

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

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

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

Сборник научных трудов

Выпуск 9 (15)

Тверь 2019

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

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ
И КУЛЬТУР. РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ. КУЛЬТУРА
ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО.
ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

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, 2019. — Вып. 9 (15). — 173 с.

ISBN 978-5-7609-1492-7

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 историческому и социокультурному регионоведению и культуре Тверского края, а также методические разработки по 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 978-5-7609-1492-7

© Коллектив авторов, текст, 2019

© Е. Г. Милюгина, составление, редакция, дизайн, 2019

© ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

- Кузнецов В. В.* «Сказание о Юрии Святославиче и Иулиании Вяземской»: летописные, фольклорные и авторские версии 7
- Юдкин-Рипун И. Н.* Театральная мемуаристика как источниковедческая база теории интерпретации литературы 17
- Щедринова О. Н.* «Космический ветер» Серебряного века в сюжетах А. И. Куприна 28
- Юдкин-Рипун И. Н.* Письма Вл. И. Немировича-Данченко: эпилог эпистолярной эпохи 34
- Щедринова О. Н.* Актантная модель божественной любви в романе А. И. Куприна «Колесо времени» 44
- Кудина А. Ю.* Постмодернистский детектив и реальная следственная практика (на примере «Чайки» Б. Акунина) 51
- Милюгина Е. Г., Степанова Т. А.* Современная авторская песня: синкретизм или синтез искусств? 56

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

- Струкова Т. Г.* Руглиш. А поговорить? 64
- Цветкова С. П.* Использование регионального материала в процессе формирования знаний будущих педагогов о русском языке как родном 69
- Данелян Е. Г.* Специфика работы с детьми-инофонами по авторскому пособию «Учимся говорить по-русски» 74

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

- Постников И. Н.* О состоянии архивов в Бежецком уезде. Публикация, биографическая справка, комментарии М. В. Волковой 80
- Волкова М. В.* Спасение бежецких архивов после Октябрьской революции 1917 года: по материалам фонда Тверского архивного бюро 85
- Афанасьева Т. В.* Тверская скрипичная школа: опыт и перспективы развития 97
- Кузьмина О. М.* Музыкальный самородок Ржевской земли. Н. К. Мешко (1917–2008) 102
- Михеева А. А.* Музыкально-педагогические традиции Ржевской земли: Я. И. Гуревич 108
- Прокофьева О. И.* Празднование святок в Пеновском районе Тверской области: по материалам фольклорно-этнографической экспедиции 2005 года 113

<i>Степанова Т. А.</i> Опыт тверской педагогики по формированию эстетической культуры личности	118
<i>Милюгина Е. Г., Комаров Д. С.</i> Проблема ритмической культуры личности в тверской музыкальной педагогике	124
<i>Назимова Е. Л.</i> Проблема развития эмоциональной отзывчивости дошкольников в работах тверских ученых	130

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

<i>Корнакова М. Г.</i> Детский фольклор в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников	135
<i>Милюгина Е. Г., Якиманская Т. И.</i> Технологии художественно-эстетического развития школьников посредством музыкально-театральной деятельности	140
<i>Гришанкова И. В.</i> Формирование общекультурной компетенции младших школьников в условиях краеведческой работы	148
<i>Милюгина Е. Г., Гурьянова Д. С.</i> Формирование представлений младших школьников о национальном речевом этикете как научно-педагогическая проблема	154
<i>Шмаков Е. С.</i> Взаимодействие преподавателей детской школы искусств в формировании региональной идентичности старшеклассников	161
<i>Милюгина Е. Г., Ягнюк Я. В.</i> Формирование лингвистического кругозора младших школьников в процессе обучения иностранному языку	165
<i>Сметанникова Ю. И.</i> Самообразование сегодня: модный тренд или осознанное обучение?	170

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

«СКАЗАНИЕ О ЮРИИ СВЯТОСЛАВИЧЕ И ИУЛИАНИИ ВЯЗЕМСКОЙ»: ЛЕТОПИСНЫЕ, ФОЛЬКЛОРНЫЕ И АВТОРСКИЕ ВЕРСИИ

В. В. Кузнецов

Независимый исследователь, г. Торжок

В статье рассматривается история появления памятника древнерусской литературы XVI в. «Сказание о Юрии Святославиче и Иулиании Вяземской», его влияние на авторские литературные тексты и произведения народной сказочной прозы.

Ключевые слова: «Сказание о Юрии Смоленском и Иулиании Вяземской», А. М. Бакунин, В. Ф. Владиславлев, В. М. Чуфарин, Торжок, предание, летопись, авторское творчество.

В 1406 г. смоленский князь Юрий Святославич, изгнанный литовцами из своего княжества, получил в удел от великого князя владимирского и московского Василия Дмитриевича город Торжок. Соправителем Юрия был вяземский князь Симеон Мстиславич, владения которого также были захвачены Литвой. Юрий воспылил страстью к жене Симеона Иулиании и, будучи отвергнут, убил ее мужа и ее саму, приказав отрубить ей руки и ноги, а тело бросить в реку. После этого он бежал в Золотую Орду и там или в одном из монастырей Рязанской земли скончался. Такова суть события, о котором идет речь в этой статье.

1. Летописные источники «Сказания». Главным источником наших знаний о трагедии, происшедшей в Торжке в 1406 г., являются летописи. Большинство из них в целом схоже описывают убиение Симеона и Иулиании. В качестве «эталонного» примера приведем свидетельство Холмогорской летописи (сер. XVI в.): «Князь Юрье Смоленский отъехал из Новагорода на Москву, и князь великий дал ему Торжек. Он убил тут неповинно служащаго ему князя Семена Мстиславича Вяземского и его княгиню, уязвив своим похотением окаянным на его подружие. Она же, предобрая мужелюбица, мужески воспротивися ему, и взявши нож, и удари его в мышцу на ложе его. Он же ту и уби ея, рuce и нозе отсече и в реку верже. И с того князь Юрье сбежа к Орде» [14, с. 94].

Иначе история Иулиании представлена в Устюжских летописях (Устюжская летопись по списку Мациевича, Архангелогородский летописец; XVI–XVIII вв.): «И на пиру у себя князь Юрье убил князя Семена Мстиславича, а княгиню на постелю взял силно. Княгиня же князь Семенова, не хотя тела своего осквернити, возьмь нож князь Юрьев и с постели хотяше ударити князь Юрья в гортань. Он же защитився рукою, и удари его в мышку, и побеже. Князь Юрье похвати меч, и догна ея на дворе, и сече ю, а сам побеже в Орду и на Рязани у игумена Петра преставися» [15, с. 39]. Отсечение рук и ног Иулиании и сбрасывание ее тела в реку в названных источниках не упоминаются. Эти детали

убийства отсутствуют также в Сокращенных летописных сводах 1493 и 1495 гг. и Русском Хронографе 1512 г., что может объясняться как краткостью изложения событий в этих летописях, так и тем, что Устюжские летописи и Сокращенные своды имеют общий протограф — Кирило-Белозерский летописный свод 1473 г. [8, с. 185–186, 190–203]. Однако остальные подробности трагедии не находят даже близких соответствий в других летописях. Своеобразие описания убийства Иулиании и Симеона в Устюжских летописях свидетельствует о том, что оно скорее всего представляет собой результат авторского творчества. Для нашей темы важно отметить, что именно свидетельство Устюжского летописного свода (Архангелогородского летописца) Н. М. Карамзин использовал в качестве источника для описания новоторжской трагедии в «Истории государства Российского». Свой выбор он мотивировал тем, что в этом источнике обстоятельства убийства Иулиании «рассказаны яснее», чем в других летописях, в которых Юрий убивает Симеона «после неудачи своей в насилии» [4, с. 184–185, примеч. 196]. Действительно, история Иулиании в Устюжских летописях представляет собой небольшое литературное произведение с отчетливо выраженным сюжетом. Очевидно, Н. М. Карамзин, который был не только историком, но и литератором, увидел в летописной статье колоритную картину, способную воздействовать на воображение и чувства читателя.

Другим летописным источником, оказавшим значительное влияние на судьбу истории Иулиании в литературе и фольклоре, является Никоновская летопись — крупнейший памятник русского летописания XVI в. В ней описание новоторжской трагедии содержит вставки, которых нет в других летописях. Наиболее значимой из них является вставка слов Иулиании, которыми она пытается остановить греховные устремления Юрия. В другой вставке говорится о невинности Симеона в том, что его жена ударила Юрия ножом: он не учил ее подобному поведению. Еще одна вставка развивает свидетельства некоторых летописей о том, что Юрий не убивал Иулианию своими руками — это по его приказу сделали другие. «И онъ <Юрий. — В. К.> тамо убиль неповинна служащаго ему князя Семена Мстиславичя Вяземскаго и его княгиню Ульяну; уязви бося плотскимъ хотениемъ на его подружие и взя ю къ себе, хотя съ нею жити; она же не хотяше сего сотворити и глаголаше къ нему: „о княже, что сие мыслиши? како азъ могу мужа своего, жива суца, оставити и къ тебе поити?“ Онъ же въсхоте леци съ нею, она же съпротивися ему и, вземъ ножъ, удари его въ мышцу. Онъ же зело възъярися и вскоре самъ уби мужа ея князя Семена Мстиславича Вяземскаго, служащаго ему и за него кровь проливающа и неповинна суца ему, ниже бо онъ научи ея сице сътворити, и сице его убиль, а ей повеле руки и ноги отсеци и вовреци въ воду; они же повеленное сотвориша и въ воду ввергоша» [12, с. 198]. Как убедительно доказал Б. М. Клосс, автором всех дополнений и вставок в Никоновской летописи был ее редактор-составитель митрополит Московский и всея Руси Даниил (1522–1539) [5, с. 96–134]. По всей видимости, его же следует считать и автором вставок в рассказ об Иулиании и Юрии.

2. Появление «Сказания», его редакции. Новоторжская трагедия в изложении Никоновской летописи получила развитие в «Книге царского родословия» (так называемой «Степенной книге»), созданной в 1560–1563 гг. протопопом Благовещенского собора Московского кремля, духовником Ивана Грозного Афанасием (в миру Андрей). Он принадлежал к литературному кружку митрополита Макария, участвовал в его обширных мероприятиях и в 1564 г. сам стал митрополитом Московским и Всея Руси [9, с. 73–78]. Главная цель Степенной книги — доказать, что история Руси — это результат деятельности русских князей, а ее кульминацией стало возвышение князей московских. Вследствие этого членение излагаемого исторического материала на разделы (степени) делается не по великим княжениям, а по княжениям московским. Поскольку убийство Симеона и Иулиании произошло в правление Василия Дмитриевича, то повествование о нем включено в степень, посвященную этому князю. Оно образует в ней отдельную главу, которая называется «О великом князе Юрьи Святославичи Смоленском и о князе Семионе Мьстиславичи Вяземском и о княгине его Ульяне, иже мученически сконьчася» (13 степень, 26 глава) [13, с. 444–446]. Юрий Святославич был родственником Василия Дмитриевича: его дочь была замужем за братом Василия, поэтому главное внимание в тексте главы уделено ему, а история Иулиании является частью рассказа о злоключениях князя, эпизодом в его несчастной судьбе. Очевидно, что злодеяние, совершенное Юрием в Торжке, совершенно не соответствовало замыслу Степенной книги, поэтому автор старается всячески обелить его: он многословно рассказывает о раскаянии князя, его тяжелом душевном состоянии и стремлении к добродетельной и богоугодной жизни. Описания душевных мук Юрия после совершенного им убийства более чем в три раза превышают упоминание о добродетельности Иулиании. Собственно, единственным свидетельством целомудрия княгини является ее обращение к Юрию, созданное на основе упоминавшейся выше вставки в Никоновской летописи: «По чьто, господине, всуе подвизаешися и яко вотьще сие неподобное дело умышляеши, еже не имать быти? Веси, господине, яко мужа имамь. И како мощно ми честное его ложе осквернити? Уне ми есть умрети, нежели таковое неподобное дело сотворити. Аще ли не останешися сего осквернения, уязвень оть мене имаши быти» [13, с. 445].

Текст Степенной книги М. О. Скрипиль обозначил как первую редакцию «Сказания» [16, с. 160–175]. В XVII–XVIII вв. оно бытовало в рукописях как самостоятельное произведение, вследствие чего утратило то назначение, которое имело в составе Степенной книги, и было переработано. М. О. Скрипиль (единственный ученый, посвятивший исследованию «Сказания» отдельную работу) выделяет две переделки первоначальной редакции этого памятника. Одна из переделок — вторая редакция — озаглавлена так: «Сказание о убиении святаго князя Симеона Мстиславича Вяземского и целомудренный его княгини Иулиании и о князе Юрии Смоленском» [16, с. 172]. В центре внимания автора уже не Юрий Святославич, а история убийства, но рассказ о нем сильно сокращен. По сути, это краткая записка о происшедшей трагедии, по объему и сти-

листке приближающаяся к летописной статье. Вместе с тем сведения о судьбе Юрия после совершения убийства занимают почти треть текста: очевидно, прижизненное воздаяние, которое Юрий получил за совершенный грех, заинтересовало автора не менее самой трагедии в Торжке. Дальнейшее смещение акцента с личности Юрия происходит в третьей редакции «Сказания», которая называется «Повесть о благоверной княгине Иулиании, супружнице великого князя Симеона Мстиславича Вяземского» [16, с. 172–175]. Как видно из названия, ее автора интересует только благоверная и целомудренная княгиня Иулиания. Он убрал из первоначальной редакции «Сказания» все, что не имеет отношения к любовной трагедии в Торжке, и написал новое окончание в стиле агиографических произведений. В нем рассказывается о том, как некий больной крестьянин, идя по берегу реки Тверцы, увидел тело Иулиании, плывущее против течения, и услышал исходящий от него голос княгини, просившей похоронить ее тело в Спасо-Преображенском соборе Торжка, что и было исполнено. Именно эта редакция стала основой официального жития святой, постепенно пополняясь ее посмертными чудесами.

Следует отметить, что последовательность, в которой тексты редакций «Сказания» приводятся в работе М. О. Скрипиля, не отражает хронологию их появления: вторая и третья редакции содержатся в рукописных Сборниках XVII–XVIII вв., а первая — в Сборнике второй половины XVII в.; по полноте отражения изначального текста Степенной книги к ней ближе третья, а не вторая редакция.

3. Фольклорная интерпретация. В 1862 г. были опубликованы «Записки о Торжке» некоего С. Сухаржевского. В них приводится записанное автором в Торжке предание об Иулиании [17, с. 14–17]. Его сюжет довольно значительно отличается от сюжета «Сказания» во всех его реакциях. В предании появляются новые персонажи и мотивы, которые сближают его с новеллистическими бытовыми сказками на семейные темы. Чтобы добиться расположения Иулиании, Юрий отправляет Симеона с различными поручениями из Торжка. Не достигнув желаемого, он обращается к колдуну. Тот сначала дает князю приворотное зелье, а затем волшебный порошок, который следует бросить в глаза Иулиании, отчего Юрий покажется ей необыкновенно красивым. После чего ему следовало перебежать дорогу княгини, чтобы «пересечь таинственную связь, соединяющую Симеона и Иулианию», и она «с этих пор только и будет думать о Юрии». Однако Иулиании удается избежать колдовских уловок князя, и он решает силой овладеть ею. Чтобы придать себе смелости, Юрий устраивает попойку со своими приятелями, в разгар которой неожиданно появляется Симеон, отосланный до этого в очередной раз с поручением. Юрий, видя в нем главное препятствие для своих устремлений, пытается его убить, но сын его Федор удерживает его. После этого Юрий, заключив Симеона в оковы, бросает его в «подполье», а сам отправляется к дому Иулиании. Он влезает в окно ее спальни и пытается осуществить свой замысел. Она сначала старается вразумить князя, а затем ранит его ножом. Юрий, решив, что Иулиания станет сго-

ворчивее, если ее мужа не будет в живых, отрубает Симеону голову и является с ней к Иулиании. Ошеломленная княгиня бросается к Юрию, чтобы отнять у него голову мужа, но тот, думая, что она хочет его убить, выхватывает меч и одним ударом убивает ее. Затем он отрубает Иулиании руки и ноги и выбрасывает их и тело в Тверцу, после чего с несколькими своими боярами тайно покидает Торжок.

Наряду с элементами фольклорного происхождения в предании содержатся отсылки к историческим текстам. Эпизод с отрубленной головой Симеона скорее всего навеян житием прп. Ефрема Новоторжского, согласно которому он был похоронен в основанном им Борисоглебском монастыре с головой своего брата Георгия, убитого вместе с князем Борисом Владимировичем в 1015 г. Преподобный Ефрем был самым почитаемым в Торжке святым, и его житие было хорошо известно горожанам. Описание посягательств Юрия на Иулианию и детали ее убийства (отрубание рук и ног, сбрасывание тела в реку) основаны на первой или третьей редакции «Сказания». Об этом свидетельствует речь Иулиании, которой она пытается остановить Юрия. Ср.:

Сказание

По чьто, господине, всуе подвизаешия и яко вотще сие неподобное дело умышляеши, еже не имать быти? Веси, господине, яко мужа имамъ. И како мощно ми честное его ложе осквернити? Уне ми есть умрети, нежели таковое неподобное дело сотворити. Аще ли не останешися сего осквернения, уязвень отъ мене имаша быти.

Текст С. Сухаржевского

Почто, княже, всуе подвизаешия и вотще сие неподобное дело делаеши; ты знаеши, княже, что мужа имею, и како можно мне честное это ложе осквернити? лучше умру, нежели таковое дело сотворю. А если ты не оставишь своего помышления, то уязвен будеши от меня.

Трудно сказать, является ли это совпадение следствием того, что информант Сухаржевского знал «Сказание», или это результат авторской корректировки новоторжского предания. О том, что Сухаржевский сверял записанный текст с летописными источниками, он сам пишет в своей публикации: «Предание это имеет чрезвычайно много общего с известиями летописцев» [17, с. 17]. Упоминание в предании попойки, устроенной Юрием, отсылает к рассказу об убийстве Иулиании и Симеона в «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина. Это позволяет установить время появления новоторжского предания — не раньше первой трети XIX в. Возможное предположение о том, что указанный эпизод предания был заимствован из летописного источника, описывавшего убийство Иулиании и Симеона аналогично Устюжским летописям, кажется маловероятным.

4. Авторские версии. По-видимому, первым авторским поэтическим осмыслением новоторжской трагедии является поэма А. М. Бакунина «Торжок», написанная в 1820–1830-х гг. [1, с. 118–129]. Для автора событие, происшедшее в Торжке в начале XV в., — это часть занимательной истории города и истории России в целом. Оно описывается как авантюрное приключение, любовный треугольник, в котором есть добродетельный муж, целомудренная кра-

савица жена и злодей-соблазнитель. Убийство супружеской четы является для Бакунина фоном манифестации своих философско-этических взглядов и гендерных установок, зачастую весьма далеких от тех нравственных ценностей, которыми руководствовались люди в эпоху Симеона и Иулиании. Ср., например: «И сладко б жизнь их протекала <Иулиании и Симеона. — В. К.>, / Когда б поболее ума, / Чем совести, вдвоем имели, / А эта совесть — ох, беда! — / Помехою во всяком деле / И не годится никуда. <...> Что для того цветы родятся, / Чтоб мошечки сосали мед, / И добродетель вешний лед, / И нечего ее бояться. / Но целомудрие — притворство / Или невольное покорство / Самодержавию мужей. <...> И как весело так жить, / Где любезность не боится / Злоязычия людей / И победами гордится / Умной муж жены своей» [1, с. 120, 122]. В общем история Иулиании, Симеона и Юрия в поэме Бакунина представляет собой пересказ фабулы «Сказания» или, что более вероятно, пересказ жития святой, завернутый в поэтическую вуаль дворянской усадебной культуры. Кроме жития источником вдохновения для Бакунина была «История государства Российского» Карамзина и исторические труды его предшественников. Так, например, рассуждения Бакунина о двух типах любви находят соответствие в пространном пассаже на эту же тему князя М. Щербатова, который в своей «Истории российской от древнейших времен» также затрагивал новоторжскую трагедию. Ср. у Бакунина: «Два рода есть любви на свете; / Одна — сочувствие небес / И с чистой совестью в совете, / Другая — настоящий бес, / И он-то Юрием владеет...» [1, с. 122]; у Щербатова: «Сия страсть, различно действующая по различным расположениям сердец, в наполненных добродетелью, утвержденною хорошим воспитанием, лишь нежность производит <...> Другие же, не имеющие ни сея нежности, ни сея добродетели, в несчастливой любви в совершенное отчаяние впадают и, не разбирая способов, употребляют всякие для удовольствования своея виновные страсти...» [20, с. 23].

Совершенно иное авторское осмысление новоторжской трагедии обнаруживается в статье церковного писателя протоиерея В. Ф. Владиславлева, опубликованной в 1883 г. [2]. Свое описание событий в Торжке Владиславлев основывает на «рукописном житии благоверной княгини Иулиании, хранящемся в Новоторжском соборном храме», отрывок из которого он приводит в сноске. Этот текст почти дословно повторяет фрагмент первой редакции «Сказания» и полностью совпадает с его третьей редакцией. Особый интерес в работе Владиславлева представляет новоторжское происхождение Иулиании. В исследовании упоминаются существенные подробности детства Иулиании: она «была дочь благочестивых и знатных родителей; отец ее, Максим Данилович Гостомыслов, принадлежал к числу великокняжеских бояр и новгородцами поставлен был наместником в городе Торжке; но там в 1391 году был убит за приверженность его к великому князю московскому Василию Дмитриевичу. Супруга его Мария Никитишна не могла пережить смерти своего мужа и через несколько месяцев после его убиения от тоски и горя предала дух свой Богу. Умирая, она поручила четырехлетнюю дочь свою Иульянию брату своего мужа

Феодору Даниловичу, который и заступил для малютки место отца и воспитывал ее в духе истинного благочестия» [2, № 23, с. 696]. Действительно, в летописях говорится, что в 1393 (а не в 1391) г. «убиша новоторжьци доброхота великого князя новоторжьца Максима на Велик день» [11, с. 123]. Однако Максим назван боярином только в Никоновской летописи, о том же, что он был новгородским наместником в Торжке, ни в каких источниках ничего не говорится. Фактов, подтверждающих, что он имел отца по имени Даниил, также нет. В отцы ему Владиславлев мог приписать Данилу Кузмина, который упоминается в новгородских летописях под 1358 г. как один из строителей церкви Двенадцати Апостолов в Новгороде и с Торжком никак не связан [3, с. 5–11; 10, с. 63]. Фамилия отца Иулиании образована от имени первого полулегендарного новгородского посадника или старейшины Гостомысла. Несмотря на то что Иулиания и ее отец не могли носить фамилию Гостомысловы, поскольку в XV в. фамилий не существовало, сам факт ее выбора весьма интересен. В Иоакимовской летописи Гостомysl называется первым новгородским князем, объединившим племена Северной Руси; в соответствии с его предсмертной волей на Русь и был призван Рюрик с братьями [18, с. 33–34]. Таким образом, Иулиания оказывается потомком первого русского князя дорюриковой эпохи, «санкционировавшего» начало русской истории, и дальней родственницей княгини Ольги, которая, согласно Иоакимовской летописи, также была «от рода Гостомысла» [18, с. 35, 48].

Подробности новоторжского происхождения Иулиании позволяют однозначно заключить, что оно является плодом авторского творчества. Кроме Владиславлева, придумать его мог князь А. В. Долгорукий (1813/1815 — не ранее 1884) — весьма незаурядный человек, автор труда по истории рода Долгоруких и работ по животному магнетизму, который он довольно успешно практиковал. С 1833 по 1834 и с 1863 до своей кончины он жил в Торжке. Здесь, получив чудесное исцеление от иконы св. Иулиании, Долгорукий сделался ревностным почитателем княгини и стал считать себя ее потомком [2, № 23, с. 710–711]. Он предпринял раскопки на берегу Тверцы у Спасо-Преображенского собора, где, согласно местному преданию, было обнаружено плавающее тело Иулиании. Целью раскопок был подземный ход, якобы шедший от собора под Тверцой на ее противоположный берег [6, с. 13]. По-видимому, сведения о нем Долгорукий почерпнул не только из местных легенд, но и из поэмы Бакунина «Торжок», в которой строительство этого сооружения увязано с погребением Иулиании в Спасо-Преображенском соборе. В 1865 г. князь и его дочь подали прошение в Святейший Синод «о разрешении переставить за их счет гробницу благоверной княгини Иулиании Новоторжской из тесного и сырого склепа в собор и дополнить древние сказания о святой новыми, допросив для того их, просителей, и священника Знаменской церкви Торжка» [7, с. 55]. Человек, написавший труд по истории своего рода, совмещавший увлечение магнетизмом с истовым почитанием св. Иулиании, искавший подземный ход около места ее погребения, считавший княгиню своей дальней родственницей и собиравшийся дополнить

«древние сказания о святой новыми», вполне мог сочинить ее новоторжское происхождение.

На происхождении Иулиании из Торжка отчасти основан сюжет поэмы «Улиания» новоторжского поэта В. М. Чуфарина, опубликованной, что важно отметить, год спустя после статьи В. Ф. Владиславлева [19]. В этом произведении просматриваются некоторые параллели с преданием, записанным С. Сухаржевским. В поэме Юрий просит устроить встречу с Иулианией ее служанку; в предании колдун, давая Юрию приворотное зелье, рекомендует уговорить служанку Иулиании подлить его в какое-нибудь питье княгини; этот колдун угадывается в знахаре из поэмы, которого Юрий призывает для того, чтобы излечиться от любовного недуга. Полное соответствие текстов предания и поэмы Чуфарина обнаруживается в словах Иулиании, сказанных служанкам по поводу домогательств Юрия.

Поэма

И обнял князь ее, целуя...
Княгиню девушки зовут...
«Пусти!..» Бежит она... Встречают
Ее служанки: «Что с тобой?»
«Змея, змея там!...» — Провожают
Ульяну в княжеский покой.

Текст С. Сухаржевского

Княгиня тот же вечер отправилась гулять с девушкой. Юрий сидел уже за кустом и дожидался ее. Княгиня шла задумавшись, опустив голову на грудь. Когда она стала подходить к кусту, где сидел Юрий, он выглянул. Ульяна увидела и, испугавшись, отшатнулась назад. Служанка спросила ее: что, змея? Змея! отвечала княгиня и бросилась бежать домой.

В рассказе об обретении тела Иулиании Чуфарин ссылается на «одно сказанье, забытой древности преданье». Однако в предании, записанном Сухаржевским, об этом ничего не говорится, а следующий далее текст поэмы является поэтическим переложением концовки третьей редакции «Сказания» или той части жития святой, которая создана на ее основе. Поэма отличается от «Сказания» и жития тем, что голос Иулиании, указывавшей место, где находится ее тело, слышит не безымянный больной крестьянин, а «отшельник некий в сновиденьи». Если это не поэтический вымысел Чуфарина, то тогда мы имеем дело с обрывком какого-то неизвестного предания, в котором обретение тела Иулиании в целом описывалось так же, как в третьей редакции «Сказания», но имело с ним некоторые расхождения. В этой связи следует отметить, что в публикации М. О. Скрипиля приводятся два схожих варианта окончания третьей редакции, и в них присутствуют такие подробности обретения тела Иулиании, которые мог описать только тот, кто хорошо знал топографию Торжка. В таком случае не стоит ли поставить вопрос о новоторжском происхождении третьей редакции «Сказания»? И не ее ли в качестве жития св. Иулиании изучал в Спасо-Преображенском соборе В. Ф. Владиславлев?

Подведем **некоторые итоги**. «Сказание о Юрии Святославиче и Иулиании Вяземской» появилось в результате осмысления и интерпретации церковными деятелями XVI в. летописных известий об убийстве в Торжке в 1406 г. смоленским князем Юрием Святославичем вяземского князя Симеона и его жены. Даниил в Никоновской летописи и Афанасий в Степенной книге, описывая

новоторжскую трагедию, в целом фокусировали свое внимание на ее морально-нравственном аспекте. Именно поэтому все вставки и дополнения в Никоновской летописи и их развитие в Степенной книге служат для создания определенных характеристик нравственного облика Иулиании, Симеона и Юрия, и все они, в конечном счете, носят назидательный характер. При этом в содержании вставок и дополнений угадывается мироощущение представителей высших церковных и государственных кругов. Выше уже упоминалась вставка в Никоновской летописи, в которой говорится о невиновности Симеона в том, что его жена ударила Юрия ножом, так как он не учил ее подобному поведению. За этим весьма странным, с точки зрения современного человека, пассажем скрывается система феодальных отношений. Смоленский князь Юрий считался старшим по отношению к вяземскому князю Симеону, поскольку Вяземское княжество входило в состав Смоленского, и Симеон, таким образом, был вассалом Юрия. Эти же отношения также проявляются в одном эпизоде Степенной книги, который не имеет соответствий в других летописях. Юрий, воспылав блудной страстью к Иулиании «взят ю к себе, хотя с нею смеситися, яко господьскую власть над нею имея»: по мнению автора Степенной книги Афанасия, Юрий был прав.

Эти два видения истории Иулиании в той или иной степени прослеживаются во всех произведениях, рассмотренных в данной статье. Наиболее рельефно они проступают в предании, записанном Сухаржевским: в нем, с одной стороны, присутствуют мотивы новеллистической сказки на семейные темы, а с другой — эпизоды церковно-книжной интерпретации новоторжской трагедии. При этом книжная составляющая предания объединяет оба вышеназванных видения: эпизод с попойкой Юрия через Карамзина восходит к пиру в Устюжских летописях, а детали убийства Иулиании заимствованы из «Сказания». По-видимому, сам пикантный характер истории Иулиании predetermined ее двоякую интерпретацию. При этом исторические обстоятельства происшедшего в Торжке убийства, его реальные мотивы вряд ли интересовали создателей и заказчиков летописных сводов, живших больше века спустя после гибели Симеона и Иулиании, тем более они были неактуальны для писателей и поэтов XIX века. Поэтому уже в первом авторском осмыслении новоторжской трагедии в поэме А. М. Бакунина «Торжок» обе ее интерпретации оказались объединенными. Однако во всех рассмотренных произведениях именно «Сказание» является их сюжетообразующей основой — содержательным «каркасом», на который «нанизаны» элементы фольклорной и авторских версий новоторжских событий 1406 года.

Список литературы

1. Бакунин А. М. Собрание стихотворений / изд. подгот. М. В. Строгановым. Тверь: Золотая буква, 2001. 208 с.
2. Владиславлев В. Ф. Святая благоверная княгиня Иульяния Вяземская, местно чтимая в городе Торжке // Тверские епархиальные ведомости. 1883. № 23. Часть неофиц. С. 695–713; № 24. Часть неофиц. С. 731–745.

3. *Гадалова Г. С.* К вопросу о происхождении княгини Иулиании Новоторжской (Вяземской) // Род и семья в контексте тверской истории: Дворянские роды Тверской губернии: сб. науч. статей / ред. Т. И. Любина, В. В. Чижова. Тверь: Книжный клуб, 2009. Вып. 3. С. 5–11.
4. *Карамзин Н. М.* История государства Российского. СПб.: тип. Н. Греча, 1819. Т. V. 698 с.
5. *Клосс Б. М.* Никоновский свод и русские летописи XVI–XVII веков. М.: Наука, 1980. 312 с.
6. *Линдеман И. К.* Разбор сведений, сообщаемых Пальмквистом о Торжке. Тверь: тип. Губернского правления, 1905. 62 с.
7. *Лопатина Н. А.* Магнетизер князь Долгорукой // Новоторжский сборник. Вып. 4 / сост. В. В. Кузнецов, М. В. Строганов, В. В. Цыков; ред. В. В. Кузнецов, М. В. Строганов. Торжок: Всероссийский историко-этнографический музей; Тверь: СФК-офис, 2012. С. 39–57.
8. *Лурье Я. С.* Общерусские летописи XIV–XV вв. Л.: Наука, 1976. 283 с.
9. *Покровский Н. Н.* Афанасий // Словарь книжников и книжности древней Руси. Вып. 2, ч. 1. Л.: Наука, 1988. 515 с. URL: <http://www.molitvoslov.by/2014/afanasij-v-miru-andrej-mitropolit-moskovskij.html>
10. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ). Т. 4. М.: Языки русской культуры, 2000. 728 с.
11. ПСРЛ. Т. 6, вып. 2. М. Языки русской культуры, 2001. 240 с.
12. ПСРЛ. Т. 11. М.: Языки русской культуры, 2000. 264 с.
13. ПСРЛ. Т. 21, ч. 2. СПб.: тип. А. А. Александрова, 1913. 709 с.
14. ПСРЛ. Т. 33. Л.: Наука, 1977. 250 с.
15. ПСРЛ. Т. 37. Л.: Наука, 1982. 278 с.
16. *Скрипиль М. О.* Литературная история «Повести о Иулиании Вяземской» // Труды Отдела древнерусской литературы. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1940. Т. 4. С. 160–175.
17. *Сухаржевский С.* Заметки о городе Торжке // Архив исторических и практических сведений, относящихся до России. 1860–1861. Кн. IV. СПб.: тип. 2-го Отд. Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1862. С. 1–20 (5-я паг.).
18. *Татищев В. Н.* История российская с самых древнейших времен. Кн. I, ч. I. М.: Имп. Московский ун-т, 1786. 262 с.
19. *Чуфарин В. М.* Улиания // Новоторжский сборник. Вып. 3 / сост. В. В. Кузнецов, М. В. Строганов; ред. М. В. Строганов. Торжок: Всероссийский историко-этнографический музей; Тверь: Изд-во М. Батасовой, 2010. С. 77–94.
20. *Щербатов М.* История российская от древнейших времен. Т. IV, ч. I. СПб.: Имп. АН, 1781. 672 с.

Об авторе

КУЗНЕЦОВ Виктор Владимирович, кандидат филологических наук, независимый исследователь, г. Торжок; e-mail: tiveriada@yandex.ru

ТЕАТРАЛЬНАЯ МЕМУАРИСТИКА КАК ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКАЯ БАЗА ТЕОРИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ

И. Н. Юдкин-Рипун

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

Основной массив корпуса театральных мемуаров принадлежит XX в. и отражает рост внимания к интерпретационным возможностям текстов. По данным мемуаров, основой театральной интерпретации является раскрытие субъектной перспективы текста, возможностей характеров. Создание сценического образа предстает как абстрагирование, представляющее личностные свойства в сценической маске.

Ключевые слова: персонификация, характер, ситуация, образ, авторизация, реплика, театральная условность.

В классическом исследовании пушкинских рукописей Б. С. Мейлаха, явившемся отправной точкой систематической разработки психологии творчества, отмечается значение, которое «представляют собственные признания писателей о возникновении замысла», в частности «воспоминания писателей», где особенно показателен «материал самонаблюдений», требующий «строгого критического анализа», причем прямо указываются образцы писательских «исповедей» Руссо и Гоголя [13, с. 34]. Писательская мемуаристика составляет раздел обширного пласта мемуарной литературы, восходящей в европейской традиции к «Исповеди» Августина. Хотя ее представляют как «результат высвобождения личности от провиденциализма, аскетических норм и сословно-корпоративной замкнутости средневекового мирозерцания» [19, с. 6], именно чин исповеди явился ее первоисточником, а появление разнообразных ее ответвлений запечатлевает историческую изменчивость самосознания личности. Заметим, что сама исповедальная установка вступала в противоречие с риторическими нормативами и оказывалась таким образом фактором развития прозы как искусства «антириторического» слова. Мемуаристика явилась поэтому фактором развития романной прозы начиная с испанского анонимного «Ласарильо с Тормеса», построенного как воспоминания.

Особое место в мемуаристике занимают воспоминания театральных деятелей, возникающие в виде жанра театральных мемуаров с началом XIX в. В западноевропейской традиции этот жанр и жанр театрального романа возникают почти одновременно. «Бесполезные воспоминания» К. Гоцци (1797) и «Необычайные страдания одного театрального директора» Э. Т. А. Гофмана (1818) неотделимы от романтической эпохи. Гофмановская повесть, построенная как «сократический диалог» между фантастическими персонажами Серым и Коричневым о судьбах театрального искусства, стала родоначальником жанра, представленного такими образцами, как «Актриса» Э. и Ж. Гонкуров и «Театр» С. Моэма, «Театральный роман» М. Булгакова и «Долгие проводы» Ю.

Трифонова, не говоря уже о «Драме за сценой» Вл. И. Немировича-Данченко [24; 25; 30]. Что же касается собственно мемуарной литературы о театре, то уместно напомнить замечание Гоцци, относящееся к мотивации его театральных занятий: «Нельзя безнаказанно играть с феями и демонами. Из мира духов не вернуться назад, как захочется, коль уж ты безрассудно проник в него» [27, s. 117].

Традиция мемуаров не получила развития на западе, подменяясь диаристикой — текущими дневниковыми записями. Например, виднейший немецкий актер первой половины XIX в. К. Зейдельман вел «тетради ролей», являющиеся, по замечанию М. Грубе, «дневниками, в которых он отмечал результаты изучения своих художественных переживаний» [цит. по: 20, с. 176]. Дневниками являются записи виднейшего австрийского театрального деятеля Ф. Грильпарцера, где, в частности, засвидетельствовано обращение к наследию Кальдерона, особенно к его театральной условности (1864): «Кальдерон искусственен, не отказываясь при этом от невозможного и сверхъестественного» [28, s. 240, № 4328]. Дневник вел и немецкий драматург Ф. Геббель, оставивший примечательное признание (1842): «Вся поэзия, хочется мне сказать, драматична, значит — жизненно свидетельствующая и продолжающая свидетельствовать (*fortzeugend*)» [29, s. 333, № 2449]. Здесь писатель употребил непере译имую игру слов: нем. *zeugen* означает как «свидетельствовать», так и «совершать зачатие», а с приставкой *fort* — «продолжать род».

Зато жанр театральных мемуаров расцвел в России, где зародилась и была осуществлена реформа театрального искусства в XX в. — переход от актерского театра к театру режиссерскому. О росте интереса к этому особому явлению отечественной культуры свидетельствует диссертационное исследование Я. В. Крутовой, в котором особое внимание уделено быту сцены и по мемуарным источникам реконструируется этикет повседневного поведения, своеобразная театрализация жизни, а сообразно с ней и осознание действующих лиц такой сцены бытия. Такой подход, уже испытанный на материале Испании в монографии В. Ю. Силюнаса [17] (оставшейся вне поля зрения диссертантки), вносит свои ограничения в подбор материала: в центре внимания оказываются, в частности, портреты современников, где «не встречается детальное описание игры ведущих артистов», зато дается, например, «нравственный облик Щепкина» или подробно описывается «гостеприимство и добросердечие» Сосницкого [10, с. 41, 44]. То же касается и автопортретов, например: «Стрепетова в своих воспоминаниях вновь и вновь обращается к осмыслению одной ситуации, которая произошла в ее детстве» [там же, с. 105] — речь идет о минутной встрече с незнакомым «серым человеком», зашедшим в сад, в котором ей показался облик неизвестного ей отца (великая актриса была найдена как подкидыш), что явно указывает, по терминологии психоанализа, на симптомы т. наз. основной травмы (*Grundtrauma*) личности. Заметим, что и для характеристики бытового поведения мемуары использованы далеко не полно. Например, в мемуарах А. И. Шуберт, использованных в диссертации, приводится такое выразительное сви-

детельство тогдашних «воспитательных» приемов: «Воронцов очень любил сечь меня и Сашеньку. ... просто порка доставляла ему удовольствие. ... Говорили, что прежде он был актером, потом служил сыщиком в полиции» [23, с. 43]. Этот симптом садомазохистских установок в воспитании тем более значим, что такое «бытовое явление» стало не только одним из предметов знаменитого письма В. Г. Белинского к Н. В. Гоголю, но и элементом завязки его драмы «Дмитрий Калинин», не говоря уже о прозе и публицистике Ф. М. Достоевского. Показательно тут и свидетельство преемственной связи театра с полицией в карьере «воспитателя». Там же находим и ценное свидетельство обращения к разговорной стихии через театральную импровизацию: «П. Г. Григорьев владел неподражаемо купеческим жаргоном. Представляя купцов в карикатурном виде, Григорьев позволял себе разные разговоры на злобы дня. Публика, ради его импровизаций, осаждала театр» [там же, с. 83].

Между тем использование театральной мемуаристики как источника сведений по собственно профессиональным интересам является уже достаточно устойчивой традицией, начало которой положила хрестоматия 1935 г. [11]. Автор предисловия Б. В. Алперс через десять лет подготовил систематический курс по реконструкции актерского искусства в России первой половины XIX в., изданный первоначально как первый том, а затем переизданный как ограниченный хронологическими рамками [1; 2]. Тут, в частности, привлечены данные мемуаров С. Т. Аксакова, в частности его детальный разбор способа интерпретации текста тогдашними знаменитостями актрисами Жорж и Е. С. Семеновой [1, с. 324–326]. Однако за указанными рамками оказались материалы театральных реформ рубежа XIX–XX вв. (переход от актерского театра к режиссерскому) и советской эпохи, которые ждут своего исследования. Эти материалы представляются значимыми и для литературоведения, поскольку именно в новейшее время инсценизация и экранизация особенно показательны для толкования литературных текстов.

Как известно, театральная интерпретация может раскрывать в литературном произведении такие слои содержания, о которых не догадывался сам автор. Хрестоматийный пример — интерпретация «Вишневого сада» Станиславским, который якобы вопреки замыслу Чехова «поставил психологическую драму вместо водевиля» [16, с. 183]. Анализ эпистолярных материалов позволил скорректировать такой вывод, поскольку речь шла фактически о сотрудничестве писателя и режиссера в последний период работы над пьесой. В частности, Станиславский открыл в Раневской «образ великосветского маленького ребенка» [3, с. 13], подсказав Чехову прототипы героев из своего окружения. Что касается готовившегося спектакля, то известна роль искажающих пересказов пьесы критиком Н. Эфросом, от которых Чехов «был взбешен». Только в контексте подобных обстоятельств оказалось возможным открытие трагической сути пьесы: «К чеховским требованиям комедийности, даже фарса в „Вишневом саду“ Станиславский отнесся как к причудам гения» [там же, с. 90, 94]. Еще один хрестоматийный пример — возражения Щепкина Гоголю относительно целе-

сообразности присочиненной к «Ревизору» дополнительной сцены, где «правда оказалась на стороне не автора, а актера» [16, с. 182].

Для изучения подобных вопросов истории литературы театральная мемуаристика ценна тем, что позволяет изнутри представить отношение исполнителей к тексту при его сценической интерпретации. Так, излагая опыт использования «этюдного метода» при работе над «Последними» М. Горького, М. О. Кнебель рассказывает, как она направила К. С. Станиславскому «список крупных событий пьесы» и получила в ответ: «Пером было жирно подчеркнуто: выстрел в Ивана. Это удивило меня. Я относила этот выстрел к предлагаемым обстоятельствам пьесы, а главным событием считала встречу с Соколовой — матерью революционера, которого Иван обвиняет в покушении. ...Происшедшее до начала пьесы событие стало мне представляться необычайно ярко ... Оказывается, событие может свершиться до начала пьесы и все-таки определить весь внутренний и внешний строй ее» [9, с. 311-312]. По существу тут представлены основные положения современного дискурсного анализа текста — поиск внетекстовой информации, скрытых двигателей действия, определяющих сюжет.

Своеобразным памятником эпохи являются воспоминания Р. Симонова о Вахтангове, посвященные размышлениям над тремя последними годами его жизни. Ценным, в частности, тут представляется увязывание проблемы условности театра с гиперболизацией, а последней — с эмоциями страха: «Смешное на сцене рождается тогда, когда персонажи реагируют на события с большей силой, чем того требует нормальная логика поведения. Вспомните, каким смехом заливаается ребенок, когда взрослый „в ужасе“ бежит из комнаты, „испугавшись“ его... Кстати, почти все ... разыгрывают такие этюды — сцены испуга — довольно правдиво. Самые бездарные ... умеют вызывать в себе одно из труднейших для профессиональных актеров чувство — чувство страха» [18, с. 140]. Заметим, что возведение сценической игры к игре ребенка проходит красной нитью через самые различные культуры. Связь воедино комизма, гиперболы, фобии и условности показательна: в театре происходит своеобразная балансировка на грани хаоса.

Очень сжатую и четкую характеристику противоположности традиций Малого и Художественного театров находим в воспоминаниях И. Ильинского. Если «у ряда актеров отсутствовала та высокая внешняя техника, которая всегда была одной из прекрасных традиций Малого театра, но которая порой застывала», то для достижения жизненного правдоподобия как антипода театральной условности «в Художественном театре появились интимные полутона, психологические паузы, недоговоренные слова... появились покашливания, пошмаркивания, лишние вздохи, поплевывания. Актер для жизненности снимал соринку со своего пиджака» [8, с. 334]. Резюмируя, автор подчеркивает жизненность традиций Малого театра вопреки театральному реформаторству начала века: «Художественный театр утверждал жизнь образа на сцене как в жизни. Малый театр утверждал жизнь образа на сцене как на сцене, черпая материал для этого из той же живой, настоящей жизни ... Если актер — представитель

Малого театра — сморкался или кашлял на сцене, то ... должна была быть выражена мысль актера, а не только признаки жизненности». Отсюда явное преимущество именно Малого театра, где целью ставилось раскрытие сущности текста, а не вероятность и правдоподобие сами по себе. Что еще хуже, догма правдоподобия «отучала актеров от романтической приподнятости, которая отнюдь не мешала в Малом театре жизни образа на сцене». И наконец, особенно убедительный аргумент автора состоит в разрушении декламационного мастерства и фактическом искажении сценической интерпретации литературного текста: «Ради жизненного правдоподобия актеры Художественного театра почти переставали владеть стихами на сцене, обращая их в прозу ... и в прозе порой терялся в „правдоподобии“ ее авторский ритм» [там же, с. 335]. Так парадоксальным образом цель адекватности воссоздания истоков приводила к противоположным результатам, к деформации первоисточника. Здесь замечено наиболее уязвимое место театрального натурализма «художественников», искушения, которому сумел противостоять Малый театр, — риск утраты абстрагирования, присущего театральным условностям, и обобщенности театральной маски.

