причислении себя к жителям определенной

местности, района, города, его части и в целом территориальной единицы [16]. Для многих социологов региональная идентичность заслонена идентичностью этнической, однако у региональной и этнической идентичностей разные основания, разные механизмы развития. Региональная идентичность во многом схожа с другими видами идентичностей и опирается на социальные мифы об особых характеристиках локального текста; ее выраженность, как подчеркивают Е. Г. Милюгина и М. В. Строганов, во многом зависит от устойчивости коллективной памяти, хранящей представления о региональных ценностях и нормах, что выражается в конструировании автохтонами неких самообразов, предъявляемых сторонним наблюдателям как уникальный признак локального текста и зафиксированный в этом качестве путешественниками [11, с. 209–211].

Для решения задач воспитания гражданской и региональной идентичности учащихся ФГОС определяет следующие направления работы:

1) *духовно-нравственное и ценностно-смысловое воспитание* связано с формированием приоритетных ценностей гуманизма, духовности и нравственности, чувства собственного достоинства; социальной активности, ответственности, стремления следовать в своем поведении нормам морали, нетерпимости к их нарушению;

2) *историческое воспитание* предполагает знание основных событий истории Отечества и ее героического прошлого, представление о месте России в мировой истории; знание основных событий истории народов России, формирование исторической памяти, чувства гордости и сопричастности событиям героического прошлого, знание основных событий истории края, республики, области, в которой проживает учащийся; представление о связи истории своей семьи, рода с историей Отечества, формирование чувства гордости за свой род, город (село);

3) *политико-правовое воспитание* направлено на формирование представлений учащихся о государственно-политическом устройстве России; государственной символике, основных правах и обязанностях гражданина; правах и обязанностях учащегося; информирование об основных общественно-политических событиях в стране и в мире; правовая компетентность;

4) *патриотическое воспитание* ориентировано на формирование чувства любви к Родине и гордости за принадлежность к своему народу, уважения национальных символов и святынь, знания государственных праздников и участие в них, готовность к участию в общественных мероприятиях;

5) *трудовое (профессионально-ориентированное) воспитание* направлено на формирование картины мира культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека; ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием; формирование добросовестного и ответственного отношения к созидательному труду, уважение труда людей и бережное отношение к предметам материальной и духовной культуры, созданных трудом человека;

б) *экологическое воспитание* решает задачи формирования высокой ценности жизни, потребности учащихся сохранять и улучшать окружающую природную среду [15].

Чтобы процесс формирования гражданской и региональной идентичности обучающихся был успешным, перечисленные направления в каждом регионе должны иметь свою локальную спецификацию. Это и побудило нас разработать учебную программу факультативных занятий «Тверские музыканты — гордость России». Данный факультатив призван обогатить урочную и внеурочную образовательно-познавательную деятельность школьников краеведческим материалом. Выбор музыкально-краеведческого направления обусловлен тем, что в современном учебном процессе, как правило, используются данные исторического, географического и литературного краеведения, а музыкальная история края остается на периферии школьной работы.

Программа адресована учащимся 9 класса средней общеобразовательной школы. В содержании программы сделана попытка совместить духовно-нравственное и ценностно-смысловое воспитание с историческим, культурно-экологическим, практико-ориентированным направлениями работы, при этом в центре внимания всегда находится патриотическое воспитание.

Сверхзадача программы — сформировать основы гражданской и региональной идентичности обучающихся — конкретизируется нами в целевой установке — сформировать у школьников базовые знания о музыкальном Верхневолжье, воспитать интерес к истории музыкальной культуры края и ее современности и чувство гордости за своих знаменитых земляков-музыкантов, чье творчество известно в России и за ее пределами. Задачи: дать учащимся общее представление о жизни и творчестве выдающихся деятелей Верхневолжья; связать историю музыкального Верхневолжья с его современностью; развивать у учеников чувство уважения к своей малой родине и патриотические качества; увеличить объем знаний по истории родного края в целом.

Методы реализации программы: наблюдение — посещение памятных мест; словесный — рассказ, беседа; наглядный — просмотр презентаций, видеофрагментов, иллюстраций; поисковый — сбор информации по интересующей теме; проблемный — постановка перед учащимися задачи по определенной теме; практический — решение учащимися тестов, загадок, подготовка и презентаций по заданной теме.

Программа состоит из 5 тем.

1. Тверские традиции дворянского музицирования: Львовы, Бакунины, Голенищевы-Кутузовы, Оппели.

Задачи: познакомить учащихся с традициями тверского дворянского музицирования, сформировать представления о «дворянских культурных гнездах» Тверского края, актуализировать в сознании обучающихся педагогические доминанты элитарного музыкально-образовательного процесса в Тверской губернии XIX в., ставшие основой современной региональной музыкально-образовательной системы.

Учащиеся знакомятся со спецификой культурно-образовательного пространства тверских «дворянских гнезд», в которых формировались такие актуальные для современной культуры и образования формы музыкального самообразования и творческой самореализации воспитанников, как домашнее любительское инструментальное и вокальное музицирование [9, с. 167–169], занятия музыкальной фольклористикой [7, с. 131–155; 10, с. 170–187], участие в усадебном музыкальном театре [8, с. 110–128]. Вопросы по теме:

1. Найдите на карте Тверской губернии дворянские усадьбы Н. А. Львова (Никольское-Черенчицы Новоторжского уезда), Ф. П. Львова (Арпачево Новоторжского уезда), А. М. Бакунина (Прямухино Новоторжского уезда), Врасских (Козлово Спиоровского уезда), Голенищевых-Кутузовых (Кузнецово Бежецкого уезда), Оппелей (Ямки-Сидорово Новоторжского уезда). Составьте карту «дворянских гнезд» Тверской губернии; дополните ее находками, выявленными в ходе самостоятельного исследовательского поиска.

2. Опишите «дворянские гнезда» Н. А. Львова, Ф. П. Львова и А. М. Бакунина. Какую роль в культуре повседневности этих усадеб играли музыка, литература и театр?

3. Какие традиции домашнего музыкального образования бытовали в тверских дворянских усадьбах?

4. Какова роль народной музыкальной культуры в воспитании и образовании юных тверских дворян?

5. Кто из деятелей тверской дворянской усадебной культуры занимался фольклористикой? Какие издания отразили результаты этих занятий?

6. Назовите имена музыкантов — уроженцев Твери и Тверской губернии, сформировавшихся в атмосфере дворянских культурных гнезд XIX в. и получивших большую известность как певцы и инструменталисты-виртуозы.

Задание на дом: написать сочинение на тему «Любительское музицирование в тверских дворянских усадьбах» или ««Любительская фольклористика в тверских дворянских усадьбах»».

2. Тверские инструментальные традиции: творчество В. В. Андреева.

Задачи: познакомить учащихся с деятельностью организатора и руководителя первого в истории России оркестра народных инструментов В. В. Андреева; познакомить их с русскими народными инструментами; организовать посещение музея музыканта и осмотр музейной экспозиции; развивать у учащихся патриотические чувства к культуре, истории и достижениям тверских земляков.

Важным фактором в процессе формирования региональной идентичности учащихся является знакомство с музыкальной деятельностью В. В. Андреева [1]. Сам факт, что первым человеком в России, организовавшим оркестр русских народных инструментов, стал наш земляк, говорит о многом. В процессе освоения информации учащиеся узнают, что в Бежецке существует музей В. В. Андреева, посещают его и получают более полную информацию о музыканте и инструментах русского народного оркестра. Вопросы по теме:

1. Назовите инструменты состава русского народного оркестра (домра, балалайка, гусли, бубенцы, ложки, трещетки, баян, жалейка).
2. В каком городе родился В. В. Андреев? (Бежецк)
3. В каком жанре работал Андреев? (русская народная музыка);
4. В какой стране в 1900 г. он награжден Орденом Почетного легиона и Большой золотой медалью выставки? (Франция)
5. Каков вклад Андреева в развитие культуры нашего региона, чем он вам запомнился больше всего?

Задание на дом: написать сочинение на тему «Василий Васильевич Андреев и культура Тверского края».

3. Тверские вокальные традиции: творчество С. Я. Лемешева.

Задачи: познакомить учащихся с легендарной личностью, прославившей Тверской регион, — оперным певцом, режиссером и педагогом С. Я. Лемешевым; организовать посещение музея музыканта и осмотр музейной экспозиции; развить у учащихся чувство уважения к малой родине и повысить уровень знаний о ее деятелях.

Рассказывая учащимся о памятных местах музыкального Верхневолжья и о С. Я. Лемешеве, мы выделили интересные моменты в жизни великого тенора [6]. К примеру, первый урок вокала в Московской консерватории с профессором Н. Г. Райским принес Лемешеву разочарование: оказалось, что раньше он неправильно пользовался певческим дыханием и совершал много других ошибок. Анализируя деятельность Лемешева как вокалиста и режиссера оперы, мы не могли обойти вниманием его музей, основанный в Медновском с/п в 1986 г. В процессе знакомства учеников с творчеством земляка используются аудиозаписи, анализируются жанры, в которых работал Лемешев. Вопросы по теме:

1. В каком селе Тверской губернии родился Лемешев? (Князево)
2. Какой голос был у выдающегося певца? (лирический тенор)
3. В каком году был основан музей Лемешева? (1986)
4. В каких жанрах работал музыкант? (опера, камерная музыка, эстрада)
5. Какими профессиями он владел? (камерный, оперный певец, педагог, режиссер оперы).

Задание на дом: подготовить сообщение на тему «Чем наиболее мне запомнился уроженец Тверской земли Сергей Яковлевич Лемешев?»

4. Тверские традиции церковного пения: Опекаловский Вознесенский и Николо-Малицкий монастыри.

4.1. Традиции церковного пения в Опекаловском Вознесенском монастыре.

Задачи: познакомить учащихся с историей Опекаловского Вознесенского монастыря, его характерными особенностями и значимостью в музыкальной жизни региона; расширить знания о памятных местах музыкальной истории края; прививать учащимся чувство любви к малой родине и патриотизм; расширять кругозор учащихся.

Задания (выполняются в виде беседы преподавателя с учениками после похождения материала [4, с. 19–45]):

1. В каком районе Тверской области находился Опекаловский Вознесенский монастырь? (Старицкий)
2. Существует ли монастырь в настоящее время? (нет)
3. В каком году Опекаловский Вознесенский монастырь был приписан к Иосифо-Волоколамскому? (1680)
4. Назовите песнопение и стихирю, написанную мастером-распевщиком (песнопение «Трисвятое надгробное» и стихира «Придите ублажим Иосифа»)
5. Назовите период расцвета обители (1560–1590-е).

4.2. Традиции афонской школы в Николо-Малицком монастыре.

Задачи: познакомить учащихся с историей церковного пения, обратить особое внимание на византийские распевы; расширить знания о песнопениях и распевах в истории Николо-Малицкого монастыря; прививать учащимся чувство любви к малой родине и патриотизм; расширять кругозор учащихся.

Среди церковных феноменов музыкальной жизни нашего региона следует отметить Николо-Малицкий мужской монастырь, имеющий особые традиции церковного пения. В их основе лежат уникальные византийские распевы, пение является одноголосным и не имеет партий [14]. Большой вклад в становление монастырского хора внес его основатель Борис Чибисов, сторонник традиций афонской школы. Вопросы и задания по теме:

1. Какое пение является главным украшением монастырских служб в Николо-Малицком монастыре? (византийское)
2. Назовите имя основателя монастырского хора Николо-Малицкого монастыря (Борис Чибисов).
3. Назовите главное отличие греческого пения от партесного (является одноголосным, не имеет партий).
4. По какой системе записей осуществляется пение? (не по нотам, а по невмам и старинным крюкам)
5. Традиции какой школы в последнее время развивает монастырский хор? (афонская школа)

Задание на дом: найти информацию об истории и современной жизни Николо-Малицкого монастыря и написать сочинение о наиболее ярких моментах его истории.