Этого риска сумел избежать П. Н. Орленев, с которым связано появление амплуа неврастеника — одного из новшеств театра на грани веков, созданного при интерпретации образов Достоевского, требующих выявления скрытых внутренних конфликтов личности. Его мемуары требуют в целом повышенного критицизма ввиду гиперболизации отдельных особенностей автопортрета, тенденциозного представления авторского образа вместе с конфиденциальным тоном, однако ряд наблюдений заслуживает особого внимания. Прежде всего это касается преемственной связи некоторых образов Достоевского, в частности «Идиота» и «Царя Федора Иоанновича» А. К. Толстого: «... я боялся повторить в князе Мышкине царя Федора — так много общего у них» [14, с. 67]. Это замечание выдает важный секрет актерского подхода к литературному тексту, который лежит через выявление субъектной перспективы, через портреты участников описываемых событий. Еще одно замечание содержит свидетельство Горького, который первоначально отрицательно относился к инсценизации «Карамазовых» Достоевского: «Знаете, Орленев, что меня в вашем Дмитрие поражает: это соединение ребенка с зверем» [там же, с. 143]. Здесь речь идет о выходе за пределы единичной данности образа, требующем отвлеченности.

Памятником театра эпохи реформ начала XX века, запечатлевшим различия позиций Малого и Художественного театров, являются воспоминания Ю. М. Юрьева, содержащие энциклопедический свод сведений по актерскому искусству. Так, подробно излагается ход работы автора над ролью Арбенина в «Маскараде» М. Лермонтова, что дает повод к обсуждению самих концепций репетиционной работы: «К. С. Станиславский не рекомендует заучивать текст заранее ... А вот М. Н. Ермолова не могла работать иначе, как не усвоив текста еще до первой репетиции» [26, с. 638]. Мы видим здесь отголосок противостояния традиций Малого и Художественного театров, а в рамках последнего — подходов К. С. Станиславского, недооценивавшего слово, и Вл. И. Немирови-

ча-Данченко, занимавшего противоположную позицию. Сам автор дает понять, что придерживается именно такой позиции: «Меня лично всегда волнует самое начало, даже, точнее, первая фраза. От нее часто зависит и вся роль в спектакле» [там же, с. 639]. Что касается понимания Ю. М. Юрьевым образа Арбенина, то ключевым для него оказывается следующий эпизод драмы, подробно описанный в воспоминаниях: «Раскрыв себя Нине, он ... невольно стал верить в полное свое перерождение ... На одном из спектаклей после фразы Нины: „Опять ты недоволен! Боже мой!“ — я вдруг почувствовал, что мне не нужно сразу покрывать реплику, как я это делал раньше; наоборот, у меня явилась потребность сделать большую паузу, чтобы уложить в себе предыдущее настроение, отойти от него и зажечь другим ... И вдруг — браслет! ... драма переходит в область инстинкта» [там же, с. 647]. Ненадолго хватило перерождения, можно бы тут добавить: герой оказался продуктом своих условий, а байроновское подражательство — напускной миной, что и сумел раскрыть актер.

Воспоминания М. И. Царева особенно ценны тем, что демонстрируют многообразие интерпретации литературных первоисточников благодаря творческим индивидуальностям артистов и режиссеров. Так, новшество Вл. И. Немировича-Данченко при упомянутой постановке «Братьев Карамазовых» проявилось в том, что «он ставил не пьесу по роману Достоевского, а сам роман», что получило развитие в инсценизации «Воскресения» Л. Н. Толстого, где он ввел в спектакль автора (его играл В. Качалов), в результате чего «родилась совершенно новая форма инсценировки — так называемый спектакль-роман» [22, с. 53]. Для творческой истории образов А. Н. Островского значимы оказались современные актеры начиная с Прова Садовского. Особенно выделяется Л. П. Никулина-Косицкая, которая «была не только непревзойденной исполнительницей роли Катерины в „Грозе“, но и участницей создания этого образа» [там же, с. 135]. Традиции Малого театра показаны мемуаристом в том подходе к интерпретации образов, который засвидетельствован в высказывании В. Н. Рыжовой: «Читаю несколько раз пьесу, потом свои сцены и вдруг начинаю видеть это лицо» [цит. по: 22, с. 196]. Е. Д. Турчанинова, в частности в роли Богаевской в «Варварах» М. Горького, добивалась перевоплощения незаметными, неуловимыми приемами: «Когда она разговаривала с человеком, вы совершенно безошибочно угадывали, как она к нему относится, хотя она разговаривала со всеми как будто одинаково. Как Турчанинова добивалась этого, не могу понять» [22, с. 172]. Показательно отличие в толковании образа матери главного героя обеими артистками в «На всякого мудреца довольно простоты», где мемуарист играл роль Глумова: «С Глумовой-Рыжовой мне — Глумову — было легче справиться. Она хоть и сопротивлялась моему плану, но больше из каприза... С Глумовой-Турчаниновой было куда сложнее ... Эта мать была умна и упряма» [там же, с. 179]. Этот пример показывает, как за текстом в театре выявляются скрытые компоненты содержания, выводящие за пределы текста.

Очень богатый материал для понимания истолкования актером литературного текста дают воспоминания П. П. Гайдебурова (мужа Н. Ф. Скар-

ской — сестры В.Ф. Комиссаржевской), в частности записанная им в 1945 г. история работы над ролью Старика в одноименной пьесе М. Горького. Внешне представляется, что в пьесе, основанной на фабуле шантажа прошлым, «самоубийство Мастакова служит выражением его моральной победы над Стариком и что сам Мастаков с Софьей Марковной являют собой образы положительного истолкования взглядов Горького и противопоставлены Стариком во имя разгрома достоевщины». Однако такой традиционный подход, основанный на противопоставлении протагонистов и антагонистов, упрощает сущность конфликта и не учитывает «особенность концовок пьес Горького как своеобразных многоточий», общую с чеховской драматургией и одновременно глубоко отличную, поскольку «особенность такого приема Чехов как бы вуалирует иллюзией сюжетного завершения своих пьес, тогда как Горький требует зрителя к ответу решительно и жестко» [6, с. 323, 322]. Мемуарист, споря с «болезненно сладостным сознанием победности стариковской силы, торжествующей свою неправедность», приходит к выводу: «Горький требует отдать на слом тот строй жизни, при котором сильными и страшными оказываются Старики, а неглупые милые женщины превращаются в полковниц невеликого ума». Именно поэтому и победы самоубийцы в пьесе нет, что доказывает ее финал, предостерегающий о таящейся в будущем опасности: «Но вот что в пьесе должно внушать страх — это та дыра, которую обнаруживает старик во владениях Мастакова, через которую он уходит в подполье» [там же, с. 324, 325, 330]. Можно и должно поддерживать актерскую интуицию: концепт дыры, зияния — это и есть первичное значение слова *хаос*, обозначающего первоначально провал, скважину. Затаившийся враг, растворившийся среди хаоса, вдвойне опасен — вывод драмы.

Показательными являются сведения мемуаристики о творческой истории драм А. Н. Афиногенова 1930-х гг. Постоянным его режиссером являлся Н. В. Петров, который оставил свидетельства бурных дискуссий вокруг его пьес, в частности относительно премьеры «Страх», где стоял вопрос о том, отдавать ключевую роль Клары Е. П. Корчагиной-Александровской (которой поручил режиссер) или В. А. Мичуриной-Самойловой (на которой настаивал автор). За выбором амплуа стояло понимание концепции пьесы, внимание к которой проявил С. М. Киров, проинформированный о репетиции [15, с. 314–315, 318–319]. Весьма своеобразна история драмы Афиногенова «Ложь». «Успех спектакля „Страх“ в Александринском театре казался ничтожным по сравнению с успехом „Лжи“ в Харькове», — отмечает режиссер [там же, с. 361], однако эта первая постановка оказалась и последней. Объяснение находим в воспоминаниях другого театрального деятеля, П. А. Маркова: «Нас всех огорошил запрет пьесы и чрезвычайно осудительное к ней отношение Горького ... Афиногенов приехал ко мне непосредственно от Сталина — он показал мне экземпляр с многочисленными и подробными, сделанными рукой Сталина пометками, целыми зачеркнутыми сценами с комментариями и намеченными репликами». П. А. Марков увидел в драматурге такое важнейшее достоинство, как цельность и сценичность: «Афиногенов обладал даром отбора реплик — он чувствовал це-

леустремленное действие». Именно целеустремленность и позволила доводить замысел до окончательного воплощения: «Афиногенов увидел и открыл характеры, но он написал одновременно и роли — то, о чем мечтал актеры. Он доводил характер до литературно и сценической четкости и легкости. Он чувствовал зерно образа» [12, с. 279, 276, 277]. О самом драматурге красноречиво говорит одна из фраз его письма, направленного Н. В. Петрову по поводу драмы «Портрет»: «Только театр, простите за неуклюжее сопоставление, — это ж как церковь для нас теперь» [цит. по: 15, с. 396]. Дух времени тут засвидетельствован очень выразительно.

Особым новшеством XX века в ряду театральных мемуаров стали воспоминания, относящиеся к музыкальному театру. Почетное место среди них, безусловно, занимает автобиографическая проза Ф. И. Шаляпина, являющаяся давно предметом пристального внимания. Но особенно своеобразное место в этом ряду занимают такие феномены, ставшие исключительным достоянием культуры советской эпохи, как мемуары деятелей хореографического искусства, запечатлевшие одно из важнейших, немислимых ранее достижений музыкально-хореографического театра — балетную интерпретацию литературной классики, начало которой было положено творениями Б. В. Асафьева, С. С. Прокофьева, Р. М. Глиэра. Особенно интересно здесь сопоставить воспоминания Г. Улановой и Р. В. Захарова, относящиеся к перевоплощению пушкинского «Бахчисарайского фонтана» на балетной сцене. Интерпретация образа Марии для балерины была органическим продолжением ее предыдущих артистических достижений в «Лебедином озере» и «Жизели»: «К уже найденным чертам Лебеди и Жизели Мария прибавила большую человечность, большую жизненность образа» [21, с. 218]. Режиссер Захаров, напротив, подчеркивает новаторство неслыханного прежде дела — «отанцовывания» литературной классики: «Приступил к работе с артистами-исполнителями я с так называемой работы за столом, которая в балете не было принята ... познакомил труппу со своей экспозицией» [7, с. 45].

В 1930-х гг. в балетном искусстве свершился великий переворот: на смену противопоставлению танца и пантомимы пришла концепция драматического балета, создавшая предпосылки для превращения самих хореографических условностей в средство передачи содержания литературного первоисточника. Речь шла не о т. наз. действенном танце, изображающем события, а именно о задаче, по формулировке Г. Улановой, «сделать танец не только действенным, но и полным мысли» [21, с. 217]. Такие возможности были открыты в шекспировском шедевре С. Прокофьева «Ромео и Джульетта», балете, прославленном благодаря Г. Улановой, которая свидетельствует: «В Джульетте увидела я волю необыкновенной силы ... Отсюда новый, обостренный драматизм сцены с отцом ... Я увидела в новой Джульетте такие духовные качества, которые в других условиях повели бы шекспировскую героиню на подвиг общенародного значения» [там же, с. 219]. Актриса открывает в персонаже вечное, отвлеченное содержание, далеко выходящее за рамки исторических событий.

Воспоминания Т. М. Вечесловой, входившей в круг знакомых А. Ахматовой, позволяют судить о том, благодаря каким средствам происходит балетное переосмысление литературы. Балерина была исполнительницей Флорины в балете Б. В. Асафьева «Утраченные иллюзии» по Бальзаку, где уже даже не поэтическое произведение, а проза оказывалась пригодной для хореографического истолкования. Р. В. Захаров, вспоминая это «небывалое в истории балета произведение», отмечает: «...я понял, что ... его герои могут приобрести черты персонажей также „Блеска и нищеты куртизанок“ ... и других». Речь шла, таким образом, об обобщенном и отвлеченном истолковании литературных типов, что как раз отвечало природе балетных условностей: «И наши талантливые артисты показали просто чудеса в изображении чисто пластическими средствами образов» [7, с. 51, 52]. У Вечесловой говорится, в частности, об этих средствах: «Жест — та же пластика образа. В драматическом театре господствует слово, но и там жест играет большую роль»; примером может служить игра Н. П. Хмелева в «Царе Федоре Иоанновиче», где мемуаристку «поразили, восхитили его руки» [4, с. 191]. Вот почему для раскрытия образа оказывается особенно важной наблюдательность артиста, что выражается в педагогической рекомендации балерины: «Находясь в троллейбусе, последите, как человек опускает деньги в кассу ... Иногда по мелким, казалось бы, незначительным поступкам человека можно кое-что определить в его характере» [там же, с. 40–41]. Очень ценным документом является приводимое Вечесловой письмо к ней Е. А. Мравинского как раз накануне открытия новых возможностей балета (1928): «Танец, благодаря его балетной ситуации, принял слишком узкие очертания ... это будет пополнено и исправлено расширением понятия танец и положением в его основу драматической сущности» [цит. по: 5, с. 188]; в частности, тенденции такого обновления наметились уже у П. И. Чайковского, «ибо в основе „Лебединого“ лежит драматическая линия всего облика в целом, а потому и танца» [цит. по: 5, с. 189]. Примечательно, что задачу новой интерпретации литературы ставил именно музыкант.

Приведенная краткая выборка позволяет сделать предварительные выводы. Для театра отправной точкой интерпретации текста является концепция человека, представленная прямо или косвенно в этом тексте. За словесным материалом «увеличительное стекло» театра показывает субъектов действия, персонажей, воплощенных в тексте. Поэтому персонифицируется и то, что заведомо не имеет личностных характеристик, и это становится особенно ясно в балетной интерпретации прозы. Текст в театре прежде всего поддается авторизации, он представляется голосами личностей. Характеры, а не ситуации, оказываются основой интерпретации для раскрытия заложенных в них возможностей действия, субъектная перспектива текста (а не предикация актуальных действий) — вот на чем сосредотачивается внимание. Высказывания текста осмысливаются предельно обобщенно и отвлеченно и пределом оказывается тип личности. В абстракции театральной маски фокусируется содержание текста, что раскрывает непредвиденные возможности. Поэтому очень показатель-

но, что расцвет театральной мемуаристики пришелся на советскую эпоху. Именно театральные реформы пробудили сценическое самосознание и открыло продуктивность интерпретации литературы.

Список литературы

1. *Алперс Б. В.* Актерское искусство в России. Т. 1. М., Л.: Искусство, 1945. 552 с.
2. *Алперс Б. В.* Театр Мочалова и Щепкина. М.: Искусство, 1979. 632 с.
3. *Бродская Г. Ю.* Алексеев-Станиславский, Чехов и другие. Вишневоградская эпопея: в 2 т. М.: Аграф, 2000. Т. 2. 1902–1950-е. 592 с.
4. *Вечеслова Т. М.* О том, что дорого: воспоминания. М.: Сов. композитор, 1984. 200 с.
5. *Вечеслова Т. М.* Я — балерина. Л., М.: Искусство, 1964. 272 с.
6. *Гайдебуров П. П.* Литературное наследие. Воспоминания. Статьи. Режиссерские экспликации. Выступления / общ. ред. и вступит. статья С. Дрейдена; сост. и коммент. М. М. Ситковецкой и Г. Д. Эндзиной. М.: ВТО, 1977. 464 с.
7. *Захаров Р. В.* Слово о танце. М.: Молодая гвардия, 1977. 160 с.
8. *Ильинский И. В.* Сам о себе. М.: ВТО, 1961. 372 с.
9. *Кнебель М. О.* Вся жизнь. М.: ВТО, 1961. 588 с.
10. *Крутова Я. В.* Театральная повседневность в мемуарах и беллетристике 1850–1880-х гг.: дис. ... к. филол. н. Череповец, 2016. 242 с.
11. *Львов Н. И.* Мастерство актера: хрестоматия / сост. Н. Львов, И. Максимов; ред. Б. Алперс, П. Новицкий; вступ. статья Б. Алперса. М.: Гослитиздат, 1935. 402, [4] с.
12. *Марков П. А.* Книга воспоминаний. М.: Искусство, 1983. 608 с.
13. *Мейлах Б. С.* Художественное мышление Пушкина как творческий процесс. М., Л.: АН СССР, 1962. 249 с., 20 ил.
14. *Орленев П. Н.* Жизнь и творчество русского актера Павла Орленева, описанные им самим / послесл. и прим. Д. Золотницкого. Л., М.: Искусство, 1961. 344 с. (Театральные мемуары)
15. *Петров Н. В.* 50 и 500. М.: ВТО, 1960. 554 с.
16. *Сахновский-Панкеев В. А.* Драма. Конфликт. Композиция. Сценическая жизнь. Л.: Искусство, 1969. 232 с.
17. *Сильюнас В. Ю.* Стиль жизни и стили искусства: Испанский театр маньеризма и барокко. СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. 470 с., 56 л. ил.
18. *Симонов Р. Н.* С Вахтанговым. М.: Искусство, 1959. 195 с., 47 л. ил.
19. *Тартаковский А. Г.* Русская мемуаристика XVIII — первой половины XIX в. От рукописи к книге. М.: Наука, 1991. 288 с.
20. *Троцкий З.* Карл Зейдельман и формирование сценического реализма в Германии. М., Л.: Искусство, 1940. 224 с.
21. *Уланова Г.* Школа балерины // Новый мир. 1954. № 3. С. 210–222.
22. *Царев М. И.* Мир театра. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
23. *Шуберт А. И.* Моя жизнь / Предисл., ред. и прим. А. Дермана. Л.: Academia, 1929. 320 с.
24. *Юдкин-Рипун И. Н.* Вл. И. Немирович-Данченко как писатель: многомерность мотивировки характера // 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. 41–49.
25. *Юдкин-Рипун И. Н.* Театральный предтеча романтического феминизма Карло Гоцци // Романтизм: грани и судьбы. 2010. Вып. 9. С. 5–19.
26. *Юрьев Ю. М.* Записки. Письма, статьи, речи / ред. и вступ. ст. Е. Кузнецова. Л., М.: Искусство, 1948. LVI, 719 с., 43 л. ил.

27. *Gozzi C.* Unnütze Erinnerungen. Leipzig: Reclam, 1986. 196 s. (Reclams Universalbibliothek Bd. 1138)
28. *Grillparzer Fr.* Tagebücher und Reiseberichte. Hrsg. Kl. Geißler. Berlin: Nation, 1980. 484 s.
29. *Hebbel Fr.* Der einsame Weg. Berlin: Nation, 1970. 580 s.
30. *Yudkin-Ripun I.* Theatrical Origins of the Stream of Consciousness in S. Maugham's "Theatre" // Мова і культура. Вип. 17. Т. 1 (169). К.: Бурого, 2014. С. 45–53.

Об авторе

ЮДКИН-РИПУН Игорь Николаевич, Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии Национальной Академии Наук, Киев, Украина

«КОСМИЧЕСКИЙ ВЕТЕР» СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА В СЮЖЕТАХ А. И. КУПРИНА

О. Н. Щедринова

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения,
Санкт-Петербург

В работе рассматривается своеобразие культуры Серебряного века с точки зрения особенностей философской, художественной и естественнонаучной мысли эпохи. Особенности творчества А. И. Куприна анализируются в контексте идей эпохи. Утверждается мысль о том, что произведения Куприна зеркально соотносятся с общим дискурсом фундаментальных положений современной ему философии, в частности с положениями русского космизма.

Ключевые слова: русский космизм, ноосфера, философия, творчество, архетипы, А. И. Куприн, Н. Ф. Федоров, В. И. Вернадский, П.А. Флоренский, Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев.

«Сильный космический ветер колеблет все страны, народы и культуры. Чтобы устоять от этого ветра, нужна большая духовная сосредоточенность и углубленность, нужно религиозное переживание исторических катастроф», — пишет Н. А. Бердяев в сборнике статей под символическим названием «Судьба России» [1, с. 126]. Действительно, Серебряный век стал уникальным историческим периодом, в котором формировалось новое сознание, — эпохой гениев, великих открытий, мистического опыта, трансцендентного движения к новому осознанию планетарной роли личности. Причины рождения этого культурного универсума эпохи надо искать в спектре тех исторических событий, которые потрясали русскую общественность. В это время на смену привычному пришли социальные, научные и культурные новации. Философия как наука вновь приобрела лидирующее положение в формировании общественного самосознания. Философская мысль обратилась к античным образцам и актуализировала космоцентризм древних греков. Начал зарождаться русский космизм, заметно повлиявший на своеобразие общественной мысли того времени.

Русский космизм, явившись на небосклоне научно-философской мысли, стал абсолютным центром притяжения умов. И, что особенно важно, его основные идеи были положены в основу практически всех творческих проектов Серебряного века. Русский космизм — «это особый духовно-теоретический феномен, возникший в России в конце XIX — начале XX вв. Будучи целостным социокультурным явлением, космизм ориентирован на синтетическое видение реальности, восприятие человека в качестве органичной части космического единства, способного реализовать свою активную природу в деле творческого изменения мироздания» [5, с. 16]. Опираясь на идеи Н. Ф. Федорова, В. И. Вернадского и К. Э. Циолковского, рассмотрим несколько основополагающих идей русского космизма.

Главный труд основоположника русского космизма Н. Ф. Федорова «Философия общего дела» посвящен вопросу о том, как «в регуляции, в управлении силами слепой природы заключается то великое дело, которое может и должно

стать общим» [6, с. 253]. Федоров выводит человека за пределы привычного бытового восприятия, делая его достоянием Большого Космоса. В свою работу он включает некоторые конкретные предложения о регуляции человеком погоды методом взрыва в облаках, об управлении магнитными силами и движением земного шара, об овладении новыми источниками энергии, о метеорической регуляции в масштабах всей планеты, о выходе в космос и управлении космическими процессами. В его представлениях, земной человек должен приобрести способность к трансгрессии — метафизическую способность прорыва бытийной реальности. Влияние идей Федорова на современников было огромно. Вл. Ильин утверждает, что в лице Федорова «во второй раз человечество увидело Сократа, т. е. человека, за которым уже кончаются возможности тварные и начинается боготварность» [3, с. 101].

«Изумительным философом» назвал Федорова в своих воспоминаниях К. Э. Циолковский. Он считал его своим первым учителем по московским «университетам самообразования», который заронил в него космические мечты. Именно поэтому Вселенная, согласно взглядам Циолковского, не только материальна и одухотворена, но обладает «разумной волей». Во Вселенной все подчинено этой разумной воле, определяющую роль в ней играют космические цивилизации, а человечество — это одна из них. Этим идеям посвящены работы Циолковского «Космическая философия», «Воля Вселенной», «Неизвестные разумные силы», «Первопричина», «Причина космоса». Такой подход Циолковского, его оригинальная мировоззренческая интуиция, основанная на попытке синтеза многих религиозных влияний, соединили основы мировых верований и культур, оформив их в единую космическую философию.

Одновременно с этим в русской культуре возникает новый тип мышления, связанный с открытием В. И. Вернадским ноосферы, где человек становится достоянием космоса, и появляется единое осознание реальности. Ноосфера (от греч. *noos* — *разум*) — это биосфера, разумно управляемая человеком. Ноосфера является высшей стадией развития биосферы, она связана с возникновением и становлением в ней цивилизованного общества, в котором разумная деятельность человека становится главным фактором развития на Земле. Признание ноосферы стало еще одним своеобразным прорывом в философской мысли того времени. Известно, что на основе лекций по геохимии, прочитанных В. И. Вернадским в Сорбонне (1922–1923), французский философ Э. Леруа ввел в употребление термин «ноосфера» (1927). Э. Леруа трактовал ноосферу как мыслящую оболочку, а В.И. Вернадский, разработавший учение о ноосфере, называл ее сферой разума. Он утверждал, что от деятельности и мысли человека зависит будущее планеты: «ноосфера есть новое геологическое явление на нашей планете. В ней впервые человек становится крупнейшей геологической силой» [2, с. 113]. В учении о ноосфере присутствует сильнейший синергетический эффект взаимодействия человека с Космосом. Это взаимодействие позволяет вернуть человека к «слиянию с Единым» как к возможности сохранения вида через

духовное взросление и совершенствование. Мысль, разум и человек становятся истинной и предельной ипостасью грядущего мира.

Очевидно, что идеи трансцендентности пронизывали не только умы людей того времени, но и все пространство тех лет, что нашло отражение во всех сферах интеллектуальной жизни России. Поэтому неудивительно, что сюжеты Куприна столь точно совпадают с общими идеями того времени. Мы находим в его текстах фрагменты, раскрывающие главные философские тенденции русского космизма. Например, в рассказе «Река жизни» (1906) Куприн пишет, практически повторяя идею ноосферы, следующее: «Я думаю: мысль человека — это как бы ток от таинственного, еще неведомого центра, это какая-то широкая напряженная вибрация невесомой материи, разлитой в мировом пространстве. Вот мысль вышла из моего мозга, и вся мировая *сфера* задрожала, заколебалась вокруг меня, как вода от брошенного камня, как звук вокруг звенящей струны. Я думаю, что ничто в мире не пропадает, — ничто! — не только сказанное, но и подуманное» [4, т. 1, с. 312].

Поразительное созвучие с идеями Н. Ф. Федорова мы находим в рассказе Куприна «Гост» (1905). Если Федоров мечтает об управлении Земным шаром и магнитными силами Земли, то Куприн в рассказе описывает, как это может произойти практически: «Много тысяч техников, инженеров, астрономов, математиков, архитекторов и других ученых специалистов самоотверженно работали над осуществлением самой вдохновенной, самой героической идеи. Они решили обратить земной шар в гигантскую электромагнитную катушку и для этого обмотали его с севера до юга спиралью из стального, одетого в гуттаперчу троса, длиной около четырех миллиардов километров. На обоих полюсах они воздвигли электроприемники необычайной мощности и наконец соединили между собою все уголки земли бесчисленным множеством проводов. Неистощимая магнитная сила земли привела в движение все фабрики, заводы, земледельческие машины, железные дороги и пароходы. Она осветила все улицы и все дома и обогрела все жилые помещения. Она сделала ненужным дальнейшее употребление каменного угля, залежи которого уже давно иссякли. Она стерла с лица земли безобразные дымовые трубы, отравлявшие воздух. Она избавила цветы, травы и деревья — эту истинную радость земли — от грозившего им вымирания и истребления» [4, т. 4, с. 226–227].

Космизм по своей структуре никогда не был однородным явлением. В книге Л. Андреева «Роза мира» мы находим мистическую форму космизма, где он преподносит вариант софиологического восприятия мира и человека в этом мире. Идеи Л. Андреева оказали колоссальное влияние на мировосприятие людей эпохи. Л. Андреев выстраивает не столько эзотерическое учение, сколько художественную реальность, поражающую масштабом и безупречной логикой. Его идеи не могли не захватить современные умы. Идеи космизма развивал и Вл. Соловьев, оказавший громадное воздействие на все творчество поэтов Серебряного века, а более всего на творчество и мировоззрение А. Блока.

Таким образом, русский космизм и его субжанровые разветвления были способны аккумулировать основные направления философской мысли того времени. Исторический период рубежа XIX–XX веков наполнен мистическим ощущением космического влияния на умы людей. Можно заметить, что Космос вплотную тогда касался каждого человека, и каждый человек принимал на себя миссию быть главным украшением Вселенной. Единение человека и Вселенной как основной предикат русского космизма стало новым словом в осознании роли и значения отдельного человека, а планетарное мышление всецело захватило социум. Масштаб мыслительных категорий поражал своей грандиозностью, удивительное единство всего сущего стало предметом размышления на самых разных уровнях. И все это составляло главные тайны бытия, будоражащие умы русской интеллигенции.

Эти тайны мучительно тревожили и Куприна. Он пытался разгадать их всю жизнь: о чем бы он ни писал, какие бы темы ни исследовал, всегда в поле его зрения находились экстремальные зоны бытия. Это зоны, в которых существует человек, призванный выжить в земных условиях, сделать свой судьбоносный выбор, сохранить в себе божественный исток и неистребимость единения с Космосом. Воззрение на все сущее как на единое пространство, где не существует отдельно жизни на земле и жизни вне земли, сближает Куприна с теоретиками космизма. Пристрастное внимание Куприна к подобным пограничным ситуациям характеризует его как человека и как писателя. Он органично существует именно в пределах изучения таких экстремальных зон человеческого бытия, плавно переходящих в бытие космическое. Огненная стихия Космоса вторгается в литературное пространство Куприна с тем, чтобы на изломе повседневности обнажить потаенные концепты своей эссенциальной природы. В творчестве писателя возникает алгоритм, выраженный в тексте как динамичная триада *жизнь–любовь–смерть*. Все (именно все!) произведения Куприна, где отражено развитие человеческих отношений, строятся по этой схеме. Конечно, следует понимать, что центральное понятие триады — это Любовь, она же является и центральной темой текстов писателя.

Любовь — это та сущностная керигма, которая, будучи непостижимой тайной, объясняет все. Для Куприна код жизни во Вселенной эксплицирован в понятие, имя которому Любовь. По мысли одного из теоретиков космизма П. Тейяра де Шардена, любовь — это энергия, космическое чувство. Такая трактовка необыкновенно близка Куприну и воплощена им в художественных текстах. В образуемом данной триадой равносоставленном треугольнике, в зависимости от предложенных судьбой обстоятельств, вершиной всегда является одна из этих великих божественных субстанций. Этот треугольник представляется неким колесом фортуны, которое медленно совершает вращательное движение, давая читателям непостижимое множество различных нарративов на вечную тему. Абсолютно все тексты Куприна содержат в своей основе эту триаду. Куприн утверждает: без любви нет жизни, жизни нет без смерти, как и смерти нет без жизни, и одновременно с этим нет любви, которая была бы вне смерти;

то есть настоящая и подлинная любовь всегда выходит за рамки жизни и устремляется в неизведанный мир, сопряженный с понятием смерти.

У Куприна есть рассказ с характерным названием «Сильнее смерти» (1897). Автор не дает своим героям имен, так как ситуация столь типичная, что может считаться хрестоматийной. В рассказе присутствуют двое — Он и Она. Они прощаются. Он полупениво пытается объяснить Ей необходимость их разлуки. Она знает только одно — жизнь без Их любви невозможна. Она просит Его вспомнить о Ней в назначенное время. Только вспомнить. Он выполняет Ее просьбу. В момент воспоминания ему кажется, что он снова видит Ее перед своими глазами, и Он начинает жалеть об их разрыве. Позже Он узнает, что именно в этот час Она покончила с собой. Любовь оказывается сильнее смерти, в которую бесстрашно ушла женщина. Любовь, скрепленная смертью, объединила их теперь. Рассказ очень короткий, яркий и пронзительный.

Другой пример — рассказ «Странный случай» (1896). Указанная триада нашла здесь свое абсолютное воплощение. Любовь на земле и в этой жизни уступает здесь место любви на небесах. Куприн знакомит нас с одним из бесчисленных вариантов сюжета на данную тему, построенного по той же схеме: жизнь — смерть — любовь. Но этот рассказ в полном объеме обладает наиболее характерными для Куприна особенностями: лаконичность формы, содержательная насыщенность, сюжетная разветвленность, метафизическое присутствие великих личностей. Тематическим рефреном служит мысль (привычная для Куприна) о том, что любовь должна быть больше жизни, а значит сильнее смерти. Так оно и случается. Свою любовь главный герой доказывает отказом от жизни. Он оказывается беспомощным перед мощной силой страсти, захватившей его. Эта страсть явно вырывается из оков обыденности. В рассказе автор упоминает Шекспира, Л. Толстого, С. Надсона. Главная героиня Нина Аркадьевна прямо ассоциируется с Анной Аркадьевной Карениной. Здесь очевидно сходство имен, а также сходство пристрастий, например к морфию. Куприн использует даже прямой парафраз из романа Толстого. Читаем у Куприна: «Нина Аркадьевна также молча играла кистями своего светло-серого кашемирового капота. Ее изменчивое лицо красивой и капризной женщины было задумчиво» [4, т. 1, с. 327]. Сравним с текстом Л. Толстого: «Анна шла, опустив голову и играя кистями башлыка. Лицо ее блестело ярким блеском» [7, с. 126]. В рассказе Куприн цитирует строки из стихотворения Надсона («любит тот, кто безумней лобзает!»), чья жизнь в целом является некой пограничной зоной бытия. Кроме того, Куприн вполне органично вводит в свой рассказ литературоведческий анализ пьесы Шекспира «Ричард III», используя цитаты из шекспировского текста. Собственный сюжет, сюжеты Толстого, Шекспира и Надсона — все это находит место в пределах одного небольшого рассказа в четыре страницы. Единение эпох, великих идей, вечных сюжетов, гениальных имен — все это свидетельствует об особом восприятии Куприным окружающего мира, сближающего его с идеями космизма и космическими архетипами. Столь сложная идейно-композиционная структура служит у Куприна фундаментом для заявления о

том, что не одной только жизнью на земле ограничивается человеческое существование, что любовь, будучи имманентным предикатом самой жизни, выбрасывается в Космос для продолжения самой себя.

Подобная закономерность характерна не только для рассказов Куприна, но и для крупных форм в его творчестве. «Поединок», «Гранатовый браслет», «Колесо времени», «Олеся», «Суламифь», «Яма» и мн. др. — яркое тому свидетельство. «Космический ветер» в произведениях Куприна напрямую связан с его тонким и неистребимым романтизмом, присущим самой природе его творчества. Необыкновенно одухотворенная, масштабная и концептуальная манифестация Куприна, направленная на утверждение идей русского космизма, делает его одним из проповедников своего времени, а его выраженное романтическое мировоззрение формирует в этом времени склонность к космическому созерцанию мира. Мысли Куприна созвучны идеям Н. Ф. Федорова, В. И. Вернадского, Н. К. Рериха, П. А. Флоренского, Н. А. Бердяева, П. Тейяра де Шардена, Вл. С. Соловьева. Апофеозом сопряженности Куприна с идеями русского космизма становятся его слова о том, как он видит космическое будущее всего человечества: «И самая смерть уже не страшит нас, ибо уходим мы из жизни не обезображенные уродством старости, не с диким ужасом в глазах и не с проклятием на устах, а красивые, богоподобные, улыбающиеся, и мы не цепляемся судорожно за жалкий остаток жизни, а тихо закрываем глаза, как утомленные путники. Труд наш — это наслаждение. И любовь наша, освобожденная от всех цепей рабства и пошлости, — подобна любви цветов: так она свободна и прекрасна. И единственный наш господин — человеческий гений!» [4, т. 4, с. 228]

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Судьба России. М.: Эксмо-Пресс, 1990. 736 с.
2. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. № 18, вып. 2. С. 113–120.
3. Ильин В. Н. Эссе о русской культуре. СПб.: Акрополь, 1997. 466 с.
4. Куприн А. И. Полное собрание сочинений: в 10 т. М.: Воскресенье, 2007. Т. 1. 528 с.; Т. 4. 584 с.
5. Моисеев Н. Н. Универсум, информация, общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 310 с.
6. Федоров Н. Ф. Философия общего дела. М.: Эксмо, 2008. 752 с.
7. Толстой Л. Н. Анна Каренина: роман в восьми частях. М.: Наука, 1970. 912 с. (Лит. памятники)

Об авторе

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

ПИСЬМА ВЛ. И. НЕМИРОВИЧА-ДАНЧЕНКО: ЭПИЛОГ ЭПИСТОЛЯРНОЙ ЭПОХИ

И. Н. Юдкин-Рипун

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

Письма частных лиц как исторически сложившаяся литературная форма отмечены ведущим значением частных сведений и, как следствие, ключевых деталей. Детали истолковываются как обозначения проблем, озадачивающих читателя и составляющих отправную точку построения текста. Между подробностями складываются особые партикулярные отношения, не сводимые к родовидовой понятийной субординации и требующие дальнейшего изучения.

Ключевые слова: деталь, проблема, партонимия, отчуждение, абстракция, перевоплощение, галерея образов

Писатель Л. Кэрролл (он же — математик Доджсон), творец знаменитой «Алисы», во второй половине XIX века заметил: «Плохое писательство по большей части проистекает из слишком быстрого писания» (*A great deal of the bad writing comes from writing too quickly*) [15, p. 1170]. Эти слова имели смысл тогда, когда слова обдумывались, проговаривались, обсуждались, прежде чем лечь на бумагу. Именно медленное, вдумчивое вникание в подробности, обстоятельное описывание частных составляло исходную предпосылку расцвета эпистолярного рода словесности. Само существование письма имеет смысл лишь тогда, когда есть время для сосредоточения внимания на частных особенностях обсуждаемого предмета и возможность уйти от общих мест к конкретным деталям. Однако именно медленное писание и пристальное чтение ушли из жизни ко второй половине XX века, и это повлекло за собой роковые последствия для литературы: практически исчез такой особый жанр словесности, как письмо, не говоря уже о романе в письмах, медленно угасавшем и возвращавшемся изредка в виде стилизаций, как «Перед зеркалом» В. Каверина (1972), граничащий с документалистикой.

Вообще спецификой эпистолярного жанра является вполне очевидное преобладание частных над обобщениями уже потому, что в письмах осуществляется общение частных лиц, пишутся они в связи с частными событиями, касаются частичных, доступных участникам такого общения сведений. Такая обязательная ограниченность задает и обязательную композицию письма как литературного произведения, что породило особые «письмовники» — наборы образцовых формул, где частные «казусы» подводились под общие места. Вопрос об осмыслении частных становится тогда ключевым при исследовании текстов писем, и в этом отношении особый интерес составляет корпус писем писателя и режиссера Вл. И. Немировича-Данченко — уникальное явление мировой культуры. Прежде всего, это творения писателя, добровольно отказавшегося от продолжения профессии литератора и перевоплотившего свои

замыслы, свое вдохновение в эпистолярный жанр. Далее, этот жанр, практически прекративший или приостановивший свое продуктивное развитие к середине XX в., в этом памятнике достигает особого совершенства в преобразении риторического канона согласно духу времени. Но особую ценность сообщает письмам то, что они создавались одним из лидеров мировой театральной культуры, и в этом отношении они сопоставимы с письмами А. П. Сумарокова, который стоял у истоков русского театра. Подготовив к печати сумароковский эпистолярный корпус, В. П. Степанов замечает, что в отличие от обеих риторических эпистолярных форм — «челобитного» и «дружеского» письма, засвидетельствованных образцами в «письмовниках» того времени, у театрала прослеживаются по меньшей мере два новшества, являющиеся «признаком превращения письма в литературное произведение»: во-первых, это противостояние риторическим нормативам, «разрушение шаблонных форм», когда, в частности, письмо «писалось в полном смятении чувств и мыслей», так что, например, автор «нисходит до описания пьянства московских актрис»; во-вторых — «ориентация ... на более широкий круг читателей, нежели непосредственный адресат» [13, с. 184–185]. Можно добавить, что именно живописные детали становятся особенно значимыми элементами текста даже в челобитных, как, например, в жалобе А. П. Сумарокова, поданной в канцелярию Академии наук 22 апреля 1759 г. на некоего Попова, который «всегда пьян, а часто не только просматривать мои письма, но и выговорить ничего не может ... Я нарочно, чтобы застать его непьяного, послал к нему в 6 часов поутру. Однако он до свету еще не мог уже не только ясно говорить, но ниже на ногах стоять» [14, с. 85]. Если на заре театральной культуры красноречивая деталь была открытием, то в пору театральных реформ XX века детализация стала основой связности текста письма, что обнаруживается в эпистолярном наследии Вл. И. Немировича-Данченко, которое стало заменой литературного труда после того, как писатель полностью посвятил себя театру.

Естественно, это наследие не могло оставаться вне поля внимания исследователей. Некоторые письма уже использовались в известной хрестоматии В. Я. Виленкина [7], однако в целом корпус писем еще не осмыслен. Неслучайной поэтому является публикация более объемного, чем первое, его издания, но также далеко не полного (письма жене, писавшиеся практически ежедневно, из-за их огромного объема публиковались только избранно) [9]. Одновременно были изданы и письма многолетнего секретаря О. С. Бокшанской [1]. Корпус отчетливо разделяется на неравномерные части. Особое место занимают переписка с женой — Екатериной Николаевной Корф, А. П. Чеховым, К. С. Станиславским, О. С. Бокшанской. Все эти разделы требуют специального изучения и комментирования. Поэтому для предварительной характеристики особенностей эпистолярного стиля писателя-режиссера уместно остановиться только на обособленных случаях обращения к лицам, не вступавшим в постоянное письменное общение.

Особого внимания заслуживает письмо к М. Горькому от 19 апреля 1904 г. с детальным разбором первоначальной редакции пьесы «Дачники», читанной актерам Художественного театра, — разбором, которым знаменовался почти тридцатилетний разрыв между обоими деятелями культуры. Письмо это, побудившее писателя, несмотря на этот разрыв, к созданию окончательной редакции пьесы, подробно проанализировано В. В. Новиковым. Было показано, в частности, что фактически М. Горький в последующей редакции опирался на советы, высказанные в этом письме [10, с. 29]. Так, Калерия, особенно понравившаяся Вл. И. Немировичу-Данченко, была фактически сценическим портретом антагониста М. Горького З. Гиппиус, отчего писатель при переработке пьесы устранил «прямой намек», более того, «многозначительная фраза Калерии ... также была снята» [10, с. 113]. Однако вне поля внимания остались некоторые существенные моменты, позволяющие выяснить позицию одного из руководителей Московского Художественного театра.

Во-первых, это полемика с традиционализмом Малого театра. Для критики роли Басова автор письма подбирает характеристику, отсылающую именно к практике соперничающего театра: «Все реплики его ... можно найти во множестве пьес ... какими кормила нас сцена Московского Малого театра» [8, т. 1, с. 361]. Упоминание такой частности, выпад в адрес театральных соперников выдает подоплеку театральных реформ. Упреки в адрес Малого театра стали устойчивым лейтмотивом, который возвращается даже в одном из последних писем, адресованном М. О. Кнебель в разгар войны, в апреле 1942 г., где упоминается, что «отсутствие общения с объектом в Малом театре получило гипертрофические размеры» [8, т. 2, с. 537]. По существу речь здесь идет о традициях старого «актерского» театра, не знавшего режиссерской организации, а потому оценка сценической практики требует исторического подхода, учета тех обстоятельств, которыми она оправдывалась.

Во-вторых, речь идет о йоговских истоках «системы Станиславского», что явствует из крайне примечательного признания автора письма, сделанного им в связи с похвалой монологам Луки (кстати, вновь вопреки отрицательной авторской оценке этого персонажа) и Сатина в «На дне»: «У буддистов есть великое и трогательное правило: когда человек умирает, приходите к нему и напоминайте о том, что этот умирающий сделал в жизни хорошего ... и как буддист дорожит любвеобильным правилом своего Готамы, так русский зритель будет дорожить каждым словом своего поэта ... И это делало его очень большим человеком, Готамой русского театра» [8, т. 1, с. 366–367]. Тут уместно вспомнить, что само понятие перевоплощения, избранное основополагающим для актерского искусства в практике Художественного театра, — индийского происхождения, оно означает переселение души, материализацию ее в чужом теле. Так частные мелочи отсылают к фундаментальным проблемам истории театра, которые встают за рамками частного письма.

Такие отсылки указывают и на общую проблему истолкования эпистолярной детали. Роль деталей как антуража и своеобразной маскировки, средства

сокрытия главного в сообщении отмечается комментатором писем О. С. Бокшанской: «В сообщении секретаря есть несколько подводных линий, утопленных во множестве второстепенных деталей. Обычный способ „настоящего театрального письма“, которым Ольга Сергеевна владела виртуозно» [12, с. 23]. С этим совмещается и противоположная формообразующая миссия деталей, о которой писал Е. С. Добин, например: у Гоголя «мелочи определяют сюжет», как в «Мертвых душах», а у Чехова благодаря детализации предлагается рассредоточенная характеристика персонажей «мимоходом» [3, с. 357, 380]. Такая связь детали с ситуацией и характером оказывается существенна для эпистолярного текста, который принципиально бессюжетен. Если в письме и появляется повествование с фабулой, то оно является отступлением, а роман в письмах строится над самими письмами, на основе их противопоставления. Отсутствие явно очерченных героев и фабулы требует выхода в пространство и время истории, где детали становятся следами и свидетельствами событийного ряда.

Такой выход в историю Вл. И. Немировича-Данченко осуществляет через постоянное соотнесение частных с целым, прежде всего когда образы и мотивы драматических произведений рассматриваются как неотъемлемые частицы целого дискурса автора, целого корпуса текстов. Например, чеховские образы оказываются совсем не такими, как они представляются и интерпретируются на основании инсценизации отдельно взятого текста: такова «Хористка» А. П. Чехова. В письме к Б. Е. Захаве от 03.02.1932 г. упоминается о дискуссии с К. С. Станиславским о недочетах исполнения героини рассказа, где парадоксальным образом «живые чувства здесь убивают все», поскольку не учтено «общее мировоззрение автора» [8, т. 2, с. 390]. Это положение режиссер повторил и в беседе с молодежью 19.01.1939 г., подчеркнув, что в ошибочном исполнении «страдающая жена пошла к сопернице и изливает свои чувства в драматическом монологе. Это — не Чехов» [6, с. 453]. То значение, которой деталь обладает в рамках отдельного портрета, совершенно изменяет смысл в перспективе целой галереи образов автора. В письме к М. Н. Кедрову от 03.10.1940 г. отмечается, что его Бардин из «Врагов» М. Горького взят «из другого спектакля», поскольку «рисуетя быт меткими живыми чертами, но не образы из огромной, насыщенной страстями и гневом атмосферы», тогда как необходимо «подниматься от быта до эпохи» [8, т. 2, с. 497]. Показателен критический отзыв о Фамусове в исполнении К. С. Станиславского в письме к В. В. Лужскому от 17.06.1905 г.: «Это был крупный петербургский чиновник 50-х годов, без юмора и радушного хлебосольства»; с учетом же исторической перспективы возникает иная задача: «В соединении барственности с неугомностью и вспыльчивостью вся трудность роли» [8, т. 1, с. 413, 414]. В письме к И. М. Москвину от 04.06.1942 г. (в одном из последних писем вообще), написанном из эвакуации в Тбилиси, на примере трактовки образа Гурмыжской говорится о тенденции «оводевиления Островского», когда «тяжелая невежественность, гнет сильных над слабыми ... — все это исчезает в чистейшем фарсе!» [8, т. 2, с. 545].

Такой подход к текстам как к компонентам более широкого, объемного комплекса, охватывающего целые пласты творчества не только одного автора, даже разных эпох, вообще принадлежит к достижениям исполнительского искусства XX века. Приведем для сравнения показательную рекомендацию Н. П. Хмелева И. И. Соловьеву: «...то, на что вы должны всегда нацеливать себя, — Ричард Третий. Для этого вовсе не обязательно играть только злодеев Шекспира. Вы можете играть дядю Ваню, десятым чувством ориентировать себя на Ричарда. Эта работа таинственная, для всех невидимая, а только самому актеру ведомая» [цит. по: 11, с. 12]. Вот такая «невидимая» миру, но «ведомая» исполнителю внутренняя жизнь предполагается необходимой для проникновения в подлинные глубины авторского замысла, обычно не осознаваемые самим автором.

Очень существенным представляется обсуждение вопросов отношения театра и кинематографа именно в плоскости абстрагирования и отношения к документалистике (в том числе и натурализму). Эта мысль высказана в письме из Берлина к В. Г. Сахновскому от 20.08.1935 г.: «Театру во внешних картинах жизни не угнаться ни за кино, ни за романом ... Зато в создании характеров, живых человеческих образов, в передаче драматических коллизий и сложных драматических узлов ни кино, ни роман не угонятся за искусством актера». Уже в эпоху немого кино обнаружились принципиальные, несовместимые цели и задачи экрана и сцены, и об этом специально предупреждал Вл. И. Немирович-Данченко в обращении к труппе Художественного театра, датированным еще 1915 г., указывая на «легкомысленное отношение к делу, переходящее в пошлость». Еще подробнее эта мысль развита в письмах к А. В. Луначарскому 1927 г. из Голливуда, где особенно метким представляется наблюдение, что «думать и сильно волноваться в синематографе нельзя» [8, т. 2, с. 159, 351, 437]

Спустя почти полвека в таком же ключе И. И. Соловьев указывал на совершенно противоположные условия актерской работы. Именно с кинематографом связана манера игры по линии наименьшего сопротивления в виде так называемого самовыражения — «эту антитворческую тенденцию породило кино», тогда как в театре «мы не должны прятать свои недочеты за удобную мизансцену, а преодолевать их на глазах у зрителя», а потому появляется такая черта игры, как «преодоление — значит, какое-то добавление к тебе или отклонение от тебя» [11, с. 110, 109]. Именно «преодоление», борьба с сопротивлением материала оказывается существенным преимуществом театральной игры по сравнению с облегченными условиями кинематографа с его фиксацией и репродукцией выхваченных моментов игры. Отсюда проистекает и специфическая камерность экранной игры по сравнению со сценическим поведением, определяя несовместимость обоих видов исполнительства: «Театр со своей подчеркнутой дикцией, со своим подчеркнутым действием просачивается в кино, портит ленту, кино со своей комнатной манерой поведения просачивается в театр — портит спектакль», в частности экран с его крупным планом «добавляет только пассивность» [11, с. 152–153].

Особая проблема, раскрывшаяся благодаря конкретике подробностей в письмах, — это противоречие между драматическим и музыкальным театром, касающееся краеугольной проблематики реформы — вопросы о сценических условностях. Именно П. А. Марков, с которым обсуждались эти вопросы, в монографии, посвященной обоснованию и оправданию реформаторских устремлений приверженцев Художественного театра, вынужден признать, что «театр порою искал стиля постановки более в тексте, чем в музыке ... и перегибал палку в сторону драматизма по сравнению с вокалом» [4, с. 194]. Конфликт между драматическим и музыкальным театром обнажил неуничтожимость театральных условностей, и прежде всего — существование особого художественного языка музыкального театра, который оказывал неодолимое сопротивление попыткам реформирования.

Направленность таких попыток выдают откровенные подробности в письме Вл. И. Немировича-Данченко к Л. В. Баратову от 06.06.1928 г.: «Наш актер не должен только хорошо петь ... Поэтому если в опере ... есть прекрасный, чуть ли не лучший номер танцев, то это не значит, что ... из-за кулис выскочат настоящие балетчики ... Нет, актер музыкального театра сам будет танцевать» [8, т. 2, с. 359]. Этот пассаж знаменателен целым рядом обстоятельств. Прежде всего, выдвинутые тут требования к актеру, который бы на среднем уровне, не претендуя на виртуозность, владел бы вокалом и хореографией, осуществимы в весьма узкой разновидности музыкального театра, имя которому — оперетта. Именно с опереттой и была связана в первую очередь практическая работа Вл. И. Немировича-Данченко в музыкальном театре. Далее, выраженные тут пренебрежение к балету, требования оправдания балетных условностей были показательны для театральной мысли того времени и имели свое продолжение в практике: такого рода тенденции привели к попыткам создания т.наз. «хореодрамы» или «драмбалета», где балет фактически заменялся пантомимой, представлявшей события драмы. Кстати, в цитированном письме далее говорится об идеальном актере, что «пантомима, как куски „Бахчисарайского фонтана“, ... так же близки его творчеству, как и арии» [8, т. 2, с. 360]. Между тем история развивалась по совершенно иному пути: не отрицание условностей, а, напротив, раскрытие их новых возможностей позволило балету в XX веке стать искусством, способным передать глубину смыслов Шекспира, как это доказал С. Прокофьев в «Ромео и Джульетте» и осуществила Г. Уланова в исполнении героини через десять лет после написания цитированного письма.

Противоречие «системы Станиславского» самой природе музыкального театра, основанного на условностях, засвидетельствовано целым рядом частных замечаний Вл. И. Немировича-Данченко. В письме к П. А. Маркову от 3.10.1931 г. он признается: «Моцарт, Доницетти — вот та оперная форма, которую я преодолеть не могу, а какой подчиняться не хочу. Все здесь будет тормозить нового музыкального актера ... и музыкальные ансамбли с повторениями, которые не знаешь как оправдать ... и как надо петь в драме». Все подводит к выводу о том, что «злейшие враги нового музыкального театра — учителя пе-

ния» [8, т. 2, с. 383]. И так, реформаторы Художественного театра, можно сказать, споткнулись на Моцарте. Здесь обнаруживается ограниченность противопоставления искренности и условности, невозможного для самой природы музыкального искусства, всецело условного и саму искренность представляющего в условных формах. Вот почему заявление о том, что «оперные спектакли — это концерты ряженных певцов» в письме к А. М. Левидову от 03.01.1938 г. [8, т. 2, с. 465], повторяет формулу «концерт в костюмах» в качестве критики оперы, сопровождающую почти всю историю музыкального театра. И напротив, в письме к П. А. Маркову от 06.02.1941 г. фактически признается самостоятельность музыкальных условностей в режиссерских замечаниях к «Сказкам Гофмана» Ж. Оффенбаха: «Эпизоды здесь совсем не связаны драматургической сцепкой, одним сквозным действием. Даже наоборот, сквозное действие именно в отдельных эпизодах, в их ритме, медлительном, баркарольном ... Думаю, что и увлечение Гофмана Джульеттой — в ритме баркаролы» [8, т. 2, с. 502]. Музыка оказывается такой силой, которая вполне определяет мотивировку событий драмы помимо сквозного действия.

Имеется еще особый подтекст в письмах режиссера, который прочитывается между строками в «белом» (если употребить театральную метафору) пространстве текста. Это обретшая чудовищные размеры в XX веке тема отчуждения, которую чутко прозрел театр, показавший дивное превращение творений рук человека в его врагов. «Люди как шахматные фигуры в руках невидимых игроков», — так Вл. И. Немирович-Данченко в воспоминаниях определял характеры чеховской новеллистики [5, с. 168]. Эти невидимые силы действуют через подробности, так что дьявол таится в деталях. Единоборство с миром отчуждения, с зависимостью от последствий собственных действий проходит красной нитью через письма. «Публика в бриллиантах, мехах и во фраках аплодирует прекрасному спектаклю, увлекаясь искусством и беспечно игнорируя зерно революции, которое в нем тайно заложено» [5, с. 193], — так вспоминал режиссер представление горьковских «Мещан», отмечая типичную для отчуждения ситуацию подготовки гибели собственными руками. О таком эффекте отчуждения говорит и рассуждение из записки товариществу Художественного театра в июле 1902 г.: «Театр посещают только люди сытые. ... никогда не станет голодный, больной или унылый — петь. Но сытых людей надо заставлять беспокоиться» [8, т. 1, с. 297–298]. Противоречия тут очевидны, начиная уже с крайне сомнительного утверждения, что «унылый» не поет, отказывающего в праве на существование чуть ли не всему песенному фольклору. Относительно тупости «сытой» публики достаточно вспомнить латинскую поговорку (хорошо известную каждому гимназисту) «сытое брюхо к учению глухо» (*plenus venter non studet libenter*, дословно — полное брюхо не учится охотно), и напротив, роль «галерки» в истории театра известна. Показательна, однако, сама мысль о возбуждении публики, то есть о формулировке для нее социальных целей, исчезающих в ситуации отчуждения.

Подытоживая эти частные наблюдения над частностями, уместно указать на проблему представления *частностей как частей* некоего целого. Правомерность такого подхода явствует уже из композиционной роли деталей в построении цельного текста письма. Частная подробность, деталь становится тем «зерном», из которого вырастает целый текст, подобно тому как, по определению самого режиссера, это имеет место в драматическом произведении. Примером может служить письмо уже упоминавшейся З. Гиппиус от 09.02.1917 г. с разбором спектакля ее пьесы «Зеленое кольцо», где состоялся дебют А. К. Тарасовой. Письмо построено неупорядоченно, как изложение впечатлений и размышлений, о чем в конце сам автор предупреждает адресата: «Что вы получите от моего письма — не разберусь» [8, т. 2, с. 207]. Тем не менее в нем можно выделить четыре раздела.

Первый содержит мысли Вл. И. Немировича-Данченко о театральных студиях, поводом к чему явилась сама постановка рассматриваемой пьесы во 2-й студии МХТ. Автор сразу же оговаривается, что речь идет о соотношении частей и целого: «Вряд ли я даже смогу говорить о спектаклях „студий“ независим от тех задач, какие связывают их с „метрополией“» [8, т. 2, с. 200]. И далее следует анафорическая конструкция перечисления вопросов, возникающих из обсуждения вопросов внутренней театральной жизни. «Я мог бы заполнить вопросами несколько страниц ... и испещрить эти страницы нотабенами» [там же, с. 201] — завершает этот раздел автор, переходя к следующему, где как раз упомянутые нотабене дают основу характеристики пьесы. Речь идет теперь о том, как был принят спектакль, в частности почему, хотя «исполнение нравится всей публике», тем не менее «уклончиво отношение к пьесе». Автор хвалит исполнение, отмечая «печать ... искренности и здравого смысла. У этого спектакля хороший, здоровый цвет лица и ясный, спокойный взгляд. (Извините за эту фигуральность)». Положительное отношение высказывается и относительно самой пьесы, поскольку «исполнение ... доверчиво отдалось автору», а сама драма «развертывается с уверенностью, без задержек, но и без комканья» [там же, с. 202]. Таким образом, детали обрисовывают уже две проблемы — театра и студии, пьесы и спектакля, но речь идет не о видовых и родовых субординациях категорий, а именно о соотношениях частей некоего целого. Эти проблемы дают повод перейти в третьем разделе к характеристике особенностей 2-й студии, где «спектакль рос в атмосфере юности, полной надежд», благодаря чему и было создано «то, что не заменимо никаким искусством, техникой, что не повторяется. Своего рода аромат первой любви» [там же, с. 204]. Здесь уже неотъемлемые свойства студийной работы соотносятся с условиями человеческого бытия, а в пределе с историей. Четвертый, заключительный раздел — характеристика той особой камерной атмосферы, в которой проходили студийные спектакли. Здесь отмечается такая деталь, как «гипноз интимной обстановки», благодаря чему «ни одна удачная подробность не пропадет, а неудачи легко задушуются» [там же, с. 205]. Здесь могла бы возникнуть параллель с уже упоминавшимися особенностями экранного искусства, но против такого уподобле-

ния — сама неповторимость, невозпроизводимость, однократность камерного спектакля, противоположная фиксации и повторению кадров в кино. Отсюда и проистекает особая действенность хрупкого и неуловимого камерного искусства, где «чувствуется несоответствие с текстом. Но какая удивительная интимность! На большой сцене такой нельзя добиться ... Какими средствами это достигнуто? Настоящей духовной чистотой» [там же, с. 206].

Таким образом, сцепление частей в письме приводит от «уверенности» пьесы через «юность» и «надежды» студийцев к «духовной чистоте» камерного спектакля. Очевидно, что детали не подчиняются иерархии абстрактных категорий формальной логики с родовым и видовым подчинением. Между ними складываются иные отношения — партикулярные, отношения частей в рамках объемлющего целого, для изучения которых эпистолярные тексты дают благодатный материал. Те «нотабене», по выражению самого автора, из которых строятся письма, образуют между собой отношения, для которых в лингвистике применяется термин партонимы — обозначения явлений, соотносящихся между собой как части целого. Исследование того, как, например, упоминавшаяся деталь театрального лексикона «общение с объектом» соотносится с «перевоплощением в образ» или «сквозным действием», требует учета того, что входит в состав чего в сценической практике, а не просто абстрактных теоретических конструкций.

Молодой Г. В. Ф. Гегель в заметке 1807 г., закладывая основы будущего учения о восхождении к конкретному, показал парадоксальное место абстракций, составляющих исходный пункт, а не итог мышления: «Кто мыслит абстрактно? — Необразованный человек, а вовсе не просвещенный», так что, например, «мыслить абстрактно — видеть в убийце только одно абстрактное — что он убийца» [2, с. 391–392]. Напротив, привлечение подробностей, частных позволяет отойти от первоначальной абстрактности и устремляться к конкретности истины.

Стиль эпистолярной эпохи вдумчивого и медленного чтения тем и поучителен, что он позволяет понять, как детализация описания уводит от изначально данных абстракций к постижению сущности вещей. Письма Вл. И. Немировича-Данченко заслуживают изучения как определенный итог исторического времени, когда частности позволяли выстраивать свои особые понятийные отношения, освобождавшие от скованности всегда наличных абстракций «общих мест».

Список литературы

1. *Бокшанская О. С.* Письма Вл. И. Немировичу-Данченко: в 2 т. 1922–1942. М.: МХТ, 2005. 1501 с.
2. *Гегель Г. Ф. В.* Кто мыслит абстрактно? // Гегель Г. Ф. В. Работы разных лет. Т. 1. М.: Мысль, 1972. С. 387–394.
3. *Добин Е. С.* Сюжет и действительность. Искусство детали. Л.: Советский писатель, 1981. 432 с.

4. *Марков П. А.* Вл. И. Немирович-Данченко и музыкальный театр его имени. [Л.:] Муз. театр им. нар. арт. СССР Вл. И. Немировича-Данченко, [1936]. 266 с.
5. *Немирович-Данченко Вл. И.* Из прошлого. М.: Худож. лит., 1938. 300 с.
6. *Немирович-Данченко Вл. И.* Рождение театра: воспоминания, статьи, заметки, письма / сост., вступ. ст., коммент. М. Н. Любомудрова. М.: Правда, 1989. 575 с., [8] л. ил.
7. *Немирович-Данченко Вл. И.* О творчестве актера: хрестоматия / сост., ред., автор статей В. Я. Виленкин. М.: Искусство, 1984. 624 с.
8. *Немирович-Данченко Вл. И.* Избранные письма: в 2 т. 1879–1943. М.: Искусство, 1979. Т. 1. 608 с.; Т. 2. 744 с.
9. *Немирович-Данченко Вл. И.* Творческое наследие: в 4 т. М.: МХТ, 2003. Т. 1. 875 с.; Т. 2. 814 с.; Т. 3. 699 с.; Т. 4. 734 с.
10. *Новиков В. В.* Творческая лаборатория Горького-драматурга. М.: Сов. писатель, 1976. 544 с.
11. *Соловьев И. И.* По собственному опыту. М.: ВТО, 1982. 268 с.
12. *Смелянский А. М.* Летописец из конторы // Письма О. С. Бокшанской Вл. И. Немировичу-Данченко: в 2 т. 1922–1942. М.: МХТ, 2005. С. 8-27.
13. *Степанов В. П.* Комментарии [к письмам А. П. Сумарокова] // Письма русских писателей XVIII века. Л.: Наука, 1980. С. 182–223.
14. *Сумароков А. П.* [Письма] / публ. В. П. Степанова // Письма русских писателей XVIII века. Л.: Наука, 1980. С. 68–181.
15. *Carroll, Lewis.* The Complete Illustrated Lewis Carroll. With an Introduction by Alexander Woolcott. With illustrations by J. Tenniell, A.B. Frost, H. Holiday & H. Furniss. Ware: Wordsworth, 1996. 1232 p.

Об авторе

ЮДКИН-РИПУН Игорь Николаевич, Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии Национальной Академии Наук, Киев, Украина

АКТАНТНАЯ МОДЕЛЬ БОЖЕСТВЕННОЙ ЛЮБВИ В РОМАНЕ А. И. КУПРИНА «КОЛЕСО ВРЕМЕНИ»

О. Н. Щедринова

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения,
Санкт-Петербург

В работе рассматривается проявление актантной модели Божественной Любви в романе А. И. Куприна «Колесо времени». Результаты исследования позволяют утверждать, что роман «Колесо времени» суммирует общий дискурс любовной темы Куприна и соотносится с фундаментальными положениями философии на данную тему.

Ключевые слова: Актантная модель, Божественная Любовь, Священное Писание, Платон, творчество, литература, философия.

Тема любви проходит через все творчество А. И. Куприна. Мастерское воссоздание картин природы, путь духовных исканий героев, неутолимое стремление самого автора приблизиться к светлой стороне действительности, движение к вере — все это превращается у Куприна в могучую проповедь истинной любви. А в рассказе «Философ» Куприн формулирует свое понимание любви как главной силы мироздания: «Есть, Богом клянусь, — есть могучая, прекрасная, великая сила для нейтрализации зла как физической субстанции. Это — горячая *любовь* к человеку, это живое, осязаемое добро, разливаемое охотно и радостно повсюду. Подвиг любви!» [5, т. 7, с. 150]

Обращаясь к извечной теме, Куприн делает отчетливое деление между любовью человеческой и Любовью Божественной. При этом он сознательно уходит от типических реалий действительности, чтобы сделать акцент на реалиях духовных. Тексты Куприна, конечно, сопряжены и с бытописанием, но при внимательном прочтении на первый план выходит другой лейтмотив его прозы — *духописание*, потому что писатель неизменно в своем творчестве обращается к описанию движения духа в человеческой судьбе, движения к Божественной Любви.

Поясняя эту мысль, необходимо подчеркнуть: исторически сложилось так, что развитие куприноведения обуславливалось общими тенденциями литературоведения, а впоследствии углублением общих представлений о логике историко-литературных процессов, природе различных творческих методов. Поэтому в 1960–70-е гг. творчество Куприна традиционно трактовалось как реалистическое, а порой даже натуралистическое. В частности, В. Н. Афанасьев отмечал, что «Куприн был последовательным реалистом» [1, с. 152]. Той же точки зрения придерживался А. А. Волков, называя Куприна «выдающимся писателем-реалистом» рубежа веков. Однако в те же годы Л. П. Трофимова начала разрабатывать тему романтических тенденций в творчестве писателя. Она подчеркивает, что «произведения, в которых в той или иной форме проявляется романтическое начало, обычно либо оставались за пределами исследования, либо их рассматривали только с реалистических позиций и, в силу этого, относили к

числу несовершенных художественных созданий» [8, с. 134]. Хорошо известно, что Куприн всю жизнь вел записи жизненных наблюдений, и у него собралось огромное количество записных книжек, которые позволяли ему быть необыкновенно точным и конкретным во всех бытовых деталях, что, однако, не свидетельствует о сугубо реалистическом методе его творчества.

В наши дни Куприн признан писателем-романтиком, и в современном литературоведении утверждается обновленный взгляд на его творчество, в котором отчетливо прочитываются устойчивые романтические ориентиры писателя. Подтверждение этой мысли находим в работах Т. А. Каймановой, которая отмечает: «Он <Куприн> любит волшебные чудесные сказки и сказочные истории. В избрании жанра и тематики как элементов стиля, в деликатности чувств находит отражение личность автора, „романтика и поэта под маской реалиста“, „странного и старинного человека, который еще верит в чудеса“. Обращение писателя к жанру сказок и легенд, обогатившему купринскую палитру, было очень естественным для его души» [3, с. 440]. Исследователь С. В. Козаногин объявляет Куприна «создателем неомифологической прозы» [4, с. 12].

И, действительно, Куприну интересен мир непознанной внутренней жизни человека. Его магнетически притягивают необычные люди и факты, события и явления. Все, что выходит за рамки привычного, становится предметом его пристального внимания. Постоянное стремление заглянуть за жизненные кулисы, под которыми скрывается желанная истина, обуславливает преданность писателя романтизму. Эта преданность — самая сокровенная личная тайна и любовь Куприна. Вечная влюбленность в романтическую огранку жизни, неистовая страсть к познанию сакральных тайн, хранимых человечеством, бесподобная чувственность в восприятии мировой красоты — это определяющее начало творческой и человеческой натуры Куприна. Он не преподносит нам готовых истин, не обращается к рациональному началу в человеке, но направляет свою мысль в самый центр человеческих эмоций и духовных переживаний, тем самым апеллируя непосредственно к человеческой душе и давая читателям возможность удостовериться в ее реальном существовании. О том, что душа существует, свидетельствуют все без исключения истории любви, рассказанные писателем.

Душа и Вера стали для Куприна центром притяжения его идейных исканий. Именно поэтому с такой болью и страданием он воспринимал, к примеру, лихие времена безверия, когда о высшей любви не могло быть и речи. Воинственный атеизм, бесчинствуя по всей русской земле, заставил его написать строки, преисполненные скорбью: «Что русский человек в эпоху кровопролития отворачивается от лица Бога, мне это еще понятно. Так каторжник, прежде чем вырезать спящую семью, завешивает полотенцем икону. Но я не в силах представить себе, что чувствует и думает русский костромской мужичонка, когда перед ним попирают и валяют в грязи кроткий образ Иисуса Христа, того самого Христа, близкого и родного, которого он носит „за пазушкой“, у сердца» [5, т. 9, с. 208]. Необходимо подчеркнуть, что у Куприна постоянно присут-

ствуется мысль о том, что когда потеряно все: традиции, вековой уклад, культура, нравственные законы, духовность, — человека могут спасти только Любовь и Вера, а значит — душа. Об этом состоянии души он не перестает напоминать. Например, в рассказе «Погибшая сила» Куприн так пишет о созерцании лика Пресвятой Богородицы: «Видел я вашу картину. Созерцал, наслаждался и плакал. Потрясла она меня до самого нутра. До остолбенения. И ведь как это случилось странно. Иду я мимо собора, что греха таить, пьяненький я в ту пору был, а потому и храбрый, а на счастье, и полиции кругом не случилось. Да-с. Вошел я в собор, да так, знаете, к полу и прирос. В дрожь меня кинуло. Стоит она на высоте, точно парит в воздухе, непорочная, чистая, прекрасная, и глаза большие такие, ясные, кроткие, прямо на меня в упор смотрят, но не гневно... Нет! Смотрят печально так, жалостно. О, господи! А я-то нетрезвый, гаденький, грязный, в отрепьях, только из вертепа вырвался. Жутко мне сделалось, а глаз отвести не могу» [5, т. 3, с.452].

Творчество Куприна, позволяя заглянуть прямо в душу, пробуждает в ней сокровенные знания, таящие в себе память об иных временах и мирах, о тех мирах, где правит чистая Божественная Любовь. Неудивительно, что ту же актантную модель Любви мы видим в последнем крупном произведении Куприна — романе «Колесо времени» (Париж, 1929). Этот роман подводит своеобразный итог духовным поискам писателя, а его сюжет продолжает сквозную тему его творчества. Особенно сильно и ярко эта тема прозвучала в повестях «Гранатовый браслет», «Суламифь», «Олеся», «Поединок», рассказах «Allez», «Психея», «Погибшая сила» и мн. др. В романе «Колесо времени» Куприн, без сомнения, завершает свой долгий путь духовных исканий, утверждая найденные им истины. По его мысли, высшая Божественная Любовь — это редкий и великий дар, который так же уникален, как сингулярная точка рождения при сотворении мира. Мысль об уникальности и величии дара Любви совсем не нова в огромной парадигме произведений, созданных человечеством. Эта мысль присутствует в работах великих философов древности, текстах Священного Писания, в музыке, живописи, человеческом сознании. Подобное сопряжение идей наводит на размышление о том, что творчество Куприна тоже выполняет свою просветительскую миссию, устойчиво транслируя миру эти знания. Не случайно он с огромным интересом сопоставляет движение человеческой души, находящейся в условиях земного существования, с движением космических потоков, в которых проявлена Божественная Любовь. Другими словами, Куприн, исследуя эту актантную модель, хочет понять степень готовности человека к восприятию некой космической эманации вселенской энергии любви.

Надо особо отметить, что подобная реминисценция вечных поисков важнейших истин у Куприна осуществляется практически на бессознательном уровне, то есть на интуитивном уровне восприятия и передачи подлинного знания. Высокая степень интуитивизма Куприна позволяет ему считывать мельчайшие корпускулы в потоках коллективного бессознательного, которое содержит в себе весь аккумулированный опыт прошлого. Именно поэтому биб-

лейские темы совсем не редкость в творчестве Куприна. Они звучат в библейском сюжете, положенном в основу его повести «Суламифь», они становятся лейтмотивами в таких произведениях, как «Гранатовый браслет», «Погибшая сила», «Колесо времени» и др. Эта мысль согласуется с мнением О. Е. Надеяевой, которая пишет, например, об особенностях повести «Гранатовый браслет» следующее: «Молитва в финале с повторяющимися словами „Да святится Имя Твое“ выводит читателя на духовный уровень восприятия текста. Конечно, здесь речь идет не только о земном, бытийственном — любви молодых людей, но и о Любви как состоянии и новом образе жизни человека, который не знал Творца, но Он о себе напомнил... в повести Куприна два сюжета, которые указывают сразу и на жанровое своеобразие: рассказ о любви и молитва о любви. Второй сюжет можно увидеть только в соотношении со знакомым архетипическим сюжетом в Библии» [6, с. 74].

Исследуя природу любви, Куприн зачастую обращается к исповедальной форме повествования. Он сознательно избегает авторских описаний и внутренних философских монологов, а отдает эту возможность главному герою, ведущему откровенный разговор о сокровенном наполнении своего духовного опыта. Логично предположить, что в подобных исповедях заключен собственный сокровенный духовный опыт Куприна. На исповедальной основе построен и роман «Колесо времени». В нем разыгрывается тривиальная, на первый взгляд, история несостоявшейся любви, в которой один человек обладал сильными духовными качествами, чтобы вынести накал настоящего чувства, а другой был слаб и свернул с пути постижения истинной природы Божественной Любви. Сюжет этот не нов и многократно интерпретировался великими художниками с помощью всех видов искусства. Но у Куприна этот сюжет приобретает особые обертоны звучания. Писатель удивительно тонко, с настоящим психологическим изяществом разворачивает перед нами эту любовную историю.

Главный герой романа Михаил при первом взгляде на восхитительную незнакомку по имени Мария понял, что ждал этой встречи всю жизнь, что это его судьба и что теперь она навеки принадлежит только ему. «В груди моей вдруг задрожало предчувствие великого блаженства», — говорит он [5, т. 7, с. 19]. Михаил рассказывает Марии о том, что чувствует, как все пространство пронизывает радость, о «золотых лучах, проникающих вселенную» [там же, с. 57]. Она понимает его очень хорошо и отвечает, что «это любовь». История их отношений развивалась гладко и логично до тех самых пор, пока Михаил не начал немного скучать от этой райской бесконфликтности их взаимоотношений. Он «почувствовал, что проклятая сила привычки уничтожила» его преклонение перед Марией. Он допускает одну ошибку, за ней — другую, начинает заметно нервничать, понимая, что его душа не выдерживают той степени любовного накала, который подвластен его прекрасной Марии, что он не может следовать за ней по пути развития чувств. В тоске он восклицает: «Можно ли быть близким солнцу?» [там же, с. 23] В результате его прямая грубость, небрежность, проявленное неуважение и осознание собственной неполноцен-

ности привело к тому, что, не дожидаясь томительной агонии их отношений, Мария исчезает из его жизни внезапно и бесповоротно. И только после этой страшной потери Михаил начинает осознавать, какой дар Небес он не смог принять, какой уникальный и единственный шанс в своей жизни он упустил! Герой начинает мучительно размышлять об этом. В исповеди своему другу он говорит, будто бы подводя итог своим мыслям: «никто не мог добраться до Рафаэля, Леонардо да Винчи, Рембрандта. Наши музыкальные способности совсем не сродни гению Бетховена, Моцарта или Вагнера и не имеют с ними ни одной общей *душевной* черты. Так и любовь. Она — высочайший и самый редкий дар неведомого Бога. И неужели ты не согласен со мною, что дар любви, как и все дары человеческие, представляет собою лестницу с бесконечным числом ступенек, ведущих от влажной, темной, жирной земли вверх, к вечному небу и еще выше?» [там же, с. 31]

Куприн задается вопросом: почему человек не может преодолеть расстояние между любовью земной и любовью небесной, которую с полным правом можно назвать Божественной Любовью? Сам собою приходит ответ: человечество в своем большинстве пока еще не готово к восприятию космических энергий высокой Божественной Любви. И не об этом ли говорится в Священном Писании: «Мои мысли — не ваши мысли, ни ваши пути — пути Мои, говорит Господь. Но как небо выше земли, так пути Мои выше путей ваших, и мысли Мои выше мыслей ваших» [Ис 55: 8–9]. Очевидно, что людям недоступен промысел Божий и Его пути, но остается неизбывным желание человечества постичь Его великие истины. Также очевидно, что герой романа Михаил интуитивно чувствует это, потому что называет себя человеком «не опустившимся, но опустошенным». Это очень важное уточнение. Сосуд его души теперь пуст, он не принял в себя дар великой любви и остался с вечными терзаниями заблудшего человека, в то время как ему только и нужно было, что услышать тот таинственный и тихий зов, который был обращен к нему, как настоящая милость Небес, ибо сказано: «Послушайте Меня внимательно и вкушайте благо, и душа ваша да насладится туком. Приклоните ухо ваше и придите ко Мне: послушайте, и жива будет душа ваша, — и дам вам завет вечный, неизменные милости» [Ис 55: 2–3]. Куприн прекрасно понимает, что у земного человека ограниченное естественное представление о смысле мироздания, о Боге, о Божественной Любви. Бог по сути своей сверхъестественен, поэтому человек постичь Его пути и Его сущность до конца не способен. Человек переносит на Него свои представления, но Бог в принципе непознаваем во всей своей бесконечности и логике: «Как небо выше земли, так и пути Божьи выше наших путей». И человеческая душа оказывается неспособной внять мистическому наваждению космической любви.

Подтверждает эти мысли и учение Платона. Так, в диалоге «Федр» Платон раскрывает учение о любви как силе, окрыляющей и возвышающей человеческую душу. Для Платона сила, способная противостоять миру зла и несправедливости, — это любовь и добро (вспомним мысль Куприна из рассказа «Фи-

лософ»), но земное воплощение души сильно препятствует развитию ее прекрасных качеств. Платон утверждает, что земное воплощение закрывает многие возможности души и прерывает тонкую связь, некую серебряную нить духовно-энергетического контакта, связывающего человека и Вселенную. В диалоге «Федон» он пишет: «А разве мы уже не говорили, что, когда душа пользуется телом, исследуя что-либо с помощью зрения, слуха или какого-нибудь иного чувства, тело влечет ее к вещам, непрерывно изменяющимся, и от соприкосновения с ними душа сбивается с пути, блуждает, испытывает замешательство и теряет равновесие, точно пьяная?» [7, т. 2/1, с. 151] Именно поэтому весь смысл пребывания души в условиях земного существования устремляется к сохранению своих первозданных качеств. Платон понимает, что только любовь, торжествующая в мире идеальном, способна к созиданию и творению / творчеству в мире материальном. А людям надлежит ждать, когда воцарится Царствие небесное на многострадальной земле и станет жизнь «яко на небеси и на земли». Категория блага, находясь на вершине символической пирамиды идей, непосредственно связывается Платоном с категорией добра. В диалоге «Государство» он пишет: «Все губительное и разрушительное — это зло, а хранительное и полезное — благо» [7, т. 3/1, с. 477]. Высшая цель существования, всеобщее стремление — это стремление к благу, которое люди воспринимают как счастье, а, по мысли Платона, это и есть любовь. Куприн же добавляет: «горячая любовь к человеку!» [5, т. 7, с. 150]

Таким образом, для Куприна также важна идея победы добра над злом, а торжество всеобщего блага в тварном и небесном мирах является для него сутью и основой его собственного мировоззрения. Вот почему в романе «Колесо времени» он с восторгом любовного упоения пишет о своей героине: «у нее был высший дар любви», ее «любовь крылата». Не обладая подобными качествами души, Михаил не проходит своего жизненного испытания, не справляется с этим жизненным уроком. Он не справляется с чистотой и высотой чувств Марии. Озабоченный бранными чувствами легкой зависти, соперничества, ревности, он теряет возможность приобщиться к высокому существованию в сферах настоящей Любви. Видимо, следуя логике Платона, качества его души потеряли первозданные характеристики, а воплощение затмило для него отдаленные воспоминания о Божественных мирах. В этом рассуждении Платон безмерно расширяет понятие о любви, определяя ее как всеобщее мировое начало. Человек же в своей плотской оболочке достаточно слаб и несовершенен, чтобы суметь удержаться, хотя бы умозрительно, в небесных сферах Божественного бытия. Роман «Колесо времени» содержит в своей основе эту платоновскую мысль о несовершенстве человека, о невозможности воплощения и существования такой любви на Земле.

Роман «Колесо времени», как и другие произведения писателя, наполнен глубинным смыслом. Куприн мастерски создает свое личное творческое пространство, которое наполнено высокими идеями, откровениями и приобщениями к мудрости. Из него, из этого пространства, он совершает поистине беспри-

мерный трансцендентный прорыв в бесконечность истинного знания. Эти знания Куприна напрямую сопряжены с великими идеями Платона, текстами Священного Писания, идеями коллективного бессознательного. Куприн отчетливо проводит разделительную черту между миром людей и миром идей, следуя платоновской идее дуальности миров. Всеми силами своих творческих порывов он проповедует необходимость развития и восхождения человеческого духа к истинным высотам подлинности и любви, а именно — Любви Божественной. Из рассказа Куприна «Погибшая сила»: «Вообразите себе ниву, созревшую, спелую ниву, но всю истоптанную во вчерашнем сражении. Брезжит раннее утро, на востоке янтарная полоса, луна побледнела... А на ниве лужи крови, обломки оружия, трупы человечьи и лошадиные, вдали мерцают огни лагеря... И вот среди этой крови и этого ужаса медленно плывет туманная фигура Христа, с опущенной вниз головой и опечаленным ликом...» [5, т. 3, с. 452]

Куприн убежденно отстаивает единение реальностей, в которых связующим звеном являются вечные истины и вечные ценности, способные сохранить духовную и физическую жизнь на Земле. В своем постулате Куприн с особым ударением воплощает идею о неотвратимости прихода человека в своей эволюции к истокам постижения основ Божественной Любви.

Список литературы

1. *Афанасьев В. Н.* А. И. Куприн: критико-биографический очерк. М.: Худож. лит., 1972. 175 с.
2. Ветхий Завет. Книга Пророка Исаия.
3. *Кайманова Т. А.* «Золотое яблоко в чаше из сардоникса»: А. И. Куприн и фольклор // Куприн А. И. Полное собрание сочинений: в 10 т. М.: Воскресенье, 2006. Т. 4. С. 439–477.
4. *Козаногин С. В.* Художественная рецепция Ветхого Завета в русской литературе XIX — начала XX века: на материале «Книги Песни песней Соломона», «Книги Иудифи» и «Книги Судей Израилевых»: автореф. дис. ... к. филол. н.: 10.01.01. Волгоград, 2011. 26 с.
5. *Куприн А. И.* Полное собрание сочинений: в 10 т. М.: Воскресенье, 2007. Т. 3. 656 с.; Т. 7. 544 с.; Т. 9. 632 с.
6. *Наделяева О. Е.* Знаковая система русской культуры: сб. материалов. Чита: Чит. ин-т повышения квалификации работников образования, 2007. 81 с.
7. *Платон.* Сочинения: в 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса; пер. с др.-греч. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та: Изд-во Олега Абышко, 2007. Т. 2, ч. 1. 626 с.; Т. 3, ч. 1. 752 с.
8. *Трофимова Л. П.* Романтические тенденции в раннем творчестве А. И. Куприна. Проблемы русского романтизма и реализма. Кемерово: Кемер. пед. ин-т, 1973. 196 с.

Об авторе

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

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ ДЕТЕКТИВ И РЕАЛЬНАЯ СЛЕДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА: НА ПРИМЕРЕ «ЧАЙКИ» Б. АКУНИНА

А. Ю. Кудина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается жанр постмодернистского детектива и схожесть его особенностей с криминалистическими версиями, использующимися в реальной следственной практике в качестве основы планирования раскрытия преступлений. В качестве примера постмодернистского детектива анализируется пьеса Б. Акунина «Чайка», являющаяся «текстом- продолжением» комедии в четырех действиях «Чайка» А. П. Чехова. Делается вывод о том, что в произведении Б. Акунина текст Чехова трансформируется в постмодернистский детектив, характерной чертой которого выступает наличие «догадки», а не разгадки, как в классическом детективе. В пьесе Б. Акунина представлено восемь версий преступления, которые содержатся в так называемых «дублях». Каждый «дубль» является аналогом криминалистической версии в реальной следственной практике.

Ключевые слова: постмодернистский детектив, криминалистическая версия, сюжет, детектив, вторичный текст.

В истории литературы бытует представление о классическом детективе как жанре, обладающем жесткой структурой и нарративной стабильностью и вследствие этого обладающем достаточной замкнутостью. Детективная проза характеризуется: 1) наличием тайны преступления, 2) столкновением на этой почве героя-детектива (сыщика-профессионала или любителя) и преступника, 3) сюжетом, развивающимся как процесс расследования (разгадки основной сюжетной тайны) путем проверки (испытания) различных версий, причем одновременно испытываются подозреваемые и сам детектив; 4) установлением в итоге расследования личности преступника, его мотивов и восстановлением обстоятельств или реконструкция «картины» преступления [7, с. 55].

К классическому детективу обычно относят произведения Артура Конан Дойла, Дороти Л. Сайрес и Агаты Кристи. Рассматривая историю детективных жанров, Т. Амирян отмечает: «если подходить к определению жанра в соответствии с бахтинским пониманием „целостности“ и „завершенности“, то детективная литература, возможно, лучше остальных вписывается в подобный жанровый конструкт. Сформировавшийся в конце 19 в. классический детектив, в частности истории о Шерлоке Холмсе („The adventures of Sherlock Holmes“, 1892), наилучшим образом иллюстрирует определение категории жанра М. Бахтина. Нарративный вектор всегда направлен от „тайны“ как актанты, выражающей утрату (это может быть не только убийство, но и похищение и исчезновение — все, что вызывает ситуацию „незнания“, иррациональности) к „разгадке“. Между ними <тайной и разгадкой> повествовательный ход выстраивается как расследование, поиски, разгадывание» [2, с. 140].

Традиционный детектив направлен на поиск истины. Обязательно «наличие в нем главного героя — сыщика-детектива (как правило, частного), который раскрывает (detects) преступление. Главное содержание детектива составляет, таким образом, поиск истины. А именно понятие истины претерпело в начале 20 века ряд изменений» [8, с. 223].

Культура и искусство современного общества неразрывно связаны с понятием постмодерности, в основе которого лежит отказ от конечности Истины, принцип деконструкции, игровое начало, а понятия Справедливости, Правоты оказываются более неактуальными. Философия постмодернизма оказала огромное влияние на современную литературу, в том числе на жанр детектива.

У. Эко в комментарии к своему известному роману «Имя розы» рассуждает об особенностях постмодернистского детектива и видит его главное отличие от традиционного в том, что для традиционного детектива важен факт установления истины, а для постмодернистского детектива — «история догадки»: «<постмодернистский> детектив любят за другое. За то, что его сюжет — это всегда история догадки... Любая история следствия и догадки открывает нам что-то такое, что мы и раньше „как бы знали“ (псевдохайдеггерианская отсылка). Этим объясняется, почему у меня основной вопрос (кто убийца?) раздроблен на множество других вопросов, каждый со своей догадкой, — и все они в сущности являются вопросами о структуре догадки как таковой» [10, с. 54].

Возвращаясь к теме связи постмодернистского детектива со следственной практикой, хочется отметить, что люди всегда проявляли интерес к деятельности по расследованию и раскрытию преступлений. Реальные детективные истории широко распространены в массовой культуре. Мы часто встречаем формулировку «основано на реальных событиях», предваряющую кинофильм, телесериал, детективную телепередачу; они могут становиться основой и для сюжета детективной прозы.

Расследование преступлений в следственной практике должно соответствовать определенным требованиям: быть целенаправленным и строго распланированным, а в его основе должны быть криминалистические (следственные) версии. Расследование является сложным познавательным процессом, относящимся к событию, которое произошло в прошлом. Поскольку виновные лица, как правило, пытаются скрыть следы преступления, многие факты оказываются неизвестными или недостаточно изучены. В том случае, когда знание человека о каком-либо предмете оказывается неполным, важным логическим инструментом познания неизвестного является выдвижение гипотез. В судебно-следственной практике гипотезы принято называть *версиями*. Версия дает логически обоснованное предположительное объяснение сущности события или обстоятельств преступления, причинной связи между фактами, подлежащими для установления по уголовному делу. Кроме того, версия объясняет с определенной степенью вероятности обстоятельства преступления, но включает в себя предположения о фактах, которые пока не установлены [6, с. 210–211]. Зача-

стью именно выдвинутые версии становятся основой сюжета художественных произведений.

Комедия Б. Акунина «Чайка» (2000) — это вторичный текст, совмещающий в себе черты как «диалога с первичным текстом» (комедией «Чайка» А. П. Чехова), так и детективной пьесы.

Проблема вторичных текстов в последнее время становится одной из наиболее актуальных проблем теории литературы, лингвистики, теории языка, культурологии. В лингвистике первичность и вторичность прежде всего связаны с категориями непроизводности и производности (деривации) в морфологии, лексике и синтаксисе. Изучение вторичных текстов в литературоведческом аспекте началось сравнительно недавно и является недостаточно разработанной проблемой. «Вторичные тексты» — это феномен художественной литературы, относящийся к таким явлениям, как различные пародии, стилизации, адаптации и т. д. В нашем примере автор учитывает сюжет первичного текста, а также заимствует чеховских персонажей, но создает новое произведение с альтернативным финалом, поэтому произведение Акунина нельзя отнести ни к одной из вышеназванных форм вторичных текстов. На наш взгляд, комедия Акунина представляет собой «текст-продолжение», вступающий в диалог с первичным текстом, и в то же время является самостоятельным произведением, обладающим свойственными для детектива жанровыми особенностями.