5. Современные музыкальные коллективы Тверского региона.

На протяжении десятилетий в Тверском регионе сформировались различные музыкальные творческие коллективы: «Тверской муниципальный оркестр народных инструментов» (художественный руководитель А. Белов); детский хор Тверского педагогического колледжа «Вдохновение» (художественный руководитель В. Озерова); оркестр народных инструментов ДШИ № 1 имени М. П. Мусоргского «Дружба поколений» (художественный руководитель Г. Калгушкина); Губернаторский хор преподавателей и студентов Тверского педагогического колледжа «Благовест» (художественный руководитель

А. Михно); Губернаторской хор Тверской государственной академической филармонии (художественный руководитель А. Кружков); камерный оркестр Тверской академической филармонии «Российская камерата» (художественный руководитель и дирижер А. Кружков) и многие другие, представляющие Тверской регион в России и за рубежом [см.: 4 и др.]. Вопросы и задания по теме:

1. Назовите имя известного композитора, автора музыки к гимну Российской Федерации (А. В. Александров).

2. Кто из известных творческих личностей Тверского региона, поклонник хорового исполнительства и русской народной песни, первый создал музыкальную школу в Твери? (Н. П. Ишиев)

3. Назовите 5–6 творческих коллективов Тверского региона, внесших значимый вклад в ее культуру.

4. Назовите имя уроженца нашего края, музыкального руководителя Тверского областного театра драмы, директора Тверской областной филармонии (1948–1956), создателя городского симфонического оркестра, ставшего его вдохновителем и дирижером (Н. М. Сидельников).

5. Кто из представителей Тверского регионального музыкального общества вам больше запомнился и почему?

Задание на дом: ознакомиться с творчеством одного из музыкантов современного Верхневолжья (по выбору) и подготовить материал с кратким выступлением в классе.

Ожидаемые результаты реализации программы — формирование основ гражданской и региональной идентичности обучающихся, усвоение ими системы знаний о музыкальном Верхневолжье, воспитание любви к своему краю, уважения к его истории и культуре, формирование готовности обучающихся рассказать друзьям и гостям Тверского края и своих знаменитых земляках.

Список литературы

1. Андреев В. В. Материалы и документы / сост. Б. Б. Грановский. М.: Музыка, 1986. 351 с.
2. Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007 № 6. С. 4–10.
3. Водолажская Т. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 140–142.
4. Дроздецкая Н. К. Опекаловский распев: именование и бытование // Древняя Русь. 2005. №1 (19). С. 80–91.
5. Ильинская И. В., Лаишкова Г. Н. Изучение сформированности основ гражданской идентичности у обучающихся в начальной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 2 (47), т. 1. С. 106–108.
6. Лемешев С. Я. Путь к искусству. М.: Искусство, 1982. 384 с.
7. Милюгина Е. Г. Н. А. Львов. Художественный эксперимент в русской культуре последней трети XVIII века: дис. ... д-ра филол. наук: 10.00.01. Великий Новгород, 2009. 405 с.
8. Милюгина Е. Г. Обгоняющий время: Николай Александрович Львов — поэт, архитектор, искусствовед, историк Москвы. М.: Русский импульс, 2009. 360 с.
9. 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.

10. *Милюгина Е. Г., Строганов М. В.* Гений вкуса: Н. А. Львов. Итоги и проблемы изучения: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 278 с., 52 ил., портр.
11. *Милюгина Е. Г., Строганов М. В.* Из опыта работы над сводом травелогов «Тверской край в записках путешественников XVI–XX веков» // Труды Русской антропологической школы. 2013. Т. 13. С. 203-214.
12. *Милюгина Е. Г., Строганов М. В.* Текст пространства: фрагменты словаря «Русская провинция» // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 2. С. 42-66.
13. *Милюгина Е. Г., Строганов М. В.* Текст пространства: фрагменты словаря «Русская провинция». Часть вторая // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 3. С. 33-74.
14. Николо-Малицкий мужской монастырь: возрождение. Тверь, 2016.
15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
16. *Смирнягин Л. В.* О региональной идентичности // Вопросы экономической и политической географии зарубежных стран. М. — Смоленск, 2007. Вып. 17. С. 21–49.
17. *Собкин В. С.* Старшеклассник в мире политики: эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 320 с.
18. *Тарасова Л. А.* Музыкальное краеведение: учебное пособие. М.; Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. 73 с.
19. *Шималин Е. К.* Гражданская идентичность как основа государственной стабильности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2008 [электронный ресурс]. URL: <http://jurnal.org/articles/2008/polit17.html>
20. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
21. *Юшин М. А.* Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодёжи в современной России: дис. ... канд. полит. наук. Тула, 2007. 189 с.

Об авторе

ШМАКОВ Егор Сергеевич, магистрант I курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: werlidemon91@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ

Н. А. Усанова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования навыков поисковой работы младших школьников через приобщение к истории малой родины в контексте многовековой истории и культуры родного края. Представлена программа кружковой деятельности «Моя малая Родина», знакомящая обучающихся с культурными, политическими, экономическими особенностями Тверской области, историей родного села, его достопримечательностями и прославившими родной край персоналиями.

Ключевые слова: школьное краеведение, младший школьник, формирование навыков поисковой работы, Тверской край, с. Юрьево-Девичье.

В современном мире неотъемлемой особенностью интеллектуально развитой личности являются исследовательские навыки. Актуальность их формирования декларируется сегодня Концепцией модернизации образования Тверской области, согласно которой выпускник общеобразовательного учреждения должен обладать универсальными знаниями, умениями и навыками [2]. Задача развития навыков поисковой работы обучающихся является ключевой как для педагогической науки, так и для практики образования. Ее решение требует разработки педагогических средств формирования навыков поисковой и исследовательской деятельности обучающихся и создания условий для их совершенствования.

Исследовательский метод, по мнению И. Я. Лернера, предполагает такую познавательную деятельность учащихся, когда они используют приемы, соответствующие методам изучаемой науки, в ходе добывания нового знания непосредственно знакомятся с методами исследования [8]. Проблеме формирования исследовательской деятельности школьников посвящены работы современных педагогов и методистов. Е. В. Баранова и М. И. Зайкин рассматривают мотивационный аспект данного процесса [1]. К. Р. Глазкова и С. А. Живодрובה выявляют технологии, формирующие творческую, критически мыслящую личность школьника [4]. В числе методических материалов, ориентированных на решение данной проблемы, нужно назвать программу Т. В. Громовой «Организация исследовательской деятельности» [5] и методические рекомендации И. Н. Меняевой, направленные на организацию поисковой работы в школе [9]. Методологические основы краеведческой поисковой работы сформулированы культурологами Е. Г. Милюгиной и М. В. Строгановым на материале литературы путешествий [11; 12].

В приобщении учащихся к исследовательской деятельности выделяют несколько этапов. На первом этапе исследовательской деятельности учащиеся осуществляют поиск информации и возможные варианты решения проблемы,

поставленной преподавателем. В ходе работы преподаватель организует рефлексию опыта познавательной деятельности с целью осознания учащимися способов работы над проблемой, методов работы с источниками знания. В ходе поисковой деятельности учащиеся осваивают элементарный набор приемов и методов работы с литературой, необходимый для приобщения к исследовательской работе. На втором этапе приобщения к исследовательской деятельности школьники самостоятельно находят и формулируют проблему, подбирают методы, адекватные для решения поставленных задач исследования, составляют план работы и осуществляют научный поиск [1].

Таким образом, исследовательская деятельность позволяет выработать умения и навыки, которые необходимы обучающимся при осуществлении проектной деятельности и в процессе формирования навыков самообразования.

Решение задачи формирования навыков поисковой работы обучающихся мы связываем с организацией и проведением в младших классах кружковой краеведческой деятельности «Моя малая Родина» в рамках факультативного курса «Традиционная культура Тверского края» деятельности. Краеведческая деятельность школьников ориентирована на формирование их культуроведческой и регионоведческой компетенций, без которых, как справедливо подчеркивает Е. Г. Милюгина, невозможно успешное приобщение обучающихся к исследовательской деятельности [10]. Мы считаем, что не следует ограничивать краеведческую работу только изложением на уроках готовых знаний о своем крае, почерпнутых из учебных пособий и другой литературы: важная часть краеведческой работы — непосредственное участие как учителя, так и учащихся в поисково-исследовательской деятельности по изучению родного края. Актуальность выбранного подхода обусловлена тем, что самые прочные, ценные знания добываются самостоятельно в ходе собственных изысканий. Исследовательская деятельность учащихся позволяет преодолеть отрыв теоретических знаний от общественной практики. Новизна программы заключается в том, что в ее основе лежит идея самостоятельного проведения учащимися научно-исторического исследования прошлого и настоящего «малой Родины».

Содержание программы «Моя малая родина» отражает системно-комплексный подход к родному краю как некой целостности, представленной во всем многообразии составляющих ее процессов и явлений. Такой подход позволяет рассматривать природные, исторические, социальные и культурные факторы, формирующие и изменяющие состояние изучаемого региона, в их равноправном взаимодействии. Это наиболее эффективный путь формирования мировоззрения, целостной картины среды обитания, системы научно-обоснованных экологических и социокультурных взглядов, ценностного отношения учащихся к родному краю не только на эмоциональном, но и рациональном уровне.

Программа «Моя малая родина» ориентирована на глубокое и подробное ознакомление школьников с историей родного края. Постепенно открывая для себя неизвестные страницы истории края и области, культивируя в себе интерес

к историческому поиску, учащиеся сформируют целостное представление о взаимосвязи развития отдельных населенных пунктов, частных событий и развития страны.

Цель программы — дать учащимся начальной школы основные знания об истории родного края, о культурных, политических, экономических особенностях Тверской области, познакомить с достопримечательностями и, что немало важно, людьми, трудившимися здесь и прославившими родной край. Программа построена так, чтобы учащиеся через разнообразную деятельность (игровую, коммуникативную, учебную, трудовую) входили в мир краеведческой культуры, которая предполагает не только усвоение понятийного аппарата и соответствующего содержанию курса умений, но и требует от учащегося соответствующего поведения по сохранению творческого подхода к позитивному использованию и преобразованию своего края.

Содержание программы соответствует внеурочной деятельности, целям и задачам основной образовательной программы, реализуемой в нашем образовательном учреждении МБОУ СОШ с. Юрьево-Девичье. Данная программа ориентирована не на запоминание обучающимися информации, которой в изобилии снабжает руководитель занятий, а на активное участие самих школьников в процессе ее приобретения. В основе программы «Моя малая родина» лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие таких качеств личности как: патриотизм, гражданственность, уважение к прошлому и настоящему родного края. В результате занятий по программе «Моя малая родина» у младших школьников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Программа состоит из нескольких блоков:

Путешествие вглубь веков. Учащиеся узнают, каким было их родное село 200 лет назад, как выглядел крестьянский дом XVIII–XIX веков, какие предметы быта и труда использовались. В различных справочниках, энциклопедиях [13; 14; 15; 16], в интернете учащиеся собирают информацию по данной теме, обобщают и проводят коллективное обсуждение.