Чеховская пьеса заканчивается самоубийством главного героя Константина Треплева. В основе сюжета «Чайки» Акунина лежит предположение о том, что произошло не самоубийство, а убийство. «Чайка» Акунина состоит из двух действий, первое из которых начинается словами из четвертого действия «Чайки» Чехова. Акунин активно использует возможности претекста, выстраивая детективный сюжет. Во втором действии «Чайки» Акунина мы как раз и наблюдаем эту «раздробленность на множество вопросов»: второе действие пьесы разбито на восемь «дублей», каждый из которых «проигрывает» одну из возможных версий убийства Константина Треплева. Здесь, безусловно, присутствуют и черты, характерные для традиционного детектива: функцию сыщика выполняет Дорн, который первым говорит о том, что самоубийство главного героя есть вовсе не самоубийство, и предлагает «проработать» каждую из версий. Семантические возможности чеховского текста крайне широки, и благодаря ему выясняется, что мотивы для убийства Константина были у каждого из героев чеховского текста. «Автору новой „Чайки“ удастся сохранить логику чеховских характеров, речевую манеру и поведенческий репертуар каждого персонажа» [4, с. 33].

Всего в пьесе выдвинуто восемь версий возможного убийства главного героя, причем структура каждой из них соответствует структуре версии в реальной криминалистической практике: в каждой из версий, выдвигаемых в пьесе, есть основание, исследование имеющихся сведений, предположения, выдвинутые в результате исследования этих сведений, мысленное исследование версий, заключающееся в выведении следствий, практическая проверка и оцен-

ка версий, а также их соответствие действительности. Каждый «дубль» в «Чайке» Акунина «проигрывает» одну из возможных версий убийства Константина Треплева. Дорн, выступающий в роли сыщика, предлагает исследовать каждую из версий.

Говоря о «Чайке» Акунина как о постмодернистском произведении, следует также отметить, что в основе постмодернистского текста лежит игра. Одной из наиболее важных черт постмодернистской эстетики В. П. Руднев называет *отказ от серьезности и всеобщий плюрализм*. В. Б. Катаев в отношении «Чайки» Акунина пишет о том, что «иных целей, кроме игровых, автор, кажется, не преследует» [5, с. 121]. Проявление игры в тексте Акунина мы наблюдаем уже в самом начале: трансформированная ремарка исходного произведения становится началом текста Акунина. В кабинете Треплева появляются новые предметы: «Повсюду — и на шкафу, и на полках, и просто на полу — стоят чучела зверей и птиц: вороны, барсуки, зайцы, кошки, собаки и т. п. На самом видном месте, словно бы во главе всей этой рати, — чучело большой чайки с растопыренными крыльями» [1, с. 103]. Образ чайки в комедии Акунина подвергается ироническому переосмыслению, и не случайно автор помещает в кабинет Треплева чучело этой птицы. В чеховском тексте упоминание о чучеле чайки возникает только в диалоге Шамраева и Тригорина в конце произведения и предвосхищает ремарку: «Направо за сценой выстрел; все вздрагивают» [1, с. 101].

В процессе анализа каждого «дубля» комедии Акунина можно сделать вывод о том, что этот постмодернистский детектив характеризуется множественностью версий, в основе которых лежит «догадка» о возможном виновнике преступления. Отличием от классического детектива является то, что в финале произведения мы не узнаем истину, вопреки законам классического детектива. Также очевидна связь постмодернистского детектива с реальным расследованием преступления, для которого свойственно выдвижение нескольких версий, каждая из которых должна содержать все необходимые структурные элементы с точки зрения криминалистической науки. У Акунина каждый «дубль» соответствует требованиям теории криминалистики, что усиливает игровой элемент, присутствующий в данном тексте: автор включает в постмодернистскую игру не только эксперимент с жанром классического детектива, но и выверенные элементы криминалистической науки, которые используются в реальной следственной практике.

Список литературы

1. Акунин Б., Чехов А. П. Чайка. М.: Олма Медиа Групп, 2008. 192 с.
2. Амирян Т. От классического детектива к постмодернистскому: аспекты жанровой трансформации // Метаморфозы жанра в современной литературе: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Соколова; сост. Н. Т. Пахсарьян, А. А. Ревякина. М.: ИНИОН, 2015. С. 138–153.
3. Вербицкая М. В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка). М.: Изд-во МГУ, 2000. 220 с.

4. *Димитров Л.* Ловушка для чаек // *Весь мир театр? Весь мир — литература!* Б. Акунин глазами заинтересованных читателей: коллективная монография. М.: Буки Веди, 2016. С. 39–51.
5. *Катаев В. Б.* Игра в осколки: судьба русской классики в эпоху постмодернизма. М.: Изд-во МГУ, 2002. 252 с.
6. Криминалистика: учебник / под ред. А. П. Резвана, М. В. Субботиной, Н. Ф. Колосова, Р. И. Могутина. М.: ЦОКР МВД России, 2006. 328 с.
7. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тмарченко. М.: Изд-во Кулагиной, 2008. 358 с.
8. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. 384 с.
9. *Савельева В. В.* Чужое как свое: пересоздание чеховского текста и мира в «Чайке» Б. Акунина // *Весь мир театр? Весь мир — литература!* Б. Акунин глазами заинтересованных читателей: коллективная монография. М.: Буки Веди, 2016. С. 29–39.
10. *Эко У.* Заметки на полях «Имени розы». М.: Сogrus, 2011. 160 с.

Об авторе

КУДИНА Анастасия Юрьевна, магистр по направлению подготовки «Культурология», аспирант кафедры истории и теории литературы ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: kudina555@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ АВТОРСКАЯ ПЕСНЯ: СИНКРЕТИЗМ ИЛИ СИНТЕЗ ИСКУССТВ?

Е. Г. Милюгина, Т. А. Степанова

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

В статье рассматривается вопрос о месте авторской песни в современной системе искусств. Особенности жанра авторской песни проанализированы в контексте идей синкретизма и синтеза искусств. Компоненты авторской песни как синтетического творческого феномена, воплощающего универсальную способность человека эстетически осваивать мир, соотнесены с компонентами эстетической культуры личности. С целью формирования эстетической культуры творческой молодежи предложено ввести песни современных авторов-исполнителей в основу репертуара клубов и студий авторской песни.

Ключевые слова: современная авторская песня, синкретизм, синтез искусств, эстетическая культура личности, студия авторской песни.

В отечественной науке подробно проанализировано творческое наследие классиков авторской песни Владимира Высоцкого и Булата Окуджавы, чуть менее — Юрия Визбора и Михаила Анчарова; их песни и сегодня звучат со сцен бардовских фестивалей. Однако жанр авторской песни продолжает активно развиваться и трансформироваться в творчестве современных авторов-исполнителей, отражающих в своих произведениях реалии сегодняшнего дня. О творчестве авторов нашего поколения — о тех, кто пишет и работает сейчас, чьи ритмы более близки современному человеку, — сказано крайне мало, а между тем именно их творчество выявляет продуктивные тенденции авторской песни и позволяет глубже понять жизненность этого феномена искусства.

Первое, на что хотелось бы обратить внимание, — это вопрос отношения творчества того или иного автора к жанру авторской песни. Вопрос этот не праздный; давно стало понятно, что авторская песня — это не просто сумма слагаемых «сам сочинил — сам сыграл — сам выступил», тем более что, как известно, в данном жанре работают и композиторы, и исполнители. С другой стороны, творчество далеко не каждого автора, целиком написавшего произведение, можно относить к жанру авторской песни. Имеет место и смешение жанров, музыка стала богаче и разнообразнее. Поэтому нам необходимо вернуться к понятию *авторская песня* и уяснить его специфику в контексте современных представлений о синкретических / синтетических видах искусства и формах творчества.

Ученые спорят о том, следует ли говорить о многокомпонентности авторской песни или это принципиально цельный по творческому методу жанр. Исследователь авторской песни Л. П. Беленький отмечает, что авторская песня создается как художественное произведение в целом, но при этом выделяет в ней четыре основных составляющих: музыкальную, словесную, исполнительскую и аккомпанемент [2, с. 41]. Свойственную авторской песни многокомпонентность сами авторы-исполнители 1980-х гг. связали с явлением синкретизма. Так, М.

Анчаров писал: «Как-то в квартире у соседей по дому, где мы жили до войны, я нашел книгу, в которой прочел о синкретическом искусстве. И меня поразила мысль, что, оказывается, синкретическое искусство — это когда в одном лице все искусства рядом. Вот оттуда все пошло□. Меня поразило, насколько это здорово. Это то, что называется сейчас — театр одного актера. А тут — опера одного актера...» [1, с. 16]. Мысль М. Анчарова о сходстве авторской песни с синкретическим искусством получила своеобразное развитие в исследованиях А. Костромина, выявляющего в создании и бытовании данного жанра синкретизм метода и синкретизм формы. Синкретизм метода в авторской песне А. Костромин связывает с феноменом единства автора: «сам сочинил слова, сам сочинил музыку, сам исполняю», а синкретизм формы видит в неразделимости элементов авторской песни — слов, музыки и исполнения [4].

На наш взгляд, восходящая к мысли М. Анчарову о синкретизме авторской песни требует корректив в контексте современных представлений о синкретических и синтетических видах искусства и формах творчества. Согласно современным философским, эстетическим и литературоведческим словарям, *синкретизм* в искусстве означает изначальную, исконную и неразделимую слитность видов культурного творчества на ранних стадиях его развития, первичную нерасчлененность функций и форм архаических типов искусства, неразвитое состояние художественного явления [3, с. 823; 5, с. 988; 6, с. 380; 10, с. 583]. Синкретические формы в искусстве как свойство автономных культур не подлежат анализу и дифференциации, и это отличает их от искусственного соединения — *синтеза искусств*, предполагающего «органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в котором воплощается универсальная способность человека эстетически осваивать мир» [11, с. 315], остро востребованного искусством и активно изучаемого сегодня.

Таким образом, вопрос о синкретичности / синтетичности авторской песни (как и любого другого художественного феномена) оказывается вопросом о мере и степени осознанности метода художественного высказывания, освоенности его возможных форм, сформированности авторского замысла, развитии творческого и эстетического мышления автора и т. д.

Вернемся к высказыванию М. Анчарова и прочитаем его более внимательно. Отмечая сходство авторской песни с синкретическим искусством, М. Анчаров собственно говорит только о фольклорных ее корнях («оттуда все пошло□»), а современный уровень развития жанра связывает с искусством синтетическим — театром / оперой одного актера. На синтетический характер жанра указывает и М. А. Рябенко, говоря о важности органического слияния музыкального и поэтического жанров применительно к авторской песне. Она считает, что музыка в авторской песне адекватна тексту по внутреннему напряжению и развивает заложенную в нем мысль, а индивидуальная неповторимая манера исполнения позволяет выйти на непосредственный контакт со слушателем и усилить впечатление, передаваемое посредством художественного текста и выразительной мелодии, с помощью интонации, тембра голоса, сце-

нического жеста [9, с. 85]. Ю. Л. Лорес также склонен считать, что для авторской песни ее законченный вид — это исполнение перед публикой, звучащее слово, находящееся в театральном поле, поэтому и он относит авторскую песню к театру одного актера, т. е. искусству по определению синтетическому [7]. В еще большей степени синтез искусств свойствен авторской песне, написанной авторами-исполнителями (в их числе Виктор Попов, Сергей Труханов, Сергей Никитин) на стихи других поэтов. Известны также примеры коллективного творчества, подобные тандему Ольги Качановой и Вадима Козлова, где преимущественно Ольга пишет стихи, а Вадим — музыку.

Утверждая принципиальный синтетизм авторской песни, мы считаем, что творческий процесс автора включает и поиск точного слова в единстве его семантики, звуковой и ритмической выразительности, и выбор органичного ему мелодического рисунка и аккомпанеента, и осмысление исполнительской (вокал, театрализация) концепции произведения. Мы не исключаем элементов синкретизма в формировании и воплощении замысла, когда, например, поэтическая фраза рождается сразу музыкально и артистически оформленной, — и в этом смысле нам дорого размышление А. С. Пушкина: «Почему мысль из головы поэта выходит уже вооруженная четырьмя рифмами, размеренная стройными однообразными стопами?» Однако Пушкин устами своего героя Чарского говорит лишь о поэзии — и лишь в отношении поэта-импровизатора, творческий процесс которого и в самом деле производит впечатление синкретического действия: «Глаза итальянца засверкали — он взял несколько аккордов — гордо поднял голову, и пылкие строфы, выражение мгновенного чувства, стройно излетели из уст его...» [8, с. 268, 270], но описание и этого предельно сжатого во времени творческого процесса позволяет выделить отдельные его фазы. Сама же мысль о том, что слово в авторской песне требует адекватной по духу мелодии, а мелодия с ее особой художественной логикой может потребовать корректив поэтического текста и исполнительской концепции, — сама эта мысль, озвученная многими исследователями, свидетельствует о включенности в творческий процесс элементов анализа и синтеза, о намерении автора реализовать свою универсальную способность эстетически осваивать мир на максимально высоком творческом уровне.

Создатель авторской песни непременно представляет ее публично сам как целостное личностное произведение, вне зависимости от того, кто в нем автор стихов. Рискнем расширить этот подход и скажем, что в авторской песне также развит институт исполнительства, и он имеет право на существование именно тогда, когда исполнитель чужой авторской песни становится своеобразным «соавтором» песни, как бы присваивает себе песню, поет песню другого человека, но о себе и про себя. Из числа известных исполнителей авторской песни назовем Романа Ланкина, Юлию Зиганшину, Ирину Клейман. Многие авторы позволяют себе петь на концертах не только свои песни, но и «чужое любимое». Более того, исполнительство ведет к формированию поэтического и му-

зыкального вкуса, а порой и к тому, что исполнитель становится впоследствии автором.

Таким образом, для идентификации авторской песни среди прочих жанров необходимо понимать следующие особенности: этот жанр принципиально синтетичен; в данном жанре велика степень доверия, вызываемого песней в контакте ее создателя (исполнителя) со зрителем; имеется возможность целостного восприятия зрителем (слушателем) авторской песни; на первом месте, как и прежде, остается высокое качество поэтического текста.

Хотелось бы также обратить внимание на тот момент, что авторская песня позиционируется нами как ресурс, позволяющий результативно развивать эстетическую культуру личности. Эстетическая культура личности понимается нами как комплексное явление, представляющее собой единство и взаимодействие эстетических знаний, потребностей личности, основанное на ценностных личностных ориентациях и направленное на реализацию глубинного личностного потенциала в условиях процесса социализации. Эстетическая культура трактуется нами как связанная система, включающая в себя четыре основных компонента: когнитивный, мотивационно-потребностный, ценностный и деятельностно-практический (по аналогии с учением о структуре компетенций). Деление это, разумеется, условно, а компоненты взаимно пересекаются, однако для наиболее полного понимания различных сторон одного явления оно необходимо. Авторская песня, как мы выяснили, при всей своей художественной целостности, технически имеет несколько сторон, которые можно качественно оценивать, как то: поэзия, композиторское искусство, качество исполнения и аккомпанемент (чаще всего гитарный). Для того чтобы наглядно продемонстрировать, каким образом авторская песня выражает уровень эстетической культуры личности автора и может влиять на уровень эстетической культуры личности слушателя, мы предлагаем структурировать феномены авторской песни и эстетической культуры по компонентам и проследить влияние компонентов феномена авторской песни на уровень компонентов эстетической культуры личности. Результаты в рабочем виде представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение элементов авторской песни (АП)
и компонентов эстетической культуры личности (ЭК)

Компоненты ЭК Компоненты АП	Когнитивный	Мотивационно-потребностный	Ценностный	Деятельностно-практический
Поэзия	Понимание сущности поэзии; знание основ стихосложения; информированность об основных тенденциях со-	Формирование потребности в чтении стихов, посещениях литературных мероприятий, приобретение к литературно-музыкальной жизни города/ об-	Осознание поэзии как ценности; осознание образа как главной ценности поэзии	Изучение поэтической составляющей песенного репертуара; отбор в репертуар песен с высоким уровнем стихотворения,

	временной песенной поэзии	ласти/ страны; развитие эмоциональной отзывчивости на поэзию		лежащего в ее основе
Композиторское мастерство	Формирование представлений о композиторском мастерстве; обладание знаниями о композиторах-песенниках	Формирование потребности слушать новую музыку и соотносить поэзию со стихами; анализировать свое отношение к песне, видеть соответствия и несоответствия между поэтическим текстом и сопровождающей его музыкой; развитие эмоциональной отзывчивости к песне	Осознание композиторского искусства как ценного умения преподнести стихи; умение отличить гармонию авторской музыки и массовой песни	Осуществление попыток выбрать стихи и самостоятельно написать песню на свои или чужие стихи, исполнить композиторскую песню, проанализировать соотношение музыки и текста в ней
Исполнительское мастерство	Понимание ценности собственной интонации; умение искать и находить лучшие примеры исполнения в авторской песне; умение искать и работать с материалом по совершенствованию исполнительского мастерства	Ответственное отношение к выбору материала; развитие мотивации к качественному исполнению авторской песни, формирование потребности найти и занять свое место в мире авторской песни; самостимулирование в поиске собственной интонации	Понимание необходимости совершенствовать исполнительское мастерство; осознание ценности качественного исполнения; умение адекватно оценить качество исполнения	Изучение основ исполнительского мастерства и руководство ими в совершенствовании своей вокальной интонации
Аккомпанемент	Формирование представлений об аккомпанементе; владение знаниями о лучших аккомпаниаторах; умение работать с информацией о совершенствовании качества игры на музыкальном инструменте	Стремление к качественному уровню игры на аккомпанирующем инструменте; развитие эмоциональной отзывчивости по отношению к чужой игре; стремление к комфортному самоаккомпанированию	Осознание искусства аккомпанирования как ценности, умение отличать его природу от сольного музицирования на инструменте; умение адекватно оценить уровень игры	Изучение основ игры на гитаре, умение формировать собственное прочтение песни с помощью приемов для разнообразия аккомпанемента

Как мы видим, знакомство с миром авторской песни состоит из развития умений в отдельных составных частях, сторонах авторской песни. Такой комплексный подход позволяет вывести эстетическую культуру обучающегося на высокий уровень. Отметим: в ходе работы в рамках студии не обязательно, чтобы все обучающиеся были авторами или композиторами. Однако совершенно необходимо не только работать над исполнительским мастерством, но и анализировать элементы песни и их взаимодействие: почему автор предложил в том или ином моменте именно такой музыкальный ход; какая рифма хороша, а какая представляется неудачной и т. п.

Меняются времена, совершенствуются рифмы, развиваются музыкальный рисунок. Современная авторская песня разнообразна и разношерстна. Это и делает ее оригинальной при всей доступности формы. Концентрированные поэтические формулы, соединенные с различными ритмами — от отзвуков босса-новы и регги до блюза, фолка и рока — отличительные особенности песен, звучащих сегодня с бардовских сцен. В нынешней ситуации уже к классике авторской песни тяготеют произведения автора Юрия Лореса («Размышление на 9 мая», «Шиповник», «В ночном лесу звучит орган», «Яблоневый спас»), композитора Виктора Попова, пишущего песни на стихи современных поэтов и поэтов Серебряного века («Рождественский романс» на стихи И. Бродского, «Неоконченное» на стихи В. Маяковского; «Падай, снег» на стихи П. Вегина и мн. др.). Песни Ольги Качановой также становятся классикой и не оставляют равнодушными людей любого возраста и статуса. Ее простая мудрость удивительна и понятна:

Да, я бывала весела, чтобы не всхлипывать,
И выплывала, как могла, из весен липовых, —
В душе мишень, в саду сирень, сквозняк по комнатам,
А по утрам плевался кран водой из омута...

(«Меня воспитывает сын»)

Существует также и отдельное направление авторской песни, тяготеющее к более энергичным ритмам, року и блюзу. Одним из его идейных вдохновителей следует считать Андрея Козловского, одного из организаторов фестиваля «Платформа». Его имя знакомо любителям жанра, а песни стали хитами:

Пускай по счетам нам никто ничего не заплатит, —
Нам хватит. *(«Нам хватит»)*

Авторская песня дарит XXI веку изобилие имен и песен. Творчество Никиты Дорофеева, Павла Федосова, Григория Данского, Алексея Вдовина, Романа Филиппова и многих других содержит в себе огромное количество музыкальных и поэтических оттенков. Несмотря на кажущееся разнообразие, их творчество бесспорно можно отнести к жанру авторской песни, поскольку их песни представляют собой синкретическое искусство, неделимое целое. Поэзия авторов «новой волны» говорит открыто, честно, «про себя», казалось бы, не

берет на себя слишком много, но в то же время демонстрирует владение словом и образом:

Все, что сумел, — путаные следы
 В белой зиме, белой как снег бумаге —
 Горсть запятых...
 Горсть запятых...

(Роман Филиппов, «Казнить нельзя помиловать»)

В то же время авторы «новой волны» авторской песни не оторваны и не обособлены от поэтической традиции. Немало отсылок к литературным героям и мифологическим персонажам мы встречаем в песнях Григория Данского:

Снега просит душа, только снега,
 Чтоб покой навсегда, навек.
 Инфантильный чудак Онегин
 Смотрит с грустью в двадцатый век:
 На балтийские серые лужи,
 На скелеты стальных кораблей,
 Смотрит в небо, а в небе кружит
 Стая ивовых журавлей. *(«Ивовые журавли»)*

В творчестве Алексея Вдовина заметно развитие темы «Охоты на волков» Владимира Высоцкого:

Спи, волчонок, крепко спи,
 Посреди снегов и льдин.
 Пусть ты между спин, хвостов
 Один.
 И пусть белая метель кружит,
 Как дворняга у дворца,
 Я начну сегодня жить
 С конца. *(«Волчонок»)*

Хотелось бы отметить, что в молодежных студиях и клубах авторской песни обучение исполнительскому мастерству возможно начинать именно с репертуара современных авторов по ряду причин.

Во-первых, представления об авторской песни в современном обществе искажены. Поскольку жанр этот некоммерческий, его популяризация на телевидении и других СМИ слишком мала, чтобы сформировать у каждого верное представление об авторской песне. Большинство людей знают творчество В. Высоцкого, А. Розенбаума, в лучшем случае — Ю. Визбора и О. Митяева. Фестивали авторской песни по незнанию представляются многим как явление самодельное, местечковое, а авторы — в лучшем случае неумелыми любителями с пресловутыми «тремя аккордами». Авторская песня и поныне носит на себе «печать непрофессионализма». Знакомство молодежи с песнями «новой волны» позволяют разрушить эти стереотипы до основания и заложить верное представление о жанре.

Во-вторых, ритмы «новой волны» — это своего рода «переходный мостик» между популярной музыкой и классикой авторской песни. Нынешнему

непосвященному молодому слушателю начинать знакомство с классикой авторской песни необычайно трудно. Современный ритм жизни предполагает более быстрый темп и более рваный ритм; наш слух избалован разнообразием, льющим со всех сторон. Поэтому в начале изучения жанра многих пугает и отталкивает консерватизм и минимализм песен классиков авторской песни. Мы полагаем: чтобы оценить по достоинству творческое наследие Окуджавы, Высоцкого, Галича, необходима переходная подготовка. Такую подготовку и способно осуществить знакомство с творчеством современной авторской песни. Рискнем предположить, что имеет смысл внедрять изучение авторской песни «по обратной хронологии». Мы проводим данный эксперимент в рамках студии вокала ТвГУ, главным направлением которой является авторская песня.

Список литературы

1. *Анчаров М.* Мысли вслух об авторской песне // Неделя. 1988. № 24. С. 16.
2. *Беленький Л. П.* Семантика термина «авторская песня» в отечественной культуре: художественное творчество или произведение искусства // Человек. Культура. Образование. 2013. № 3 (9). С. 39–70.
3. *Власов В. Г.* Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2008. Т. 8. 848 с.: ил.
4. *Костромин А.* Несколько вопросов об авторской песне // Сайт Московского Центра авторской песни [электронный ресурс]. URL: http://www.ksp-msk.ru/page_232.html. Дата обращения: 10.11.2019.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н.Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 стб.
6. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: СЭ, 1987. 752 с.
7. *Лорес Ю. Л.* Место авторской песни в системе искусств // Сайт Московского Центра авторской песни [электронный ресурс]. URL: http://www.ksp-msk.ru/page_38.html. Дата обращения: 10.11.2019.
8. *Пушкин А. С.* Египетские ночи // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 16 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. Т. 8, кн. 1. С. 261–276.
9. *Рябенко М. А.* «Звучащая поэзия»: о синкретической природе жанра авторской песни // Вестник науки и образования. 2018. Т. 2, № 6 (42). С. 84–88.
10. Философский энциклопедический словарь / ред. колл.: С. С. Аваринцев и др. М.: СЭ, 1989. 815 с.
11. Эстетика: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева. М.: Политиздат, 1989. 447 с.

Об авторах

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

СТЕПАНОВА Татьяна Александровна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: dishi_rovney@mail.ru.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

РУГЛИШ. А ПОГОВОРИТЬ?

Т. Г. Струкова

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж

В статье анализируется замещение культурного кода, создание симулякров, которые разрушают реальность и подменяют образ настоящего и будущего.

Ключевые слова: транслитерация, культурный код, симулякр, образ настоящего, гиперреальность.

О, друг мой, Аркадий Николаич!
Об одном прошу тебя: не говори красиво.
И.С. Тургенев. Отцы и дети

В нарушение общепринятого стиля научной статьи начну с цитаты И. С. Тургеневу принадлежит знаменитый завет: «Берегите чистоту языка как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас». П. Мериме утверждал, что русский язык — это «язык поэзии». А Л. Н. Толстой жестко заметил: «Если бы я был царь, я бы издал закон, что писатель, который употребит слово, значения которого он не может объяснить, лишается права писать и получает сто ударов розог». Ф. М. Достоевский настаивал: «Лишь усвоив в возможном совершенстве первоначальный материал, то есть родной язык, мы в состоянии будем в возможном же совершенстве усвоить и язык иностранный, но не прежде». Дж. Оруэлл, автор знаменитого романа «1984», призывал соотечественников: «Никогда не используйте иностранных, научных слов или жаргон, если существует эквивалент на английском языке». Он же ввел в политический оборот словосочетание «холодная война».

А теперь реклама: «Не пропусти уникальный иммерсивный бал, в котором главная героиня — это ты. Тебя ждут прекрасные принцы и волшебные сюрпризы!» И далее ссылка на сайт, честно предупреждающий, что его владельцы собираются использовать ваши персональные данные, на передачу которых вы, конечно же, добровольно дали согласие. *Immersive (англ.)* — прил.;

1) многонаправленный, с одновременным воздействием на человека посредством нескольких каналов восприятия (зрение слух, обоняние, осязание); 2) информ., кино — иммерсивный, создающий эффект присутствия. Главный смысл слова — эффект погружения в моделируемую, искусственную реальность.

Глубина восприятия мира, многозначность его интерпретации была и есть неотъемлемая часть таланта художника, музыканта, писателя. Когда приглашают на «иммерсивный» бал или в «иммерсивный» театр, то в этой конструкции подчеркивается технологический фактор, потому что действие разворачивается в созданной компьютером искусственной реальности, в которой принц совсем не настоящий человек, а виртуальная картинка.

Или любимое лингвистами слово «адгерентный». «Словарь синонимов» дает следующий ряд: адгерентный — привнесенный — наносный, адгерентный, внесенный, добавленный, включенный [4]. Вот, к примеру, высказывание: «Адгерентные коннотации имеют названия контекстные, окказиональные. Они могут быть выражены стилистически нейтральными словами, которые приобретают экспрессивные и эмоциональные оттенки только в определенном контексте, в определенной речевой ситуации» [3, с. 182]. Английское *adherent* как существительное означает *адепт, поборник, сторонник, приверженец*. Как прилагательное *adherent* может значить *вязкий, липкий, клейкий, сросшийся, приросший, прикрепленный, присоединенный, плотно прилегающий*. Итак, делаем попытку перевести «адгерентные коннотации» — присоединенные скрытые смыслы или прикрепленный подтекст. Получается ерунда, что со всей очевидностью подчеркивает забвение или незнание призыва Дж. Оруэлла, который настаивал, что необходимо искать подходящее выражение в родном языке.

Транслитерация — адгерентный — создает наукообразный сленг, некую завесу, которая, во-первых, призвана подчеркнуть принадлежность субъекта к закрытому сообществу посвященных; во-вторых, поднять собственную значимость в науке [2]. Вернее всего будет перевести *adherent connotation* как привнесенный смысл или добавленный подтекст. Поиски слова на родном языке приводят к ясному пониманию того, что якобы научная фраза грозит обернуться незнанием и своего языка, и чужого, хотя вам с энтузиазмом будут доказывать, что все это просто термины.

Адепты глобального английского языка с необъяснимым восторгом утверждают: если все технические термины существуют на английском языке, то для понимания прогрессивного технологического мира достаточно транслитерации, перевод не нужен и даже архаичен, он как будто подчеркивает вашу отсталость, полное выпадение из «прекрасного нового мира». Напомним, что так называемый *comp. lang* был придуман в 1980-е гг. как язык программирования. *Comp. lang* был намеренно обеднен для сотрудников компьютерной сети, работающих удаленно, к примеру где-нибудь в джунглях Индии.

Отмечу, если слово фиксируется в художественном произведении, то это свидетельство того, что в каком-то регистре повседневной речи, например в мо-

лодежном сленге, оно уже закрепилось. Русский язык тем и велик, что, используя слово (модное, узкопрофессиональное, техническое и т. д.), он его может за просто приспособить с помощью многочисленных приставок и суффиксов, превратив откровенное заимствование в самый настоящий «русизм». Кстати, разного рода объяснений обильному вбросу англицизмов множество, но они никак не затрагивают глубинную проблему: какова культурологическая и цивилизационная цель «модных» новшеств?

Наши образы настоящего и будущего складываются из русских сказок и литературы: именно так формируется культурно-историческая среда — от обычного языка до культуры во всех ее ипостасях. Западный мир создает собственные образы настоящего и будущего исключительно для себя, ориентируясь только на свои мифы, сказки, книги, фильмы. Модные среди подростков и молодых людей слова «райтер» (*writer* — писатель), «лайв-баттл» (*life-battle* — схватка не на жизнь, а на смерть), «хоуми» (*homie амер. разг.* — друг, подруга), «бро» (*brother* — брат), «рили» (*really* — действительно, в самом деле), «чилить» (*to chill* — остужать), «агриться» (*angry* — злой, негодующий), «сорян» (*sorry* — сожалеющий), «фуди» (*food* — еда), «чекать» (*to check* — проверить, уточнить), «хейтить» (*hate* — ненависть), «рофлить» (*rofl* — аббревиатура фразы *rolling on the floor laughing* — от смеха кататься по полу) никак не заветный пароль доступа в «дивный новый мир». Несомненно, язык — дело живое и развивающееся, однако ломаный язык коверкает мышление и, в конечном итоге, восприятие мира становится изломанным.

В 1980 г. Жорж Батай возвращает в активный гуманитарный оборот широко используемый в античности термин «симулякр» (*simulacrum лат.* — подобие, видимость, образ, тень). В свою очередь Жан Бодрийар в 1981 г. выпускает книгу «Симулякры и симуляция», в которой он называет современную эпоху эрой гиперреальности [1]. Составляющими частями гиперреальности становятся знаки или несамостоятельные феномены. Они отсылают уже не к явлению или вещи, а к чему-то другому, симулятивному. Ж. Батай считал, что для современного мира характерно чувство полной утраты реальности.

Разрабатывая теорию о порядке симулякров, Ж. Бодрийар относил моду (наряду с деньгами, общественным мнением и т. д.) к третьему уровню симуляции. Ж. Бодрийар писал, что мода как явление в широком смысле слова — просто кажимость, она призвана завуалировать внешнее влияние на сознание и поведение человека для достижения собственной цели, истинный смысл которой полностью скрыт. В романе Т. Устиновой «Звезды и Лисы» Юля-Лиса, удивительная спутница главного героя Ника, рассуждает так: «Ведь самое главное, чтобы модно!.. Взять, к примеру, уши. Если они огромные, как у летучей мыши, — это хорошо, их можно еще больше оттопырить, и это будет твоя фишка» [6, с. 159]. И, как настаивает Юля-Лиса, этот «тренд» по поводу ушей понимают молодые, а сорокалетние старухи совсем отстали, они накачивают губы. «На них в тусовке не клюют, продвинутые! А че там хозяевам рынка стройматериалов нравится, это я не в курсе» [там же].

Мишель Фуко подчеркивал, что гиперреальность бесконечно множит знаки-симулякры, провоцируя тем самым тягостное ощущение бессмысленности бытия [9]. Гиперреальность не просто выдавливает на задворки народную память или намеренно делает ее незначительной, память народа стирается безвозвратно. Кроме этого уничтожается реальность, какая была на самом деле. Манипулирование коллективным сознательным и бессознательным приводит к тому, что людям навязывается та реальность, какую они должны помнить в данное мгновение. Мишель де Серто писал, что определенные формы культурных практик, свойственные и эпохе, и нации в целом, позволяют увидеть неразрывную *связь со словом* как «источником всякой власти» [10, р. 45].

Вытеснение русской речи направлено на поражение сознания (*лат.* — *consciencia*), слом самоидентификации народа, утрату национальной, этнической, государственной идентичности, разрушение цивилизационного кода и внутреннего единства, культурной суверенности страны. Цель новояза — лишение тех, кто объявлен соперником, собственного языка, увод проблемы от ее обозначения, отрыв формы слова от его содержания. Новояз незаметно разрывает единое «поле культуры» (П. Бурдьё), выстраивает стену непонимания между поколениями, полярно разводит разные социальные слои, углубляет недоверие, формируя у одних групп комплекс снобистского превосходства, а у других — незаслуженный комплекс неполноценности.

Намеренная игра со значениями приводит к подмене смысла, тем более, если первоначально он был негативно окрашен: «Брат уверял, что это не просто костюм, а ... „коллаб“, что означает „коллаборацию брендов“! Ник сказал, что знает только французское коллаборационистское правительство времен второй мировой войны ... Сандро сообщил, что „коллаб“ — это когда две знаменитые марки одежды сговариваются и выпускают современный продукт. Сандро, как человек светский, разбирался в брендах, марках и прочей ерунде» [6, с. 209]. Реплика: *collaborate* — сотрудничать с врагами, оккупантами; *collaboration* — коллаборационизм; сотрудничество с врагами, оккупантами.

В настоящее время разрушается само понятие разговора. Героиня романа «Звезды и Лисы» точно отметила смысловую перемену слова «беседа»: «Токшоу показывали, то есть говорильное представление!» [6, с. 159] Мир перестал быть реальным, важным, понимаемым. В «шоу-мире» самым главным стал успех, и совсем не важно, каким способом он достигается. И не суть, о чем идет речь — о разводах, чужих и своих мужьях/женах, балетной премьере или политике. Молва, сплетня, скандал прибавляет «лайков» (*likes* — симпатии), поднимает «рейтинг» (*rating брит.* — оценка, определение стоимости; *амер.* — оценка, показатель популярности), помогает поймать «хайп» (*hype* — навязчивая реклама, надувательство, шумиха).

Едкая ирония по поводу нынешней культурной ситуации очевидна в эпизоде романа «Земное притяжение»: «Чтения проходили в корпусах бывшего завода „Серп и молот“, нынче переделанного под современные нужды. Здесь размещались фотостудии, кинозалы, уютные галереи, крохотные антикафе,

чилл-ауты, студии звукозаписи, помещения для „квартирников“ — не в квартирах же проводить „квартирники“! — веганские кафе, столовые по типу советских — для прикола, зоны релакса, декорации для съемок, корнеры, в которых продавалась одежда из натуральных материалов, лавки с био- и фермерскими продуктами и другие необходимые современному человеку штуки» [7, с. 308–309]. Все идет по давно обозначенному пути: «Шумим, братцы, шумим!»

Бородатый мальчик, с виду журналист, завсегдатай самых модных мест, задает героине такой вопрос: «Вы согласны, что чем более интенсивной и удаленной становится коммуникация, тем больше она стимулирует людей к личному общению?» [7, с. 312] Он совершенно искренне считает, что интернет способен заменить встречу знакомцев или друзей, что виртуальное присутствие какой-либо персоны в телефоне, планшете, компьютере и т.д. достаточно для «коммуникации». А люди почему-то предпочитают общаться «в реале»!

Ответ юной красотки Даши незатейлив только на первый взгляд:

«— Может, людям просто хочется поговорить?

— Как?

Даша показала, как именно.

— Поговорить словами. Друг с другом» [там же].

И действительно, может быть, уже надо начать разговаривать? Друг с другом на родном языке. И вспомнить слова Тургенева о том, что «нам нечего брать у тех, кто беднее нас».

Список литературы

1. Бодрийар Ж. Симулякры и симуляция. М.: ИД «Постум», 2015. 240 с.
2. Горбунов А. П. Сверх(транс)сущность труда и эволюция создаваемых им типов ценности, стоимости: от наемного труда и финансового капитала — к преобразовательному самодеятельному сверхтруду и сверхкапиталу // Вестник Пятигорского гос. ун-та. 2018. № 1. С. 9–25.
3. Ратько М. А. Адгерентные коннотации и их роль в изучении иностранного языка // Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного языка: м-лы межвуз. науч.-метод. online-семинара; Минск, 30 марта 2017 г. / редкол.: А. В. Торхова [и др.]; отв. ред. В. П. Скок. Минск: БГПУ, 2017. С. 182–185.
4. Словарь синонимов [электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonyms
Дата обращения 10.01.2019.
5. Струкова Т. Г. Массовая литература как феномен культуры // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Философия. 2017. № 3, июль-сентябрь. С. 62–73.
6. Устинова Т. Звезды и Лисы. М.: Эксмо, 2018. 320 с.
7. Устинова Т. Земное притяжение. М.: Э, 2017. 320 с.
8. Феномен повседневности в литературе XX века: монография / науч. ред. Т. Г. Струкова. Воронеж: ВГПУ, 2013. 208 с.
9. Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
10. The Certeau Reader / Ed. by Gr. Ward. Blackwell Publishers, 1999. 135 p.

Об авторе

СТРУКОВА Татьяна Георгиевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж; e-mail: kaf214@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК РОДНОМ

С. П. Цветкова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема преподавания русского языка как родного на региональном материале на примере использования тверской топонимики в процессе вузовского изучения раздела «Словообразование». Представлен анализ словообразовательных моделей ойконимов, статистически определен коэффициент распространенности некоторых словообразовательных моделей. Даны методические рекомендации для педагогов-практиков.

Ключевые слова: русский язык как родной, региональная топонимика, ойконимы, микропонимическая культура родного края, словообразовательные модели.

Сегодня в методике преподавания русского языка наблюдается тенденция к переосмыслению значимости для обучающихся лингвистических знаний и их практического применения в профессиональной деятельности. В Законе РФ «Об образовании» провозглашается право граждан на свободный выбор изучения русского языка как родного, что специфицировано в нормативных документах Министерства Просвещения РФ [8] и нашло отражение в практике разработки и внедрения в практику общего образования новых рабочих программ и учебно-методических комплексов. Признавая изучение русского языка как родного важным для формирования представлений обучающихся о культуре своего народа, истории формирования его языка, его традициях и нормах, многообразии современных форм русской речевой культуры, авторы новых УМК подчеркивают, что предметные результаты его изучения «ориентированы на применение знаний, умений и навыков как в учебных ситуациях, так и в реальных жизненных условиях» [9, с. 4].

Мы согласны с данной концепцией и считаем, что внедрение в практику педагогов новой образовательной составляющей своевременно и начинать этот процесс нужно с начальной школы (адаптированные материалы можно и нужно включать в программы для ДОО). В свете этих тенденций актуально обратиться к трудам отечественных регионалистов, в частности А. С. Герда, отмечавшего необходимость моделировать знания обучающихся о народной культуре на региональном материале [2]. Актуальность изучения региональной лингвистики признана исследователями конца XX века, отмечавшими важность «более глубокого и научно обоснованного учета национально-региональных факторов в преподавании русского языка в условиях каждого региона» [5]. Одними из первых вопрос о необходимости изучения тверской региональной лингвистики в школе поставили Т. В. Кириллова и Н. М. Сергеева, опираясь на «концепцию языка как культурно-исторического феномена, как хранителя национальной культуры и источника сведений об истории и традициях народа» [6, с. 6]. Сего-

дня вопрос этот вновь дискутируется как среди специалистов, так и в обществе в целом, в частности в контексте выявления педагогических ресурсов формирования региональной идентичности личности [7, с. 110–115].

Мы считаем важным привлечение регионального материала к изучению разных разделов современного русского языка в вузе, особенно на тех направлениях бакалавриата и магистратуры, которые связаны с подготовкой педагогов. Приведем примеры из опыта работы по привлечению тверского топонимического материала при изучении в вузе раздела «Словообразование».

В качестве материала нашего исследования были использованы ойконимы — названия деревень и поселков Осташковского района Тверской области. Изучив картографические данные, мы отобрали для анализа 227 ойконимов. Ценным источником послужили и систематизированные данные о географических наименованиях тверского ареала, представленные в работах В. М. Воробьева. Как пишет автор, «топонимическая система Тверской области отличается от любой другой в той степени, в какой отличается ее климат, рельеф, водная сеть, почвы, растительный и животный мир, этническая история, история общества, государства и культуры» [1, с. 5].

В кейс заданий для студентов были включены следующие задачи: выявить наиболее продуктивные словообразовательные модели, определить коэффициент распространенности / значимости суффиксальных морфем в образовании этих географических наименований, подобрать инструмент анализа и классификации полученных данных. В качестве дополнительного было включено задание на составление краткой этимологической справки об истории происхождения данных наименований (исследовалось значение корневой морфемы с учетом подбора однокоренных слов из состава современного русского языка). Данные сверялись, в том числе, с материалом Тверского топонимического словаря [1].

Исследование показало, что большинство ойконимов данного ареала образованы по модели имен существительных — это 176 слов (77,53 %), тогда как на основе модели имен прилагательных всего 24 слова (10,57 %), составные наименования представлены 28 лексемами. В основном для образования наименований используются морфологические простые способы, чаще суффиксальный или префиксально-суффиксальный. Более детальный анализ позволил выявить те словообразовательные модели, в которых прослеживается определенная семантико-словообразовательная тенденция использования суффиксов, преимущественно представленная в существительных среднего и женского рода. Приведем некоторые примеры.

Так, наибольший коэффициент распространенности зафиксирован у суффикса -ов-, который используется для образования существительных среднего рода: *Орлово, Радухово, Сосново, Тарасово, Шелехово* и др. Этот суффикс представлен в структуре почти одной четвертой части всех слов — 21,58 % от общего количества. Во вторую по значимости группу вошли слова с суффиксом -й-: *Раменье, Щучье, Поселье*; а также осложненные дополнительно префиксом

за-: *Задубье, Залесье, Заречье* — таких слов отмечено 7,92 %. В ряде примеров ярко отражается этимология наименования, связанная с местом расположения поселения: за лесом, за рекой, за дубами — и такие примеры сохраняют историческую память о природном ландшафте родного края, о его особенностях и многообразии. Среди исследованных структур ойконимов наименьшим коэффициентом распространенности (6,6 %) обладают существительные среднего рода с суффиксом -к- и -ск-, образованные по модели имен прилагательных.

Если говорить о наименованиях поселений, образованных по модели существительных женского рода, то и здесь наблюдается вариативность, хотя показатели по коэффициенту распространенности намного ниже, чем у существительных среднего рода. Так, например, больше всего слов (3,96 %) отмечено с суффиксом -щин-, причем только в позиции после суффикса -ов-: *Сальниковщина, Семеновщина, Тереховщина*. История происхождения данных слов часто связана с родовыми именами или в более позднем образовании — с фамилиями. Следующую по значимости группу (3,52 % от общего количества всех ойконимов) составляют наименования, в составе которых есть суффикс -иц-: *Глубочица, Носовица, Поребрица, Светлица* и т. п., причем используется -иц- и как суффикс со значением «место, вместилище чего-либо», и как суффикс субъективной оценки. Анализ показывает, что в основном эти наименования связаны с какой-либо характерной особенностью места: например, Глубочица — рядом глубокая река, Светлица — светлое, теплое, солнечное место.

Наименее репрезентативную группу (1,76 %) составляют существительные женского рода с суффиксом -их-: *Палиха, Павлиха, Чигариха*. Интересно, что в русском языке этот суффикс чаще всего используется для обозначения названий лиц по профессии, роду деятельности: ткачиха, повариха; для наименования лиц женского пола (жен): купчиха, мельничиха; для наименования самок животных: зайчиха, слониха. Приведем пример этимологической справки о названии Чигариха, которое было опознано путем поиска однокоренных слов, в том числе с привлечением материала из «Ономастики». Так, при изучении истории происхождения фамилии Чигарихин было выяснено, что, возможно, образована она от диалектного слова «чигара» — овца. В этом случае «чигарить» — пасти овец, то есть жители могли оставить в этом наименовании древни память о жене какого-то пастуха (или она сама пасла овец). Такие знания, несомненно, обогащают культуру восприятия обучающимися местной топонимики и позволяют грамотно и объективно сопоставлять разные формы современного русского языка.

Привлечение АВС-анализа для выявления степени влияния той или иной словообразовательной модели на общий результат исследования позволило выявить следующую закономерность. Согласно методике проведения данного анализа, все исследуемые элементы разбиваются на три категории по степени важности:

1. группа А — элементы, имеющие в совокупности более 80 % удельного веса;

2. группа В — элементы, совокупность которых составляет от 5 % до 15 % удельного веса;

3. группа С — оставшиеся элементы, общая совокупность которых составляет 5 % и менее удельного веса [3].

Исходя из полученных данных, в группу А не было отобрано ни одной словообразовательной модели, то есть преимущественного влияния нет ни у одного суффикса. В группу В вошли модели с суффиксами -ов-, -ий-, -ск-: их удельный вес колеблется в пределах от 6 до 22 %. К группе С относятся слова с суффиксами -их-, -иц-, -ин- (с удельным весом менее 5 % от общего количества слов). Данные отражены на рис. 1.

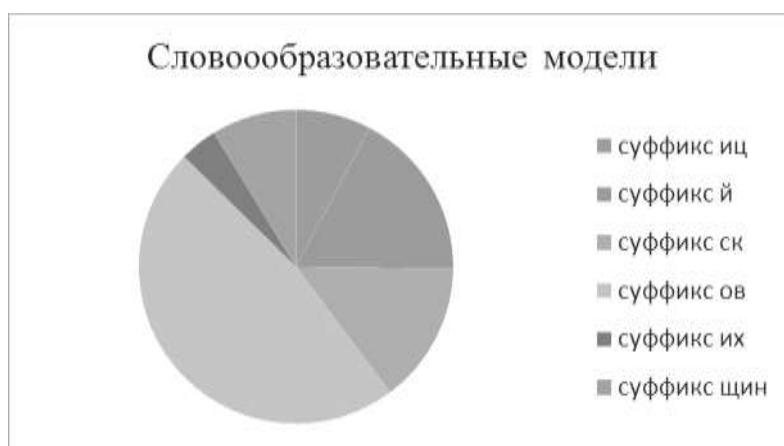


Рис. 1. Коэффициент распространенности словообразовательных моделей в ойконимах Осташковского района Тверской области

Мы считаем, что привлечение регионального материала, в том числе диалектов и городского просторечия [10, с. 148–153], в процессе изучения дисциплины «Современный русский язык» способствует формированию знаний будущих педагогов о микротопонимической культуре родного края. Нам импонирует точка зрения Л. А. Климковой, считающей, что «в микротопонимическом фрагменте языковой картины мира непосредственно отражается, закрепляется и актуализируется вся жизнедеятельность человека, ... вся система его ценностных установок и ориентиров» [4, с. 117]. Использовать данные знания в дальнейшей профессиональной деятельности, в том числе для преподавания русского языка как родного, в современной школе просто необходимо, так как культурный контекст региональных ойконимов постепенно утрачивается вместе с исчезновением сел и деревень. Мы также согласны с мнением Л. А. Кореновой, что «многообразие условий функционирования русского языка, необходимость учета национально-культурных запросов населения конкретного региона определяют важность разработки национально-регионального компонента в преподавании русского языка» [5, с. 3].

Педагог-практик, понимая свою ответственность за социализацию личности обучающихся, не может сегодня не использовать региональный речевой материал, так как на его основе формируется историческая память об истоках

родного языка и традициях региональной речевой культуры, а также формируются представления о современной языковой ситуации региона.

Список литературы

1. *Воробьев В. М.* Тверской топонимический словарь: названия населенных мест. М.: Русский путь, 2005. 472 с.
2. *Герд А. С.* Введение в этнолингвистику. курс лекций и хрестоматия. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. 457 с.
3. Использование ABC-анализа [электронный ресурс]. URL: <http://lumpics.ru/abc-analysis-in-excel/> Дата обращения: 14.11.2018.
4. *Климкова Л. А.* Микротопонимия как пространство памяти // Проблемы региональной лингвистики: материалы Международной научной конференции. Тверь, 26-27 апреля 2013 г. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. С. 117–121.
5. *Коренева Л. А.* Национально-региональный компонент предмета «русский язык» в школе: содержание, пути реализации: автореф. дис... к. п. н.: 13.00.02. М., 1995. 16 с.
6. Лингвистическое краеведение Тверского региона / сост. Н. М. Сергеева, Т. В. Кириллова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. 219 с.: ил.
7. *Милюгина Е. Г.* Топонимический текст как педагогический ресурс формирования региональной идентичности личности // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Международной научно-практической конференции 28–29 марта 2019 г. / под ред. И. Д. Лельчицкого. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. Вып. 17. С. 110–115.
8. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 20.12.2018. N -03-510 [электронный ресурс]. URL: <http://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-20.12.2018-N-03-510> Дата обращения: 26.01.2019.
9. Русский родной язык: 1 класс: методическое пособие / О. М. Александрова, М. И. Кузнецова, Л. В. Петленко и др.; под ред. О. М. Александровой. М.: Учебная литература, 2018. 32 с.
10. *Цветкова С. П.* Диалектные фонетические особенности тверского городского просторечия как объект анализа на занятиях русского языка // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т., 2014. С. 148–153.

Об авторе

ЦВЕТКОВА Светлана Петровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; email: Tsvetkova.SP@tversu.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ ПО АВТОРСКОМУ ПОСОБИЮ «УЧИМСЯ ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ»

Е.Г. Данелян

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Речевая деятельность детей-инофонов на русском языке может быть успешно сформирована, если будет учитываться специфика их родного языка. Помочь детям приобрести первоначальные навыки владения русской речью призвано авторское пособие «Учимся говорить по-русски». В статье изложены основы методики работы по данному пособию.

Ключевые слова: дети-инофоны, особенности родных языков, практический характер обучения, речевые действия детей, авторское пособие.

В настоящее время полиэтничный характер школ России осложняет работу учителя, поскольку специальных знаний об обучении детей-инофонов он не имеет [6]. Возможности этих обучающихся в овладении русской речью, к сожалению, используются учителями далеко не в полной мере. Поэтому совершенствование содержания и методов обучения детей-инофонов выступает сегодня как очень важная, актуальная задача [см. подробнее: 2, с. 580].

Учитывая эту проблему, мы создали учебное пособие «Учимся говорить по-русски» на основе лингвистической микросистемы с учетом особенностей родных языков детей-инофонов [3]. Это учебное пособие адресовано учителям, работающим в подготовительной группе с детьми, для которых русский язык является неродным; учителям начальных классов, а также воспитателям детских садов и родителям детей-инофонов.

Как отмечал А. А. Реформатский, «для овладения языком надо прежде всего преодолеть навыки своего языка, которые искажают факты чужого языка. Ошибки — результат взаимодействия родного и изучаемого языков» [5, с. 40]. Так как в России много детей-инофонов с Кавказа и из Средней Азии, автор пособия ориентируется на эти языки, выделяя общие и частные признаки:

а) отсутствие некоторых звуков в родном языке, что ведет к неправильному произнесению русских слов;

б) подвижное и разноместное русское ударение (в родном языке инофона оно имеет постоянное место в словах, за некоторыми исключениями), что приводит к затруднению в правильной постановке ударения в русских словах;

в) частичное отсутствие категории одушевленности (вопрос *кто?* в родном языке задается только к человеку), что ведет к ошибкам в падежных окончаниях русских слов;

г) отсутствие категории рода, что ведет к нарушению норм согласования в русском языке;

д) особенности в окончаниях существительных множественного числа;

е) отсутствие предлогов, некоторых падежей, что ведет к ошибкам в предложном и беспредложном управлении в русском языке;

ж) особенности глаголов родного языка. Например, грузинский глагол значительно сложнее русского. Временных форм у грузинского глагола значительно больше, и каждая из них имеет определенное значение. «Русский глагол всегда единоличный, то есть в нем морфологически выражается только действующее лицо в единственном или множественном числе. Грузинский глагол характеризуется многоличием. Это означает, что в одной глагольной форме могут быть выражены как действующее лицо, так и лица, которых касается совершаемое действие. Грамматического рода и возвратности в грузинском глаголе нет» [7, с. 37]. Глагол в армянском языке имеет две формы (личную и неличную), пять наклонений и богатую систему времен и т. д. Разную систему глагольных времен мы видим и в азербайджанском языке. Все эти особенности влияют на систему русского языка, вызывая у детей-инофонов трудности в использовании русского глагола;

з) существительное с количественным числительным в родном языке инофона всегда стоит в единственном числе;

и) ошибки в словоупотреблении, возникающие под влиянием родного языка. Например, если в русском языке глагол-связка *есть* опускается, то в родном языке инофона употребляется. Дети это переносят в свою русскую речь и говорят так: «*Она есть Марина*». Ошибки этой группы часто возникают в результате незнания значения слова. Лексические ошибки приводят к нарушению точности, ясности, логичности словоупотребления и связаны с семантикой русского языка.

Такова краткая характеристика самых типичных ошибок в русской речи у детей-инофонов. Мы считаем, что занятия в подготовительных группах должны проводиться каждый день по 1 часу, не считая выходных, праздников и каникул. Цель обучения имеет практический характер — обучить инофонов русскому языку как средству общения; научить говорить по-русски в пределах учебного материала. Темы в пособии распределены по занятиям, которые носят интегрированный характер. Межпредметная связь вызывает у детей особый интерес к русскому языку. Активизация слов ведется в словосочетаниях и предложениях, значение которых усваивается в речевых действиях самих детей. В живом учебном процессе обогащается словарный запас детей, развивается грамматический строй речи, ее звуковая культура, дети учатся диалогу и монологу на русском языке.

В первой части пособия показана работа со словами, отвечающими на вопросы: «Кто? Что?», «Сколько?», «Чей/чьи?». Во второй части представлена работа со словами, которые отвечают на вопросы: «Какой, который (-ая, -ое, -ие, -ые)?». В третьей части пособия дана работа со словами, которые отвечают на вопросы: «Что делает? Что делают? Что делал? Что сделал? Что будет делать? Что сделает?» Представлена работа с предлогами, а также даны занятия со словами, отвечающими на вопросы «Как? Когда? Где? Куда? Откуда?». В

четвертой части пособия представлены занятия по основным лексическим темам программы. Во всех четырех книгах обучение носит воспитывающий и развивающий характер. Каждая часть пособия рассчитана на одну четверть.

В своей работе учитель в основном должен придерживаться данного учебного материала. Однако он может дополнять его или сокращать, учитывая уровень подготовленности группы. Все занятия богаты разнообразными упражнениями. Много заданий, которые выполняются совместно с учителем: «Скажем вместе», «Говорим и показываем», «Говорим и рисуем», «Говорим и лепим», «Произносим правильно», «Разыграем песенку», «Перескажем сказку вместе» и др. В пособии более сорока песен. Дана большая работа со звуками. Учитель произносит слова с соблюдением орфоэпических норм русского языка. Исходным приемом на занятиях является образец выразительного чтения учителем художественного текста, где он соблюдает все свойства устной речи.

Грамматический материал часто подается через игровую деятельность, от которой дети пока что не могут отказаться. Стремлением учить серьезно увлекательно объясняется особое внимание к отбору занимательного текстового материала. Следует отметить, что во всех текстах, данных в пособии, используются нужные нам слова и грамматические модели, которые легко запоминаются детьми. Большое внимание в пособии уделено повторению: текущему и итоговому.

Учитель, носитель русского языка, должен всегда помнить об определенных закономерностях своего речевого поведения по отношению к детям-инофонам. Это замедленный темп речи, выбор знакомых инофону слов, несложных грамматических конструкций и ясных по смыслу предложений. При объяснении новых слов учитель «обычно придерживается ориентации на так называемую *зону ближайшего развития* (по Л. С. Выготскому), т. е. речь его не слишком упрощена, в ней присутствуют слова и грамматические конструкции, которые инофону предстоит усвоить в ближайшее время» [6, с. 136].

Так как материал данного учебного пособия большой и богатый, то его можно использовать в 1–4-м классах на уроках русского языка при индивидуальной и групповой работе с детьми-инофонами. На примере некоторых занятий покажем предложенные детям-инофонам задания с учетом особенностей их родных языков.

Тема: Слова, которые отвечают на вопросы *КТО? ЧТО?*

Цель: сформировать у детей-инофонов умения правильно ставить к словам вопросы *КТО? ЧТО?*

Задачи: воспринимать и усваивать информацию; правильно называть *живые и неживые* предметы и ставить к ним вопросы; обогащать словарный запас; правильно произносить слоги и слова с некоторыми звуками, которых нет в родном языке; правильно произносить слова в уменьшительно-ласкательной форме; уметь отвечать на вопросы; уметь разыгрывать элементарные диалоги.

Оборудование: картинки, изображающие *живые и неживые* предметы, детские книги.

На данном занятии учитываются следующие особенности родных языков инофонов: в родном языке инофона вопрос *кто?* задается только к человеку; отсутствие в родном языке некоторых звуков, что вызывает у инофонов затруднения в правильном произнесении русских слов; отсутствие в родном языке уменьшительно-ласкательных форм слов (есть некоторые исключения).

Ход занятия

I. Организационный момент.

II. Основная часть. Дети с помощью учителя выполняют следующие задания:

Задание 1. Слова, обозначающие *живые и неживые* предметы. На какие вопросы они отвечают?

Учитель выставляет на доску в первый ряд картинки, изображающие *неживые* предметы, во второй ряд — картинки, изображающие *живые* предметы. Затем учитель ставит к картинкам вопросы *что это? кто это?* и называет эти слова. Дети повторяют: «*Это мячик*». «*Это кошка*» и т.д.

Следует отметить, что при постановке вопроса важно правильно определить «место логического ударения, поскольку ответ ребенка направляет именно опорное слово, несущее основную смысловую нагрузку» [1, с. 41].

Задание 2. Дифференциация слов, обозначающих *живые и неживые* предметы.

Учитель ставит на доску вперемешку картинки, изображающие *живые и неживые* предметы, и предлагает детям разложить их на две группы: в одну изображающие *живые* предметы, в другую *неживые* — и поставить соответствующие вопросы [5, с. 9].

Задание 3. Используя предметные картинки, ответим на вопросы.

— Дети, кто приехал к вам? (*Учитель показывает картинку, на которой нарисован дедушка, произносит это слово.*)

Дети отвечают:

— К нам приехал дедушка.

— Кто живет в лесу? (*Учитель показывает картинку, на которой нарисован медведь, называет это слово.*)

Дети отвечают:

— В лесу живет медведь и т.д.

Задание 4. Произнесите правильно (*дети с учителем произносят слоги и слова с некоторыми звуками, которых нет в родном языке инофона. Объясняют незнакомые слова*):

мы — ми — мы — ми, ми — мы — ми — мы

мыл — мил, мил — мыл, мышка — мышка, мышка — мышка.

Задание 5. Скажем вместе (*дети с учителем проговаривают стишок*):

По двору бежала мышка.
Спит зимой в берлоге мишка.
Этот мишка очень мил,
Только лапы он не мыл (*И. Токмакова* [3, ч. I, с. 18]).

Задание 6. Скажем ласково (*дети с учителем произносят слова с мягкими согласными*):

Вáня — Ваню́ша, Ва́дя — Вадю́ша, Ка́тя — Катю́ша,
Та́ня — Таню́ша, На́дя — Надю́ша, На́стя — Настю́ша.

Задание 7. Назовем предметы на маленьких картинках с вопросами *кто?* и *что?*

— Что это? — Это столик. Это домик. Это шарик и т.д.

— Кто это? — Это птичка. Это козлик. Это ослик и т.д. [3, ч. I, с. 15]

Задание 8. Говорим и рисуем (*учитель проговаривает считалку и рисует на доске; дети повторяют и рисуют в своих альбомах*):

Точка, точка,
Два крючочка.
Носик, ротик, оборотик.
Палка, палка, огуречик —
Вот и вышел человек!

— Покажите у человечка глазки, ротик, носик, головку, ручки, ножки. Задавайте вопросы *кто? что?* Хором повторите слова в уменьшительно-ласкательной форме [3, ч. I, с.58].

9. Разыграем диалог:

— Здравствуй, милая пчела?
Как здоровье? Как дела?
— Все в порядке! Все жужжу!
Извините, я спешу! (*М. Дружинина*)

Учитель задает вопросы:

— Кто жужжит? Как она это делает? Покажите [3, ч. III, с. 66].

III. Рефлексия.

— Что вы узнали сегодня на уроке? Вам было интересно? Вам понравилось, как вы работали? Кто отвечал особенно хорошо? Вы все работали дружно, с интересом. Всем спасибо!

Следует отметить, что комплекс специальных заданий с учетом особенностей родных языков детей-инофонов дает положительный результат в развитии их русской устной речи.

Список литературы

1. *Бородич А. М.* Методика развития речи. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
2. *Данелян Е. Г.* Обучение первоклассников русской устной речи в школе с многонациональным составом учащихся // IX Международный симпозиум МАПРЯЛ: доклады и сообщения. Велико-Тырново: Великотырнов. ун-т, 2006. С. 580–582.
3. *Данелян Е. Г.* Учимся говорить по-русски: предварительный курс: пос. для учителя. Тверь: Альбатрос, 2013. Ч. I. 124 с.; Ч. II. 125 с.; Ч. III. 121 с.; Тверь: Парето-принт, 2014. Ч. IV. 128 с.
4. *Ефименкова Л. Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: кн. для логопедов. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
5. *Реформатский А. А.* О сопоставительном методе // Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1987. С. 40-52.
6. *Цейтлин С. Н.* Лингвистическое сопровождение иноязычного ребенка в начальной школе // Начальное языковое образование в современном обществе: сб. науч. ст. СПб.: САГА, 2008. С. 132–138.
7. *Цибыхашвили Г. И.* Самоучитель грузинского языка. Тбилиси: ТГУ, 1981. С.37-40.

Об авторе

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

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

О СОСТОЯНИИ АРХИВОВ В БЕЖЕЦКОМ УЕЗДЕ

И. Н. Постников

Публикация, биографическая справка и комментарии М. В. Волковой

Публикуемый материал был подготовлен И. Н. Постниковым в качестве сотрудника-специалиста секции по делам музеев и охраны памятников старины и искусства при Бежецком отделе народного образования. Текст составлен как письменный доклад, посвященный истории формирования архивов Бежецка и Бежецкого уезда Тверской губернии в период XVII — начала XX в. и организации архивной службы после революции 1917 г. Оригинал хранится в ГАТО (Ф. Р-539. Оп. 1. Д. 7. Отчет о деятельности комиссии по разборке архивных фондов в Бежецке. Л. 2–9 об. Рукопись, машинопись). Поскольку текст доклада представляет собой фактический очерк истории архивного дела Бежецка, мы публикуем его как авторскую статью И. Н. Постникова.

Ключевые слова: архивы, волостные архивы, семейные дворянские архивы XVII — начала XX в., Бежецкая секция подотдела по делам музеев и охраны памятников старины и искусств 1918–1919 гг.

Иоанн Николаевич Постников (1869–1935) родился в семье настоятеля бежецкой церкви Рождества Христова Н. А. Постникова. Выпускник Бежецкого духовного училища (1883) и Вифанской духовной семинарии (1891). Настоятель церкви Иоанна Богослова г. Бежецка (1893–1932). Законоучитель Бежецкого городского начального женского училища (1896–1903), штатный законоучитель Бежецкой женской гимназии (1899–1918). Делопроизводитель строительной комиссии по постройке здания Бежецкого духовного училища (1896–1900). Член и делопроизводитель (1895–1902), председатель Бежецкого уездного отделения Епархиального училищного совета (1902–1915). Сотрудничал с Петроградским обществом распространения исторических знаний. Член Тверской ученой архивной комиссии (ТУАК) (с 1903). Член Тверского епархиального историко-археологического комитета (с 1902). Сотрудник Общества ревнителей русского исторического просвещения в память императора Александра III (с 1900). Член-сотрудник секции по делам музеев и охраны памятников старины и искусства (1919). Председатель комиссии по разборке архивных фондов Бежецкого УОНО и зав. Бежецким уездным актохранилищем (1920–1923). Участник историко-археологической секции Бежецкого научного общества по изучению истории и культуры местного края (1920–1921). Автор более 12 публикаций по истории Бежецкого края. Протоиерей

(1916). Благочинный (1923). Епархиальные награды: набедренник (1897), скуфья (1902), камилавка (1906). Был награжден: серебряной медалью в память Безвременно почившего государя императора Александра III (1894); серебряной медалью в память 25-летия существования церковно-приходской школы (1910); наперсным крестом (1911).

О состоянии архивов в Бежецком уезде

Циркуляром тверского, новгородского и ярославского губернатора принца Гольштейнского Георга¹ от 10 февраля 1812 г. предписано было бежецкому городничему доставить для только что утвержденного тогда при Московском университете Общества собирания памятников отечественной старины какие найдутся в Бежецке древние книги и предметы. Городничий отнесся по этому поводу в местный магистрат. Магистрат от 27 марта 1812 г. за № 63 ответил: «В хранении в архиве сего магистрата находятся дела только от 1700 г., а далее сего времени хранились в Бежецкой воеводской канцелярии, а по упразднению оной хранятся в Бежецком уездном суде».

Можно предполагать, что тогда же из означенного суда все эти дела по конец XVII века старых, допетровских учреждений, преимущественно же съезжей или приказной избы, были взяты и вывезены из Бежецка. Во всяком случае, в Бежецке их теперь нет.

При Петре Бежецк получил общегородское устройство. Появились дума, магистрат, совестный суд; съезжая изба, ведавшая до того времени почти всеми отраслями местного управления, преобразована была в воеводскую канцелярию. С введением учреждения о губерниях в 1775 году воеводская канцелярия закрыта и появились городническое правление и земский суд. Временными правилами 25 декабря 1862 года закрыты, в свою очередь, и городническое правление с земским судом. Их заменило уездное полицейское управление. Положением 1 января 1864 года введены земские учреждения. В 1866 году появились новые судебные установления и около того же времени воинское присутствие и канцелярия уездного воинского начальника.

Делами церковей и духовенства по управлению и суду ведало с 1744 года Бежецкое духовное правление. По закрытии его в 1860-х годах часть дел перешла в консисторию и часть к благочинным. Из архивов этих былых учреждений некоторые сохранились полностью, некоторые частью.

В архиве городского магистрата до второй половины прошлого XIX столетия имелись дозорные книги Бежецкого Верха воеводы Максима Языкова 1616 года, писцовые книги Данилы Свечина 1626 года и писцовые книги Ивана Кутузова 1627–1629 гг., столбец до 16 аршин длиною, рисующий подробную картину Бежецка времен великого Литовского разорения, дела шестигласной и общей дум, магистрата и совестного суда со времени их учреждения. По свиде-

¹ Принц Георг Гольштейн-Ольденбургский (1784–1812), супруг великой княгини Екатерины Павловны Романовой.

тельству Н. А. Попова в его исторических заметках о Бежецком Верхе¹, работавшего в этом архиве в 1850-х годах, все это хранилось тогда при магистрате в образцовом порядке. Но затем дозорные и переписные книги исчезли из магистрата вместе со всеми его делами первой половины XVIII века. В архиве городского магистрата осталось делопроизводство органов самоуправления начиная лишь с последней четверти XVIII столетия. Сложено в деревянном сарае при местном отделе по городским делам. Секцией уже получено официальное письменное согласие на передачу этого архива в ее распоряжение.

Архив воеводской канцелярии, за исключением книг экономического характера, вывезен из Бежецка, как можно догадываться, одновременно с делом съезжей избы по вышеприведенному губернаторскому распоряжению от 10 февраля 1812 года. Книги экономического характера, окладные приходских сборов, приходные с рыбных ловель, таможенного сбора, сбора печатных пошлин и др. с 1722 по 1778 гг. сохранились при здешнем уездном казначействе. Помещены в каменной кладовой, подобраны по датам и содержатся в порядке. Несколько книг взято секцией для временного пользования.

Архивы городского правления, земского суда и полицейского управления с последних дат позапрошлого XVIII столетия до революции хранились при Бежецкой полиции. Затем вывезены были в сарай при одном обывательском доме и там свалены беспорядочной грудой. Сарай был полуразрушенный, с прогнившей крышей и выколоченными дверями и окнами. Бумаги мокли от дождя и сырости, расхищались, в довершение всего отделом социального обеспечения, в ведении которого оказался сарай, были проданы союзу кооператоров на оберточную бумагу. Уездный исполком по особому представлению местного отдела народного образования воспретил эту продажу, и архив перевезен в подотдел по делам музеев и охраны памятников старины и искусства. Разобран здесь по учреждениям и годам и хранится в помещении секции.

Архивы бывшего Бежецкого земства со времени введения земских учреждений, дворянской опеки в сравнительной сохранности помещены при уездном совнархозе. От 8 октября т. г. за № 6479 совнархоз уведомил секцию, что по полученному им предписанию уездного исполкома архивы эти имеют быть переданы в ее распоряжение.

Архивы бывшего судебного ведомства, съезда земских начальников, городского судьи, следователей, нотариусов и др. находятся в кладовой частью при совнархозе и частью при инструкторском отделе юстиции по Бежецкому уезду. С 1909 г. они в порядке. До 1909 г. покрыты пылью и сыростью и нуждаются в разборке и более удобном помещении.

Архив Бежецкого уездного воинского начальника помещен при Мобилизационном отделении уездного комиссариата по военным делам. Разрешение на

¹ Попов Нил Александрович (1833–1891), заслуженный профессор Московского университета, славист, архивист, уроженец Бежецка. Соч.: *Попов Н.А.* Исторические заметки о Бежецком Верхе XVII и XVIII веков. М.: Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1882. 74 с.

осмотр его со стороны начальника отделения секцией получено, но самый осмотр еще не произведен.

Архив бывшего духовного правления в начале 1900-х годов вывезен отсюда в Тверскую духовную консисторию.

Благочиннический архив помещен в квартире местного благочинного и находится в порядке с 1775 года.

В уезде секцией обращено было внимание на архивы бывших помещичьих усадеб и волостных правлений. Из лично обследованных дворянских имений старый и сравнительно сохранившийся архив найден лишь в одном — в имении Евсюковой близ села Воснова <с. Восново Алешковской (Восновской) вол. Бежецкого у. (Бежецкий р-н)>. В двух имениях: Подобинском Неведомских <с. Подобино Бокаревской вол. Бежецкого у. (Бежецкий р-н)> и Байковском Штюрмера <с. Байково (Бойково) Радуховской вол. Бежецкого у. (Кесовогорский р-н)>¹ — бумаги оказались разбросанными по разным комнатам на полу, а в последнем и по парку усадьбы. Все они взяты в секцию. В остальных из обследованных имений архивов не было найдено.

Из архивов волостных правлений лично мною осмотрен один — архив Радуховского <Радуховская вол. с центром в с. Сутоки (Кесовогорский р-н)> правления при волостном исполкоме. Свален беспорядочными грудками на чердаке по сторонам слухового окна без рамы. Над бумагами развешено сырое белье. По словам председателя исполкома, архив не весь здесь, так как бывшее Радуховское правление свое местопребывание не раз меняло. Что касается архивов прочих волостных правлений, то, по официально полученным данным, сравнительно сохранились архивы только семи правлений. Архивы пяти правлений совершенно уничтожены: частью сожжены, частью расхищены. Остальные архивы, по отзывам волостных исполкомов, разбросаны по чердакам и находятся в «плачевном» и «хаотическом» состоянии. Вследствие особого представления секции, уездный исполнительный комитет циркуляром от 20-го октября т. г. за №3744 предложил всем волостным исполкомам уезда «срочно собрать архивы бывших волостных правлений в изолированных помещениях и отправить их в секцию по охране памятников старины.

Из архивов, доставленных в секцию, мною осмотрены полностью архив земского суда за все годы его существования и частью за несколько лет городского правления. Архив земского суда состоит из печатных правительственных манифестов, указов, положений и т. п.; из циркуляров городского губернского правления, сношений с разными лицами и учреждениями по вопросам приведения в исполнение распоряжений правительственной власти, мер к прекращению заразных болезней и скотских падежей, отбыванию различных повинностей, народному продовольствию, общественному призрению, ответственному разбирательству по маловажным проступкам и т. п. Все эти дела да-

¹ Тверская усадьба: указатель архивных документов, книг и статей: в 3 ч. / отв. сост. О. Н. Овен, гл. ред. Е. И. Березкина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. URL: <http://www.akra-city.ru/>

ют массу ценного материала к восстановлению общей картины уезда конца XVIII и первой половины XIX столетий со стороны деления его на вотчины, станы, волости, на владения казенные, монастырские, помещичьи и т. д. Всевозможные ведомости о посевах и урожаях, о базаре и торговле, о мельницах, кузницах, заводах, мастерских и предприятиях, подробные описания по разным случаям помещичьих и крестьянских хозяйств с перечнем живого и мертвого инвентаря. Дела по линиям таких известных в свое время вотчинников, как князья Мещерские, Хованские, Хилковы, Голенищевы-Кутузовы, екатерининские временщики графы Орловы, граф А. А. Аракчеев¹ и др., могут дать точное и ясное представление о тогдашнем быте уезда со всеми классами населения. Тяжелые и следственные дела с их судебным разбирательством прекрасно обрисовывают нравы и обычаи того времени.

Что дает архив земского суда в отношении уезда, то архив городнического правления, судя по делам, мною рассмотренным, может дать в отношении города, тем более что на учреждении этом лежат все многочисленные и самые разнообразные обязанности дореформенной полиции.

Взятые из обследованных имений семейные архивы рассмотрены мною полностью. Два из них: архивы Штюрмера и Неведомского — состоят исключительно из хозяйственной и родственной переписки последнего времени, могут дать материал для характеристики и биографии бывшего председателя Совета министров Б. В. Штюрмера², но в общем ценности не имеют. Архив из бывшего имения Евсюковой ведет свое начало от стольника петровского времени Ивана Васильевича Кожина. Богат рукописями и столбцами конца XVII и начала XVIII века, данными на земли в разных губерниях, выписями из писцовых книг, запродажными записями, рядными грамотами, копиями челобитных и т. п. Все это представляет очень значительный интерес как материал для исследования быта крупных вотчинников XVIII века и для истории местного края, ценного же вклада в науку и историю вообще архив этот не делает.

1919 года ноября 12

Сотрудник-специалист Постников

¹ См.: *Постников И. Н.* Дворянское землевладение в Бежецком Верхе // Бежецкий край. Первый выпуск статей Бежецкого научного общества по изучению местного края. Вып. 1. Бежецк: Госиздат, 1921. С. 36–55.

² Штюрмер Борис Владимирович (1848–1917), председатель Правительства России в 1916 г.

СПАСЕНИЕ БЕЖЕЦКИХ АРХИВОВ ПОСЛЕ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА: ПО МАТЕРИАЛАМ ФОНДА ТВЕРСКОГО АРХИВНОГО БЮРО

М. В. Волкова

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)», филиал в Твери

Статья посвящена истории становления архивной службы в Бежецком уезде Тверской губернии в 1918–1923 гг.

Ключевые слова: Бежецкий уездный подотдел по делам музеев и охраны памятников искусства и старины, Тверское архивное бюро, Бежецкая разборочная комиссия, Бежецкое уездное актохранилище (бюро).

В июле 1921 г. в Твери состоялся губернский съезд деятелей охраны памятников старины [1, л. 4–6]. На съезде с докладом «Состояние архивного дела в Тверской губернии» об организации архивной работы в послереволюционное время и о ее первых итогах выступил Вениамин Павлович Олисов [2, с. 121–131]. Свое выступление Олисов начал с характеристики бедственного положения архивов, сложившегося в результате революционных событий. Он подчеркнул, что разорение архивов в России началось еще со времени февральской революции 1917 года. В ходе революционных событий, по словам Олисова, «наступил кошмарный период в истории архивов, т. к. большинство их предавалось разгрому, хищению и уничтожению от пожаров и иных событий. <...> Редкое учреждение старого правительства оставило в это время свой архив в полной неприкосновенности. <...> Некоторые архивы оказались выброшенными из своих хранилищ на улицу как совершенно ненужный хлам. И борьбы против такого отношения к архивам в этот период у нас почти ни с чьей стороны не было. Иногда лишь Ученой архивной комиссии¹ удавалось напомнить кому следует о недопустимости такого вандализма, но с ее мнением в это время уже не считались». Олисов привел «печальный случай, бывший в Новоторжском уезде. Велико было несчастье для архивных материалов, когда вследствие налетевшего революционного урагана <...> какой-либо архив и отдельные документы из него хотя бы в виде грамот Бориса Годунова появлялись затем в мелочных лавках для завертки товаров» [1, л. 3, 5 об.].

Охрана культурного и исторического достояния страны после революции 1917 г. вошла в сферу деятельности нового органа власти — Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса), возглавляемого наркомом просвещения А. В. Луначарским. В первые месяцы после Октябрьской революции «Луначарский предпринимал усилия по сохранению художественных, культурно-исторических сокровищ и памятников, для привлечения старой интеллигенции

¹ Тверская ученая архивная комиссия (ТУАК).

на сторону советской власти» [3, с. 193]. В 1918–1919 гг. при губернских и уездных отделах народного образования создаются подотделы по делам музеев и охраны памятников искусства и старины (далее — подотделы по делам музеев). К работе в отделах народного образования и подотделах по делам музеев и были привлечена та самая «старая интеллигенция»

В Тверской губернии организацией подотделов по делам музеев занимался В. П. Олисов, вернувшийся в Тверь с Западного фронта в 1918 г.¹ Он с присущей военному человеку организованностью и пунктуальностью приступил к новой работе. Сохранился опросный лист сотрудников Тверского губархива от 17 марта 1923 г., в котором Олисов записал о своей деятельности в 1919 г.: «Состоял заведующим Тверским губернским подотделом по делам музеев и охраны памятников искусства и старины с 1 февраля по 1 сентября 1919 г. <...> В 1919 г. организовал Тверской губернский подотдел по делам музеев с его уездными подотделами; лично выполнил работу по организации в Осташкове Художественно-исторического музея» [4, л. 40].

В Бежецком уезде секция по делам музеев была организована в марте 1919 г. Председателем секции был назначен Николай Леонидович Сверчков². «Секцией немедленно по организации были отосланы письменные просьбы по всем волостям, а также местным культурным работникам о бережном отношении и охране всех памятников, имеющих художественное или историческое значение <...> заведующим и сотрудниками-специалистами было приступлено к собиранию сведений и к осмотру исторических домов, церквей, имений, усадеб с их интерьером, надгробных плит и других памятников старины и искусства. Все обследованные памятники были описаны, обмерены и сфотографированы. Из 88 бывших помещичьих усадеб секцией обследована 41» [6, л. 15, 16]. Эту немалую работу выполняли всего два сотрудника секции. Помимо председателя в штате секции на должности сотрудника-специалиста значился настоятель бежецкой церкви Иоанна Богослова протоиерей Иоанн Николаевич Постников. Отец Иоанн писал в дневнике об этом периоде своей жизни: «Беспощадной большой революцией выкинут за борт, испытал со своей семьей в 12 человек все ужасы голода и отчаяния, и спасла только милость Божия. Гражданскою нашею властью неоднократно призван к деятельности по охране старины» [7, л. 33]. Постников имел давний опыт архивных изысканий, архивные материалы

¹ В. П. Олисов родился в 1878 г. в Осташкове, в 1910 г. окончил Московский императорский археологический институт им. Николая II (МАИ). «За защиту диссертации удостоен звания ученого-архивиста и зачислен в действительные члены Института». Помимо диссертации, имел «научные труды и исследования: „Утвержденная грамота об избрании на Московское государство М. Романова и события, предшествовавшие ее составлению“ (рукопись); „К пребыванию Ф. М. Достоевского в Твери“; „Пребывание В. Я. Короленко в Вышневолоцкой тюрьме“, журнал „Красный Архив“; доклад „Сборник XVI в. Ивана Данилова сына Беклемишева“, журнал ТУАК, 30 апреля 1912. Доклады по историческим вопросам читались на заседаниях ТУАК 1910–1914 гг.» [4, л. 40].

² Николай Леонидович Сверчков (1894–1919), сын сводной сестры поэта Н. С. Гумилева Александры Степановны Сверчковой (1869–1952).

составляли основу сюжетов многих его исторических очерков [8]. В анкете 1920 г. Постников сообщал: «Занимался в разных архивах по изысканию и обработке материалов для печатных изданий Тверской ученой архивной комиссии» [9, л. 37]. После революции 1917 г. сохранением архивов губернии занималась ТУАК и ее члены в уездных городах. В. П. Олисов отмечал, что многие архивные материалы упраздненных организаций Бежецка были уже в 1918 г. перевезены в Уездный отдел просвещения и «разбор некоторых архивов в Бежецке производится с прошлого 1918 г.» [9, л. 22]. Осенью 1919 г. Постников подготовил для Бежецкого отдела народного образования доклад «О состоянии архивов Бежецкого уезда», содержащий всесторонний обзор состояния хранившихся в городе архивов и исторический очерк архивного дела в Бежецке.

О бедственном положении архивов Бежецка после революции сообщают документы того времени. «В катастрофическом состоянии после революции оказались архивы: полицейского управления (в куче под открытым небом и сильно пострадавший от расхищения), городского самоуправления (сваленный в кучу в деревянном сарае и также пострадавший от расхищения) и уездного казначейства, помещавшийся в каменной палатке, не раз взламывавшийся, переведенный потом в помещение УОНО, но и там подвергавшийся хищению. <...> Архив канцелярии уездного воинского начальника <...> в 1918–1919 гг. полностью уничтожен распоряжением военкома <...> несколько пострадал от расхищения архив уездной земской управы <...> В угрожающем состоянии можно считать большинство архивов бывших волостных правлений уезда. Поступившие в подотдел архивы были в совершенно хаотическом состоянии. Дела разных учреждений оказались перемешанными в одной общей куче и не только по годам, но и по столетиям. Бумаги пришлось просушивать и подбирать по листам. Работа получилась очень сложная и кропотливая. Одновременно с ней производился еще и подробный осмотр бумаг с распределением их на представляющий научный интерес и не представляющий» [9, л. 26].

В. П. Олисов в письме к заведующему Бежецким уездным подотделом по делам музеев В. Е. Качалину в декабре 1919 г. просит дать подробный ответ об архивных материалах, сосредоточенных в Бежецке. В одном из сохранившихся документов сообщается о первоначально свезенных в Бежецкий подотдел по делам музеев архивах: «К означенным материалам, свезенным уже в подотдел, относятся дела следующих архивов: городнического правления с 1785 г., земского суда с 1801 г., полицейского управления с 1806 г., ремесленной управы с 1822 г., а также архивы бывшего городского самоуправления: думы, управы, магистрата и др. Но эти архивы пока еще не перевозились в указанный подотдел <...> и находятся в разных случайных для них помещениях». «Кроме того, местным Исполнительным Комитетом по сношению со мной издано уже распоряжение о доставке в Бежецк архивов из всех волостных учреждений Бежецкого уезда». В. Е. Качалин в начале 1920 г. докладывает В. П. Олисову, что «за взятием в подотдел вышеуказанных архивов — архивов беспризорных в городе не остается» [9, л. 24].

После издания Декрета Совнаркома от 1 июня 1918 г «О реорганизации и централизации архивного дела» при Наркомате просвещения РСФСР организуется Главное управление архивным делом (Главархив). В Твери в 1919 г. создается Губернский архивный фонд, в который вошли «все архивы всех правительственных учреждений, как ранее существовавшие, так и ныне существующие на территории Тверской губернии». 1 сентября 1919 г. Уполномоченным Главархива по Тверской губернии и заведующим Тверским губернским архивным бюро назначается В. П. Олисов. Одной из задач Губернского архивного фонда было осуществление централизации в Твери всех архивных материалов, находившихся в то время в городах и уездах губернии. Олисов на съезде деятелей охраны памятников старины высказывает мысль о необходимости проведения разборки архивов и учреждения для этого особых разборочных комиссий. Архивы не имели никакой организации и «представляли собой значительное количество разнообразных архивных дел, требующих специальной разборки». Разборка архивных фондов должна была заключаться в том, чтобы находящееся в хранилищах колоссальное количество дел «распределить на материал исторический, пригодный для научного его изучения, подлежащий поэтому вечному хранению, и на материал, который можно было сдать в отдел утилизации» [1, л. 3, 5]. Разборочные комиссии при непосредственном участии Олисова вслед за губернским центром были созданы в Кашине, Бежецке и затем в других городах губернии. Олисов отмечал: «Учреждение разборочных комиссий в уездных городах было одним из трудных мероприятий, произведенных в жизнь губархивом, т. к. в переживаемое ныне время найти на местах лиц, могущих по своим знаниям встать во главе разборочных комиссий, являлось очень затруднительным». Эти трудности были сопряжены не только с отсутствием специалистов в области архивоведения, но и с низкой оплатой работы архивных сотрудников: «Трудно теперь встретить людей, знакомых с делом архивоведения и способных отдать свой труд и специальные знания ради одной только любви к этому делу, т. к. получаемое ими денежное вознаграждение и продовольствие натурой совершенно не соответствуют самому скромному прожиточному минимуму» [1, л. 2, 4]. Проанализировав объем хранившихся в Бежецке и уезде архивных материалов, Олисов сообщал в коллегия Главархива: «ввиду значительности архивных фондов в Бежецке <...> разрешено мне учредить здесь разборочную комиссию, на основании сего я и вошел в сношение по этому вопросу с Бежецким уездным отделом народного образования» [9, л. 16, 24].

На заседании совета при уполномоченном Главархива по Тверской губернии, которое состоялось 7 декабря 1919 г. в здании Народного дворца <Императорский путевой дворец> в помещении канцелярии Губернского архивного фонда, было принято решение: «Все архивные материалы и другие исторические документы, находящиеся на территории Бежецкого уезда, сконцентрировать в Бежецке при уездном подотделе по делам музеев, возложив заботу по осуществлению этой меры на местный отдел народного образования, коему и поручается войти в согласие по этому вопросу со всеми волостными учрежде-

ниями <...>. По всем вопросам руководящего характера обращаться к уполномоченному Главархива по Тверской губернии». Решение это было принято и с учетом просьбы заведующего Бежецким уездным отделом народного образования «об оставлении всех архивных материалов в Бежецке для изучения по ним истории родного края <...> по хранящимся в Бежецких архивах историческим документам местными силами» [9, л.16, 16 об., 18, 18 об.].

Учитывая большое количество свезенных в начале 1919 г в Бежецкую разборочную комиссию архивов и продолжавшуюся их перевозку, Олисов просит о «необходимости иметь при Бежецкой разборочной комиссии отдельное лицо, кое ведало бы указанными архивами и вообще выполняло функцию архивариуса»: «Обращаюсь в коллегия Главархива с просьбой установить при Бежецкой разборочной комиссии одного временного сотрудника гubarхива (как это установлено уже при разборочной комиссии в Кашине), назначив для него оклад жалования помощника архивариуса <...> разрешить иметь при нем одного младшего служащего, предоставив на мое усмотрение выбор лиц на указанную должность» [9, л. 24].

В документе «Сведения о составе комиссии по разборке архивных фондов при Бежецком уездном отделе народного просвещения» от 15 апреля 1920 г. находим данные о специалистах в этой области, работавших в разборочной комиссии Бежецка [9, л. 37]. Председателем комиссии значился Иван Николаевич Постников, сотрудник-специалист подотдела по делам музеев, назначенный на эту должность 13 марта 1920 г. О себе Постников сообщал, что он являлся членом ТУАК и «в 1919 и 1920 гг. обследовал местные архивы по поручению подотдела по делам музеев». Должность архивариуса выполнял Арсений Васильевич Покровский, приходской священник, в прошлом слушатель Тверских историко-археологических курсов. «Занимался в архивах по поручению Тверского историко-археологического комитета как член его». Другой архивариус — Измаил Иванович Максаков, председатель школьного совета Бежецкой 2-й советской 2-й ступени школы <бывшая женская гимназия>. «Занимался в архивах в бытность свою студентом историко-филологического института и позднее, при 20-летнем преподавании истории в Бежецкой женской гимназии». Представителем отдела народного образования указан Николай Николаевич Чистяков, окончивший педагогические курсы при Петроградской Академии художеств». Таким образом, неподъемный объем работ по разборке архивов был возложен всего на трех сотрудников комиссии. Именно о таких подвижниках говорил Олисов в своем докладе на съезде: «несмотря на такие тяжелые условия службы, находятся еще люди, которые сознают, что нельзя оставить дело на произвол судьбы и отдают ему безвозмездно почти все свои силы и знания» [1, л. 4].

Сохранились ежемесячные отчеты председателя комиссии и, позднее, заведующего Бежецким актохранилищем Постникова к уполномоченному Главархива Олисову о работе Бежецкой разборочной комиссии в 1919–1923 гг. В первом отчете за май 1920 г. сообщается, что «все архивы передаются на хра-

нение из отдела по делам музеев в комиссию по разборке архивных фондов <далее комиссия> и перевозятся в ее помещение». В отчете названы перевезенные архивы: городнического правления, земского суда, полицейского управления, большей частью в связках и частью, «два воза», грудями, уездного отделения епархиального училищного совета, ремесленной управы. Среди перевезенных материалов указаны «архивы из помещичьих усадеб Евсюковых, Чернцова, Апыхтина, Штюмера и Неведомских». Сотрудники комиссии выполняли довольно сложную и кропотливую работу по составлению описей столбцов XVII века из архива помещиков Евсюковых, «трудно поддающихся чтению и требующих личной работы сотрудника-специалиста». «Работа эта почти уже закончена и на каждый столбец наложена карточка с обозначением года и сущности документа». В отчете за июль 1920 г. упоминалось о принятии 626 документов, «относящихся к именам Кожиных, Скобелевых и Евсюковых и по времени к XVIII и частью к началу XIX века» [7, л. 54].