Наша школа. Рассказывается об истории Юрьево-Девичьевской школы, учителях, выпускниках, о старом и новом здании школы. Учащиеся готовят проект «Виртуальная экскурсия по школе», учатся работать с архивом фотографий, проводят поисковую деятельность по сбору сведений из истории школы. Совместно с учителем берут интервью у ветеранов педагогического труда, тем самым собирая нужную информацию для своего проекта и материал для школьной краеведческой экспозиции.

Наши сёла и деревни. Ученики узнают о существующих и исчезнувших деревнях Тверского края, истории деревень Борки и Единоново, существовавшем там имении графа Корфа, Школе сыроварения Н. В. Верещагина. Учащиеся собирают материал и сопоставляют его, используя книги, энциклопедические словари, музейные материалы [3; 7; 17]. На занятии делается отчет по про-

деланной работе в форме доклада с демонстрацией найденных фотографий и предметов.

Моя семья. Здесь ученики должны овладеть понятием «семья», понимать значение семьи в жизни человека, уметь различать близких и дальних родственников; соблюдать основные этические правила взаимоотношений между юношей и девушкой, основные правила поведения людей в ситуациях конфликта. Поисковая деятельность заключается в сборе информации о родословной семьи, происхождении фамилий и имен.

Детский фольклор и игры. Учащиеся знакомятся с понятием *фольклор*, с видами детского фольклора, традициями, играми, народными песнями Тверского края [10], участвуют в проведении традиционных тверских народных праздников.

Наша область: история городов и населенных пунктов Тверской области. Учащиеся знакомятся с историей Тверской области, ее символикой, достопримечательностями, древнейшими городами, рекой Волгой [3; 7; 17]; готовят и демонстрируют мультимедийные презентации по истории города, области, создают проект «Государственная символика городов Тверской области».

Люди нашего края. Учащиеся знакомятся с творчеством Н. Д. Бушуева. Узнают новые сведения о героях Великой Отечественной войны, знакомятся с их подвигами. Неотъемлемой частью работы является использование живых источников краеведческой информации: рассказов жителей села, непосредственных участников событий, краеведов, научных работников. Самое главное состоит в том, чтобы научить ребят искать и находить нужный материал, делать записи, зарисовывать, определять местоположение по карте.

Один из блоков программы посвящен знакомству младших школьников с историей родного села и местных памятников архитектуры. Выбор данной темы связан с задачей углубить знания учащимися истории родного края, побудить их к исследовательской деятельности. Знакомство с данным разделом запланировано в рамках изучения следующих тем:

— «Мое родное село», где рассказывается об истории с. Юрьево-Девичье в ходе экскурсии по селу; экскурсию проводят учащиеся, которые заранее выполнили поиск информации по данному им объекту учителем (храм, стела, дом культуры, школа и т. п.);

— «Сёла и деревни вокруг нас», в которой проводится беседа о существующих и исчезнувших деревнях Единоново, Юрятино, Заборовье, Медведево, учащимися заранее собираются исторические материалы;

— «Прошлое и настоящее»: знакомство с архивными материалами, собранными в краеведческом музее;

— «Борки и Единоново»: знакомство с музейными материалами об этих деревнях, рассказами детей из этих деревень о своих земляках.

В качестве примера приведем сценарий занятия «Мое родное село». Цель занятия — прививать к детям любовь к Отечеству, к малой родине. Задачи, которые планируется решить: расширение знаний по истории села, овладение

элементарными навыками исследования; воспитание любви к родному краю, его истории, гордости за односельчан; развитие умения общаться с людьми старшего поколения, воспитание уважения к их жизненному опыту, развитие чувства прекрасного.

Перед занятием проводится предварительная совместная работа учителя и учеников. Она включает: 1) индивидуальные задания для каждого класса по сбору материала по истории села: история названия села, история улиц, быт и нравы жителей села; 2) сбор материала, отражающего занятия жителей села в прошлом.

Мероприятие начинается со стихотворения, написанного местным поэтом Н. Д. Бушуевым [15]. Чтение стихотворения заранее готовят учащиеся четвертого класса. Затем проводится беседа с учениками, в которой учитель рассказывает историю с. Юрьево-Девичье. Материал для беседы найден учителем совместно с учащимися. Рассказ сопровождается фотографиями. Так, например, учащиеся узнают о том, что в течение нескольких веков село принадлежало московскому Алексеевскому девичьему монастырю. Об этом напоминают тверские писцовые книги середины XVI века: «Алексеевского монастыря, что Олексей святой Девичь монастырь на Москве, в Черторее село Юрьевское с деревнями... село Юрьевское, а в нем церковь Егорей Великий...» [14]

Далее работает группа, отвечающая за материал по возникновению названия села. Узнаем, что в XVIII в. начинает встречаться второе название — *Юрьевское, Девичье тож*, чтобы отличать от другого, недалеко расположенного села Юрьевского-Поволжского. Уточняющее название напоминало о принадлежности села Алексеевскому девичьему монастырю. Окончательно второе отличительное название закрепилось за селом во второй половине XIX века: в документах 1859 г. — Юрьевское (Девичье); в документах 1887 г. — Юрьевское-Девичье [3].

После беседы по истории села школьникам предлагается посмотреть видеоряд современной жизни села, подготовленный учащимися старших классов. Для обобщения всего рассказанного на занятии проводится небольшая экскурсия по школьному краеведческому музею. На этом этапе учащимся раздаются листы наблюдений, в которых они фиксируют названия экспонатов, о которых требуется найти дополнительную информацию, в журнале регистрации экспонатов музея. Проведение занятия направлено на совместную поисковую деятельность учащихся и учителя, посредством чего происходит углубление и обобщение знаний обучающихся об истории родного села.

Таким образом, программа «Моя малая Родина» имеет историческое направление и нацелена на расширение знаний учащихся о родном крае. Учащиеся продолжают знакомиться с символикой городов области, с этапами становления Юрьево-Девичьей школы, с историческими событиями, повлиявшими на становление нашего края. Основное направление внеурочных занятий по краеведению — развитие интеллектуальных и поисково-информационных умений в ходе изучения местного материала. Школьники знакомятся с творчеством

выдающихся людей нашего края: поэтов, писателей, художников. Главная цель — расширение кругозора учащихся, пополнение знаний об истории нашего края, его людях. Продолжается и конкретизируется работа по изучению природных особенностей нашей области.

Список литературы

1. Баранова Е. В. Как увлечь школьников исследовательской деятельностью / Е. В. Баранова, М. И. Зайкин // Математика в школе. 2004. № 2. С. 7-10.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года № 295). URL: <http://docs.cntd.ru/document/499091784>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
3. Герчук Ю. Я., Домилак М. И. Художественные памятники Верхней Волги: от Калинина до Ярославля. М.: Искусство, 1976. 144 с.
4. Глазкова К. Р. Уроки-исследования: формирование творческой, критически мыслящей личности / К. Р. Глазкова, С. А. Живодробова // Физика: ИД Первое сентября. 2006. № 24. С. 29-31.
5. Громова Т. В. Организация исследовательской деятельности // Практика административной работы в школе. 2006. № 7. С. 49-53.
6. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. М.: Вербум-М, 2001. 48 с.
7. Добровольский И. Тверской епархиальный статистический сборник. Тверь: типолит. Ф. С. Муравьева, 1901. [2], 2, 8, XXIV, 772 с.
8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186с.
9. Меняева И. Н. Организация поисковой, исследовательской, экспериментальной работы в школе // Педагогическая мастерская. 2005. № 3. С. 12-15.
10. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сборник научных трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. С. 141-163.
11. Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Из опыта работы над сводом травелогов «Тверской край в записках путешественников XVI–XX веков» // Труды Русской антропологической школы. 2013. Т. 13. С. 203-214.
12. Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Принципы изучения «тверских» травелогов XVI–XX веков // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Филология. 2011. Вып. 3. С. 37-43.
13. Нарский А. Р. Георгиевская церковь в селе Юрьево-Девичье // Православная Тверь. 2002. № 4 (93), апрель. С. 4.
14. Островская Г. Храм в селе // Заря. 2007. 22 февр.
15. Путешествие за Волгу // Заря. 2013. 12 апр.
16. Сообщение священника села Юрьевского-Девичьего Нила Предтеченского // Журналы заседаний Совета Тверского епархиального историко-археологического комитета за 1902–1903 гг. Тверь, 2001. С. 21–23.
17. Сводный список памятников истории и культуры Калининской области, состоящих под государственной охраной. Калинин: Управление культуры Калининского облисполкома, 1986. 173 с.

Об авторе

УСАНОВА Нина Александровна, магистрант I курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: nina.usanova@mail.ru.

АКТИВИЗАЦИЯ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К УРОКАМ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИОБЩЕНИЯ К МУЗЫКАЛЬНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ

Л. Р. Акопян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме активизации интереса детей среднего школьного возраста к урокам музыки. Педагогическим ресурсом решения этой проблемы выбрано музыкальное краеведение, призванное познакомить учащихся с культурой родного края. Представлена образовательная программа факультатива «Музыкальное краеведение Тверского края». Учебный репертуар программы включает лучшие образцы тверского музыкального творчества.

Ключевые слова: познавательный интерес, средний школьный возраст, педагогические технологии активизации интереса, школьное музыкальное краеведение, Тверской край.

Музыкальные интересы современных школьников характеризуются в основном предпочтением образцов, диктуемых средствами массовой информации, среди которых большое место занимает зарубежная популярная музыка. К классической музыке и тем более к музыкальному творчеству композиторов родного края интерес фактически не проявляется. Формирование и развитие такого интереса является важной проблемой для учащихся на пути к становлению их духовных, нравственных и патриотических качеств.

В музыкальном обучении и развитии школьников познавательный интерес является важной составляющей. К рассмотрению понятия *познавательный интерес* обращались многие педагоги и психологи, в том числе Д. Б. Кабалевский, Н. А. Фролова, М. Б. Дмитриева, И. Г. Щукина и др. Д. Б. Кабалевский считает основной целью учителя в приобщении школьников к музыкальному искусству развитие их интереса к музыке на основе целостного представления о музыкальном искусстве, его общественной роли и социальном назначении [3]. Н. А. Фролова и М. Б. Дмитриева полагают интерес первоосновой музыкального воспитания [12]. Для того чтобы учащиеся научились не просто слушать и исполнять музыку, а эмоционально откликаться, понимать ее и иметь потребность в общении с ней, необходимо пробудить у них интерес, иначе ребенок будет иметь слабую мотивацию к работе на уроке. И. Г. Щукина отмечает, что интерес учащихся характеризуется активными замыслами, волевыми устремлениями, положительными эмоциями [13].

Успешное решение задачи активизации познавательного интереса школьников к музыке требует разработки соответствующих инновационных технологий. Активизируя интерес учащихся, учитель создает условия для развития мотивации к достижению целей на уроках, побуждает к самостоятельности в изучении музыкального материала и творческой деятельности. Тем самым закладывается когнитивная, мотивационная и деятельностная база для успешного формирования музыкальной грамотности обучающихся [6], которая, по мнению Е. Г. Милюги-

ной и М. В. Гавва, выступает необходимой основой воспитания музыкальной культуры личности во всем многообразии ее проявлений [5]. В среднем школьном возрасте учащимся нравится решать проблемные ситуации, находить сходство и различие, определять причину и следствие. О. В. Соловьева отмечает, что особенность детей среднего школьного возраста заключается в том, что они относятся к учебным предметам как к особой области теоретических знаний [9]. Знакомясь с новыми понятиями, они готовы рассказать о них или даже выступить с короткими сообщениями на уроке. Это способствует развитию у них навыков познавательной и исследовательской деятельности. Школьникам интересны внеклассные мероприятия, в ходе которых можно высказать свое мнение, самому решать проблему, участвовать в дискуссии. Выполнение эвристических заданий также способствует культурному развитию учащихся.

Определяющую роль в решении поставленной задачи играет и выбор эффективных педагогических ресурсов. Большим потенциалом в этом отношении обладает музыкальное краеведение. Музыкально-краеведческие занятия прививают уважение и любовь к своему краю и к его историческому наследию и выступают формой передачи школьникам ценного духовного опыта, накопленного поколениями подвижников культуры определенного региона. Формулируя задачи учебного музыкального краеведения, Л. А. Тарасова включает в их число формирование устойчивого интереса к культуре родного края [10].

Таким образом, развитие интереса школьников к музыке происходит на основе целостного представления о музыкальном искусстве, его общественной роли и социальном назначении; интерес учащихся характеризуется: активными замыслами, волевыми устремлениями, положительными эмоциями, увлекательностью; интерес учащихся среднего школьного возраста можно активизировать с помощью самостоятельных исследовательских заданий и внеклассных мероприятий.

В целях активизации интереса школьников к урокам музыки мы разработали образовательную программу факультатива «Музыкальное краеведение Тверского края». Она включает изучение истории музыкальной культуры Тверского региона, знакомство с современной музыкальной культурой, творчеством известных музыкантов и композиторов края. Знакомство с современными музыкальными деятелями и их произведениями, посещение музыкальных мероприятий в родном регионе показывают учащимся, что музыкальная культура имеет важное социальное значение в его «малой родине» и сегодня.

Актуальность программы обусловлена включением в планы учебных заведений регионального компонента музыкального образования, педагогической необходимостью систематического обращения к местному материалу. Цель программы — активизировать интерес учащихся к урокам музыки посредством обращения к музыкальной культуре родного края. Задачи — развить навыки познавательной и исследовательской деятельности учащихся; воспитать уважение к культуре, истории и достижениям земляков; познакомить с историей и

современной музыкальной культурой и выдающимися музыкантами и исполнителями Тверского региона.

Проведение занятий на всех этапах обучения в нашей программе строится на использовании следующих методов: словесный — рассказ, беседа, изложение материала; наглядный — просмотр презентаций, видеофрагментов, иллюстраций; поисковый — сбор информации по интересующей теме подготовка и презентаций по заданной теме; практический — решение учащимися на уроке заданий, тестов. Словесные и наглядные методы применяются для более интересного изложения материала, а поисковый и практический — для творческой и познавательной активизации. Также в представленной нами программе школьникам предлагается написать короткие сообщения по заданной теме, основанных на самостоятельном поиске и изучении материала.

Программа адресована учащимся 5 классов общеобразовательной школы. Она состоит из 4 блоков с разнообразной тематикой, которая посвящена изучению разных граней музыкальной культуры Тверской области, в том числе — творческой деятельности исполнителей, композиторов, хоровых коллективов, музыкальных учреждений.

Представим кратко тематический план.

1. Известные фольклористы Тверского края. Занятия проводятся в форме урока-беседы с активным использованием поэтического и музыкального фольклорного материала [4, с. 131–155; 7, с. 170–187]. Задачи блока — активизировать интерес учащихся к фольклорному наследию Тверского края и музыкальной фольклористике через знакомство с собирательской деятельностью Н. А. Львова и Т. И. Филиппова, побудить школьников к полевому сбору и записи музыкального фольклора родного края. Контроль проводится в форме поэтической и музыкальной викторины с презентацией. Домашнее задание: записать несколько фольклорных песен и частушек, бытующих сегодня в народной культуре Тверского края.

2. Знаменитые солисты Тверского края. Занятия проводятся в форме урока-беседы и урока-диалога с наглядным представлением материала [2; 10]. Задачи блока — активизировать интерес учащихся к уроку музыки через знакомство с творчеством известных солистов Тверского края (С. Я. Лемешев, Д. М. Леонова, Е. А. Лавровская, П. Н. Веревкина) и прослушивание аудио- и видеозаписей их исполнений; освоение учащимися знаний о разных видах певческих голосов, с прослушиванием голосов тверских солистов в качестве примера (С. Я. Лемешев — тенор, Д. М. Леонова и Е. А. Лавровская — контральто, П. Н. Веревкина — меццо-сопрано). Контроль проводится в форме теста с презентацией и вариантами ответов и музыкальной викторины. Домашнее задание: написать краткий рассказ об известном солисте Тверского края.

3. В. В. Андреев — основатель первого оркестра русских народных инструментов. Занятия проводятся в форме урока-беседы и урока-диалога с наглядным представлением материала (презентация, видеофрагменты, иллюстрации) [1]. Задачи блока — активизировать интерес учащихся к уроку музыки

посредством знакомства с деятельностью В. В. Андреева и историей создания первого оркестра русских народных инструментов с презентацией и просмотром видеофрагментов; а также выполнением на уроке проблемных заданий (отгадать русский народный инструмент по звучанию). Контроль усвоения проводится в форме теста с презентацией.

4. Тверская областная академическая филармония: музыкально-просветительские проекты. Занятия проводятся в форме урока-беседы и урока-диалога с наглядным представлением материала (презентация, видеофрагменты, иллюстрации) [2; 10]. Задачи блока — активизировать интерес к уроку музыки и изучению истории культуры Твери и мотивировать посещение концертов в учреждениях культуры Тверской области. Данные задачи выполняются посредством знакомства с историей Тверской академической филармонии и просмотра видеозаписей концертов классической и современной музыки в Тверской филармонии. Контроль проводится в форме теста с презентацией и вариантами ответов. Домашнее задание: посетить концерт в учреждениях культуры Тверской области и написать краткое сообщение о своих впечатлениях.

5. Творчество тверского композитора К. К. Тушинка и исполнение его произведений известными тверскими коллективами. Занятия проводятся в форме урока-беседы и урока-диалога с наглядным представлением материала [2; 8; 11]. Задачи данного блока — активизировать интерес учащихся к уроку музыки через ознакомление с интересными фактами из жизни тверского композитора К. К. Тушинка и просмотром видеофрагментов выступления тверских музыкальных коллективов (Губернаторский хор «Благовест», Образцовый детский хор «Вдохновение», Губернаторский камерный оркестр «Российская камерата»), исполняющих произведения К. К. Тушинка; познакомить учащимися на материале музыки К. К. Тушинка с такими музыкальными понятиями, как *блюз* («Солнечный блюз»), *хоровая обработка* («Лебединая верность»), *каприччио* («Венецианское каприччио» для оркестра). Контроль осуществляется в форме теста с вариантами ответа и презентацией. На уроке проводится вокально-хоровая работа — разучивание «Рождественской песни» К. К. Тушинка. Домашнее задание: подготовить краткое сообщение о тверском композиторе или музыкальном коллективе (по выбору).

Образовательная программа «Музыкальное краеведение Тверского края» рассчитана на 1 год обучения. Основные формы работы — групповые занятия. Режим занятий: 1 раз в неделю по 1-му часу. Контроль освоения программы: в конце каждого урока проводится беседа по пройденному материалу, а в конце полугодия — тестирование. По окончании обучения учащиеся должны проявлять познавательный интерес к музыкальному краеведению; использовать полученные знания в жизни, грамотно употреблять музыкальные термины; быть способными к поиску знаний, постановке и решению проблем; знать основные факты музыкальной культуры Тверского края и творчество его выдающихся композиторов и исполнителей; проявлять уважение и патриотические чувства.

Если ученик среднего школьного возраста на факультативном занятии активен, эмоционален, испытывает чувство гордости за свой край, с удовольствием и ответственностью выполняет предложенные задания, то можно говорить об эффективности предложенной нами программы активизации интереса к урокам музыки в процессе приобщения к музыкальному наследию родного края.

Список литературы

1. Баранов Ю. Е. Василий Андреев. Тверь: Русская провинция, 2001. 160 с.
2. Ермилова Е. Б. Тверские композиторы и исполнители XX–XXI века [электронный ресурс]. Тверь: МОУ СОШ № 43, 2012. 53 с. URL: <http://l.120-bal.ru/geografiya/30774/-index.html?page=8>. Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
3. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1980. 112 с.
4. Милюгина Е. Г. Н. А. Львов. Художественный эксперимент в русской культуре последней трети XVIII века: дис. ... д-ра филол. наук: 10.00.01. Великий Новгород, 2009. 405 с.
5. Милюгина Е. Г., Гавва М. В. Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242-245.
6. Милюгина Е. Г., Королева М. Е. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237-241.
7. Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Гений вкуса: Н. А. Львов. Итоги и проблемы изучения: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 278 с., 52 ил., портр.
8. Михно Л. В., Михно Н. В. Поет Губернаторский хор преподавателей Тверского педагогического колледжа «Благовест» (песни современных российских композиторов и русские народные песни в обработке для смешанного хора, солиста и фортепиано К. К. Тушинка): учеб.-метод. пособие / под ред. М. Н. Ивановой. Тверь: Тверская фабрика печати, 2011. Вып. 4. 90 с.
9. Соловьева О. В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 22-256.
10. Тарасова Л. А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 464 с.
11. Тушинок К. К. Все мы песни перепели: произведения для детского (женского) хора в сопровождении и без сопровождения: учеб.-метод. пособие / сост. М. И. Иванова. Тверь: Лаборатория деловой графики, 2009. 15 с.
12. Фролова Н. А., Дмитриева М. Б. Музыкальный интерес как специфическая разновидность категории интереса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, №2. С. 235–239.
13. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 33 с.

Об авторе

АКОПЯН Лиана Рубиковна, магистрант I курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной академии» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: nonna1133@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ФОЛЬКЛОРУ РОДНОГО КРАЯ

Е. И. Лашманова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования культуры досуга младших школьников. Педагогическим ресурсом этого процесса выбрано учебное фольклорное краеведение, решающее задачу приобщения обучающихся к традиционному и современному фольклору родного края в контексте ознакомления с многовековой историей и культурой «малой родины». Представлена программа кружковой деятельности «Традиционный и современный фольклор Тверского края в сфере досуга», основанная на тверском материале и ориентированная на формирование культуры досуга младших школьников.

Ключевые слова: культура досуга, технологии формирования культуры досуга, младший школьник, школьное фольклорное краеведение, тверской фольклор, Тверской край.

Проблема свободного времени волнует человечество с давних пор. Как известно, еще Аристотель и Платон отмечали важность свободного времени для развития и самосовершенствования человека. Все открытия человечества в области материальной и духовной культуры устремлены к тому, чтобы максимально высвободить время и силы личности для самовоспитания и самообразования и предоставить ей широкие возможности для творческой самореализации. В настоящее время, с развитием науки и техники, роль досуга как неотъемлемой части культурной и духовной жизни общества еще более возрастает. Однако наши современники зачастую недооценивают возможности досуга, понимая его лишь как развлечение и не видя заложенного в нем потенциала самообразования, общения, развития собственного творческого начала. Поэтому проблема культуры досуга сегодня в центре внимания педагогов и психологов: ей посвящены работы Л. А. Акимовой, М. А. Ариарского, А. И. Вишняк, Е. И. Дробинской, А. Д. Жаркова, Ю. Д. Красильникова, Э. В. Соколова, В.Я. Суртаева, В. И. Тарасенко, М.С. Родиченко, Н. С. Александровой.