В сентябре 1920 г. в Бежецке было создано краеведческое общество — Бежецкое научное общество по изучению истории и культуры местного края [10, с. 22–31]. Председатель Бежецкой разборочной комиссии Постников являлся одним из его основателей и активных участников. Документы разборочной комиссии свидетельствуют об участии в ее работе и других членов общества и его председателя А. И. Михайлова¹, некоторое время штатного сотрудника комиссии. «Получено по предложению комиссии согласие четырех членов научного общества <...> на участие в обследовании архивов по уезду и доставлении их в комиссию. Выданы им соответствующие полномочия» [9, л. 96].

Свезенные в комиссию архивы постепенно приводились в порядок. В отчете за октябрь 1920 г. сообщается: «разобраны по учреждениям и по годам и приведены в удобный для дальнейшей работы порядок архивы бывших Бежецкой дворянской опеки и канцелярии уездного предводителя дворянства» [9, л. 108]. Наряду с уже свезенными в комиссию архивами продолжали поступать новые материалы. В декабре 1920 г. Постников сообщал в Тверь: «Принято, перевезено в Комиссию и подготавливается к разборке 400 пудов архивных материалов правительственных учреждений и торговых предприятий, случайно оказавшихся в местном отделе утилизации». Эти 400 пудов являли собой «беспорядочную большую массу архивных материалов» и были приведены в порядок по датам и учреждениям [9, л. 145 об.].

В феврале 1921 г. сотрудники разборочной комиссии протоиерей Иоанн Постников и священник Арсений Покровский оказались перед опасностью увольнения вследствие постановления Совнаркома о порядке предоставления работы «служащим религиозного культа». Постников, предвидя свое возможное увольнение, 27 февраля 1921 г. пишет в Тверь Олисову: «Глубокоуважае-

¹ Александр Иванович Михайлов (1889–1940) окончил историко-филологический факультет Московского Императорского университета. Был женат на племяннице И. Н. Постникова М. Н. Березиной (урожд. Постниковой). *Соч.*: Очерки по истории Бежецкого края. Новгородский период. Тверь, 1924. 13 с.

мый Вениамин Павлович! <...> прошу вас не отказывать в совете и указаниях, что мне следует ответить уотнаробу¹ как лично о себе, <...> так и о священнике Покровском <...> кому и в какой срок я должен сдать свою должность и собранные архивные материалы?» Олисов в письме в Бежецкий уотнароб приводит аргументы для продолжения работы священнослужителей в комиссии: «Губернское архивное управление, согласно декрету Совнаркома, является самостоятельным и независимым учреждением, а также не входит в состав отделов губисполкома, вследствие чего и учреждаемые в уездных городах отделения губархива — разборочные комиссии — также не являются частью уотнаробов, т. к. находятся в непосредственном ведении и подчинении губархиву» [9, л. 153, 154]. Приведенные доводы возымели действие, и оба священника продолжили работу в комиссии.

Перед комиссией остро стояла проблема отсутствия надлежащего помещения как для работы специалистов, так и для хранения архивов. Постников неоднократно обращался к местным властям с просьбой о предоставлении подходящего помещения для хранения архивных фондов: делал личный доклад председателю Исполкома, неоднократно ходатайствовал пред уотнаробом, писал в адрес президиума Бежецкого исполкома 2 апреля 1920 г. В «Сведениях о Бежецкой комиссии по разборке архивных фондов» от 5 мая 1921 г. приводится описание обстановки, в которой работала комиссия. Помещение площадью 35 кв. аршин и высотой 4 аршина было снято в жилом частновладельческом доме, в помещении бывшей каменной кладовой: «Наличное помещение хранилища по своей крайней тесноте совершенно не отвечает назначению и, безусловно, требует замены другим»; «в хранилище нет освещения, телефона, воды и канализации, отопление печное и что вся площадь пола используется беспрепятственно». Адрес помещения совпадает с местом проживания Постникова. В письме в Бежецк к родственникам в 1980-е гг. старшая дочь Постникова Надежда Ивановна вспоминала, что часть архивных материалов находилась у них дома и отец проводил за их разборкой большое количество времени. Остальные архивные материалы бывших местных учреждений были «разбросаны по разным деревянным сараям, что очень опасно как в пожарном отношении, так и в смысле охраны их от порчи и расхищений». В отчетах за ноябрь 1921 г. и за февраль и март 1922 г. сообщается: «Заседаний комиссии, за неимением дров на отопление помещения и за неприбытием членов, не было» [9, л. 181, 225].

В декабре 1921 г. Постников сообщал в Тверь: «долгом считаю отметить, что отвод особого помещения, безусловно, необходим как ввиду скопления большого количества архивного материала ликвидированных учреждений и предстоящей сдачи такого материала из учреждений действующих, так и в целях охраны этого материала от порчи и расхищения». Приходилось проводить «сложную и кропотливую работу по охране разбросанных в разных местах го-

¹ Уотнароб — Уездный отдел народного образования.

рода архивных документов». Постников писал, что постоянно приходилось проверять состояние архивов земства, которые хранились в помещении совнархоза «за неимением вывезти их оттуда». Несколько раз осматривались архивы бывшего городского самоуправления в сарае при бывшем помещении музейного подотдела. Особенно много осложнений вызвала охрана архива бывшего уездного казначейства, расположенного в «каменной палатке» в городском саду. Этот архив заключал и «старые счетные книги воеводской канцелярии, имеющие очень значительную археологическую ценность». После неоднократных подломов «хранилище было опечатано и при нем установлен постоянный караул из уездной милиции» [9, л. 251].

Наконец, в июне 1922 г. Бежецкой разборочной комиссии было предоставлено помещение в подвальном этаже каменного здания параллельных отделений 2-й советской 2-й ступени школы <бывшая женская гимназия> на городской торговой площади. «В текущем июне месяце вследствие неоднократных представлений и ходатайств моих отведено наконец под хранение архивных материалов особое помещение в каменном здании, удобное и просторное, составлена и принята смета по перевозке архивов, часть средств по ней 7 000 000 руб. авансом отпущена, и перевозка архивных материалов мною производится». О масштабе скопившихся архивов свидетельствует то, что на перевозку только части их, «наиболее подвергающихся хищению», понадобилось около 50 подвод, стоимость подводы составляла 150 000 руб. «Перевезены архивы городского правления, земского суда, уездной полиции, предводителя дворянства, дворянской опеки и земских начальников» [9, л. 241, 246].

Сотрудники губернской и уездных разборочных комиссий испытывали со стороны общества непонимание их деятельности по спасению архивов. Олисов говорил на съезде о проблеме «существовавшего в массах некультурного отношения вообще к архивному делу, которое приходится не только наблюдать со стороны не понимающих этого дела лиц, но и со стороны представителей учреждений», о непонимании бежецкими властями того, что «архивы есть важное государственное дело, необходимое каждому культурному народу» [1, л. 3]. Существовала опасность массовых хищений материалов при перевозке архивов. Олисов в докладе привел пример вопиющего вандализма, происшедшего при перевозке архивных материалов в Осташкове в июле 1921 г.: «при нагрузке и разгрузке архивных дел был дневной грабеж <...> телегу обступили и милиционеры, и солдаты, и крестьяне, и каждый из них старался что-нибудь стащить. Один вырывал белую бумагу, другой тащил целую связку дел, несмотря на все протесты мои и извозчиков. Тащили даже лица, которых можно было отнести к общественным работникам. При этом сколько пришлось выслушать оскорблений и замечаний, что не ты хозяин архивов, а весь народ, архивы народное достояние, что хотим, то и сделаем с ними. После этой перевозки <...> сотрудник едва стоял на ногах и совсем потерял голос» [1, л. 6].

Тем же недопониманием деятельности комиссии, помимо трудностей послереволюционного периода, объясняются мытарства с предоставлением для ее

работы надлежащего помещения. Об условиях работы бежецких архивистов в новом помещении сообщает акт ревизии деятельности губархива по Бежецкому уезду за октябрь 1922 г.: «Работа по архивному делу возложена на сотрудника губархива по Бежецкому уезду <...> и заведующего уездным актохранилищем <И. Н. Постникова>. На нем лежат: охрана, перевозка, разборка, размещение, регистрация архивов; канцелярия и вообще занятия по архивному строительству. Жалованье за минувший месяц выдано 2150 руб., пайка с сентября не выдается». Приведена характеристика нового помещения актохранилища. «Помещение может считаться удовлетворительным, но при условии, если немедленно будут вставлены рамы и стекла, сделаны на них железные решетки и внешние ставни, если помещение, во избежание сырости подвального помещения, будет исправно отапливаться <...> Оборудование помещения шкафами, полками, столами УОНО берет на себя, но пока к этому оборудованию еще не приступлено» [9, л. 260]. В акте ставились вопросы о необходимости утверждения должности делопроизводителя актохранилища, назначения сотрудника для обследования волостных и уездных архивов и увеличения содержания сотрудников до оклада ответственных работников.

Несмотря на непригодность для работы предоставленного помещения, Бежецкая разборочная комиссия продолжала свою деятельность. В декабре 1922 г. в губархив Твери приходит отчет о ее деятельности за ноябрь. Сообщается, что актохранилище в городе одно и настоятельно нуждается в ремонте и оборудовании. Комиссия отчитывается о 33 выявленных фондах и 26 составленных карточках [9, л. 272].

С начала 1923 г. для заведующего Бежецким актохранилищем протоиерея Иоанна Постникова настали еще более трудные времена. В феврале 1923 г. он был уволен с должности заведующего уездным актохранилищем без всякого ведома заведующего губархивом. Вновь назначенные заведующие актохранилищем Бежецка В. Н. Крылов и П. Н. Благовещенский сменили один другого в течение двух месяцев и были уволены (против последнего открыто уголовное дело по месту прежней службы). Через некоторое время Постников был допущен к службе в должности «временного исполняющего обязанности заведующего актохранилищем» и с апреля 1923 г. был назначен на должность ученого секретаря Бежецкого уездного актохранилища [11, л. 5–13].

«Выписка из протокола заседания бюджетной комиссии исполкома от 17 января 1923 г. о выдаче содержания по ставке ответственных работников зав. уездным актохранилищем т. Постникову» раскрывает причину его увольнения: «По данному вопросу имеются также документы губсовнархоза и ответ губернского отдела Центрархива, взаимно противоречащие по существу законности состояния на означенной службе Постникова как служителя религиозного культа ... отказать в содержании». Выписка была отправлена в губотдел Центрархива для сведения и надлежащего исполнения. В ответном письме в Бежецкий исполком Олисов напоминает, что право службы Постникова в гу-

бархиве «было подтверждено постановлением коллегии Главархива в заседании 19 апреля 1921 г.» и настаивает на продолжении его службы [11, л. 2, 2 об.].

В марте 1923 г. зав. Губернским архивным бюро Олисов обратился в президиум Бежецкого уисполкома с просьбой «в срочном порядке сообщить ему, как разрешился вопрос о размере вознаграждения заведующему Бежецким актохранилищем губархива И. Н. Постникову <...> в последние месяцы от упомянутого сотрудника вовсе не поступало в губархбюро ежемесячных отчетов». Днем позже Олисов адресует письмо Постникову, в котором пишет: «Губернское архивное бюро настоящим предлагает вам сообщить <...> почему не предоставляете в губархбюро установленные ежемесячные отчеты о вашей деятельности по архивному строительству в уезде». Через 9 дней, 19 марта 1923 г., Постников в ответном письме отмечает «полную непригодность для каких-либо работ нового помещения актохранилища <...> никаких занятий по последнему невозможны. И работа <...> за декабрь и январь сводилась исключительно к наблюдению за сохранностью архивов». 27 марта 1923 г. Олисов вновь обратился в президиум Бежецкого уисполкома, ссылаясь на сообщение Постникова, «что помещение в г. Бежецке для актохранилища предоставлено вовсе не соответствующее своему назначению <...> представляет собой не актохранилище, а склад архивных материалов, где проводить работы по разбору архивных материалов вовсе не представляется возможности. Такое отношение к организации актохранилища при уисполкоме губ. архивное бюро считает совершенно недопустимым» [11, л. 3–7 об.].

Несмотря на увольнение, Постников был деятелен и последовательно занимался вопросом предоставления нового помещения для Бежецкого актохранилища. Он писал Олисову: «В президиуме Уисполкома мною лично был сделан словесный доклад о состоянии архивных дел в уезде и по назначению нового заведующего. Представлены особый доклад по вопросу о помещении актохранилища, смета с объяснительной запиской и подробный план работ. Все это находится в стадии рассмотрения. Предполагается, что <эти вопросы> будут разрешены в ближайшем времени» [11, л. 5 об.].

Помещение для актохранилища было выделено уисполкомом города во второй половине мая 1923 г. в здании школы 2-й ступени на Городской площади <Советская пл., 1, школа №3>. Это было здание бывшей церковно-приходской школы с ремесленными классами и приютом для детей-сирот, построенное в 1911–1913 гг. трудами отца Иоанна Постникова при его приходском храме Иоанна Богослова.

11 мая был назначен новый заведующий Бежецким актохранилищем — Платон Тарасович Страшнов [11, л. 19]. С июня 1923 г. в Тверь вновь стали поступать ежемесячные рукописные отчеты о работе Бежецкого уездного актохранилища губархива, судя по почерку, принадлежавшие И. Н. Постникову, но за подписью зав. актохранилищем П. Т. Страшнова и ученого секретаря И. Н. Постникова. В помещение Актохранилища в здании бывшей Богословской школы постепенно свозятся все архивные материалы. Сообщается, что акто-

хранилище «оборудовано не вполне». Членами разборочной комиссии в этот период состояли представитель УОНО Н. А. Богоявленский, заведующий музеем Бежецка А. И. Соколов¹ и преподаватель педагогического техникума И. И. Максаков. При актохранилище числилось в октябре 1923 г. 55 архивных фондов и библиотека, состоявшая из 16 томов и 780 книг [11, л. 71].

Последний отчет за подписью ученого секретаря Бежецкого актохранилища Постникова, написанный его рукой, датирован 24 июля 1923 г. Отчет за август 1923 г. указывал Постникова в числе сотрудников актохранилища, не имел его подписи и принадлежал по почерку зав. актохранилищем П. Т. Страшнову. Причину отсутствия подписи Постникова раскрывает письмо Олисова в от 15 сентября 1923 г. зав. Бежецким актохранилищем П. Т. Страшнову: «По вопросу об аресте ученого секретаря актохранилища И. Н. Постникова вам надлежит, выяснив предварительно причины ареста и ознакомившись со степенью виновности И. Н. Постникова, обратиться в президиум уисполкома за указанием, может ли он продолжить числиться на службе или должен быть отчислен с таковой» [11, л. 59, 59 об.].

Причину ареста и «степень виновности» протоиерея Иоанна Постникова раскрывают последние краткие строки его личного дневника: «В критический момент церковной разрухи призван окружающими в должность благочинного. И это стоило месячного тюремного заключения» [7, л. 33]. Приведенные дневниковые строки были последними записями дневника, содержащего более чем столетнюю хронику жизни священнического рода Постниковых.

Более имя И. Н. Постникова в документах Бежецкого архивного бюро не значится. Зав. губархивом Олисов был уволен по решению президиума Тверского губернского исполкома 23 февраля 1924 г. [13, л. 73].

В. П. Олисов, И. Н. Постников и их сподвижники по архивной работе своей бескорыстной подвижнической деятельностью в послереволюционные годы спасли от гибели и расхищения архивы губернии. Л. М. Сорина особо отмечает заслуги Олисова в деле организации архивного дела в губернии: «Выясняется, что случайных людей, пришедших в архивы в первые послереволюционные годы, не было. В. П. Олисов как руководитель губархива сумел привлечь к архивному делу профессионально образованных людей, истинных подвижников, своих единомышленников» [2, с. 121, 124]. В январе 1923 г. на территории Тверской губернии было 12 архивохранилищ, из них семь — в уездных городах». В период до 1925 г., как пишет О. Г. Леонтьева, «в губернские и уездные хранилища поступил основной объем документов учреждений, действовавших как до 1917 г., так и после» [14, с. 74, 75].

¹ А. И. Соколов окончил Петроградскую духовную академию в 1913 г., 5 лет состоял преподавателем Бежецкой духовной семинарии до ее закрытия в 1918 г. Работал инструктором Бежецкого УОНО по делам музеев, с 1922 г. заведующим Бежецким уездным музеем [12, л. 17].

Список источников и литературы

1. Государственный архив Тверской области (ГАТО). Ф. Р-539. Оп. 1. Д. 19. Проект постановления президиума Губисполкома об организации Губернского архивного фонда и его органов. Доклады и отчеты годовой и месячный Тверского губернского архива за 1922 год.
2. *Сорина Л. М.* Первый руководитель архивной службы Тверской области Вениамин Павлович Олисов // К истокам. Архивные сюжеты: сб. ст. Тверь: Герс, 2000. 216 с.
3. Политические деятели России 1917: биографический словарь / гл. ред. П. В. Волобуев. М.: Большая Рос. Энциклопедия, 1993. 432 с.: ил.
4. ГАТО. Ф. Р-539. Оп. 1. Д. 53. Список, регистрационные листы, удостоверения и заявления сотрудников Тверского губернского архивного бюро 1923 г. 122 л.
5. *Климин И. И.* Очерки по истории Бежецкого уезда Тверской губернии. Ч. 1. СПб.: Центр исторических и гуманитарных исследований «Клио», 2002. 287 с.
6. ГАТО. Ф. Р-625. Оп. Д. 52. Материалы по вопросам отделения церкви от государства. О церковных ценностях, об охране памятников искусства, старины и природы. 25 л.
7. ГАТО. Ф. Р-2724, Оп. 1. Д. 1. Дневник семьи Постниковых. 33 л.
8. Литературное и краеведческое наследие о. Иоанна Постникова. Тверь: Триада, 2011; 2012. 304 с.
9. ГАТО. Ф. Р-539. Оп. 1. Д. 7. Отчет о деятельности Комиссии по разборке архивных фондов в Бежецке и требовательные ведомости на выдачу зарплаты сотрудникам Бежецкого архива.
10. *Волкова М. В.* Из истории Бежецкого краеведения // Дни Л. Н. Гумилева в Бежецке: по материалам научно-познавательной конференции, Бежецк, 29-30 октября 1994 г. Бежецк: 1995. 87 с.: ил.
11. ГАТО. Ф. Р-539. Оп. 1. Д. 46. Доклад о состоянии архивного дела в Бежецком уезде, месячные отчеты о деятельности Бежецкого уездного архивохранилища за 1923 г., регистрационные листы на сотрудников и учетные карточки архивных фондов. 94 л.
12. ГАТО. Ф. Р-488. Оп. 5. Д. 31. Губернский отдел народного образования. Подотдел по делам музеев, охране памятников старины, искусства и природы (губмузей). Переписка с уездными отделами народного образования. 88 л.
13. ГАТО. Ф. Р-539. Оп. 1. Д. 70. Материалы по личному составу сотрудников губархива. 242 л.
14. *Леонтьева О. Г.* Архивы Тверской губернии в 1919-1929 гг.: формирование губернской архивной модели // Вестник ТвГУ. Серия: История. 2017. № 4. С.72–84.

Об авторе

ВОЛКОВА Марина Викторовна, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», филиал в Твери

ТВЕРСКАЯ СКРИПИЧНАЯ ШКОЛА: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Т. В. Афанасьева

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье представлена история становления тверской скрипичной школы. Описан опыт работы преподавателей класса скрипки Тверского музыкального училища (колледжа) им. М. П. Мусоргского. Проанализированы ведущие технологии и формы работы тверских педагогов-скрипачей, актуальные для развития современных юных музыкантов.

Ключевые слова: тверская скрипичная школа, Тверское музыкальное училище (колледж) им. М. П. Мусоргского, педагогический опыт.

Становление и развитие тверской скрипичной школы во многом связано с опытом работы преподавателей класса скрипки Тверского музыкального училища (колледжа). Им и посвящена настоящая статья.

1930-е гг. для Твери — это годы становления профессионального музыкального образования. В 1932 г. в городе открывается детская музыкальная школа (ДМШ №1), а в 1936 г. создается Тверское музыкальное училище (с 2001 носит имя М. П. Мусоргского; с 2012 ГБОУ СПО «Тверской музыкальный колледж»). В феврале 1998 г. по решению коллектива училища начинает свою работу Народная филармония Тверского музыкального училища. До 2001 г. было дано около 360 концертов, походивших на самых разных концертных площадках Твери в рамках Народной филармонии.

Важный период в истории Тверского музыкального училища связан с именем Якова Абрамовича Киппера (1911–1995). По окончании Московской консерватории (1930-е) он начал работать концертмейстером симфонического оркестра Тверской областной филармонии, позже стал преподавать в училище. В годы войны многие преподаватели и воспитанники музыкального училища выступали в воинских частях в составе концертных фронтовых бригад, а 35 человек (преподаватели, выпускники, учащиеся) ушли на фронт. В 1944 г. музыкальное училище возобновило свою работу, и с возвращением в Тверь Я. А. Киппера (1946) в истории училища начинается новая эпоха. Проработав здесь 57 лет, 38 лет возглавляя оркестровое отделение, он был ведущим преподавателем по классу скрипки, альты, создателем ансамбля скрипачей и камерного оркестра училища [2]. Девиз школы Я. А. Киппера — неустанное стремление к совершенству, бескомпромиссное отношение к работе. Я. А. Киппер преподавал по методике Л. С. Ауэра. Игра его лучших учеников поражала яркой эмоциональностью и техническим совершенством. Не случайно большинство учеников Я. А. Киппера с успехом продолжили образование в престижных музыкальных вузах страны. Его ученики работали в Москве и Томске, Нижнем Новгороде и Севастополе, Минске и Мурманске, в Твери, Вышнем Волочке, Ржеве, Кимрах и других городах. Многие выпускники Я. А. Киппера по окончании

консерваторий возвращались в Тверь и города Тверской области и успешно работали в музыкальных школах и училище, среди них Надежда Лапина, Павел Вознюк, Мария Лаврова, Людмила Форсунова, Лариса Голованова, Татьяна Скрылева. Учениками Я. А. Киппера были Валерий Микаэлович Касеян и Тамара Петровна Юдина, ставшие преподавателями Тверского музыкального училища и воспитавшие следующее поколение тверских скрипачей. «Мы помним Вас как одного из лучших студентов-скрипачей Московской консерватории», — под этими словами из приветственного адреса по случаю 60-летия замечательного педагога подписались Д. Ойстрах, Ю. Цыганов, Ю. Янкелевич, А. Григорян. Композитор Н. Раков писал Я. А. Кипперу: «Автору бывает трудно угодить, но Вы вдохновили меня вашим исполнением. Очень высоко ценю Ваш музыкальный талант» [2].

Одним из новаторов в методике обучения и организации педагогического процесса по праву признан Степан Ованесович Мильтонян (1939–2015) — заслуженный работник культуры РФ (1994), лауреат Фонда «Русское исполнительское искусство» (2006–2007), кандидат педагогических наук (2009), выдающийся тверской педагог-скрипач, методист, общественный деятель. Выпускник Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского по классу профессора Б. К. Кузнецова, он на протяжении почти 50 лет бесменно работал преподавателем Тверского музыкального училища и детской музыкальной школы. Помимо класса скрипки он вел камерный ансамбль, читал авторские курсы методики обучения игре на скрипке, являлся организатором российских конкурсов и фестивалей юных скрипачей, семинаров педагогов-новаторов, летних лагерей струнников, посвященных ансамблевым формам музицирования. С. О. Мильтонян являлся членом правления Национальной ассоциации учебных заведений искусств (НАИ). Статьи С. О. Мильтоняна печатались в журналах и газетах «Культура», «Играем с начала», «Ключ», «Музыкальное обозрение».

В 1987 г. была опубликована первая методическая работа С. О. Мильтоняна для преподавателей ДМШ и ДШИ «Вводный курс скрипичной постановки» [3]. Данная методика, заявленная как авторская, заключается в постепенном изучении учениками взаимодействий со скрипкой и смычком, что позволяет выработать постановку, соответствующую индивидуальным чертам каждого ученика. Процесс обучения и воспитания начинающих скрипачей очень длительный и сложный и потому должен быть построен по принципу доступности и последовательности. В укоренившемся методе обучения педагог изначально направляет ученика на конечные формы постановки. В методике же С. О. Мильтоняна педагог становится организатором самостоятельных поисков учеником новых игровых ощущений, т. к. такое положение ученика не только не угнетает его творческое начало, но стимулирует и развивает его. Методика С. О. Мильтоняна опирается на групповые формы обучения: это модель поведения человека в обществе, дети в процессе общения друг с другом учатся импровизировать, сочинять. Изданная в 1996 г. книга «Педагогика гармоничного

развития скрипача» [5] обобщила тридцатилетний опыт работы С. О. Мильто- няна. В ней подробно изложена основа авторской методики «Становление лич- ности начинающего музыканта в процессе групповой импровизационной дея- тельности». Продолжением этой работы стала книга «Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма» [4] и диссертационное исследование, блестяще защищенное в диссертационном со- вете ГОУ ВПО «Костромской государственной университет» в 2009 г. [6]. По мысли С. О. Мильто- няна, цель становления личности — утвердить свое «Я»: «Ребенок — росток человеческий, в нем изначально заложено неумное стрем- ление к развитию» [4, с. 19].

С. О. Мильто- няну удалось открыть авторскую общеобразовательную школу Центр гармоничного развития, где все дети без предварительного отбора обучались скрипичной игре. Центр накопил достаточный опыт в данной мето- дике преподавания [4]. За короткий срок обучения занимавшиеся по этой мето- дике дети 7–8 лет научались создавать собственные сочинения. Сочинения начинающих музыкантов, представленные в приложении к книге, доказывают, насколько данная методика успешна и востребована. Бесспорно, новая мето- дика, предложенная С. О. Мильто- няном, меняет взгляд на классический педагогиче- ский подход к обучению. Например, для преодоления самого сложного при- первых занятия на скрипке мышечного напряжения он предлагал игры-задания «Шлагбаум», «До свидания», «Зеркальце» и др. Классический метод обучения диктует ученику необходимость чистых звуков на первых же уроках с помо- щью действий пальцев левой руки, что не дает начинающему скрипачу понять, что же такое «скрипичная интонация». Отсюда и трудности, которые могут преследовать ученика в течение всего обучения. Поэтому дозвуковой доин- струментальный период очень важен. С. О. Мильто- нян предлагает ряд упраж- нений на кисть левой руки: «До свидания», «Зеркальце», «Дерево с листья- ми» — все эти упражнения развивают двигательные умения и воображение начинающих музыкантов. С. О. Мильто- нян предлагает первоначальное пение песенок с показом ритма хлопками и проговариванием ритмических слогов; де- тям показывают игру «Двигаются звуки», «Гусляры»; для изучения штрихов — упражнения «Кузнечик», «Стрела» и др. В данной методике педагог выполняет роль помощника, что позволяет ребенку наиболее эффективно обрабатывать и закреплять полученные знания, развивать мышление, а также способствует быстрому профессиональному и творческому росту. По мнению С. О. Мильто- няна, в процессе воспитания музыкально-исполнительских навыков («игровых движений») важным является гармония между двигательным и слуховым мето- дом обучения [4]. Хочется отметить, что система С. О. Мильто- няна несет в себе индивидуальный подход к физическим и психическим особенностям ученика и позволяет достигать оптимальных результатов в его развитии. Работая по дан- ной методике, многие педагоги на практике достигают высоких результатов в обучении игре на скрипке.

Тамара Петровна Юдина (урожд. Скалозуб; 1951–2016), яркий талантливый музыкант-исполнитель и педагог, также долгие годы преподавала в Тверском музыкальном училище. Т. П. Юдина начала заниматься музыкой в четыре с половиной года в Твери в музыкальной школе, потом в Москве. После окончания музыкальной школы училась в училище им. Гнесиных в классе профессора П.А. Бондаренко. В 1971 г. награждена «Почетным дипломом» за концертную деятельность в Польше. После возвращения в Россию работала солисткой Тверской филармонии и по совместительству преподавала в музыкальном училище. Т. П. Юдина активно участвовала в концертной жизни города, являлась дипломантом I Российского фестиваля преподавателей учебных заведений культуры и искусства «Благозвучие» (1994). Участниками и гостями фестиваля стали музыканты и художники — преподаватели музыкальных училищ и детских школ искусств из многих городов России. Лауреат премии губернатора Тверской области, Т. П. Юдина много лет была художественным руководителем и солисткой созданного ею камерного ансамбля «Классика» [8]. Как говорила Т. П. Юдина, «на сцену нельзя выходить без вдохновения. Нужна подготовка эмоциональная и физическая, надо сконцентрировать все свои душевные силы, чтобы выплеснуть их на концерте» [1]. Ее ученики всегда получали наивысшие баллы на конкурсах и фестивалях и всегда были отмечены грамотами и дипломами.

Одним из ярких педагогов Тверской области, посвятивших скрипичной педагогике всю жизнь, был Валерий Микаэлович Касеян (1947–2018). Ученик Я. А. Киппера, он проработал в Тверском музыкальном колледже 37 лет и воспитал несколько поколений музыкантов. В. М. Касеян был профессионалом высокого класса: его выпускники и сейчас учатся в ведущих музыкальных вузах России, плодотворно работают в профессиональных музыкальных коллективах, организациях музыкального образования. Уникальное педагогическое дарование В. М. Касеяна сочеталось с инновационными творческими методиками при всей верности традициям русской классической скрипичной школы. Это позволило его ученикам добиться блестящих результатов, стать победителями престижных международных, всероссийских и областных конкурсов. Екатерина Коржакова по окончании музыкального училища уехала преподавать в Норвегию. Добрыня Ситников — дипломант I степени областного фестиваля струнной музыки «Волшебная скрипка», победитель общероссийского конкурса «Молодые дарования России», стипендиат Министерства культуры РФ, стипендиат губернатора Тверской области, лауреат и обладатель Гран-при областных и межзональных конкурсов и фестивалей. Егор Лукьянчук — стипендиат губернатора Тверской области, Анастасия Преображенская — стипендиат губернатора Тверской области [7]. Особое внимание В. М. Касеян уделял гармоничному развитию ученика, его личности, выдвигал новые интересные подходы к проблеме воспитания начинающих скрипачей. В 2010 г. В. М. Касеяну была вручена премия губернатора Тверской области в номинации «Педагогическая деятельность в сфере культуры и искусства».

Многие выпускники Тверского музыкального училища по классу скрипки продолжили свою творческую работу в Тверской академической областной филармонии: Андрей Вячеславович Кружков (дирижер и художественный руководитель Тверской областной академической филармонии), Ольга Орлова, Анна Мильтоян, Татьяна Афанасьева, Евгения Филиппова, Елена Черкашина, Ирина Евдокимова. Все это говорит о перспективной и новаторской тверской скрипичной школе, о ценности опыта и традиций, которые педагоги передают своим ученикам из поколения в поколения.

Список литературы

1. *Варламова Т.* Дарить радость музыкой // Человек без границ [электронный журнал]. URL: <https://www.bez-granic.ru/>. Дата обращения: 11.01.2019. Загл. с экрана.
2. Из истории училища // Тверской музыкальный колледж им. М. П. Мусоргского [электронный ресурс]. URL: <http://tmu.tverlib.ru/> Дата обращения: 11.01.2019. Загл. с экрана.
3. *Мильтоян С. О.* Вводный курс скрипичной постановки: методические рекомендации для преподавателей ДМШ и ДШИ. М.: б. и., 1987. 24 с.: нот. ил.
4. *Мильтоян С. О.* Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь: РТС-Импульс, 2003. 213 с.
5. *Мильтоян С. О.* Педагогика гармоничного развития скрипача. Изд. 3-е, перераб. и доп. Тверь: Триада, 2013. 247 с.: ил., ноты, табл.
6. *Мильтоян С. О.* Формирование опыта межличностного взаимодействия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2009. 217 с.: 3 ил.
7. Памяти учителя [о В. М. Касеяне] // Тверской музыкальный колледж им. М. П. Мусоргского [электронный ресурс]. URL: <http://tmu.tverlib.ru/new/05112018> Дата обращения: 11.01.2019. Загл. с экрана.
8. Тверское областное объединение композиторов: Тамара Юдина // Тверская областная библиотека им. А.М. Горького [электронный ресурс]. URL: <http://www.tverlib.ru/> Дата обращения: 11.01.2019. Загл. с экрана.

Об авторе

АФАНАСЬЕВА Татьяна Вячеславовна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель исследования — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: miss-skrpachka2017@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНЫЙ САМОРОДОК РЖЕВСКОЙ ЗЕМЛИ. Н. К. МЕШКО (1917–2008)

О. М. Кузьмина

Ржевское краеведческое общество

Статья посвящена реконструкции жизнеописания Н. К. Мешко — общественного деятеля, народной артистки СССР, уроженки Ржевского Верхневолжья. Представлены генеологические сведения о старейшем роде тверского духовенства Дюковых, представителем которого является Н. К. Мешко.

Ключевые слова: Н. К. Мешко, художественно-творческая деятельность, педагогическая и преподавательская работа.

Современный процесс научной реконструкции жизнеописания личностей, представляющих интерес в художественно-творческом, педагогическом, историко-познавательном и др. аспектах, нарабатал свои методики (см. исследования С. В. Горобец, М. Н. Колесниковой, Л. Н. Трухиной [1; 3; 11]). Эти методики применимы к исследованию жизни и деятельности персоналий как всероссийского, так и регионального значения, данные о которых утрачены или до сих пор не систематизированы. О губительности такого забвения говорил В. В. Стасов: «У нас все любят откладывать, особенно то, что поважнее. Сюда я причисляю биографии замечательных людей русских. Они в большинстве случаев блещут в нашей литературе своим отсутствием... Наше отечество так скудно сведениями о самых выдающихся по таланту и творчеству сынах своих, как ни одна земля в Европе. Сначала тянут и медлят. Потом окончательно забывают, а позже не остается никакой возможности собрать не только устные какие-нибудь рассказы, но даже письма того исторического русского человека, который, наверное, заслуживал бы лучшей участи. Какая печальная система, какая недостойная привычка!» [10, с. 168]. Развивая эту мысль, А. В. Свешников писал о несправедливости того, что порой выдающимся художественным деятелям отводится второстепенное место в истории нашей музыкальной культуры, в результате чего общество рискует со временем забыть их имена [9, с. 3].

Обратимся в контексте восстановления общественной памяти к биографии Нины Константиновны Мешко (1917–2008) — знаковой в истории музыкальной культуры России личности, ржевитянки по рождению. Н. К. Мешко являлась академиком ЮНЕСКО (2002), Заслуженным деятелем искусств (1969), заведующей кафедрой хорового и сольного народного пения Российской академии музыки имени Гнесиных (1975), профессором (1982), народной артисткой СССР (1980), лауреатом Государственной премии РСФСР имени М. И. Глинки (1968), лауреатом премии Правительства РФ (2008), кавалером ордена Ленина (1987), ордена «За заслуги перед Отечеством» (1997), ордена Андрея Первозванного (2005).

Интеллектуальная биография художественно-творческой персоны, какой в полной мере является Н. К. Мешко, имеет свои индивидуальные черты, которые проявились в отражении той культурно-исторической среды, которая сформировала будущего музыканта, взрастила и выпестовала его. Представим читателю наши изыскания, которые сложились в том числе и из личных бесед с Н. К. Мешко и ее воспоминаний.

Нина Константиновна Мешко (урожд. Воробьева) родилась 31 мая 1917 г. в деревне Малахово Ржевского уезда Тверской губернии. Еще в столыпинскую реформу ее дед по отцу Иван Арсеньевич Воробьев поселился на хуторе Кожухово в 4,5 км от реки Сишки, по соседству со старинными селами Брехово, Бургово, Рязанцево, Кокошкино. Близ них на речке Дунке, что впадает в Волгу, находилась гарь — так звали эту местность сельчане. Вот здесь-то и поставил свой дом ее дед, отец большого семейства, имевший 5 сыновей и 3 дочерей.

Иван Арсеньевич был хорошим, доброхотным хозяином, о чем вспоминали потом его внуки. Константин с братьями Сергеем, Тимофеем, Матвеем, Федором, сестрами Дуней и Женей помогали по дому, летом занимались пастушками в окрестные деревни, а зимой учились в приходской школе. Воробьевых в школе звали «жареные» — родом-то они были с гари. Все они были крепкими, ладными, дружными и себя в обиду никогда не давали — крепко держались друг за друга.

Школа располагалась в Доре, где было богатое помещичье имение, выстроенное на вершине холма, откуда хорошо просматривались великолепные окрестности: кружево белоствольных березовых рощ, зеркало небольшого озера и поля. Время не пощадило старинной усадьбы: она пострадала во время боев в Великую Отечественную войну, когда в господском доме находился военный штаб, и сегодня лишь старый заросший парк и липовая и кленовая аллеи напоминают о былом великолепии.

Константин Иванович Воробьев (1884–1922), окончив приходскую школу и училище в Ржеве, был направлен на учительство в Ржевский уезд. Здесь он встретил свою будущую супругу Александру Васильевну Дюкову, которая также занималась преподавательской деятельностью. Н. К. Мешко рассказывала, что отец, по мнению не только близких, но и посторонних людей, был личностью замечательной, многогранно одаренной, с большим чувством собственного достоинства и обостренным чувством справедливости. Он обладал редкой выдержкой и в то же время действовал всегда просто, открыто, в согласии со своей совестью и нравственными представлениями.

Александра Васильевна Дюкова (1887–1942), дочь псаломщика, была родом из деревни Збоево Ржевского уезда. Прадеды Дюковых служили на Верхневолжье целыми поколениями. Один из первых, Изот Пантелеев (упом. 1677), был священником села Оковцы Ржевского уезда [6, с. 43]. Его потомок Алексей Федотович Изотов (1823–1909), в монашестве Арсений, был управляющим русской духовной миссией в Иерусалиме (1894–1895), затем епископом Сухумским (1895–1905). Василий Васильевич Дюков (1843 — не ранее 1901), дед

Н. К. Мешко по матери, был из старейшей династической семьи тверского (ржевского) духовенства, окончил Ржевское духовное училище [2, с. 498], с 1863 г. более 40 лет служил псаломщиком в Благовещенской трехпрестольной Збоевской церкви. Его старший сын Василий Васильевич (1880 — не ранее 1915) окончил Ржевское городское училище [8, с. 346], впоследствии занял место отца и тоже стал псаломщиком. Дюковы и Изотовы — из одного родословного древа. Василий Данилович (1807 — не ранее 1841), отец деда Нины Константиновны, служил в Збоеве пономарем (1827).

А. В. Дюкова, мать Нины, окончила Ржевское епархиальное женское училище (сведения на 1905 г.). Она отличалась хорошими вокальными данными, с 12 лет была солисткой училищного (руководитель-регент Н. Т. Васильев, ученик Н. А. Римского-Корсакова) и церковного хоров. По воспоминаниям Н. К. Мешко, до 50 лет Александра Васильевна сохраняла яркое сильное сопрано.

В 1908 г. К. И. Воробьев и А. В. Дюкова поженились и переехали учительствовать в Харино, где родился старший брат Н. К. Мешко — Сережа.

Харинское училище, открытое в 1872 г. в числе первых в Ржевском уезде, считалось одним из лучших. Здесь обучалось 100 учеников [7, с. 10]. Двухэтажное здание с большими удобными классными комнатами было построено специально для школьных нужд. Попечителем училища был уважаемый ржевский мировой судья, майор в отставке Николай Иванович Крамарев (1824–1891, похоронен на погосте Итомля Ржевского уезда). В училище, кроме основных учебных дисциплин, было хорошо налажено обучение ремеслам: сапожному мастерству, рукоделию.

Времена были тяжелые, беспокойные и голодные, и вскоре Воробьевы всей семьей решают возвращаться в Кожухово, в отчий родительский дом. В 1910 г. там родился второй брат Н. К. Мешко — Володя, впоследствии сыгравший благодатную роль в жизни и судьбе знаменитой ржевitianки.

В 1914 г. уездное руководство предложило Константину Ивановичу для получения разрешения на преподавательскую деятельность в старших классах Ржевской уездной гимназии совершенствовать образование в Ярославле. Возвратившись после учебы, К. И. Воробьев определяется учительствовать в Медведево, но вскоре, заболев, возвращается к отцу, где сначала преподает в Рязанцеве, а потом в Доре.

В 1917 г. в Кожухове родилась Нина Константиновна. Она отмечала то доверительное отношение, что всегда было между родителями, уважение друг к другу и обожание. При нашей встрече она вспоминала: «Родилась я в семье песенной. У мамы, Александры Васильевны, был замечательный голос. А отец, Константин Иванович, не только руководил школьным хором, но и был регентом-любителем в местной церкви. В родительский дом по субботам и воскресеньям собирались любители пения. Многие приезжали на лошадях за десятки километров только для того, чтобы попеть и, как теперь говорят, пообщаться» [архив автора].

В 1922 г., оставшись одна после кончины мужа, Александра Васильевна с детьми уезжает на жительство в д. Медведево, где ей предложили работать учительницей в местной школе. Вспоминая это время, Н. К. Мешко рассказывала, что матушка практически одна поднимала детей и никогда не роптала на судьбу. Ни полуголодное существование семьи, когда за 1,5 миллиона «керенок» мать покупала в городе трем ребятишкам булочку с растительным маслом, ни трудности сельской жизни не нарушили завет Константина Ивановича дать образование своим детям.

Александра Васильевна очень рано научила дочь читать, и, когда Нина в 1925 г. пошла в школу, ее сразу приняли во второй класс. Детские воспоминания, запечатленные в памяти, сохранили особое отношение в семье к книгам и песням. Нина Константиновна делилась, что перечитала в школе все толстые книжки, которые были в библиотеке. Особенно любила А. С. Пушкина. Из воспоминаний Н. К. Мешко: «С раннего детства появилась у меня неудержимая страсть к чтению. Читать я начала играючи лет с пяти, ведь отец и мать были учителями. Брат учился и читал книги, что называется, запоем. Много из прочитанного он мне рассказывал, но хотелось самой не просто смотреть на заколдованные значки, но видеть, как из них чудесно рождается живая жизнь» [архив автора].

В 1927 г. Александра Васильевна отправляет дочь учиться в Ржев, Нина поступает в 5 класс школы № 4 в Тетерино (местечко в Ржеве на берегу Волги), старшие классы заканчивает в школе № 3 на Большой Спасской улице, где ныне располагается детская библиотека. Живет на частных квартирах у чужих людей: сначала в доме агронома Пятницкого, по старой памяти знавшего деда и отца и приютившего ее. В 1929 г. он был арестован по делу Крестьянской партии. Но мир не без добрых людей: Нину берет к себе преподавательница немецкого языка и определяет учиться в свою школу.

Н. К. Мешко с особой теплотой вспоминала брата Володю, с которым они всегда были очень дружны, много вместе читали, занимались физкультурой, пластикой. В те годы он уже окончил училище и работал в Сытькове (село в Ржевском уезде). Брат, на правах старшинства, опекал сестру, а когда поступил на работу в школу, поддерживал ее и материально.

Учительская семья, где жила Н. К. Мешко, водила детей в городской театр, постоянно работавший в Ржеве, и на оперетту, что давали приезжие артисты. В ее памяти остались неизгладимые впечатления от сценических драматических постановок, оперетт Кальмана, симфонических произведений Дворжака, «Пер Гюнта» Эдварда Грига, выступлений певицы Муратовой, наконец, от радио, которое провели сначала в город, а потом и в деревню.

В 14 лет, закончив семилетку, Нина осталась на распутье: в средние специальные училища принимали только в 15 лет; на счастье, в школе № 3 открылся восьмой класс, и она продолжила учебу. Кроме основных уроков, она с разрешения хозяйки дома, где жила, самостоятельно освоила фортепиано. И та, видя, какое стремление есть у ребенка, пригласила на дом Н. Л. Грешищеву —

преподавателя частной музыкальной школы, получившую образование в Московской консерватории.

Брат Володя, также имевший особое художественное дарование, к тому времени поступил в музыкальное училище при Московской консерватории, что находилось в Мерзляковском переулке. Зимой он привез сестре учебник по теории музыки, ноты и экзаменационные условия для поступления в музыкальное училище. За 4 месяца Нина освоила необходимый репертуар и самостоятельно изучила учебные требования по музыкальной грамоте. Для экзаменов она подготовила Сонату ре мажор И. Гайдна и Первую инвенцию И. С. Баха.

В 1932 г. Н. К. Мешко зачислили на подготовительное отделение Московского музыкального училища (училища им. Октябрьской революции, ныне Музыкально-педагогический институт им. Шнитке). В 1938 г. она получила специальность «дирижер хора». В 1945 г. Н. К. Мешко закончила дирижерско-хоровой факультет Московской государственной консерватории по классу профессора Н. М. Данилина, заведующего кафедрой хорового дирижирования, руководителя первых программ по специальным курсам. В 1945–1958 гг. она работала преподавателем Городского музыкально-педагогического училища, где вела специальные хоровые дисциплины: дирижирование, хоровой класс, чтение партитур.

Одновременно с педагогической деятельностью Н. К. Мешко занималась с самодеятельными хоровыми коллективами: в ДК трудовых резервов, Статистическом институте, Академии имени Фрунзе. В 1952 г. при областном Доме народного творчества она создала самодеятельный хор Московской области, которым руководила до 1960 г. Хор стал лауреатом Всесоюзного конкурса в рамках Международного фестиваля молодежи и студентов (Москва, 1957), а Н. К. Мешко удостоена серебряной медали. Кроме того, в 1957–1960 гг. она работала хормейстером хора Русской песни Всесоюзного радио и центрального телевидения. С 1960 г. Н. К. Мешко назначается художественным руководителем Государственного академического Северного русского народного хора (по 2008 г.).