Следует отметить, что в научной литературе понятия *досуг* и *свободное время* долгое время употреблялись как синонимы, однако современные исследователи настаивают на их разграничении. Так, Л. А. Акимова под досугом понимает время, которым человек распоряжается по своему усмотрению, не связанное с непреложными обязанностями, обязательствами; свободное от работы, учебы время, которое может быть использовано для удовлетворения личных потребностей и стремлений; часть жизненной среды человека, предназначенная для отдыха, преодоления усталости, утомления, восстановления физического и психического здоровья [1]. Э. В. Соколов определяет досуг как время, когда возможен свободный выбор занятий, в котором отдых перемежается с физической и умственной активностью [13]. Таким образом, досуг — это не просто свободное время, но время реализованное для самовосстановления, саморазвития и самообразования.

С проблемой реализации свободного времени связано понятие *культура досуга*. В. Я. Суртаев понимает под ним меру реализации социально-культурного потенциала личности в условиях досуговой деятельности, меру приобретенных ею навыков регулирования досугового времени, готовность личности к участию в социально значимых видах досуговой деятельности [14]. Понятно, что умение самореализации личности в данных условиях, как и любое другое умение, необходимо формировать, воспитывать. По мнению М. С. Родиченко, воспитание культуры досуга базируется на восстановлении приоритетов нравственно-этического воспитания, выстраивании всей жизни школы на основе взаимодействия семьи, школы, социальных партнеров; соблюдении принципов формирования культуры досуга учащихся (свободы выбора, гуманизации, индивидуальности и др.); последовательном, умелом приобщении детей к культурно-досуговой деятельности, создании системы воспитательной работы школы по развитию культуры досуга подростков и включению их в социально необходимую работу по созданию необходимых условий для развития личности и творческих способностей школьников; введении в систему внеклассной и внешкольной работы клубов, кружков, объединений, повышающих уровень общей культуры учащихся; содержательном наполнении воспитательного пространства школы событиями, направленными на формирование культуры досуга подростков; проведении тематических классных часов, направленных на формирование культуры досуга младших подростков [12].

Основные цели досуга школьника — восстановление физических и духовных сил, самосовершенствование, обучение, развлечение, просвещение. Всё это достигается при условии использования правильно подобранных средств, форм и методов. Следует отметить, что культура досуга напрямую зависит и от реальной социокультурной ситуации в регионе, степени приобщения школьника к определенному культурному социуму, духовных качеств, а также ценностных ориентаций обучающего. Структура ценностных ориентаций, задачи формирования культуроведческой и регионоведческой компетенций обучающихся, поставленные в педагогических исследованиях Е. Г. Милюгиной [7], определяют направленность культурно-досуговой деятельности.

В этом контексте наиболее актуальной представляется проблема культуры досуга младших школьников. Именно в этом возрасте происходит формирование навыков самоорганизации и системы ценностей, от чего зависит успешность дальнейшего развития личности школьника. Формирующаяся личность ребенка подвержена неконтролируемому влиянию СМИ, Интернета, компьютерных технологий, ближайшего социального окружения. По мнению И. С. Байдалиной, важно не только создать внутренний барьер на пути негативных влияний, но и воспитать нравственно здоровую, духовно богатую личность [4]. Это может быть достигнуто в результате проведения взрослыми спланированной и целенаправленной работы по формированию культуры досуга младших школьников. Педагогическому сообществу такую работу необходимо осуществлять в условиях не только общего, но и дополнительного образования, в

том числе в кружковой деятельности: только целенаправленное формирование культуры досуга воспитает здоровую, художественно восприимчивую и творческую личность.

Для реализации поставленных задач мы разработали образовательную программу «Традиционный и современный фольклор Тверского края в сфере досуга». Программа ставит своей целью формирование культуры досуга младших школьников в процессе ознакомления их с народными традициями родного (Тверского) края и ориентирована на реализацию в рамках кружковой деятельности. Школьники не только знакомятся с конкретным материалом, посвященным культуре досуга своих предков-земляков, но и посещают вместе с родителями мероприятия, которые повышают интерес к народной музыке, народному танцу, устному народному творчеству Тверского края, местным традициям проведения праздников и обрядов. Освоение детьми регионального фольклора дает им возможность лучше понять и узнать историю родного края, ощутить свою причастность к огромному целому, называемому Родиной, Россией, глубже прочувствовать значение понятия *малая родина*.

Работа с обучающимися по данной программе строится на основе синкретического единства и взаимопроникновения различных форм фольклорной художественной деятельности: музыки, танца, народного театра. Самые востребованные в этом процессе жанры — это народные песни и частушки, танцы и игры, элементы театрального искусства, декоративно-прикладное творчество (изготовление народных костюмов, игрушек, шумовых музыкальных инструментов и пр.). Занятия в фольклорном коллективе дают возможность добровольного объединения педагогов, родителей и детей на почве освоения народной культуры.

Основные направления реализации программы — формирование культуры досуга учащихся, воспитание их исполнительского мастерства, информационно-просветительская работа. Все направления работы служат в равной степени приобщению к досуговым традициям народа: сказыванию и театрализации сказок, вождению хороводов, музицированию, игровой и обрядовой деятельности и т. п. Исполнительское направление приобщает учащихся к качественному исполнению фольклорного материала как в собственно кружковой работе, так и на различных концертах и выступлениях. Информационно-просветительское направление является необходимой теоретической базой для работы с фольклорным материалом, т. к. сценическое воплощение, например, песни, танца, словесного жанра народного творчества полностью отражает содержание и идею лишь в том случае, если юные исполнители знают, в какой ситуации и по какому поводу песня, танец или сказка исполнялись нашими предками, для чего служили. В центре всей описанной работы стоит формирование культуры досуга, которое предполагает также знакомство с народными ценностями, нравами и обычаями, бытом жителей Тверского края; в этом контексте рассматриваются содержание и формы досуга детей и молодежи Тверского края прошедших веков, проводится сравнение их с современностью.

Творческое развитие школьников в кружковой работе опирается на принципы дидактики и возрастной психологии детей, которые органично сочетаются с народной педагогикой.

Тематический план работы состоит из 7 блоков:

Блок «Введение в фольклор Тверского края» составлен по материалам фундаментальных исследований и полевых записей тверских фольклористов Ю. М. Соколова и М. И. Рожновой [20] и ориентирован на ознакомление учеников с понятием *региональный фольклор* [7]. Занятия проводятся в форме урока-беседы и урока-диалога с наглядным представлением материала (слайды, фотоиллюстрации, презентация). Контроль усвоения осуществляется в форме викторины. Цель этого блока — мотивировать школьников к участию в различных формах народного досуга.

Блок «Песенные ритмотексты Тверского региона» составлен по материалам фольклорных записей Н. А. Львова и П. В. Киреевского [6; 11] и посвященных им исследований [8, с. 131–155; 9, с. 250–256]. Работа направлена на развитие голоса и слуха учащихся на основе песенных текстов Тверского края, а также освоение элементарных навыков фольклористической работы. На занятиях обучающиеся учатся импровизации вопросно-ответных фраз, попевок на фольклорном материале Н. А. Львова и П. В. Киреевского, основное освоение которого запланировано на следующих этапах обучения. Основной формой работы является пение и декламация упражнений для развития дыхания («Насос», «Шарик»), дикции и голосового аппарата («Ку-ку», «Вой ветра», «Гудение шмеля», «Тушение свечи»), формирования свободного, естественного пения («Пою, как говорю», «речь нараспев» и др.). На занятиях выявляются разные формы участия школьников в культурно-досуговой деятельности.

Блок «Пословицы, поговорки и загадки Тверского края» ориентирован на ознакомление учащихся с особенностями малых жанров тверского фольклора [7] на материалах, опубликованных Л. В. Брадис, В. Г. Шоминой, М. В. Строгановым [15; 16; 17; 18; 20]. Проводится работа над дикцией с дальнейшим заучиванием произведений. В ходе занятий реализуется важная форма народного досуга — любительское творчество.

Блок «Сказки Тверского края» составлен по материалам тверской сказочной прозы: сказок П. И. Акулова, записей А. Н. Афанасьева и А. В. Гончаровой [2; 5] и исследованиям Е. Г. Милюгиной [7]. Учащиеся познают специфику интонационного чтения и читают по ролям; такая форма работы воспитывает бережное и внимательное отношение к слову, а также формирует потребности в индивидуальном потреблении ценностей народной досуговой культуры.

Блок «Народный театр Тверского края» составлен по торопецким материалам М. И. Семевского, опубликованным А. Ф. Некрыловой и Н. И. Савушкиной [10]. Знакомясь с текстами и иллюстрациями, учащиеся осваивают культуру народного театра, у них формируется представление о народном кукольном театре, взаимосвязи культурных традиций прошлого и настоящего. В

конце изучения блока ставится маленький спектакль, ориентированный на приобщение школьников к народному досугу публично-зрелищного характера.

Блок «Народные игры Тверского края» (публикации Ю. М. Соколова, М. И. Рожновой, Л. В. Брадис, В. Г. Шоминой [18; 20], исследованиям Е. Г. Милюгиной [7]) прививает учащимся интерес и любовь к народным играм, воспитывает чувство коллективизма, взаимоподдержки и взаимовыручки. Школьники готовят описания традиционных тверских народных игр на основе самостоятельно найденного материала; актуализируется форма коллективного интеллектуального и игрового досуга.

Блок «Календарные праздники Тверского края» (публикации Ю. М. Соколова, М. И. Рожновой [20]) ориентирован на ознакомление учащихся с обрядовым фольклором, календарными праздниками и песнями. Происходит заучивание колядок с последующим исполнением на отчетном концерте. Такая форма работы вовлекает младших школьников в процесс общения со сверстниками, а также приобщает к потреблению ценностей народной досуговой культуры.

Методика проведения занятий по программе на всех этапах обучения включает в себя формирование культуры досуга с ориентацией на традиции Тверского края и развитие специальных данных с учетом возрастных особенностей детей (музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, музыкального воображения; певческих и танцевальных навыков; творческих способностей). Включение разнообразного материала обогащает представления обучающихся об атмосфере того или иного фольклорного явления и способствует формированию *фольклорного кругозора*. Специфика фольклорного материала дает возможность проведения учебных занятий в форме путешествий, народных игр, обрядовых действий.

Режим занятий: групповые занятия 2 раза в неделю по 2 часа, индивидуальные занятия — один раз в неделю по 0,5 часа. Контроль за освоением программы проводится на обобщающих занятиях в конце каждого полугодия и на отчетном концерте коллектива в конце учебного года. Способы проверки — педагогическое прослушивание и наблюдение, педагогический анализ и самоанализ выступлений. Результаты диагностики фиксируются в диагностической карте по десятибалльной шкале (10 — оптимальный уровень знаний, умений и навыков, 1 — низкий уровень знаний, умений и навыков).

Образовательная программа рассчитана на 1 год обучения; к концу обучения дети будут иметь представление о разнообразии фольклорных жанров, некоторых народных обрядах и праздниках, почитаемых в Тверском регионе; иметь начальные навыки фольклорного интонирования, владения простейшими элементами фольклорной хореографии, игры на изученных народных инструментах; уметь вести себя на занятиях, быстро переходить из активного состояния (игровые или хореографические движения) в состояние внимания (слушать педагога), спокойно брать дыхание, в ритме напева четко декламировать тексты изученных песен, исполнять фольклорный материал пройденных жанров, рит-

мично ходить под музыку и исполнять простейшие элементы русского танца. У детей будут сформированы основы культуры досуга, воспитан интерес к народной культуре, умение видеть прекрасное в народном творчестве, основы норм поведения.

Если младший школьник на кружковых занятиях испытает чувство гордости за родной край, радостное чувство сопереживания и свою причастность к духовному богатству народа, накопленному веками, если творческие задания смогут пробудить в нем любовь к прекрасному в жизни, то можно говорить об эффективности предложенной программы формирования культуры досуга как о результате ее комплексного воздействия на личность.

Список литературы

1. *Акимова Л. А.* Социология досуга. М.: МГУКИ, 2003. 54 с.
2. *Акулов П. И.* Тверские сказки / сост. Л. М. Концедайло, О. В. Смирнова. Тверь: ТОДНТ, 1997. 103 с. (Тверской фольклор)
3. *Ариарский М. А.* Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб.: Концепт, 2008. 792 с.
4. *Байдалинова И. С.* Формирование культуры поведения младших школьников в условиях культурно-досуговой деятельности вокально-хоровой студии // Наука и школа. 2016. № 1. С. 92–100.
5. *Гончарова А.В.* Золотые зерна. [Кн. 1:] Сказки, легенды, предания, мемуарные рассказы Тверского края. Тверь: Русская провинция, 1999. 344 с.; Кн. 2: Сказки, народные рассказы Тверского края. Тверь: ЧуДо, 2002. 348 с.
6. *Львов Н. А., Прач И.* Собрание народных русских песен с их голосами / под ред. и с вступ. ст. В. М. Беляева. М.: Гос. муз. изд-во, 1955. 350 с.
7. *Милюгина Е. Г.* Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сборник научных трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. С. 141-163.
8. *Милюгина Е. Г. Н. А. Львов.* Художественный эксперимент в русской культуре последней трети XVIII века: дис. ... д-ра филол. наук: 10.00.01. Великий Новгород, 2009. 405 с.
9. *Милюгина Е. Г.* Обгоняющий время: Николай Александрович Львов — поэт, архитектор, искусствовед, историк Москвы. М.: Русский импульс, 2009. 360 с.
10. Народный театр / сост., вступ. ст., подгот. текстов и коммент. А. Ф. Некрыловой, Н. И. Савушкиной. М.: Сов. Россия, 1991. 544 с.
11. Песни, собранные П. В. Киреевским. Новая серия / изд. О-вом любителей росс. словесности при Импер. Моск. ун-те. М., 1911–1929. Вып. I–II. Вып. I. (Песни обрядовые). М.: печ. А. И. Снегиревой, 1911. [1], 12, LXXIV, 356 с., портр.; Вып. II, ч. 1 (Песни необрядовые). М.: печ. А. И. Снегиревой, 1911. [4], II, 125 с.; Вып. II, ч. 2 (Песни необрядовые). М.: тип. кооп. «Наука и Просвещение», 1929. XI, 389 с. URL: <http://tverfolk.kreiviskai.net/> Дата обращения: 07.01.2017. Загл. с экрана.
12. *Родиченко М. С.* Формирование культуры досуга младших подростков в образовательном пространстве школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Архангельск, 2011. 19 с.
13. *Соколов Э. В.* Свободное время и культура досуга. Л.: Лениздат, 1977. 64 с.
14. *Суртаев В. Я.* Социология молодежного досуга. СПб.– Ростов н/Д: Гефест, 1998. 28 с.
15. Тверские загадки / сост. Л.В. Брадис, В.Г. Шомина. Тверь: ТОДНТ, 1995. 111 с. (Тверской фольклор)
16. Тверские пословицы и поговорки / сост. Л.В. Брадис, В.Г. Шомина. Тверь: ТОДНТ, 1993. 60 с. (Тверской фольклор)

17. Тверские частушки / сост. Л.В. Брадис, В.Г. Шомина. М.: Московский рабочий, 1990. 189 с.
18. Тверской детский фольклор / сост. Л.В. Брадис, В.Г. Шомина. Тверь: ТОДНТ, 2001. 178 с. (Тверской фольклор)
19. Традиционная культура Тверского края: памяти А. Н. Вершинского (1888—1944): статьи и публикации / сост. А. А. Петров. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. 122 с.
20. Фольклор Тверской губернии: сборник Ю. М. Соколова и М. И. Рожновой. 1919—1926 гг. / сост. И. Е. Иванова, М. В. Строганов. СПб.: Наука, 2003. 648 с.

Об авторе

ЛАШМАНОВА Екатерина Игоревна, магистрант I курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: Lashmanova-ei@mail.ru

ТВЕРСКОЙ ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. Г. Корнакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются возможности использования тверского детского фольклора в развитии музыкальных способностей дошкольников. Представлена система диагностики музыкальных способностей с использованием данного фольклорного материала. Описана система работы с дошкольниками младшего и среднего возраста на музыкальных занятиях. Предложены приемы использования малых форм тверского детского фольклора в различной музыкальной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: игровой и неигровой фольклор, художественно-эстетическое развитие, познавательное развитие, культурно-исторические традиции, социализация, музыкальные способности, эмоциональная отзывчивость.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17 октября 2013 г. (ФГОС ДО) в числе основных принципов образования названы «приобщение ребенка к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» и «учет этнокультурной ситуации развития детей». Обращая внимание педагогов на формирование у детей дошкольного возраста национальной идентичности на основе нравственно-культурных ценностей своего региона, ФГОС ДО предусматривает «создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей», и художественно-эстетическое развитие посредством ознакомления дошкольников с произведениями фольклора [12]. Поставленные ФГОС ДО задачи могут быть решены в дошкольной образовательной организации (ДОО) посредством включения фольклора в музыкальную деятельность дошкольников, использования его педагогического потенциала в развитии музыкальных способностей на музыкальных занятиях.

Современные исследователи Е. А. Коряжкина, Е. А. Асонова, И. В. Кононова отмечают влияние фольклора на мировосприятие ребенка [1, с. 71; 3, с. 45; 4, с. 38]. А. Б. Теплова, опираясь на традиции народной педагогики К. Д. Ушинского, считает, что педагогический потенциал материнского фольклора проявляется в содержании текстов, так как даже в простых колыбельных песнях хранятся «мировоззренческие универсалии», задающие целостную картину мира» [11, с. 57]. Об этом же пишет С. И. Максимова: «Исполнен веков взрослые стремились передать подрастающему поколению культурно-исторические традиции, знания по истории рода, Отечества... Элементарные исторические сведения содержались даже в колыбельных песнях» [5]. Е. Г. Милюгина отмечает необходимость введения детей дошкольного и школьного возраста в родную культуру и словесность с использованием регионального детского фольклора, связывая этот процесс с разнообразием функций тверского детского фольклора в жизни каждого отдельного ребенка (регулярная, комму-

никативная, информационная, рекреационная и проективная функции) и рассматривая детский фольклор Тверского края «как механизм обучения культуре и важный фактор социализации ребенка в современном обществе» [6]. При этом в предложенной Е. Г. Милюгиной системе работы детский фольклор рассматривается в широком контексте народного быта и с привлечением материалов по этнографии региона [7; 8], что позволяет погрузить детей в атмосферу традиционной культуры. А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунская видят в произведениях фольклора богатейший развивающий потенциал: «Озвучивание фольклорного содержания — это всегда игровое взаимодействие детей друг с другом или ребенка со взрослым, это всегда исследование, интересные поисковые действия в изучении других. Фольклор для маленьких — это школа человеческого общения, человеческих отношений» [2, с. 402].

Таким образом, фольклорные произведения являются источником художественно-эстетического, нравственного, познавательного и коммуникативного развития ребенка. Делая их содержанием образования, педагог в соответствии с положениями ФГОС ДО призван осуществить «объединение обучения и воспитания в единый образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей <...> в интересах человека, семьи и общества» [9, с. 4]. Многие жанры детского регионального фольклора имеют закрепленную в традиции музыкальную основу, что позволяет использовать их для развития музыкальных способностей детей, хотя в настоящее время фольклор еще недостаточно используется на музыкальных занятиях.

Как известно, детский фольклор подразделяется на неигровой (материнский, созданный взрослыми) и игровой (созданный детьми в процессе игры). Малые формы тверского неигрового фольклора можно успешно использовать при решении задач диагностики музыкальных способностей ребенка. Мы в своей работе использовали методы диагностики В. П. Анисимова, М. С. Осеневой и Л. А. Безбородовой, А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунской, Н. А. Ветлугиной и А. В. Кенеман, адаптировав их методики к младшему дошкольному возрасту и взяв за основу неигровые формы тверского детского фольклора.

Мы предлагаем план проведения диагностических мероприятий для определения уровня сформированности музыкальных способностей дошкольников, состоящий из нескольких занятий:

№	Музыкальные способности	Диагностическое задание	Фольклорный материал
1.	Эмоциональная отзывчивость на музыку	Слушание музыки и подбор эпитетов для характеристики музыкального образа.	«Котенька-коток», «Шла машина темным лесом...»
2.	Чувство ритма	Прохлопать и простучать погремушкой ритмический рисунок.	«Идет коза рогатая», «Ладушки», «Андрей-воробей».

3.	Музыкальная память	Несколько раз прослушать, а затем пропеть потешку.	«Дин-дон, загорелся козий дом», «Сорока-сорока, где была? Далеко...»
4.	Звуковысотный слух	Пропеть знакомую потешку.	«Петушок», «Солнышко-ведрышко» [10, с. 91, 73, 147].

Неигровые формы детского фольклора: колыбельные, попевки, потешки, пестушки, загадки — целесообразно учитывать и при выборе репертуара для музыкальных занятий с дошкольниками, поскольку они наделены яркой образностью и вызывают у детей живой эмоциональный отклик. А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунская создали на основе малых форм детского фольклора педагогическую технологию развития у детей третьего года жизни интереса друг к другу, в которой попевки, потешки, пестушки становятся частью комплекса игр педагога с детьми [2, с. 613]. Например, педагог предлагает детям с использованием инвентаря (игрушечная кастрюлька) замесить тесто, приговаривая слова потешки:

Мешу, мешу тесто.
Есть в печи место.
Пеку, пеку каравай,
Головоньку валяй, валяй! [2, с. 401]

В результате дети включаются в совместную игру, учатся общаться друг с другом.

Колыбельные песни — самое раннее музыкальное впечатление ребенка, основа его эмоциональной отзывчивости на музыку и формирования его первых певческих интонаций. Тверские колыбельные населяют традиционные персонажи: Серый Волк, Старик Бабай, Котенька-Коток, Зайка, в них также включаются имена детей, которых баюкают. Колыбельные могут носить развернутый характер и быть продолжительными, но чаще это очень небольшие по объему попевки, которые могут исполняться детьми вместе со взрослыми. На занятии, посвященном диагностике эмоциональной отзывчивости на музыку у детей второй младшей группы детского сада (возраст 3,5–4 года), педагог беседует с детьми о характере колыбельной «Котенька-Коток». Дети говорят, что песню малышу поет мама или бабушка, тихим голосом, со спокойной интонацией, в медленном темпе. Затем дети вместе с педагогом разучивают колыбельную, мелодия которой строится на повторяющемся звуке соль с последующем ходом («восклицанием») на малую терцию вверх к си бемоль. Мелодия состоит из неоднократно повторяющегося мотива, который легко запоминается детьми. Текст колыбельной также вызывает живой интерес, особенно на словах: «я тебе коту-коту за работу заплачу — дам кусочек пирога, полную миску молока».