С 1969 г. Н. К. Мешко — преподаватель Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных, с 1974 г. — доцент, с 1982 г. — профессор Российской академии музыки имени Гнесиных, в 1972–1975 гг. — заведующая отделением «Дирижер народного хора» при дирижерско-хоровом факультете, в 1975–1986 гг. — заведующая кафедрой хорового и сольного народного пения. Она ведет специальные дисциплины: руководитель народного хора отделения ДНХ, преподаватель сольного народного пения, курс северного стиля народного пения, методику вокальной работы с народными голосами. С 1980 г. на протяжении более 25 лет она являлась руководителем курса индивидуальной подготовки ассистентов-стажеров по специальности «Сольное пение и народный хор», который закончили свыше 30 человек.

Н. К. Мешко является автором инновационной методики обучения профессиональному народному пению и системы вокальных упражнений. За время

педагогической работы профессором подготовлено и выпущено свыше 250 руководителей народных хоров, в их числе и автор настоящей статьи. 150 человек прошли курс обучения методике вокальной работы с народными голосами, где занимались солисты музыкальных учреждений страны, филармоний, преподаватели народного пения отечественных учебных заведений, в основном высших. Среди выпускников хормейстера многие выдающиеся деятели отечественного образования, музыкального искусства России: Н. Бабкина, Л. Зыкина, Т. Петрова, и др., и сегодня являющиеся гордостью отечественной музыкальной культуры.

В заключение скажем следующее. В 2018 г. исполнилось 10 лет памяти Н. К. Мешко — хормейстера и музыкального этнографа, педагога и режиссера, пропагандиста и популяризатора народного искусства, композитора и редактора радио- и телепрограмм, автора песен, мелодий, музыкальных композиций, наставника и общественного деятеля. Личность Н. К. Мешко самобытна и уникальна, и каждая грань ее практической деятельности может стать отдельной новой темой для дальнейших исследований.

Список литературы

1. *Горобец С.В.* Реконструкция научной биографии музыканта с использованием методики библиоковедческого явления (на примере А. И. Зилоти) // Библиосфера. 2015. № 3. С. 97–98.
2. *Добровольский И.* Тверской епархиальный статистический сборник. Тверь: Тип. губ. правл., 1901. 769 с.
3. *Колесникова М. Н.* Использование опыта реконструкции научной биографии в библиоковедческом исследовании // Библиосфера. 2014. № 3. С. 3–5.
4. *Кузьмина О. М.* Блестящая судьба Нины Мешко // Ржевские новости. 2007. 23 февр., 1 марта.
5. *Кузьмина О. М.* «Я знаю все, что я должна...»: к 90-летию Н. К. Мешко // Народное творчество. 2007. № 6. С. 2–5: цв. ил.
6. *Матисон А. В.* Духовенство Тверской епархии XVIII — начала XX века. Родословные росписи. СПб.: Вирд, 2004. Вып. 3. 202 с.
7. Сборник постановлений Ржевского земства по народному образованию. 1865–1900 годы. Тверь: тип. Твер. губ. земства, 1901. 91 с.
8. Справочная книга по Тверской епархии на 1915 год. Тверь: Типо-лит. М. В. Блинова, 1914. 457 с. Приложение.
9. *Свешников А. В.* Предисловие // Ткачев Д. В. Александр Андреевич Архангельский. Л.: Музыка, 1974. С. 3–4.
10. *Стасов В. В.* Избранные статьи о музыке. М; Л.: ГМИ, 1949. 327 с.
11. *Трухина Л. Н.* К проблеме становления жанра русской народной песни на эстраде: на примере творчества О. В. Ковалевой: автореф. дис. ... канд. иск. М., 2015. 36 с.

Об авторе

КУЗЬМИНА Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, Почетный работник культуры и искусства Тверской обл., член Союза композиторов России. e-mail: olgakuzmina8@rambler.ru.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ РЖЕВСКОЙ ЗЕМЛИ: Я. И. ГУРЕВИЧ

А. А. Михеева

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье представлен педагогический и творческий путь основоположника музыкального образования в г. Ржеве Якова Иосифовича Гуревича (1918–1983). Описаны основные вехи жизненного пути общественного деятеля, педагога, гуманиста и просветителя. Поставлен вопрос о сохранении богатого культурного наследия, оставленного Я. И. Гуревичем потомкам.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная культура, музыкальные традиции, педагогический опыт, Ржев, Я. И. Гуревич.

Статья посвящена известному ржевскому подвижнику от искусства, пропагандисту музыкальной культуры Якову Иосифовичу Гуревичу — почетному гражданину города Ржева, основателю фестиваля струнной музыки «Волшебная скрипка», человеку, сделавшему очень много для культуры Ржева и Тверской области.

19 февраля 2018 г. концертом, приуроченным к 100-летию со дня рождения Я. И. Гуревича, стартовал 25-й городской фестиваль «Ржевская осень». «Сегодняшний фестиваль — праздник вдвойне, потому что он посвящен человеку, чье имя неразрывно связано с искусством и культурой нашего города, — сказал в приветственной речи глава города. — Таких людей, как Яков Иосифович Гуревич, немного, и все они дороги нам, ржевитянам, дороги нашему сердцу» [2]. Наталья Яковлевна Колодная, дочь Я. И. Гуревича, поблагодарила ржевитян, руководство города за память об отце, за вклад в сохранение его творческого наследия. Зал Дворца культуры в этот день был заполнен полностью.

Я. И. Гуревич родился 19 октября 1918 г. в Витебске. В 1929 г. семья переехала в Ржев, где жила сестра матери Эйда Яковлевна со своим мужем, известным в городе фотографом Вениамином Львовичем Миркиным, и тремя дочерьми: Лялей, Мирой и Любой. Матери Якова, Иде Яковлевне Лейтман, стоматологу-протезисту по образованию, предложили в Ржеве должность заведующей зубопротезным кабинетом, и решение о переезде было принято. Отец, Иосиф Исаакович Гуревич, чтобы прокормить семью, курсировал между Москвой, где работал в скорняжном магазине, и Ржевом, куда возвращался в выходные дни. Супруги Гуревичи воспитывали четверых детей: кроме старшего Якова — Льва (род. 1920), Давида (род. 1922) и Анну (род. 1925). Впоследствии Лев, пройдя войну, стал блестящим морским офицером, затем, в отставке, — преподавателем Ленинградского высшего военно-морского училища подводного плавания имени Ленинского комсомола; Давид погиб на войне; Анна долгие годы была директором Ржевского дома пионеров и школьников [1].

Я. И. Гуревич получил блестящее образование. Все дети Гуревичей учились в знаменитой 3-й образцовой школе, известной среди горожан как школа

Дружиловского — по фамилии ее директора. Интересна история этого учебного заведения: после отделения Польши от России (1918) многие его педагоги переехали в Ржев из польского Белостока, где преподавали в гимназии. Окончив школу (1936), Яков Гуревич поступил на исторический факультет МИФЛИ, незадолго до войны объединившийся с МГУ. Среди его сокурсников были поэты Сергей Наровчатов и Павел Коган. В 1941-м, получив диплом об окончании университета, Гуревич был направлен на работу в Сузунскую среднюю школу с. Бобровка Новосибирской области — директором и преподавателем истории. На фронт его не призвали из-за плохого зрения. В этой же школе учительствовала его будущая жена Зинаида Афанасьевна, которую Гуревич в 1946 г. привез в Ржев. Вместе со своей женой он вырастил троих детей: дочерей Елену (1945–1995) и Наталью (род. 1947) и сына Евгения (род. 1949). Все дети окончили музыкальную школу, а дочери получили профессиональное музыкальное образование и преподавали игру на фортепиано. Наталья и Евгений сейчас живут в США, где похоронена Зинаида Афанасьевна [1].

Вскоре по приезду в Ржев Гуревича назначили директором средней школы № 1 имени А. С. Пушкина. С Пушкинской школы все и началось. Отправной точкой открытия музыкальной школы стала постановка в стенах школы оперы «Иван Сусанин» (1950). Сначала это были музыкальные классы непосредственно в средней школе. Совместить музыкальную и общеобразовательную школу было трудно: в одной части учительской педагоги проверяли тетради, а в другой шел урок игры на фортепиано, что даже зафиксировано в архивных документах. В 1953 г. Я. И. Гуревич выхлопотал здание на улице Коммуны — бывший купеческий особняк — и стал директором музыкальной школы. Там поначалу, кроме классов музыкальной школы, были жилые комнаты, потом жильцов постепенно расселили. В этом доме № 9 по улице Б. Спасской музыкальная школа располагается по сей день; в 2014 г., когда школе присвоили имя основателя, на стене ее появилась мемориальная доска с изображением Я. И. Гуревича [3].

При всей своей деликатности и интеллигентности, Я. И. Гуревич был администратором строгим, при необходимости даже жестким. У него нельзя было играть или учить посредственно. При Гуревиче никто не смотрел на часы: полная самоотдача и почти фанатичное отношение к делу считались нормой. И все это — без единого окрика, выговора или оскорбления. Гуревич везде успевал: не было случая, чтобы директор пропустил какой-либо концерт с участием учащихся или преподавателей, не пришел на экзамен или академический зачет. В работе преподавателя его интересовало не столько формальное «урокодательство», сколько результат работы с учениками, активность в концертно-просветительской и методической деятельности.

В то время Ржевская музыкальная школа по праву считалась одной из лучших. В 1970 г. в честь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина был объявлен областной конкурс среди музыкальных школ, на котором Ржев, к удивле-

нию многих, обошел даже Калининскую ДМШ №1 и занял 1-е место, причем конкурс был не по «бумагам», а в форме отчетного концерта.

К удивлению многих... Этот словесный оборот применим ко многим деяниям Гуревича — взять хотя бы его педагогическую деятельность. Профессионального музыкального образования у Гуревича не было. Правда, в детстве он брал частные уроки музыки, играл на фортепиано. Но, к удивлению многих, Яков Иосифович оказался прекрасным педагогом-музыкантом. В этом ему помогали редкое чутье педагога, психолога и дипломата, любовь к детям и к музыке, замечательное чувство юмора, всесторонняя эрудиция, прекрасное знание истории, литературы и искусства, необыкновенный дар рассказчика.

Методика его преподавания заключалась не столько и не только в техническом освоении инструмента, сколько в развитии ученика как творческой личности. Много внимания Гуревич уделял расширению кругозора, общекультурному росту ученика. Для этого он постоянно приносил книги по искусству, художественные альбомы, давал слушать записи музыкальных произведений в исполнении выдающихся музыкантов, так как располагал великолепной библиотекой и фонотекой. В то же время репертуар ученика всегда был очень насыщенным и разнообразным [1].

Именно большие успехи руководимой Гуревичем музыкальной школы подготовили почву для открытия в 1974 г. Ржевского музыкального училища. Его основателем и директором тоже стал Гуревич. Сама по себе идея открытия музыкального училища в провинциальном городе выглядела фантастической, но энергия и настойчивость Якова Иосифовича преодолели все преграды. Над Ржевским музыкальным училищем шефствовала знаменитая Гнесинка, в Ржев приезжали музыканты с мировым именем. Во время выпускных экзаменов комиссию обязательно возглавляли представители Гнесинского музыкально-педагогического института (ныне Российская академия музыки). Набор был со всего СССР, хотя, конечно, в основном приезжали ребята из Калининской и соседних областей. Гуревич руководил училищем с 1974 по 1983 гг., до ухода на пенсию, и ему удавалось многое. В самом училище творческая жизнь буквально кипела, а для семейных педагогов в городе выделялись квартиры [3].

Хотя училище просуществовало недолго (до 1991), оно стало яркой страницей в культурной жизни Ржева и Тверской области. Отголоски его деятельности слышатся до сих пор: насыщенная, разнообразная и содержательная музыкальная жизнь города Ржева во многом обязана его бывшим преподавателям и выпускникам. Теперь на месте бывшего музыкального училища разместилась Ржевская школа искусств № 3. В 1980 г. по инициативе и при содействии Гуревича была открыта Детская школа искусств № 2. В то время школы искусств как формы комплексного художественного образования детей только начали появляться. Гуревич со свойственной ему прозорливостью уловил веяние времени, предвосхищая новое направление в творческом воспитании детей [1].

Но и это еще не все, что успел сделать великий труженик и создатель. Известный в области и за ее пределами фестиваль струнной музыки «Волшеб-

ная скрипка» — еще одно любимое детище Гуревича. Впервые состоявшийся в 1979 г., фестиваль выдержал испытание временем, подтвердил свою жизнеспособность, стал ярче и профессиональнее и теперь носит имя своего создателя.

«Волшебную скрипку» Гуревич придумал не случайно. Хотя ни один из музыкальных инструментов не был обойден его вниманием, он всю жизнь обожал именно скрипку. При Гуревиче струнно-смычковое отделение объединяло большой и сильный состав преподавателей, а количество учащихся достигало 100 человек. Именно скрипке посвящено одно из лучших стихотворений Якова Иосифовича «Когда я слышу старых мастеров...»:

Когда я слышу старых мастеров
И в зале мы касаемся плечами,
Мне кажется, я слышу разговор,
Идущий между нашими сердцами,
И все, что не сказал я вам в словах,
О чем мне думалось лишь тайно,
Так прозвучало чисто и печально,
О музыка, в твоих речах.
И все, что не решились вы сказать,
За вас сказать так скрипки были рады,
Как будто бы упали все преграды,
Что заставляют нас упорно так молчать.
Когда я слышу старых мастеров
И вы со мною в зале рядом,
То говорит со мной моя любовь
И тают, исчезают все преграды [1].

Были у Якова Иосифовича и другие пристрастия: он увлекался фотографией, историей, поэзией и литературой. Эти увлечения предопределяли широкий и интересный круг общения, прежде всего с местными поэтами и журналистами. Неудивительно, что Гуревич был членом Ржевского литературного объединения, центром которого являлась редакция «Ржевской правды». Он и сам писал стихи, но доверял знакомство с ними лишь узкому кругу людей. А после выхода на пенсию он мечтал вплотную заняться литературным творчеством...

Живу и здравствую сегодня, как вчера,
И, кажется, конца не будет жизни,
И если не смотреться в зеркала,
То кажется — изменчив мир,
А ты все так же юн, беспечен, суетлив,
И мир с тобой, и ты им в обладанье.
Одно смущает — вечный ясный дух
Холодную струей в сознании вдруг проснется:
Не вечна красота твоя, друг мой.
Неужто пережить ее мне горестно придется?.. [1]

В 1983 г. Яков Иосифович ушел на пенсию в возрасте 64 лет — и 30 сентября умер, немного не дожив до своего 65-летия...

«Живу и здравствую сегодня, как вчера»... Вряд ли сам автор этих строк предполагал, что они окажутся пророческими: память об этом человеке действительно живет и здравствует сегодня, как вчера.

Пусть эти слова будут памятником удивительному человеку, с которым городу Ржеву необыкновенно повезло. Но лучший памятник и награда Я. И. Гуревичу — наша светлая память о нем и продолжение тех славных дел, которые завещаны нам великим творцом и создателем.

Список литературы

1. «Когда я слышу старых мастеров...»: к юбилею Я. И. Гуревича // Ржевская правда. 2013. № 41, 17 окт.; № 42, 24 окт. [электронный ресурс]. URL: <http://presska.ru/archives/873>; <http://presska.ru/archives/1007> Дата обращения 27.01.2019. Загл. с экрана.
2. Новости // Ржев. Официальный сайт Администрации города. 2018 [электронный ресурс]. URL: <http://rzhevcity.ru/?p=25289> Дата обращения 27.01.2019. Загл. с экрана.
3. Симонов А., Степникова Э. «Я. И. Гуревич боготворил музыку...» // Быль нового Ржева. 2018. 16 окт. [электронный ресурс]. URL: <http://newrzhev.ru/history/item/12223-e-stepnikova-ya-i-gurevich-bogotvoril-muzyku> Дата обращения 27.01.2019. Загл. с экрана.
4. «Чувств и звуков сочетанье» // Ржевские новости. 2016. 20 июля [электронный ресурс]. URL: <http://rzhevnews.ru/?p=10317> Дата обращения 27.01.2019. Загл. с экрана.

Об авторе

МИХЕЕВА Анастасия Андреевна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель исследования — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: stasi08@mail.ru

ПРАЗДНОВАНИЕ СВЯТОК В ПЕНОВСКОМ РАЙОНЕ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ: ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2005 ГОДА

О. И. Прокофьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье представлены элементы святочного обряда, записанного преподавателями и студентами Тверского музыкального колледжа им. М. П. Мусоргского в Пеновском районе Тверской области во время фольклорно-этнографической экспедиции 2005 г. Описаны колядование, ряженье, игры, танцы, гадания, праздник Крещения Господня. Материал рекомендуется к использованию в процессе формирования этнокультурной компетентности студентов — будущих педагогов.

Ключевые слова: тверской фольклор, Пеновский район, Святки, колядование, ряженье, гадание, игры, Крещение, формирование этнокультурной компетентности.

Актуальность сохранения и изучения фольклорно-этнографического наследия Тверской области обусловлена процессами глобализации, миграцией населения, что существенно меняет культурный облик региона. Становление школьников и студентов происходит в поликультурной среде, поэтому одной из основных проблем образования становится формирование региональной идентичности и этнокультурной компетентности личности. В этом процессе важно знакомить студентов — будущих педагогов с традиционной культурой региона. Поскольку фольклор Пеновского района Тверской области изучен недостаточно полно, мы представляем далее элементы святочного обряда, записанного нами во время фольклорно-этнографической экспедиции 2005 г.

Святками традиционно считалось время от кануна Рождества (24 декабря) до кануна Крещения (6 января). Корни большинства святочных обрядов, совершаемых в связи с наступлением нового солнечного года, восходят к глубокой древности и имеют ярко выраженный языческий характер. Вместе с тем на архаичную основу праздника сильное влияние оказало христианство, поскольку к святочному периоду церковью были приурочены события жизни Иисуса Христа [4, с. 506]. Основными праздниками в рамках Святки являлись Рождество Христово, Новый год (Васильев день) и Крещение Господне. Как пишет О. А. Пашина, на период Святки приходится основной годовой ритуальный комплекс, отмечающий и оформляющий рубеж между старым и новым временными циклами [2, с. 165]. Насыщенность этого периода многочисленными ритуальными действиями, включая ряженье, обходы дворов, гадания, делает эти две недели центром всего зимнего календарного периода.

В народе Святки считались молодежным праздником. Взрослое население деревни на третий день после Рождества возвращалось к повседневным заботам и хлопотам, за исключением тех видов работ, которые, по народным

представлениям, нельзя было совершать в Святки. Молодежь же полностью была освобождена от трудовой деятельности и все время посвящала разнообразным развлечениям.

Почти повсеместно одним из основных обрядовых действий на Святки было хождение по домам с исполнением колядных песен. По мнению В. Я. Проппа, слово «Коляда» означает сам праздник или некоторое его олицетворение, а также подарок, который дают колядовщикам, и поздравительные святочные песни [3, с. 41]. В роли обходчиков выступала неженатая молодежь и дети. Они собирались группами, ходили от избы к избе, исполняли поздравительные песни и величания. Хозяева давали обходчикам угощение. После обхода колядовщики устраивали складчину или делили дары между собой. Как отмечает И. Шангина, колядование — «обрядовый обход крестьянских домов группами деревенских жителей во время святок» [5, с. 20] — известно всем славянским народам; приход колядующих в древности воспринимался как приход умерших предков из иного мира к домам своих потомков, а одаривание их — как жертвоприношение в надежде на помощь и защиту в наступающем году.

Отдельные дни святок и особенно кануны праздников имели свои названия. В Пеновском районе праздновали две Коляды: 6 января и 18 января (Крещенская Коляда). Колядующие — их называли «соряженниками» — становились под окнами и пели колядные песни («кричали коляду»). Хозяева одаривали обходчиков конфетами, лепешками, пирогами, салом, сочниками, деньгами. Помимо колядовщиков обходы дворов могли совершаться отдельно группами ряженых, в основном состоявших из молодежи и детей. В Пеновском районе их называли «сряженниками», «святочниками», «святóшниками». Ряженые ходили по домам, плясали, желали хозяевам добра, а те их угощали.

Кроме обхода дворов, ряженые были непременными участниками святочных молодежных собраний — игрищ. Тут обычно наряжались парни, реже пожилые мужчины и женщины. Наиболее распространенными персонажами были чучела, поп с попенком, цыгане, черт, лошадь, медведь, журавль, ерш, собаки. «Сряженники» надевали на себя плохую одежду, выворачивали шубу наизнанку, мазались сажей, делали маски из тыквы, овчиной кожи с рогами. Мужчины делали горб, женщины надевали шляпы, маски, красили брови, делали зубы из картошки. По словам И. Шангиной, «ряжение — это элемент народных праздников, обрядовое и игровое переодевание с использованием масок. Если при обходе домов ряженые играли роль артистов, пугавших, веселивших и развлекавших зрителей-хозяев, то во время игрищ молодежь, зачастую тоже переодетая, и приходившие ряженые сливались в едином веселье, где не было зрителей, а все становились участниками общих игр» [5, с. 25].

На всем протяжении Святок по вечерам молодежь собиралась на вечеринки. В Пеновском районе такие собрания называли «беседами», «посиделками». Избу для гуляния откупали у одиноких старушек. За это хозяйке платили деньгами либо помогали по хозяйству. Анна Павловна Гусарова 1933 г. р. из

д. Ворошилово вспоминает: «Пускали, пускали в избу, ну коль старушка пустить, бывала старушке етай пол вымышь. Ну тогда ж не нахальничили в избах, как сейчас и избу бы сняли, а тогда такого не было» [1]. Беседы были обычные и святочные. На обычные беседы ходили каждый день вплоть до Крещения. Девушки приходили с работой: пряли, вышивали, вязали, плели кружева. Позже к ним приходили ребята с гармошкой, и начинались игры и танцы. На святочные беседы девушки приходили нарядными — «сряжались». Здесь уже не пряли, считалось, что если «в святки попрядешь — то прядок не найдешь» [1].

На гуляниях пели песни, частушки, играли в игры, танцевали. Плясали «Русского», «Цыганочку», «Дрозда», «Левониху», «Сербияночку», «Страдания», «Семеновну», «Барыню», «Кадриль». Танцевали «Вальс», «Краковяк», «Яблочко», «Падеспань», «Польку», «Коробочку». Молодежь играла в разнообразные игры: «Ремешки», «В косую», «Фанты», «Трубочиста». Опишем некоторые игры. «*В косую*»: юноша и девушка садятся на скамейку спиной друг к другу и на счет «раз, два, три» поворачивают голову, если повернулись в одну сторону — то выходят на улицу, разговаривают, целуются, если в разные — то садится следующая пара. «*Трубочист*»: назначается водящий — «трубочист», он стучится в дверь, присутствующие его спрашивают: «За кем пришел?», он отвечает: «За девушкой!» и называет имя, и выбранная девушка должна к нему выйти. «*Фанты*»: назначались двое водящих, один собирал в шапку у участников какие-либо мелкие вещицы, затем по очереди доставал их и спрашивал у другого водящего: «Что этому фанту делать?», и хозяин предмета должен был выполнить задание.

На посиделки обязательно приходили ряженые: чудили, смеялись, шутили, плясали. Приводили ряженого медведя, насыпали ему в рукава золу. Он рычал, катался по земле, плясал под гармонь, ходил на четвереньках, пугал, валял по полу и пачкал девок. На гуляния ряженые приносили с собой чугуны, напильники, пилы и заставляли присутствующих работать (лудить чугуны и точить пилы). Тех, кто отказывался, мазали сажей. Приносили «покойника» — ряженого в белую одежду, «отпевали» и заставляли девушек его целовать. Церковь к ряженю относилась негативно, поэтому рядиться «покойником» соглашался не каждый. «Это раньше. Батюшка говаривал, что это худое дело. Я не завидую этому делу, это похабщина. Это в общем как батюшка рассказывал, кто в карты проиграется, вот яму платить нечем, вот он на эту систему и идет. Его разденут, передевают и нясут прям в избу», — рассказывает Семен Иванович Волков 1929 г. р. из д. Заселицы [1].

Еще одним обязательным святочным действием были гадания — «действия, направленные на получение знаний о будущем» [5, с. 35]. Гадание в русской деревне было очень распространено, хотя и считалось делом греховным. В русской традиции Святки — самое удачное время года для узнавания будущего, ведь именно в эти дни осуществляется переход от старого к новому и открыты двери в иной мир, где хранится информация о будущем. В Святки гада-

ли, стараясь узнать свою дальнейшую судьбу, так как присутствие духов предков на «этом» свете давало возможность заглянуть в будущее. Особую роль в святочных гаданиях играли «вещие» звуки, которые становились таковыми только в ритуально отмеченном месте [2, с. 181].

На обследуемой территории святочные гадания отличаются большим разнообразием. Основными участницами гаданий были молодые незамужние девушки, но встречаются упоминания и о гаданиях парней. Так, Алена Павловна Хрусталева 1925 г. р. из д. Погорельцы вспоминает, как на Святки ее дядя пошел гадать в хмельник. Очертился огарком, стал слушать и услышал выстрел. Так и получилось: весной его забрали в армию. «Вот мой дядя с теткой пошли. В д. Заселицы стояла вышка на горы. Вот яны ходили, тетка как очертила дядю моего три раза огарком, ему сразу в ружье стали стрелять. Вот эта зимой было, а весной его в армию взяли» [1]. Место тоже выбиралось особенное: баня, поле, хмельник, перекресток. В Пеновском районе наиболее известны были следующие виды гаданий: совали руку в баню и ждали, какая рука схватит — голая или лохматая; гадали с зеркалом; стучали в окошко и спрашивали имя суженого-ряженого; ходили слушать на перекресток (если ребенок заплачет — к беременности, с какой стороны закукарекает петух — с той стороны и жених); брали охапку дров и считали поленья (если четное количество — к замужеству); бросали снежные комки на озеро (если комок зашипит — муж будет сердитым). «Вот на озеро ходили, придем, там, например, человека три. Камок твой зашипит — значить мужик сердитый будет», — рассказывает Валентина Клементьевна Самойлова 1929 г. р. из д. Ворошилово. Также ловили в полночь курицу и приносили домой, выкладывали перед ней зерно, уголь, хлеб, воду, мед. Если курица станет пить воду — значит, муж будет пьяницей, клевать уголь — бедный, хлеб или зерно — богатый, если попадется петух — век в девках сидеть [1].

На территории района также встречаются следующие варианты гаданий на сон: а) мать незаметно клала замок под подушку дочери с приговором: «Суженый-ряженный, приходи открывать мою дочку»; клали зеркало, приговаривали: «Приснися мне во снах, за кого я выйду замуж, приснися мне во снах»; б) на ночь снимали один носок, а другой оставляли на ноге; перед сном говорили: «Суженый-ряженный, приходи ко мне, увидь меня, услышь меня и давай сними с меня носок»; в) делали из спичек мостик и загадывали на суженого: кто первым приснится, за того и замуж выйдешь [1].

В крестьянском календаре день Крещения Господня был одним из важнейших праздников начала года, осмысляемых в мифологическом сознании как рубеж, за которым создаваемый в святочное время мир приобретал качественно новые характеристики: четкость, упорядоченность, устойчивость и т. п. С Крещения все становилось на свои места: начинался своего рода новый отсчет времени, «закрывались» границы между «мирами», прекращался контакт людей с «иным» миром, и они возвращались к своему привычному течению жизни [4, с. 279]. В этот день все жители обязательно посещали молебен и водосвятые, а

затем окунались в прорубь, чтобы смыть с себя все грехи. В Пеновском районе на следующий после Крещения день хозяева домов рисовали углем крестики на окнах внутри и снаружи дома, закрепляясь таким образом от нечистых духов.

Будущие педагоги-музыканты должны знать региональные традиционные культурные ценности, уметь использовать эти знания в своей профессиональной деятельности, быть готовыми к межкультурному взаимодействию с представителями разных этнических групп. Поэтому представленный материал рекомендуется нами к использованию в процессе формирования этнокультурной компетентности студентов — будущих педагогов.

Список источников и литературы

1. Архив автора.
2. *Пашина О. А.* Календарно-песенный цикл у восточных славян: [монография]. СПб.: Композитор, 2006. 279 с.
3. *Пропп В. Я.* Русские аграрные праздники: опыт ист.-этногр. исслед. М.: Лабиринт, 2000. 186 с.
4. Русский праздник: праздники и обряды народного земледельческого календаря: иллюстрированная энциклопедия / О. Г. Баранова, Т. А. Зимина и др. СПб.: Искусство-СПБ, 2002. 672 с.
5. *Шангина И. И.* Русские традиционные праздники. СПб.: Азбука-классика, 2008. 336 с.

Об авторе

ПРОКОФЬЕВА Оксана Игоревна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — к. п. н., доц. И.А. Арутюнян), Тверь; e-mail: oks199156@mail.ru

ОПЫТ ТВЕРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Т. А. Степанова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье обобщены теоретические и практические исследования ученых и педагогов Тверской области по проблеме формирования эстетической культуры личности. Проанализированы технологии и методики формирования эстетической культуры личности с помощью музыкального искусства. Выделены компоненты эстетической культуры личности, а также их показатели, которые учителю-музыканту необходимо учитывать при осуществлении педагогической деятельности.

Ключевые слова: эстетическая культура личности, музыкальная культура Тверского края, авторская песня, воспитание нравственности.

Научно-практические труды педагогов Тверской области по проблеме эстетической культуры представляют собой материал, имеющий существенное значение для науки России. Поскольку коллекция региональных искусствоведческих и педагогических исследований постоянно пополняется, мы поставили задачу обобщить достижения тверской педагогики в данном направлении и определить перспективы дальнейшего изучения эстетической культуры. Руководствуясь мыслью о том, что главным признаком эстетической культуры личности является ее всеобщность [6], мы в рамках данной работы позволим себе считать неотъемлемой частью эстетической культуры личности различные проявления культурной деятельности, и прежде всего феномен художественной, в том числе музыкальной, культуры.

Тверская область имеет богатую художественную и музыкальную историю, сформировавшую за столетия культурное поле, благоприятствующее развитию как самих искусств, так и технологий обучения его видам — не случайно Екатерина Великая считала Тверь третьей культурной столицей России. Искусствоведческая и культурологическая тенденции реализованы в исследованиях Н. К. Дроздецкой, Л. А. Тарасовой, Е. А. Романюк, О. М. Кузьминой о традиционной и профессиональной музыкальной культуре Тверского края, в которых содержатся документальные сведения и исторические справки о музыкантах и педагогах разных эпох [5; 15]. Примечательно, что тверскому музыкальному сообществу изначально присуще вдумчивое отношение к искусству как центральной составляющей эстетической культуры личности. В Уставе Тверского музыкального общества (1865) сказано, что «цель музыкального общества состоит <...> в разработке всех сил общества не только для одного музыкального увеселения, но и для развития музыкальных способностей» [цит. по: 7, с. 29]. Исследование Н. К. Дроздецкой о профессиональной музыкальной культуре края [5] свидетельствует о наличии в Тверской области высокого уровня эстетической культуры в целом и возможности говорить о ней как культуре профессионала.

Тверской музыковед и культуролог Н. Г. Грибунина, автор работы «Мировая художественная культура», подчеркивает, что «глубинное обращение к проблеме культуры является характерной чертой современной интеллектуальной жизни» [4, с. 3], обобщая в том числе и тверской опыт.

Педагогической проблеме формирования эстетической культуры личности посвятили свои работы А. А. Мосягина, Л. А. Тарасова, С. О. Мильтонян и другие тверские педагоги. Немаловажно, что обучение музыке в Тверской области всегда было связано с решением важных воспитательных задач. Как указывают Е. Г. Милюгина и Л. В. Бойко, музыка была призвана не только сформировать особый тип эстетически и духовно развитой личности, но и способствовать становлению культурно-нравственного облика представителей дворянского сословия [9, с. 168]. Вопросы эстетического воспитания ставились и образовательном процессе Тверского епархиального училища [8]. Сегодня актуальность формирования эстетической культуры личности отмечают многие педагоги-музыканты, вне зависимости от конкретного вида их деятельности: это хоровики, скрипачи, вокалисты, гитаристы. Так, А. А. Мосягина считает основной задачей хоровой самодеятельности «эстетическое воспитание широкого круга как исполнителей, так и слушателей», «приобщение их к сокровищам мировой музыкальной культуры» [10, с. 127]. Теоретик Н. Л. Вашкевич, исследуя проблему чистого интонирования музыкантов, отмечает, что «интонация сама по себе — категория эстетическая» [2, с. 5].

Технологические проблемы формирования эстетической культуры личности на разных этапах обучения исследовал В. Д. Пурин. Систематизируя работы предшественников, он сделал вывод, что формирование эстетической культуры предполагает: 1) умение ценить и понимать прекрасное в природе, в продуктах физического, умственного и духовного труда людей; 2) умение пользоваться плодами культурного развития человечества и собственного народа (этно-национальная традиция); 3) умение посильно участвовать в процессе поддержания и обновления общественной культуры путем совершенствования своей личности, посредством художественного общения и собственного участия в детском художественном творчестве и в культурной жизни страны и мира. По мнению В. Д. Пурина, понятие музыкально-эстетической культуры человека, развивающееся в зависимости от социального заказа общества, является сложным, многоаспектным, интегрированным образованием [13, с. 98].

Таким образом, феномен эстетической культуры, по мнению тверских исследователей, представляет собой сложную структурированную систему, являющуюся совокупностью элементов и связей между ними. Поэтому, анализируя далее практический опыт тверских педагогов, мы будем отталкиваться от существенных характеристик эстетической культуры личности и, в частности, от выделенных нами ее структурных компонентов: *когнитивного*, включающего в себя знания об эстетической культуре, эстетические качества (свойства); *ценностно-смыслового*, подразумевающего ценностные ориентации: эстетические потребности личности, ее эстетические идеалы, принципы и нормы; *деятель-*

ностно-практического, указывающего на эстетические отношения, эстетическую деятельность личности, а также на ее эстетическое поведение.

В отношении *когнитивного* компонента эстетической культуры наиболее примечательными представляются исследования Н. Л. Вашкевича. В работе «Гедонистическая функция музыки» [2] теоретизированы и обобщены эстетические свойства музыки как гармонии мира, а также подробно рассмотрен эмоциональный компонент музыкального познания. Работа «Выразительность тональностей. Минор» [1], созданная под руководством Н. Л. Вашкевича студентами И. Бынковой, М. Добрынской, Т. Зайцевой и др., примечательна тем, что ее положения опираются на эмоциональную составляющую музыкального восприятия и познания музыки в целом. Н. Л. Вашкевич и его ученики подчеркивают, что особенность музыкального познания — в его сильном эмоциональном восприятии, ибо «одной из важнейших проблем обучения в музыкальном училище является приобретение навыков эмоционально-образного анализа музыкального произведения, умения слушать и объяснять музыку, проблема сознательного, аргументированного отношения к выбору своего исполнительского варианта произведения» [1, с. 2].

На пересечении когнитивного и *аксиологического* (ценностного) компонентов эстетической культуры находятся знания, обобщенные в упомянутых выше обзорных изданиях о музыкальной культуре Тверского края, поскольку именно эти труды позволяют нам получить систематизированное представление об эстетической культуре региона. В дополнение к ним следует назвать работу Л. А. Тарасовой «Народная музыкальная культура Москвы и Подмосковья», анализирующую фольклорное наследие края как первооснову его музыкальной культуры [14].

Говоря об аксиологическом компоненте эстетической культуры личности, стоит также иметь в виду устоявшееся выражение «культурная ценность», подразумевающая под этим основу человеческого воспитания и мышления. В этом отношении важно, что практическим аспектом формирования эстетической культуры применительно к своим ученикам усиленно занимались М. В. Семенов, Е. А. Русских и другие педагоги, повлиявшие на формирование характеров своих учеников, научившие их «любить музыку», ставшие духовными наставниками, воспитавшие «чувство ответственности за качество исполнения» [5, с. 168; 11, с. 200]. Эти слова устами выросших учеников — не самое ли лучшее подтверждение того, что эти педагоги самым непосредственным образом сформировали у них эстетическую культуру?

В контексте аксиологии эстетической культуры нельзя не вспомнить и работу Тверского клуба самодеятельной песни (1977) по обучению и передаче опыта выступлений на сцене, совершенствованию сочинительского и исполнительского искусства и передаче знаний об авторской песне из поколения в поколение [16]. Среди тверских педагогов авторской песни следует выделить Н. Ловцову, С. Чигиринского, А. Карпунина. Б. Р. Полевода отмечал, что полнокровная работа тверской школы авторской песни началась в 1988 г. [16,

с. 87]. Большой вклад в развитие тверской авторской песни внесла Верхневолжская школа авторской песни. В настоящее время работа, аналогичная школе, проводится в рамках межрегионального фестиваля авторской песни имени Ю. И. Визбора «Распахнутые ветра» [12].

Еще в 2005 г. С. Цывкина писала, что благодаря существованию Верхневолжской школы авторской песни «сохраняются традиции и воспитывается новое (уже четвертое по счету) поколение тверского КСП»; спецификой фестивальной работы с учениками является передача «неспециализированного опыта от мастера к его слушателю» [16, с. 195, 197]. Впервые в 2005 г. фестивальная форма работы включила в себя не только работу исполнительских, авторских и гитарных мастерских, но и обучение по таким дисциплинам, как гитарный аккомпанемент, поэтический анализ, режиссура песни, сценическое движение, психология, вокал, знакомство с жанром авторской песни для начинающих [16, с. 199–201]. Школа авторской песни тогда и фестиваль «Распахнутые ветра» сейчас позволили молодежи Тверской области обучаться данным дисциплинам у таких видных мастеров российского масштаба, как Ю. Л. Лорес, В. Попов, Р. Ланкин, А. Щербина, Г. Данской, М. Попов. По мнению губернатора Тверской области И. В. Рудени, фестиваль является одним из культурных брендов Тверской области, служит популяризации и развитию авторской песни в России, духовному и нравственному воспитанию подрастающего поколения [12].

Деятельностно-практический компонент эстетической культуры личности, по нашему мнению, наиболее глубоко и полно отражен в трудах известного тверского педагога С. О. Мильтоняна, разработчика новой гуманистической образовательной парадигмы. Его авторская программа, изначально созданная для обучения игре на скрипке, продуктивно проявила себя и в других направлениях музыкального образования. Работа С. О. Мильтоняна «Педагогика гармоничного развития музыканта» [7] несоизмеримо больше, чем обновленная методика преподавания предмета: этот подход, основанный на уважении к личности ученика, на безусловной ценности интересов ребенка, отсылает нас к ведущим идеям мировой педагогики, к гуманной педагогике Я. Корчака и Ш. Амонашвили. Мысль С. О. Мильтоняна всеобъемлюща, она является синтезом всех компонентов эстетической культуры личности учащегося; она проникнута состраданием и человечностью. На рассмотрении положений этой книги хотелось бы остановиться более подробно.

Описывая процесс обучения музыке, С. О. Мильтонян видит несколько ключевых проблем в подходах к преподаванию. Прежде всего, отмечает автор, современное музыкальное образование не ставит вопроса о воспитании личности и сводится к «науке о том, как играть на скрипке» [7, с. 18]. Передача знаний по предмету стала самоцелью; музыкальная школа аксиомно связывает освоение инструмента с интерпретацией как ведущим видом деятельности, а импровизация и сочинительство вторичны. Наследуя лучшие традиции российской и зарубежной педагогики, автор ставит во главу угла не триаду «умения-знания-навыки», а развитие личности ребенка, которое невозможно вне куль-

турного поля. И именно музыка несет богатейшую эстетическую культуру, поскольку она есть невербальный уровень передачи информации.

Решение поставленных проблем С. О. Мильтонян усматривает в изменении педагогом понимания смысла своей деятельности. «Цель педагогики — нравственный человек», — вот основополагающая мысль данного труда. Высшая цель педагогики — воспитание личности, а музыка и инструмент лишь средства достижения цели [7, с. 62]. Автор выделил возрастные особенности музыкальной деятельности ребенка, предложил и апробировал новые методы обучения, включив в методологическую основу музыкальной деятельности импровизацию; выдвинул идею принципиального отказа от отметок в музыкальных школах, озвучил необходимость индивидуального темпа занятий и отчетности каждого конкретного ученика в зависимости от его темперамента, склада ума, характера и способностей. Педагог сделал вывод о том, что в педагогике личность наставника, его профессиональная и человеческая культура являются гарантом полноценного развития личности ребенка и, как следствие, его эстетической культуры.

Таким образом, изучив региональные работы о формировании эстетической культуры личности, мы можем сделать вывод о том, что опыт тверской педагогики по данной проблеме довольно обширен. Однако, как мы выявили, формирование эстетической культуры личности в трудах педагогов Тверского края как специальный предмет не рассматривалось. Кроме этого, при всем многообразии региональной педагогической литературы, масштабное изучение и новое осмысление педагогических аспектов формирования культуры личности продемонстрировано лишь в работах С. О. Мильтоняна. Данные положения располагают нас к дальнейшему глубинному изучению выбранной нами научной проблематики.

Список литературы

1. *Бынкова И., Добрынская М., Зайцева Т.* и др. Выразительность тональностей. Минор: совместная курсовая работа / науч. рук. Н.Л. Вашкевич (1977–1978). Тверь: Твер. муз. училище, 1996. 52 с.
2. *Вашкевич Н. Л.* Гедонистическая функция музыки: эмоциональный мир музыки в высказываниях деятелей культуры. Тверь: Твер. муз. колледж им. М. П. Мусоргского, 2016. 48 с.
3. *Вашкевич Н. Л.* Музыкальные строи. Использование методов работы над интонацией в классе скрипки на уроках сольфеджио: метод. пособие для преподавателей ДМШ, студентов и преподавателей муз. училищ. Тверь: Триада, 2004. 52 с.
4. *Грибунина Н. Г.* Мировая художественная культура: метод. пособие для муз. училищ и училищ искусств. Тверь: СВЕТ, 2005. 486 с.
5. *Дроздецкая Н. К.* Музыкальная жизнь Твери и Тверской губернии. Тверь: Гид, 2008. 224 с.
6. *Липский В. Н.* Эстетическая культура как философская категория: автореф. дис. ... д. ф. н. М., 1997 [электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/>. Дата обращения: 11.11.2018.
7. *Мильтонян С. О.* Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь: РТС-Импульс, 2003. 216 с.

8. Милюгина Е. Г., Бойко Л. В. Музыкальное образование в Тверском епархиальном училище в контексте культуры повседневности // Повседневность российской провинции XIX—XX веков: материалы Всероссийской научной конференции (г. Пермь, 5–6 ноября 2013 г.): в 2 ч. / отв. за вып. Е. С. Субботина. Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2013. Ч. 2. С. 40–45.
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. Мосягина А. А. Хороведение и методика работы с хором. Тверь: Триада, 2002. 200 с.
11. Музыка Тверского края: по материалам музыкально-краеведческих чтений 2009–2017 / сост., науч. ред. Н. К. Дроздецкая. Тверь: Гид, 2017. 336 с.: ил. (Страницы музыкальной истории Верхневолжья; вып. 3).
12. О «Распахнутых ветрах» // Правительство Тверской области: официальный информационный портал в сети «ВКонтакте» [электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/tverreg>. Дата обращения: 11.11.2018.
13. Пурин В. Д. Профессиональная подготовка учителя музыки на основе применения принципа интеграции в педагогическом процессе: дис. ... к. п. н.: 13.00.08. М., 2003. 204 с.
14. Тарасова Л. А. Народная музыкальная культура Москвы и Подмосковья: учеб. пособие. М., Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 106 с.
15. Тарасова Л. А., Романюк Е. А., Кузьмина О. М. Музыкальная культура Тверской области: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. 300 с.
16. Это моя песня: 30 лет Тверскому клубу самодетельной песни / коорд. проекта Б. Р. Полевода. Тверь: Созвездие, 2006. 224 с.

Об авторе

СТЕПАНОВА Татьяна Александровна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: dishi_rovney@mail.ru.

ПРОБЛЕМА РИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ТВЕРСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е. Г. Милюгина, Д. С. Комаров

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье на материале работ тверских педагогов анализируется проблема формирования ритмической культуры личности. Проанализированы философско-эстетический, искусствоведческий и методический подходы к дефиниции и структурированию понятия ритмической культуры. Поставлен вопрос об исследовании темпо-ритмической организации личности.

Ключевые слова: ритм, «маятниковые движения» в культуре, ритмическая культура личности, технология формирования ритмического чувства, тверская музыкальная педагогика

Проблема ритмической культуры личности всегда была и, очевидно, всегда будет предметом активного обсуждения культурологов, искусствоведов, педагогов. Сегодня в многообразии предложенных к ее решению подходов можно выделить три основных: философско-эстетический, ориентированный на установление ритмической взаимосвязи личности и окружающего ее социокультурного пространства, искусствоведческий, исследующий ритмическую природу искусства, «маятниковые движения» в культуре и пульсацию в истории искусства образных и сюжетных архетипов, и методический, предлагающий технологии формирования ритмического чувства исполнителя в соответствии с его запросами, интересами и эстетическими ориентирами. Актуальна данная проблема и для педагогов-музыкантов, поэтому именно музыкально-эстетический контекст выбран нами в данной статье.