Пестушки как жанр музыкально-поэтического творчества народа обусловлен каким-либо действием ребенка, например потягиванием, плачем, болезнью, и призван был успокоить малыша. Потешка используется родителями и воспитателями для игры с ребенком. Простая мелодическая линия пестушки

или потешки, часто не превышающая терции, способствует формированию звуковысотного слуха и певческих навыков. Большую радость вызывает у детей потешка «Пошел котик на торжок — купил котик пирожок. Пошел котик на улочку — купил котик булочку. Самому ли съесть или Бореньке отнести? Я и сам укушу, я и Боре отнесу». Дети ждут (сюрпризный момент), чье имя назовет педагог следующим, песенка становится бесконечной, так как еще не названные дети тянут руку: «Я, я, я!» Таким образом, интерес является мотивационным фактором, способствующим лучшему запоминанию мотива и слов потешки, работая на совершенствование звуковысотного слуха, чувства ритма, эмоциональной отзывчивости на музыку, певческих навыков и коммуникативных навыков ребенка.

Ритмическая организация малых фольклорных форм является благодатным материалом для развития у дошкольников чувства ритма. Ритмический рисунок пестушек, потешек, песенок-прибауток легко воспроизводится и запоминается детьми. Перед исполнением потешки «Андрей-воробей» детям раздают бубны, ложки и погремушки (по группам) и предлагают простучать ритм сначала по очереди, а потом всем вместе. Дети приучаются к совместной деятельности, учатся слушать друг друга.

Малые формы тверского неигрового фольклора легко объединяются тематически в более крупные блоки, что позволяет инсценировать их и даже создавать целые спектакли, используя разные виды деятельности. Приведем в качестве примера план инсценировки, основанной на колыбельных песнях, объединенных центральным персонажем, в которую включаются сказочные герои:

1. Ах, баиньки, баиньки,
Прискакали зайньки.
Спит ли ваша девочка,
Девочка-припевочка?

2. Приди, котя, ночевать,
Мою деточку качать.
Я тебе коту-коту
За работу заплачу...

Убегайте, зайньки!
Не мешайте баиньки.
Наша Таня сладко спит,
Крепкий сон ее манит.

3. Баю-баюшки, баю
Не ложися на краю.
Придет серенький волчок,
Схватит Таню за бочок!.. [10, с. 8, 11, 20]

Работа над этим фольклорным материалом, представляющая собой совместную деятельность дошкольников и их родителей, ведется на протяжении нескольких занятий и завершается совместным итоговым занятием. Цикл мероприятий включает занятия во всех образовательных областях: развитие речи, художественно-эстетическое развитие (ИЗО, музыка), физическая культура, познавательное развитие. Первоначальное знакомство с фольклорным произведением происходит на занятиях по родной литературе. На занятиях по изобразительному искусству дети передают свои впечатления в рисунке, аппликации или лепке. Музыкальные занятия посвящены драматизации, созданию музыкальных характеристик персонажей. Родители привлекаются к созданию деко-

раций и осваивают роли взрослых персонажей. Дети декламируют фольклорные тексты, скандируют, исполняют речитативом, поют, водят хороводы, выполняют музыкально-ритмические движения.

Приведем примерный план занятий, построенных на материале тверских детских колыбельных песен:

№	Образовательные области	Работа над фольклорным произведением
1	Речевое развитие	Знакомство с жанром колыбельной. Чтение фольклорных произведений. Беседа о прочитанном.
2	Художественно-эстетическое развитие (ИЗО)	Рисование (карандаш, акварель, гуашь), аппликация по сюжету колыбельной.
3	Художественно-эстетическое развитие (музыка)	Разучивание колыбельной по группам. Инсценирование песни.

Игровой фольклор содержит правила детской игры, заложенные в детской традиции. Тематика игрового детского фольклора определяет его жанровое многообразие (считалки, дразнилки, загадки, страшные истории). Так, например, заклички основаны на древнем обрядовом фольклоре взрослых и включают воззвания к растениям, животным, явлениям природы. Эти короткие приговоры-попевки обладают простым повторяющимся ритмическим рисунком, а также крайне небольшим секундовым диапазоном, что позволяет включать их в упражнения для формирования певческих навыков. Кроме того, наличие короткого, яркого сюжета дает возможность сопровождать ритмическими движениями закличку:

Солнышко-ведрышко,
Выгляни в окошечко!
Там твои детки
Сидят на загнетке,
Лепешки валяют,
Тебя поджидают [10, с. 107].

Особенность детского игрового фольклора заключается в его синкретичности. Дошкольники легко справляются с одновременным исполнением текста, интонированием, ритмическими движениями, драматизацией. Участвуя в инсценировке детских попевок, ребенок развивает свои исполнительские способности.

На развитие творческой деятельности — одного из важных компонентов в структуре музыкальных способностей — оказывает значительное воздействие включение в репертуар музыкальных занятий игровых песен и хороводов. С игрой всегда связаны обрядовые календарные праздники, а народные игры как жанр устного народного творчества являются национальным богатством, которое должно стать достоянием последующих поколений. Большой простор для

творческой деятельности дошкольников представляют хороводы. Очень эмоционально, даже азартно ребята принимают участие в хороводной игре «Пошла коза по лесу...» [10, с. 155]. В нее включаются даже дети с коммуникативными проблемами, так называемые «молчуны» и «буки». Коллективное распределение ролей и желание быть выбранным, возможность проявить себя в танцевальных движениях и пении заставляет детей активно включаться в игру.

Сразу несколько педагогических задач в познавательном развитии решаются при помощи включения в образовательный процесс таких форм фольклора, как загадки и считалки. Например, на интегрированном занятии (музыка и математика) обучение счету можно построить на следующих считалках:

К одной маленькой пеструшке
На обед пришли подружки.
Три хохотушки, три несушки
Сколько курочек в избушке?

Вскипятила чайка чайник
Пригласила восемь чаек
Приходите все на чай!
Сколько чаек, отвечай! [10, с. 149]

С помощью произведений тверского детского фольклора педагог ДОО на музыкальных занятиях отчасти решает и логопедические задачи, группируя попевки по требующему коррекции признаку. Например, осваивая шипящие звуки, дети скандируют на занятиях: «Дождик, дождик, пуще! Дам тебе гущи» [10, с. 108] и т. п.

Таким образом, использование малых форм тверского детского фольклора является оптимальным с точки зрения образовательного процесса детей дошкольного возраста. Включая различные образцы тверского детского фольклора в репертуар музыкальных занятий, педагог не только использует их воспитательное и познавательное значение, приобщая ребенка к духовным и культурным традициям своего народа, но и приучает дошкольника к интонационному строю родной речи, насыщая его аудиальное пространство произведениями детского фольклора Тверского региона.

Список литературы

1. Асонова Е. А. Детский фольклор как источник развития и бытования детской литературы // Детский сад: теория и практика. 2013. № 6. С. 70–77.
2. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Детство с музыкой: современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей младшего и дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 656 с.
3. Коряжкина Е. А. Инновационная модель инкультурации и социализации детей-детский фольклорный центр «Золотой петушок» // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2013. № 3. С. 44–53.
4. Кононова И. В. Фольклор как средство адаптации детей раннего возраста к условиям группы кратковременного пребывания // Современный детский сад. 2015. № 7. С. 37–40.

5. *Максимова С. И.* Дошкольник и история. Формирование основ исторического мышления у детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. 2011. № 9. URL: http://editionpress.ru/detsad_9.html Дата обращения 20.05.2016. Загл. с экрана.
6. *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.
7. *Милюгина Е. Г.* Традиционная культура и этнография Тверского края в травелогах XIX века // Славянская традиционная культура и современный мир. Вып. 16: Мультифольклорное пространство Поволжья: сб. науч. ст. М.: ГРЦРФ, 2014. С. 290—298.
8. *Милюгина Е. Г.* Региональные традиции в зеркале народных присловий и локально-групповых прозвищ: по тверским материалам XIX века // Славянская традиционная культура и современный мир. Вып. 17: Фольклорные традиции в поликультурных зонах России: сб. науч. ст. М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2015. С. 175–189.
9. *Осенеева М. С., Безбородова Л. А.* Методика музыкального воспитания младших школьников: учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. М.: Академия, 2001. 368 с.
10. Тверской детский фольклор / сост. Л. В. Брадис, В. Г. Шомина. Тверь: ТОДНТ, 2001. 179 с.
11. *Теплова А. Б.* Формирование образа семьи у детей раннего возраста средствами материнского фольклора // Детский сад: теория и практика. 2014. № 12. С. 56–65.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17 октября 2013 г. [электронный ресурс] URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/doshkolnoe-obrazovanie/fgos/fgos-do.html>. Дата обращения 26.06.2016. Загл. с экрана.

Об авторе

КОРНАКОВА Марина Георгиевна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: marina-baltika@mail.ru

ТВЕРСКОЙ ФОЛЬКЛОР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ И ШКОЛ ИСКУССТВ

Т. А. Жаркова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема использования тверского фольклора в образовательном процессе детских музыкальных школ и школ искусств с целью развития художественного вкуса и восприятия учащихся, активизации формирования их музыкальной и культуроведческой компетенций. Предложена программа интегрированных занятий с использованием тверского фольклора.

Ключевые слова: музыкальное образование, тверской фольклор, младший школьник, музыкальная и культуроведческая компетенции.

Отличительной чертой современного общего и дополнительного образования является его содержательно-целевая направленность в сторону гуманизации, что означает глубокие качественные преобразования в стратегии и тактике обучения с учетом приоритета личностного фактора. Основное внимание сосредоточено на создании благоприятной обстановки для каждого ребенка, его воспитании как свободной, целостной личности, способной к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире национальной и региональной культуры [8].

В создавшихся условиях актуальным становится формирование художественно-эстетической культуры школьников, обеспечивающей ценностное отношение к окружающему миру, эмоционально-образное постижение реальности, развитие способности воспринимать красоту во всем ее многообразии и создавать прекрасное в окружающей действительности. Знание фольклора сегодня является непременной составляющей духовности, преемственности поколений, приобщением к национальной культуре и истории народа. В настоящее время чрезвычайно остро стоит и проблема межнационального общения людей, которое значительно облегчается при условии знания и понимания национальных культур народов, что возможно только на основе постижения своих собственных народных культурных корней.

Тверским школьникам фольклор родного края дает возможность глубже познать действительность, исторические и национальные особенности своих земляков, воспитывает чувство патриотизма и любви к родному краю. Основу самообразования учащихся детских музыкальных школ и школ искусств (далее ДШИ) Твери в области музыковедения и культуроведения составляет самостоятельное внеклассное чтение художественной и научно-популярной литературы о фольклоре. В книгах о тверском фольклоре, адресованных детям, писатели знакомят читателей с интересными фактами его возникновения, особенностями жанровой системы и т.д.

Программа нашей музыкально-педагогической работы активно включает тверской фольклор. В целях освоения младшими школьниками тверского фольклора мы считаем целесообразным использовать в учебной и внеучебной работе художественную и научно-популярную литературу по данной теме. Для организации педагогического руководства этим процессом мы разработали систему учебных занятий и внеклассных мероприятий, программа которой представлена ниже.

Организовать знакомство учащихся ДШИ с жизнью и творчеством собирателя тверского фольклора Н. А. Львова помогают книги Е. Г. Милюгиной и М. В. Строганова, раскрывающие многогранность таланта «гения вкуса» и разнообразные направления его творчества [9; 10; 11]. Исторической основой занятий выступают сочинения Г. Р. Державина [4], которые полезно поэтапно использовать в качестве источника изучения творческой биографии Н. А. Львова, написанной его другом и современником. Исторические материалы и современные исследования целесообразно трансформировать в серию рассказов о собирателе русских народных песен, например: «О жизненном и творческом пути Н. А. Львова», «О знакомстве Н. А. Львова с И. П. Прачем», «О создании сборника русских народных песен Львова — Прача», «Н. А. Львов и культурологические штудии его времени» [12]. Данные материалы послужат основой сценария музыкально-литературных вечеров и фольклорных вечеров, посвященных исполнению и прослушиванию различных лирических и плясовых фольклорных песен Тверского края. В сценарий каждого мероприятия, наряду с исполнением фольклорных песен из сборника Львова, целесообразно включить очередную историю о жизни и творчестве собирателя тверского фольклора. Основу сценария первого вечера составляет история творческого пути Львова. Львов был собирателем народных песен (свадебных, хороводных, плясовых и т.д.), которые стали всенародным достоянием [9; 10]. Учащимся мы расскажем о русских народных песнях, вошедших в сборник Львова: «А мы просо сеяли», «Во поле береза стояла», «Ай во поле липенька» и др., так как многие отечественные композиторы: М. А. Балакирев, Н. А. Римский-Корсаков, П. И. Чайковский — использовали их в своем творчестве; покажем портрет Львова, а также разучим с учащимися песню «А мы просо сеяли». В основе сценария второго вечера — рассказ о знакомстве Львова с музыкальным деятелем И. П. Прачем и их творческом сотрудничестве. Учащиеся узнают, что в 1790 г. Львов при помощи родственников и друзей, любивших петь народные песни, познакомился с И. П. Прачем, который помог с голосов записать и гармонизировать более 50 русских народных песен. На третьем вечере учащиеся услышат историю создания книги Львова — Прача «Собрание народных русских песен с их голосами» (1790), которая сегодня отнесена к числу крупнейших явлений в истории изучения русского фольклора [11; 12]. В исполнении фольклорного ансамбля ДШИ на заключительном вечере прозвучит песня «Посею лебеду на берегу». Фольклорные интегрированные занятия-вечера расширяют кругозор учащихся в сфере музыкальной культуры, учат любить не только фольклор, но

и художественную литературу, развивают художественный вкус к исполнительскому, фольклорному вокальному творчеству.

Продолжением знакомства с тверским фольклором в нашей программе является чтение книги И. И. Земцовского «Фольклор и композитор» [6], в которой изложена творческая биография нашего земляка, государственного и общественного деятеля XIX века, пропагандиста и собирателя русских народных песен Т. И. Филиппова. Жизнь Филиппова отмечена знакомством с известными отечественными композиторами. Творческую биографию Филиппова можно использовать на уроках народного творчества и музыкальной литературы с обязательным прослушиванием собранных им русских народных песен. На уроке музыкальной литературы с учащимися среднего школьного возраста (6–8 классы) мы проведем беседу о жизни и творчестве Филиппова. В ходе урока учащиеся прослушают три русские народные песни: «Ах, кто бы мне, моему горюшку помог», «Ванюша-ключничек», «Ой, ты темная дубравушка», записанные Филипповым. После прослушивания последует обсуждение книги и русских народных песен.

В интегрированные занятия, нацеленные на изучение собранных Т. И. Филипповым русских народных песен, мы считаем необходимым включать чтение научно-популярных книг и статей. Так, на этапе знакомства учащихся ДШИ с творчеством Филиппова целесообразно обратиться к статье А. А. Лужновой «Наш земляк — государственный и общественный деятель России XIX века Третий Иванович Филиппов» [7]. Увлекательно рассказав учащимся о фольклоре родного края, автор связал его собирание с деятельностью Т. И. Филиппова. На уроке каждому учащемуся представится возможность прочитать отрывок из статьи о жизни Филиппова. Практическую работу учащихся на уроке музыкальной литературы целесообразно связать с прослушиванием собранных Филипповым русских народных песен и исполнением их самими учащимися. Домашним заданием будет выучить любую русскую народную песню Тверского края, записанную Филипповым.

Из книги О. Х. Агреновой-Славянской «Плачи и причитания по умершим и рекрутам» [2] учащиеся ДШИ могут почерпнуть важные сведения о тверском песенном фольклоре. Книга О. Х. Агреновой-Славянской повествует юным читателям о ранних произведениях тверского устного народного творчества, дошедших до наших дней: это «Песнь о Шелкане Дудентьевиче», рассказывающая о восстании тверитян против монголо-татар в 1327 г. Из села в село, из края в край летела народная «Песнь», рассказывая о том, как тверитяне выступили против завоевателей. Тверской фольклор мало знаком учащимся музыкальных школ, поэтому мы считаем целесообразным провести в процессе чтения книги О. Х. Агреновой-Славянской интегрированный урок по народному творчеству, где учащиеся смогут узнать о раннем тверском песенном фольклоре. Книгу целесообразно использовать в качестве дополнительного материала на уроках музыкальной литературы, народного творчества, в исполнительском

классе. Ее материалы с успехом могут быть положены в основу междисциплинарных занятий по предметам гуманитарной и эстетической направленности.

На завершающем этапе ознакомления учащихся ДШИ с тверским песенным фольклором будет проведен музыкальный конкурс, где они смогут применить полученные знания о тверском фольклоре и проверить уровень сформированности своей музыковедческой компетенции. Цель мероприятия — привить учащимся интерес к музыкальному искусству, расширить кругозор в сфере изучения тверского фольклора, развивать творческие способности, художественный вкус и сообразительность. В музыкальном конкурсе примут участие учащиеся ДШИ в возрасте 10–15 лет. Из учеников ДШИ выбирается команда, капитан, придумывается название. Первым заданием будет разминка, вопросы к которой ведущий может почерпнуть из книги И. И. Земцовского «Фольклор и композитор» [4]. В музыкальном конкурсе нужно исполнить два фрагмента русских народных песен, относящихся к тверскому фольклору; учащиеся также по очереди назовут русские народные песни, которые они изучили на уроках народного творчества. В музыкальную паузу прозвучат «Весьегонская хоропроводная» и «Максахитинская плясовая» в исполнении ансамбля ДШИ. В заключение музыкального конкурса пройдет награждение команд почетными грамотами «Юный фольклорист» с изображением традиционных фольклорных инструментов (ложек, трещоток, бубна).

В самостоятельной внеклассной работе при подготовке к занятиям по изучению тверского фольклора учащиеся ДШИ могут использовать научно-популярные статьи и публикации. Журналы «Фольклор в школе», «Живая старина», «Искусство и образование» содержат богатый материал, служащий дополнением к научно-популярной литературе, осваиваемой по программе в ДМШ и ДШИ. Такова, например, статья Г. М. Дмитриевой «Имя Тертия Филиппова в документах областного архива» [5]. Автор повествует о знатоке русских народных песен Филиппове как о человеке значительном в мире искусства, о его сотрудничестве с известными композиторами и музыкальными деятелями «Могучей кучки». Личность Т. И. Филиппова значительна не только для музыкальной фольклористики. В 1880-е гг. им впервые на государственном уровне был поставлен вопрос о необходимости организации этнографических экспедиций по сбору и записи народной художественной культуры. Деятельная натура ржевитянина никогда не ограничивалась исполнением одних только служебных обязанностей: он постоянно выступал с публицистическими статьями, ему принадлежат работы по вопросам народного образования и религии, культуры и искусства. Читателю статьи становится понятно, что именно в этом жизненном сражении и родилась культурно деятельная личность Т. И. Филиппова — увлеченная, влюбчивая, открытая, смелая, эрудированная. Тему жизни и творчества Т. И. Филиппова продолжает работа А. В. Гончаровой «Из истории культуры Тверского края»: «Народная песня, изумительно исполняемая Филипповым, нередко раздавалась в таких великосветских салонах, где гово-

речь по-русски стеснялись, а исполнение песен простолюдинов, да еще человеком образованного круга, представлялось явлением необычайным» [3].

Русские народные песни, собранные Н. А. Львовым и Т. И. Филипповым, мы будем использовать на занятиях по музыкальной литературе в процессе изучения тверского фольклора, а также на музыкально-литературных вечерах, фольклорных вечерках, посвященных творчеству этих фольклористов. На одном из таких мероприятий будет проведен конкурс исполнителей тверского фольклора среди учащихся ДШИ. Тематика мероприятия — интерпретация русских народных песен, собранных Н. А. Львовым и Т. И. Филипповым. Учащиеся исполняют народные песни, собранные известными фольклористами, а также прочитают поговорки, народные сказки, духовные стихи. В сценарий музыкальных вечеров, посвященных тверскому песенному фольклору, нами будет включена и статья Н. Ф. Финдзейна о тверских фольклористах [13]; ее можно использовать в качестве вспомогательного материала на уроках музыкальной литературы и народном творчестве.

Знакомство с жизнью и творчеством общественных деятелей культуры через книгу, чтение фольклористической и музыковедческой литературы воспитывает у учащихся ДШИ умение самостоятельно и в коллективе анализировать полученные знания, потребность развивать художественный вкус и интерес к музыкальному искусству. Такой комплексный подход к изучению тверского фольклора способствует формированию у учащихся ДШИ системы нравственно-патриотических и эстетических ценностей, развитию музыковедческой и культуроведческой компетенций.

Список литературы

1. *Азадовский М. К.* История русской фольклористики: учеб. пособие. М.: Знание, 2012. Т. 1. 479 с.
2. *Агренева-Славянская О. Х.* Плачи и причитания по умершим и рекрутам. Тверь: тип. Губ. правл., 1889. Ч. 3. 350 с.
3. *Гончарова А. В.* Из истории культуры Тверского края: к проблеме фольклорно-литературных взаимодействий: учеб. пособие / А. В. Гончарова, Н. А. Забелин. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1990. 79, [1] с.
4. *Державин Г. Р.* Сочинения с объяснительными примечаниями Я. Грота: в 9 т. СПб.: Имп. Акад. наук, 1864–1883. Т. 7. 757 с.
5. *Дмитриева Г. М.* Имя Тертая Филиппова в документах областного архива // Филиппов Тертый Иванович. Ржев–Тверь: ЛЕАН, 2001. С. 70–74.
6. *Земцовский И. И.* Фольклор и композитор. Л., М.: Наука, 2008. 276 с.
7. *Лужнова А. А.* Наш земляк — государственный и общественный деятель России XIX века // Филиппов Тертый Иванович. Ржев–Тверь: ЛЕАН, 2001. 184 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.* Н. А. Львов. Художественный эксперимент в русской культуре последней трети XVIII века: дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01. Великий Новгород: НовГУ, 2009. 405 с.
10. *Милюгина Е. Г.* Обгоняющий время: Николай Александрович Львов — поэт, архитектор, искусствовед, историк Москвы. М.: Русский импульс, 2009. 360 с.: ил.

11. Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Гений вкуса: Н. А. Львов. Итоги и проблемы изучения: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 278 с., 52 ил., портр.
12. Милюгина Е. Г. Н. А. Львов и культурологические штудии его времени: «О русском народном пении» // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. Вып. 6 (12). С. 15–21.
13. Финдзейн Н. Ф. Сборники российских песен XVIII века: доклад, прочитанный 11 декабря 1924 г. в Обществе древней письменности и искусства // Известия 2-го отд. Академии наук. 1926. Т. 31. С. 285–302.

Об авторе

ЖАРКОВА Тамара Аркадьевна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: toma.zharkova@mail.ru).

Научное издание

РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных трудов

Выпуск 7 (13)

Верстка Е. Г. Милюгина

Подписано в печать 15.03.2017. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Бумага типографская №1. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 16,5. Тираж 100 экз. Заказ 126

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Редакционно-издательское управление

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

Тел. РИУ: (4822)356063