Рассмотрим эти подходы на примере работ тверских педагогов-исследователей.

Философско-эстетический подход реализуется в работах Н. Л. Вашкевича. Используя семантический подход [5], он полагает, что ритмы сердцебиения — стилевое явление века музыки XIX века, а сердечный пульс — этимологическая основа темпа и периодических ритмов в музыке: «Пульсация — сущностная сторона музыкального темпа» [4, с. 13]. Есть много произведений композиторов разных стилей, когда сердце «принимает участие» в тематическом материале не ритмами сердечного цикла, а непосредственно сердечным пульсом, т. е. биением I-го тона, по частоте соответствуя пульсации метрической доли и тем самым наглядно иллюстрируя природу музыкального темпа. Н. Л. Вашкевич отмечает и другие версии этимологии темпа, в том числе теорию шага, но она менее для него убедительна. Частотный диапазон шага от 70 в минуту (медленный шаг) до 140 (быстрый); бега — от 180 до 300 и более (бег спортсмена на спринтерской дистанции). В этих частотах явное расхождение с музыкальными темпами, в частности с медленными. Шкала метронома Мельцеля — это не частота шага; это диапазон сердечного пульса — 40–200. В отдельных произведениях, например моторных жанров, могут быть иные формы

временно — организации музыкального материала, например тот же шаг, бег [4, с.14].

Идеи Н. Л. Вашкевича основаны на системе музыкального воспитания Эмиля Жак-Далькроза, которая призвана решать актуальнейшую проблему «воспитания в человеке объемного восприятия музыкального потока и формы существования в нем через ритмические структуры, которые наиболее доступны уровню развития индивидуума». Метод Далькроза — путь «к всеобщей модернизации музыкально-эстетических процессов воспитания и этимизации культуры всего населения и всей системы воспитания и образования человечества» [3, с. 1]. Известно, что Далькроз оставил многотомное изложение ритмической гимнастики (он неоднократно упоминает, в частности, 1-й том), но в России эти труды не изданы. По мнению Н. Л. Вашкевича, в России конца XX века ритмика и система музыкального воспитания Далькроза (ритмическая гимнастика) — явления разные. Есть ритмика для балетных школ с задачей усвоить многообразие музыкального ритма в танцевальном движении. Есть ритмика для театральных студий — сценическое движение. Есть ритмика для музыкальных школ и подготовительных групп с задачами привнесения элемента игры («разрядки») в уроки музыки, мышечно-двигательного освоения музыкального метра, синтаксиса, оздоровления организма. Но, по мнению Н. Л. Вашкевича, «высокие задачи научить слушать музыку посредством ее телесного переживания теперь уже не звучат. Приоритет отдается не музыке, а ритмическим упражнениям» [3, с. 30]. Музыка, ритм, эмоция, движение — явления одного культурного корня, общей природы, явления взаимозависящие, как и сама жизнь. Целью в ритмической гимнастике становится не музыка, переживаемая в пластике, а сама пластика, считает Н. Л. Вашкевич. Ритмика должна внести разрядку в занятия в школе, дать физический отдых детям, удовольствие и радость. Движения должны определяться соответствием эмоциональному содержанию музыки. Через движение должен усваиваться темп, динамические оттенки, метро-ритм (сильные и слабые доли такта, размеры 2/4, 3/4, 4/4, длительности нот от восьмой до половинных, пунктиры, синкопы), элементы музыкального синтаксиса (цезура, вступление, заключение, мотив, фраза, реприза в форме). Учащиеся должны получить самые первоначальные танцевальные навыки, которые вместе с гимнастическими упражнениями должны содействовать правильному формированию детского организма и развитию основных двигательных навыков [3].

Искусствоведческий аспект темпо-ритмической культуры исследует Н. Г. Грибунина [6]. В ее работах понятие *культура* теснейшим образом связано с человеческой деятельностью, результаты которой являются «второй природой» и определяют специфику существования человека в мире и его координацию с миром. Человеческая деятельность предстает здесь как объект с некой темпо-ритмической структурой, а каждая ступень исторического развития — это виток времени определенного темпа с характерным для данного уровня развития ритмическим рисунком культуры (ср. «маятник культур» Д. И. Чи-

жевского [9]). Такой подход позволяет пронаблюдать, как ритмический рисунок человеческой деятельности реализуется не только в художественной культуре: живописи, скульптуре, архитектуре, но и в культуре повседневности. Анализируя обширный материал от эпохи первобытного общества до искусства XIX–XX веков, Н. Г. Грибунина выявляет характер / стиль каждой эпохи культурно-художественного развития человечества, свойственную этой эпохе ритмическую фактуру, имеющую название и узнаваемую в своих различных проявлениях. Соответственно, и музыка далеких времен отличается от музыки наших дней. Темп *allegro* во времена барокко составлял 118 ударов в минуту, что значительно медленней *allegro* современного, которое составляет 139 ударов в минуту. Каждому танцу были присущи определенные ритмические паттерны и темпы: полонез, мазурка, менуэт и т. д. Движения определяются в соответствии с эмоциональным содержанием музыки, через движение усваивается темп и динамические оттенки. Все это закладывается в стиль танца — составляющую культуру ритмопластики. Сочетание музыки и танца отражает, по мысли Н. Г. Грибуниной, темп поведения человечества и ритм взаимодействия его с окружающим миром в определенную эпоху.

Методический подход сформировался в связи с насущной практической необходимостью освоения юными музыкантами метроритма в контексте теории музыки. Формирование чувства ритма является одним из самых важных аспектов при обучении игре на музыкальных инструментах, поэтому в тверской музыкальной педагогике С. О. Мильтопяном, А. Б. Бабенковым, Э. Б. Хазановым, А. В. Эунапом, И. В. Берестенко созданы различные методики и технологии ритмического развития юного музыканта. Как известно, первые представления о музыкальном материале связаны с его темпо-ритмической базой. Освоение основ теории музыки обычно начинается с изучения нот на нотном стане в определенном ключе, представленных в различных длительностях. Ритмическая составляющая определяется на первых порах в упрощенной модели — как простое деление целого на более мелкие длительности, такие как половинка, четверть, восьмая и шестнадцатая.

При объяснении ученику схемы деления длительностей и их соотношения тверские педагоги активно используют идею «ритмических кубиков» Л. В. Виноградова. Так, А. Г. Бабенков для наглядности предлагает проговаривать длительности: например, четверти — ‘та-та’, восьмые — ‘ти-ти’, а шестнадцатые — ‘тири-тири’. Такой подход позволяет не только быстро усваивать ритмическую разницу в длительностях, но и прививает ритмический артикуляционный навык. Проговаривание позволяет составлять простейшие ритмические конфигурации и запоминать их, например: четверть и две восьмые — ‘та-ти-ти’, восьмая с двумя шестнадцатыми — ‘ти-тири’. При обучении на малом оркестровом барабане опускается звуковысотный аспект и главное внимание уделяется ритмическим нюансам и штрихам их исполнения; например, триоль встречается чаще, чем в академической музыке, и требует более точного ритмического исполнения. По методике А. Г. Бабенкова триоль проговаривается

как ‘фа-па-та’, что точно отражает идеальный образец ее исполнения. Более редко встречаются такие ритмические фигуры, как квинтоль и септоль. Квинтоль в правильном ритмическом прочтении звучит как слово ‘а-риф-ме-ти-ка’, а септоль — ‘по-ли-ма-ри-ме-ти-ка’. Для закрепления усвоенного материала и внедрения его в исполнительский арсенал предлагается упражнение «от одного до восьми». Суть его в том, что под метроном темпом 60 ударов в минуту исполняются «по шкале» периодом от такта до четырех длительностей: сначала четверти (‘та-та’), затем восьмые (‘ти-ти’), триоли (‘фа-па-та’), шестнадцатые (‘тири-тири’), квинтоли (‘а-риф-ме-ти-ка’) и т. д. до тридцать вторых. Упражнение выполняется от крупных к мелким длительностям и наоборот. Для освоения начального уровня А. Г. Бабенков рекомендует использовать упражнение «от одного до четырех» [1]. В данной методике раскрывается представление о пульсациях в различных размерах и учтены трудности чтения с листа, так как ритмическая нотная часть весьма богата сокращениями письма, лигами и паузами. Громоздкость изучаемого материала уводит от понимания ритмической культуры в целом к заучиванию ритмических шаблонов. Так, А. Г. Бабенков и А. А. Ипполитов предлагают около 11 520 упражнений по изучению дроби (тремоло) на малом оркестровом барабане, что позволяет самостоятельно прийти к выводу об использовании эквивалентных соотношений длительностей нот и пауз в разных темпах [2, с. 8, 9].

С. О. Мильтонян, исходя из нераздельности в музыке ритма и интонации, творчески преобразует идею «ритмических кубиков» Л. В. Виноградова в педагогическую технологию «мотивных кубиков». Чувство ‘та’, формируемое методом «ритмических кубиков» («совместные шаги, хлопки в ладоши, покачивание-перешагивания с ноги на ногу в кругу и другие метрически очерченные действия»), становится, по мысли автора, основой ритмической импровизации, которая призвана воспитать музыкально-эстетическое чувство меры [8, с. 45]. Ориентированная на формирование чувства музыкальной формы, импровизация в разнообразных ее вариантах (одноголосная диалогового характера, многоголосная с бурдонным басом или полифоническая) всегда имеет внутреннюю метрическую организацию, в ней «не должно быть внеметрических пауз» [8, с. 48]. Опираясь на мотив как воспроизводимой интонационно и ритмически организованной смысловой единицей музыкальной формы, С. О. Мильтонян предлагает использовать при обучении музыке своеобразный «музыкальный конструктор», наиболее продуктивный при работе в условиях групповой импровизации: «Наименьшая смысловая единица формы — *мотив*, составляющий одну интонацию. Из мотивов состоит первичная форма — вопрос-ответ. Напряжение конца вопроса сменяется его разрешением и смягчением в ответе. <...> Если обращаться с одним и тем же вопросом-рефреном к нескольким участникам импровизации и получать разные ответы-эпизоды, рождается *форма рондо*. *Трехчастная форма АВА* потребует большего контраста срединного эпизода с крайними частями. *Форма вариации* рождается так же органично. Каждый из участников импровизации может предложить свой вариант темы:

штриховой, регистровой, ладовой и т.д.» [7; см. также: 8, с. 47–52]. Предлагаемое С. О. Мильтоном освоение мотивной системы, основанное на технологии народного музицирования, помимо прикладной задачи формирования ритмического чувства юного музыканта решает и более глобальную — задачу становления и развития его музыкально-творческого мышления в глобальных ритмах культуры. Эта технология формирует не только способность обучающихся слышать и понимать смысловые единицы музыкальной формы, но и способность осуществлять музыкальную коммуникацию, создавая «рифмующиеся» мотивы в соответствии с особыми семантическими и творческими задачами.

Принцип «кубиков» С. О. Мильтона рекомендует использовать и в дозвуковой период освоения инструмента, раскладывая проблемы звукодвигательного обучения юного музыканта на элементарные «ритмо-двигательные кубики»: «Двухтактовая, по две четвертых в такте, ритмическая импровизация, основанная на сочетании ‘та’ и ‘ти-ти’. Вместо расставленных цветных кубиков — разнообразные движения руки со смычком. Упражнение состоит из таких элементов-‘атомов’, как закрепление двигательного приема, чувства формы и ритмической импровизации» [7]. Таким образом, педагогическая технология С. О. Мильтона ориентирована на комплексное развитие темпо-ритмической культуры юного музыканта, включающее двигательный, собственно ритмический и образно-семантический компоненты в их единстве.

Идеи С. О. Мильтона нашли свое продолжение в методических разработках А. В. Эунапа и И. В. Берестенко, которые связали развитие каждой из сфер двигательных умений и музыкально-творческого мышления юного музыканта с понятием ‘аморитмичность’ (‘выращивание’). А. В. Эунап и И. В. Берестенко выделяют в музыкально-образовательном процессе три неразрывно взаимосвязанных компонента: звукодвигательный (‘звук — движение — импровизация’), двигательно-звуковой (‘движение — звук — импровизация’) и диффузный (интеграция звукодвигательного и двигательно-звукового приема). Иницируя процесс выявления внутреннего метроритма юного музыканта, они предлагают сначала осваиваемую мелодию протанцовывать, затем прохлопывать в ладоши и исполнять на шумовых инструментах (бубен, маракасы, деревянные ложки и т.д.), затем пропевать под «шумовой» аккомпанемент. В результате этих действий внутренний метроритм ребенка координируется с метроритмом заданного произведения: «Прочувствовав своим телом ритмический рисунок, ребенок быстрее примет мелодический вариант произведения». Максимально органично выделенные «звуко-ритмо-двигательные кубики» музыкального восприятия и музыкально-исполнительских умений собираются в единое целое в условиях импровизации: «Импровизатор должен уметь вести мелодическую линию (мысль) вперед без остановки, подчиняясь мерности ритмической пульсации. Это способствует формированию не только необходимой для каждого музыканта-исполнителя технической оснащенности, но и быстроты слуходвигательных реакций, музыкальной логики, гармонического слуха и обостренного чувства ритма» [10, с. 21, 30].

Вывод. Ставя вопрос о содержании и границах понятия ритмического чувства личности, мы актуализируем для музыкальной педагогики более широкое понятие ритмической культуры, активно используемое современными философами и культурологами. На основе существующих исследований с условием их дополнения и корректив возможна разработка более полного представления о темпо-ритмической организации личности. Теоретическое и практическое решение данной проблемы призвано способствовать развитию у музыкантов более тонкого чувственного восприятия изменений темпа, художественного стиля, артикуляции длительностей и ритмичности их исполнения, т. е. помочь музыканту сознательно выработать необходимые для игры навыки, которые отразятся непосредственно и на его музыкальном мышлении.

Список литературы

1. *Бабенков А. Г.* Симметричная постановка для игры на малом оркестровом барабане. Тверь: б.и., 2012.
2. *Бабенков А. Г., Ипполитов А. А.* Гаммы барабанщика: методическое пособие для учащихся и студентов классов ударных инструментов. Тверь: б.и., 2014. 15 с.
3. *Вашкевич Н. Л.* Эмиль Жак-Далькроз и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Эмиля Жак-Далькроза: методическое пособие для преподавателей ритмики, сольфеджио. Тверь, 2010. 39 с. Рукопись.
4. *Вашкевич Н. Л.* Музыка ритмов сердца. Ритмы сердцебиения — неотъемлемая часть семантического словаря музыки романтизма. Тверь: б.и., 2018. 14 с.: ил.
5. *Вашкевич Н. Л.* Семантика музыкальной речи. Музыкальный синтаксис: Словарь музыкальных форм: учебное пособие. Тверь: б.и., 2016. 80 с.: ил.
6. *Грибунина Н. Г.* Мировая художественная культура: методическое пособие для музыкальных училищ и училищ искусств. Тверь: Рекламно-издательское агентство «СВЕТ», 2005. 486 с.: ил.
7. *Мильтоян С.О.* Возрастные особенности музыкальной деятельности ребенка // Музыканты о классической музыке и джазе [электронный ресурс]. URL: <http://all-2music.com/Age.html>. Дата обращения 8.02.2019. Загл. с экрана.
8. *Мильтоян С. О.* Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь: РТС-Импульс, 2003. 213 с.
9. *Чижевський Д. І.* Філософські твори: у 4 т. Киев: Смолоскип, 2005.
10. *Эунап А. В., Берестенко И. В., Берестенко Н. А.* Развитие личности ребенка в классе духовых инструментов МОУ ДОД ДШИ им. В. В. Андреева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2015/11/23/razvitie-lichnosti-rebenka-v-klasse-duhovyh>. Дата обращения 8.02.2019. Загл. с экрана.

Об авторах

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

КОМАРОВ Дмитрий Сергеевич, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: dmitryserg.com@gmail.com

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАБОТАХ ТВЕРСКИХ УЧЕНЫХ

Е. Л. Назимова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье анализируются взгляды тверских ученых на проблему развития эмоциональной отзывчивости дошкольников. Описаны предложенные тверскими педагогами методы и приемы развития эмоциональной отзывчивости дошкольников в музыкальной деятельности.

Ключевые слова: тверская педагогика, дошкольник, эмоциональная отзывчивость, музыкальная деятельность.

Проблема развития эмоциональной отзывчивости дошкольников находится сегодня в центре внимания тверских исследователей. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (2013), усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, и развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания и т. д. является главной задачей социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста [5]. Деятельность дошкольной образовательной организации призвана обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение позитивного развития личности ребенка. В связи с этим перед исследователями и педагогами-практиками встает задача поиска путей и средств развития эмоциональной отзывчивости дошкольников.

Особенности развития эмоциональной сферы дошкольников подробно описаны О. О. Гониной. По ее мнению, на протяжении дошкольного возраста происходят закономерные изменения в структуре эмоциональной сферы, ее усложнение и обогащение, что определяется социализацией содержания и форм проявления эмоций; происходит расширение модального ряда эмоциональных реакций, интегрирование эмоций и интеллекта, изменение содержания эмоций, трансформация эмоциональных переживаний, появляются новые эмоции и чувства, что связано с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. Так, под влиянием музыки развиваются эстетические эмоции. В дошкольном детстве происходит формирование языка эмоций как совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний и других характеристик эмоциональной экспрессии (пантомимика, жесты, интонация), а также осмысление причин и последствий переживаемых эмоциональных явлений [4].

Поскольку на протяжении дошкольного детства происходят важные изменения в эмоциональной сфере ребенка, возникает вопрос: как обеспечить ребенку возможность полноценного эмоционального развития, какие методы и приемы для этого использовать?

А. Л. Сиротюк и А. С. Сиротюк отмечают принципиальную важность использования музыки для эмоционального развития детей. По их мнению, звуки

окружающего мира, тональность человеческого голоса и музыка влияют на состояние внутренних органов и психику человека, и именно на этой связи строится музыкальная терапия, звуко-, звоно-, шумотерапия и т. д. Во время прослушивания музыки биопотенциалы головного мозга перестраиваются, снижается общий уровень кортикальной активности, что помогает снять эмоциональное напряжение [6, с. 122].

В. П. Анисимов считает важнейшей задачей музыкального развития обогащение опыта эмоциональной отзывчивости ребенка путем расширения спектра его осознаваемых эмоциональных реакций на звуковые способы воздействия. Формирование эмоциональной отзывчивости как центрального компонента эстетического сознания субъектов образовательного процесса давно стало педагогической аксиомой в теории, но в практике методическое обеспечение музыкального воспитания, по мнению В. П. Анисимова, оказывается пока далеко не соответствующим заявляемой педагогической цели. Главную проблему музыкального образования ученый видит в ряде рассогласований: провозглашаемые задачи музыкально-эстетического образования почти повсеместно не соотносятся с реальными методами и результатами развития существенных характеристик музыкальности детей; в теоретических и методических разработках нередко встречаются противоречия между накопленными в современной психологической науке данными о механизмах развития эмоциональной отзывчивости и предлагаемыми музыкальной педагогикой методами и диагностическими признаками изучения этого центрального компонента музыкальности ребенка [1, с. 4, 8].

Педагогически продуктивными условиями развития эмоциональной отзывчивости личности являются как непосредственные условия межличностных коммуникаций субъектов, так и опыт взаимодействия, опосредованный художественными видами деятельности: музыкальной, изобразительной, танцевально-пластической, литературно-творческой и театральной. Ситуации воздействия различных эстетических средств на органы чувств человека и накопление им эмоционально-перцептивного опыта осознания (рефлексии) переживаемых состояний как продукта вызванных актуальных эмоциональных состояний стимулируют, по мысли В. П. Анисимова, обогащение индивидуальных форм самовыражения как творческих действий, обуславливающих развитие эмоциональной отзывчивости человека [2, с. 499].

Поскольку эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, а эмоциональное развитие предполагает ряд взаимосвязанных направлений, каждое из которых имеет свои определенные способы воздействия на эмоциональную сферу и соответственно механизмы включения эмоций [3, с. 49], нам необходимо выявить в работах тверских исследователей актуальные задачи и систематизировать предлагаемые ими пути решения поставленной проблемы с учетом общероссийского опыта.

Собственно эмоциональное развитие включает следующие задачи: развитие эмоционального реагирования; развитие эмоциональной экспрессии; разви-

тие эмпатии; формирование представлений о многообразии человеческих эмоций; формирование словаря эмоциональной лексики. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста необходимо осуществлять посредством музыкальной деятельности. Так, развитие эмоционального реагирования как кратковременного эмоционального ответа на музыкальное воздействие, имеющего ситуационный характер, возможно в момент слушания музыкального произведения. Развитие эмоциональной экспрессии, а именно выразительности чувств и эмоций, показ внутреннего состояния путем проявления его во внешности (отражение эмоций на лице, в жестах, движениях и т. п.) вероятно в музыкально-творческой, музыкально-двигательной и театрализованной деятельности. В игровой деятельности целесообразно развивать эмпатию (отклик на чувства и состояние другого человека) и формировать представления о многообразии человеческих эмоций, умение распознавать не только базовые эмоции (веселый, грустный, спокойный), но и их вариации (шутливый, игривый, жалобный, лиричный, нежный, ласковый и т. д.). Беседы с использованием наглядного материала, просмотр детьми видеофрагментов выступлений артистов театров и кино помогут в формировании представлений о многообразии средств передачи эмоций в искусстве, таких как мимика актера, движения танцора, исполнительское мастерство музыканта, средства музыкальной выразительности композитора, интонационное воспроизведение текста чтецом. Разнообразные виды рассказов подойдут для формирования словаря эмоциональной лексики — знакомства ребенка с названиями существующих эмоций.

Для решения данных задач были подобраны следующие методы и приемы работы с детьми дошкольного возраста:

- метод уподобления характеру музыки заключается в выражении смысла музыки, нахождении средств музыкальной выразительности с использованием уподоблений (моторно-двигательное, словесное, вокальное, темброво-инструментальное, полихудожественное и интонационное);
- метод словесного эмоционально-выразительного пояснения содержания и характера музыкального произведения построен на образных высказываниях известных русских композиторов, описывающих музыку, благодаря чему детям интереснее осознавать содержание музыкального произведения и легче выражать эмоциональную отзывчивость;
- метод цветового моделирования, где цвет выступает как средство выразительности, подходит для осознания дошкольниками эмоционально-образной выразительности содержания музыкального произведения;
- метод предвосхищения восприятия музыки, применяемый для большей заинтересованности и проявления эмоциональной отзывчивости дошкольников, направлен на первоначальное раскрытие образно-смыслового содержания музыкального произведения на уровне эмоций и чувств;
- метод комплексного восприятия произведений разных видов искусства заключается в подборе и показе объединенных общей тематикой произведений немusical искусства (репродукции картин, стихотворения), что способ-

ствует более глубокому пониманию смысла музыкального произведения и усилению проявления эмоциональной отзывчивости дошкольников;

- игровой метод, считающийся универсальным, подходит и для развития эмоциональной отзывчивости детей: игровые персонажи соответствуют характеру представляющих их музыкальных произведений и помогают понять средства музыкальной выразительности, использованные композитором;
- метод выявления сходства и различия направлен на раскрытие разных сторон одного образа, сказочного или реального;
- метод интерпретации позволяет использовать в изображении особенностей музыкального образа средства разных видов искусства.

Развитие эмоциональной сферы ребенка возможно на любом этапе роста, но более подходящим является период дошкольного возраста, когда коррекция личностных черт ребенка, в том числе и эмоциональной сферы, наиболее перспективна. Музыка играет важную роль в развитии эмоциональной сферы дошкольников. С ее помощью происходит эмоциональное и личностное познание ребенком себя и других людей; осуществляется художественное познание окружающего мира; реализуется творческий потенциал. Организация взаимодействия детей и искусства позволяет выражать свои эмоции и чувства близкими дошкольникам средствами: звуками, движениями, красками, словом. Опыт, накопленный ребенком к концу дошкольного возраста, позволяет ему понимать музыкальные произведения, переживать художественные эмоции.

Развитие эмоциональной отзывчивости дошкольников возможно при использовании методических приемов, помогающих детям в выражении своих эмоций, через слово, мимику, жесты, пластику. Педагогу необходимо применять разнообразные формы и методы организации музыкальной деятельности, благодаря чему знания детей об эмоциях будут обогащаться, опыт восприятия и переживания различных эмоциональных состояний будет увеличиваться, а эмоциональная отзывчивость на музыку развиваться.

Таким образом, ученые и практикующие педагоги Тверского края накопили существенный опыт в решении проблемы развития эмоциональной отзывчивости дошкольников средствами музыки. Перемены, происходящие в обществе, изменение социально-экономических условий обуславливают увеличение количества детей с психоэмоциональными нарушениями. Такие тенденции приводят к осложнению процесса социализации ребенка-дошкольника, затрудняют его вхождение в мир культуры, межличностных отношений, поэтому предложенные тверскими педагогами методики нуждаются в дальнейшем развитии.

Список литературы

1. *Анисимов В. П.* Арт-педагогика музыкального образования: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. 232 с.
2. *Анисимов В. П.* Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // *Фундаментальные исследования.* 2011. № 8-3. С. 496–499.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М: Лабиринт, 1998. 257 с.

4. *Гонина О. О.* Психология дошкольного возраста: учебное пособие. Тверь, Твер. гос. ун-т, ТвГУ, 2013 [электронный ресурс]. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013г. N 1155 // ФГОС [электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/>. Дата обращения: 08.10.2018. Загл. с экрана.
6. *Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С.* «Росток»: условия и методика развития ребенка. М.: ТЦ Сфера, 2016. 272 с.

Об авторе

НАЗИМОВА Екатерина Леонидовна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: izikil@rambler.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. Г. Корнакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются современные подходы к использованию детского фольклора в качестве педагогического ресурса музыкально-эстетического воспитания дошкольников. На тверском материале предложена система работы по включению детского фольклора в проектную деятельность, основанную на педагогическом взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: дошкольное образование, музыкально-эстетическое воспитание, познавательная деятельность, коммуникативная деятельность, творческая деятельность, индивидуализация, интеграция, тверской детский фольклор.

Сегодня в жизнь и сознание россиян активно вторгается поток западной массовой культуры, размывающий национальную идентичность. Противостоять чуждым ценностям и сохранить духовно-нравственные основы общества позволяет приобщение к традиционной народной культуре. Включение фольклора в педагогический процесс является требованием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который призывает учитывать национально-культурные реалии и этнокультурные ситуации развития ребенка. Включая в образовательный процесс произведения детского фольклора, являющиеся источником художественно-эстетического, нравственного, познавательного и коммуникативного развития ребенка, педагог в соответствии с положениями ФГОС ДО осуществляет «объединение обучения и воспитания в единый образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей... в интересах человека, семьи и общества» [12]. Насыщая произведениями локального фольклора образовательную среду в дошкольных организациях, мы помогаем детям ощутить

свою принадлежность к родному краю и осознать свою региональную идентичность.

Изучению возможностей фольклора в образовательной деятельности посвятили свои работы многие исследователи и методисты. Выявляя влияние фольклора на мировосприятие ребенка, исследователи отмечают, что синкретическая природа фольклора и представленная им целостная картина мира как нельзя лучше соответствуют природе ребенка, его восприятию и мышлению. А. В. Артемкин рассматривает фольклор как «ресурс духовно-нравственного, патриотического и художественно-эстетического воспитания», акцентируя внимание на его базовых ценностях, в число которых входят природа, религия, труд, семья, общество и Отечество [1, с. 9]. М. Т. Картавцева видит в национальном фольклоре наиболее доступное и генетически заложенное в сознании и памяти детей средство музыкально-творческого воспитания и развития ребенка, особенно его музыкальных способностей [4, с. 9].

Обращая внимание на коммуникативную функцию фольклора, исследователи особо отмечают его роль в реализации педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания. Так, Е. Г. Боронина рассматривает музыкальный фольклор как педагогическое средство воссоздания традиционного уклада жизни в сотворчестве детей и взрослых и совместного его культурно-эстетического «проживания» [2, с. 6]. А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунская, говоря об «игровом взаимодействии детей друг с другом или ребенка со взрослым» и исследовательских поисковых действиях ребенка в изучении других, видят в озвучивании фольклорного содержания фактор педагогического взаимодействия [3, с. 402]. Л. В. Неретина полагает, что приобщение к произведениям музыкального фольклора позволяет семье объединиться вокруг общего интереса к народным традициям; у родителей развивается интерес и мотивация к воспитательному и образовательному процессу [8, с. 201]. Формами взаимодействия между педагогами, детьми и их родителями является проведение совместных мероприятий, посиделок-чаепитий, «капустников», основанных на фольклорном материале.

Проблема внедрения регионального фольклора в практику дошкольного образования волнует и тверских исследователей. Так, 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, коммуникативная, информационная, рекреационная и проективная функции) и рассматривая детский фольклор Тверского края «как механизм обучения культуре и важный фактор социализации ребенка в современном обществе» [5, с. 141]. Разработанная Е. Г. Милюгиной программа «Введение в культуру родного края», включающая ознакомление детей с традиционной культурой и этнографией Тверской земли на материале регионального фольклора, тверских травелогов и др., ориентиро-

вана на формирование региональной идентичности и культуроведческих компетенций обучающихся [6; 7].

Фольклорный материал внедряет в музыкальную деятельность художественно-эстетической образовательной области музыкальный руководитель детского сада № 162 г. Твери И. Б. Рыбкина. На образцах тверского фольклора педагог создает сценарии народных праздников (Масленица, Святки и др.) [9; 10]. Особенностью работы И. Б. Рыбкиной является то, что она не ограничивает музыкальную деятельность дошкольников только детским фольклором, а приобщает детей к общему фольклорному действу, построенному на взаимодействии со взрослыми участниками. Расширяя образовательное пространство дошкольного учреждения, И. Б. Рыбкина приглашает на праздники бывших воспитанников детского сада и заинтересованных лиц. Таким образом осуществляется преемственность образовательных ступеней, пропагандируется народное творчество, поддерживается постоянный интерес детей, педагогов и родителей к фольклорной традиции.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО, образовательная среда дошкольной образовательной организации должна учитывать следующие аспекты: систему отношений ребенка к миру, к другим людям, к самому себе, а также характер взаимодействия ребенка со взрослыми и с другими детьми. Используя тверской детский фольклор как педагогический ресурс, мы предлагаем осуществить педагогическое взаимодействие, направленное на обеспечение условий, способствующих выполнению этих требований. Включая в содержание образовательной деятельности произведения тверского детского фольклора, мы решаем задачи музыкально-эстетического воспитания дошкольников: создаем предпосылки ценностно-смыслового восприятия видов искусства, развития эстетического вкуса и эстетического отношения к действительности, формируем элементарные представления о выразительных средствах словесного и музыкального языка. Музыкально-эстетическое воспитание реализуется более результативно в условиях педагогического взаимодействия, выраженного в форме педагогической поддержки или педагогического сопровождения обучающегося.

Педагогическое взаимодействие можно представить как пример сотрудничества всех участников педагогического процесса: педагогов дополнительного образования, воспитателей, детей и родителей при создании проектов, включающих в себя фольклор неигровой (материнский, созданный взрослыми) и игровой (создаваемый детьми в процессе игры). Совместная деятельность начинается с выбора темы, написания сценария и типа проекта, который может быть исследовательским, познавательным или творческим. Родители создают вместе с детьми несложные атрибуты для участия в празднике, помогают в создании декораций, совместно с ребенком разучивают требуемый текст. Так как проект является продуктом интеграции всех образовательных областей: развития речи, приобщения к художественной литературе, изобразительному искусству и музыке, то подготовка к нему ведется силами всего педагогического коллектива.

Первоначальное знакомство с фольклорным произведением происходит в занятиях по приобщению к литературе и на занятиях по изобразительному искусству, где обучающиеся знакомятся с произведениями художников, отобразивших в своих работах события, посвященные предстоящему празднику. Во время музыкальных занятий разучиваются произведения детского игрового фольклора, который содержит правила детской игры, заложенные в детской традиции, а также считалки, дразнилки, загадки.

Реализуя проектную деятельность, мы выделяем мотивационный этап, где используем методы стимулирования познавательной деятельности через создание игровой учебной ситуации, привлекая в репертуар дошкольников жанры тверского неигрового фольклора: «Баю, баюшки, баю, не ложися на краю...», «Петушок, петушок, золотой гребешок...», «Котя, серенький коток...», «А тари, тари, тари» (попевки исполняются в игровой или театрализованной форме) [11, с. 9, 21, 32]. Следующие этапы педагогического взаимодействия — ценностно-смысловой и познавательный, в процессе которых обучающиеся приобщаются к традиционным нравственным ценностям. На занятиях используются потешки, например как кисонька-мурысонька была на мельнице, муку молола, прянички пекла и сама ела. Приговор «Не ешь одна!» [11, с. 77] обладает воспитательным смыслом. В рифмованных закличках — обращениях к природе заключен древний обрядовый смысл, в котором глубокое уважение ко всему живому: «Солнышко красное, гори, гори ясно! В небо пташкой залети, нашу землю освети! Чтоб садам и огородам, зеленеть, цвести, расти!» [11, с. 107]. Деятельностный и творческий этапы формируют практические навыки и реализуют возможность для самостоятельного создания ребенком продукта музыкальной деятельности. Как правило, проекты, основанные на фольклорном материале, соотносятся с календарными или обрядовыми праздниками: Рождеством, Святками, Масленицей, Пасхой, Троицей и др. Следовательно, сценарный план совпадает с традиционными действиями периода празднования. Так, проект «Коляда пришла!» обыгрывает события святочной недели, обогащает детей знаниями о значении праздника, расширяет словарный запас, знакомит с новыми жанрами народного творчества (колядки).

Включение в образовательную деятельность произведений тверского детского фольклора на основе педагогического взаимодействия приобщает обучающихся к традициям и быту Тверского региона, решает задачи музыкально-эстетического воспитания, формирует познавательную мотивацию, развивает практические и творческие навыки. Педагогическое взаимодействие подразумевает использование личностно-ориентированного подхода, включение принципов индивидуализации образования и интеграции образовательных областей, создание культурно-эстетической образовательной среды. Совместная проектная деятельность на фольклорном материале создает дополнительный стимул для объединения семьи и педагогов вокруг общей цели воспитания ребенка.

Список литературы

1. *Артемкин А. В.* Развитие гуманистических ценностных ориентаций у подростков средствами фольклора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2015. 26 с.
2. *Боронина Е. Г.* Музыкальный фольклор как средство приобщения к традиционной народной культуре детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 24 с.
3. *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.
4. *Картавцева М. Т.* Творческое развитие детей средствами музыкального фольклора: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 44 с.
5. *Милюгина Е. Г.* Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // *Детская литература и воспитание: сб. науч. тр.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
6. *Милюгина Е. Г.* Введение в культуру родного края. Традиционная культура и этнография Тверской земли в зеркале травелога // *Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. Вып. 7 (13). С. 190–205.
7. *Милюгина Е. Г.* Традиционная культура Тверского Верхневолжья в зеркале прозвищного фольклора (по материалам XIX века) // *Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. Вып. 8 (14). С. 148–161.
8. *Неретина Л. В.* Конспекты уроков по изобразительному искусству, мифологии и фольклору. М.: Владос, 2004. 223 с.
9. *Рыбкина И. Б.* Зайки и лиса: досуг в младшей группе. Сценарии праздников и развлечений. Сценарий зимнего досуга для малышей // *Музыкальный руководитель.* 2011. № 7. С. 33–34.
10. *Рыбкина И. Б.* Веселый праздник Масленица!: сценарий праздника для старших дошкольников // *Музыкальный руководитель.* 2014. № 1. С. 37–41.
11. *Тверской детский фольклор / сост. Л. В. Брадис, В. Г. Шомина.* Тверь: ТОДНТ, 2001. 179 с.
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17 октября 2013 г. // Российская газета.* 2013. 25 ноября.

Об авторе

КОРНАКОВА Марина Георгиевна, аспирант 2-го года обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: marina-baltika@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Г. Милюгина, Т. И. Якиманская

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируется опыт педагогов Центрального региона (Москвы, Твери, Московской и Тверской областей) по художественно-эстетическому развитию учащихся средствами музыкально-театральной деятельности. Описаны различные виды театральных проектов, проведен анализ музыкально-творческой деятельности школьных театров. Отобраны перспективные технологии художественно-эстетического развития учащихся средствами музыкально-театральной деятельности.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, музыкально-театральная деятельность, основное общее образование, внешкольная работа, театральные студии.

Сегодня основной задачей педагогики является воспитание всесторонне развитой личности, что соответствует потребностям современного общества. Продуктивным направлением этого воспитательного процесса является музыкально-театрализованная деятельность, благодаря которой творческая энергия и инициатива учащихся начинает проявляться во всех сферах их жизни.

Музыкально-театральная деятельность, по мнению Т. В. Фуртас, является одним из перспективных направлений в педагогике для расширения возможностей воспитания и развития личности учащегося: «Включение детей в активную музыкально-театральную деятельность способствует интенсивному развитию их интеллектуальной и эмоциональной сферы, творческих способностей, формированию адекватных общечеловеческим нормам критериев оценки явлений действительности» [18, с. 3]. Г. Б. Абаева подчеркивает обучающую тенденцию этого процесса: «Постепенное вхождение детей среднего школьного возраста в театральную деятельность способствует полноценному восприятию спектакля как целостного произведения, теоретическим знаниям по театральному искусству, а также развивает интерес к истории театра, к специфике кукольного, драматического и других видов театров» [1, с. 43]. Т. В. Шевцова отмечает влияние музыкально-проектной деятельности на развитие и досуг школьников: «Подготовка в процессе проектной деятельности хоровой или танцевальной сцены из оперы или балета вызывает у школьников желание прослушать и посмотреть произведение целиком, больше узнать о жизни и творчестве автора, об артистах и исполнителях, о людях, работавших над спектаклем. Естественным становится посещение в свободное от школы время театра, филармонии, концертного зала. В результате более эффективно воспитывается исполнительская и слушательская культура учащихся» [19, с. 17]. Таким образом, включение музыкально-театральной деятельности в образовательный процесс помогает стимулировать познавательную деятельность школьников, развить их коммуникативные навыки, решить проблему социализации, активизировать интеле-

рес к занятию творческой деятельностью (музыкальной, хореографической, художественной).

Проанализируем опыт создания школьных и дошкольных музыкальных театров в Москве, Твери, Московской и Тверской областях, чтобы выявить перспективные технологии художественно-эстетического развития учащихся средствами музыкально-театральной деятельности.

В Москве с 1980 г. творческие показы детских музыкально-театральных коллективов сложились в учебно-педагогический фестиваль «Искусство — любовь моя». В фестивале принимают участие дети разных возрастных групп, причем коллективы не только физически здоровых детей, но и детей-инвалидов с ДЦП, слепотой и другими недугами, которые участвуют в творческих показах на общих основаниях. Такие мероприятия дают юным участникам возможность проявить свои творческие способности и получить профессиональный разбор своих работ, а также увидеть мастер-классы от актеров и режиссеров Детского музыкального театра Натальи Сац. В 2006 г. XXIV фестиваль «Искусство — любовь моя» взял под крыло показы Ассоциации школьных театров ЮЗАО г. Москвы, созданной М. Ю. Тихоновым (2004). В Ассоциацию вошли театры не только музыкальные, но и драматические и кукольные. Спектр жанров спектаклей, которые стали принимать участие в фестивале, существенно расширился. К столетию Натальи Сац, например, был подготовлен цикл спектаклей по ее постановкам, к двухсотлетию Г.Х. Андерсена — показ оперных спектаклей «Сказки Андерсена» по мотивам любимых историй писателя [15].

На протяжении последних пяти лет (с 2015) в Рузском городском округе действует межрайонный театральный фестиваль «Рузский софит», направленный на укрепление творческих связей между детскими и взрослыми коллективами любительских и народных театров из соседних муниципальных образований. Это повышает интерес детей и взрослых к музыкально-театрализованной деятельности. Благодаря этой творческой площадке у жителей Рузского городского округа появилась возможность творческого обмена и так называемого творческого симбиоза на межрайонном уровне. Одним из детских театров округа руководит педагог Т. А. Лебедева. Ее проект «Сказка в мире музыки» (2017) ориентирован на художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами театрального искусства. Задачи проекта — развитие интереса к театрально-игровой деятельности через театральные сценки, драматизацию, праздники; совершенствование вокально-хоровых и танцевальных навыков; развитие коммуникативных навыков; приобщение детей к театральной культуре, обогащение их театрального опыта (знаний о театре, его истории, устройстве, театральных профессиях, костюмах, атрибутах, театральной терминологии). Проект «Сказка в мире музыки» имеет высокую социальную значимость, т. к. процесс формирования эмоционально-чувственного отражения мира в эстетическом развитии учащихся в сегодняшней образовательной ситуации выступает на первый план. Развитие интересов, мышления, воображения, вкуса ребенка на основе шедевров классической музыки, живописи и

поэзии способствует формированию основы его музыкально-эстетического сознания и общей духовной культуры. Комплексное использование этих видов искусств помогает выявлению тематического единства разных художественных направлений, нахождению соответствий между средствами выразительности в разных видах искусств с помощью объединяющего начала — художественного слова. Становление музыкально-эстетического и художественного сознания учащихся, развитие их способности к эстетическим переживаниям — актуальная задача. В рамках проекта проводится совместное чтение сказок (Г. Х. Андерсен, Э. Т. А. Гофман), слушание музыки, импровизация движений под музыку, беседы о прослушанной музыке, рисование под слушание музыки [7].

В Реутове Московской области по инициативе администрации города создано экспериментальное учебное заведение «Музыкальный театр» (1995), которое наравне с традиционным музыкальным образованием открывает широкие возможности для духовно-нравственного и творческого развития детей разных возрастных групп (от 5 до 17 лет). Художественный руководитель детского театра И. В. Тульчинская помогает учащимся раскрыть артистические способности, сформировать навыки сценической речи и сценического движения [14].

Подобный музыкально-театральный проект реализуется и педагогом О. А. Баутиной в подмосковном Серпухове, где при Центральной детско-юношеской библиотеке для малышей организована «Школа театра» (2009), учащиеся которой участвуют в постановках спектаклей, народных праздниках и фестивалях [16]. На одном из таких фестивалей (2012) был представлен домашний кукольный театр, участником которого был «бродячий кукольник» — московский художник-бутафор, вертепных дел мастер Виктор Назарити, один из первых вертепщиков фольклорного театра Дмитрия Покровского, возродившего в начале 1980-х гг. забытую традицию народного вертепного действия. В продолжение традиций домашних театров также были представлены спектакли теневого и перчаточного театра молодых художниц Надежды Нефедьевой, Анастасии Есиповой, Светланы Салахутдиновой. Эти спектакли были поставлены ими специально для своих детей. К проведению фестиваля была приурочена выставка «Продолжение семейных традиций Поленовского дома», составленная из работ М. В. Поленовой-Ляпиной, дочери художника В. Д. Поленова. На выставке был представлен созданный руками М. В. Поленовой-Ляпиной «детский театр»: куклы, маски, декорации, персонажи театра теней. Эти работы создавались в течение 20 лет во Франции, где художница руководила детским театром школы приходов Московской Патриархии.

В Дмитрове Московской области благодаря активной деятельности художественного руководителя Олеси Мушко музыкальный детский театр «Белоснежка» (1992) открыл двери для детей разного возраста; его воспитанники участвуют не только в драматических спектаклях, но и в мюзиклах [2].

Подобный проект с 2015 г. существует и в подмосковных Химках. Педагоги химкинского детского музыкального театра «Эдельвейс» Татьяна Уласевич и Оксана Гайкова считают, что дети должны жить в мире красоты, игры, сказки,

музыки, фантазии и творчества. В детском театре «Эдельвейс» есть 2 группы: тренинговая (подготовительная) и рабочая; распределение детей по группам зависит от возможностей учащихся и постановок, зачастую группы смешиваются. Воспитанники музыкального театра изучают эстрадный вокал, актерское мастерство, сценическую речь. Занятия включают в себя работу над техникой и выразительностью речи, упражнения для развития пластики, упражнения для правильной постановки дыхания, совершенствование владения голосом и интонацией, развитие чувства ритма. Такого рода занятия формируют творческую личность ребенка, развивают воображение, фантазию, гибкость мышления, внимание к окружающему миру, стимулируют творческую инициативу детей. Участники детского музыкального театра приобретают опыт работы в команде, т. е. начинают видеть, слышать и чувствовать других людей. Результатом работы на музыкально-театральных занятиях являются спектакли — это мюзиклы и музыкальные постановки, в основе которых лежат произведения детских классиков: «Пеппи Длинный чулок» Астрид Линдгрен, «Незнайка» Николая Носова, «Бременские музыканты» братьев Гримм. Коллектив театра «Эдельвейс» является участником многих международных и всероссийских конкурсов не только в Москве, но и в других городах и показывает отличные результаты. Учащихся театра приглашают на выступления не только на городские праздничные мероприятия, но и в учреждения социального значения (приюты, дома для пожилых людей и пенсионеров, школы и детские сады) [13].

Музыкально-театрализованная деятельность среди детей школьного возраста активно развивается и в Тверском регионе. Так, Тверской академический театр драмы много и плодотворно работает с учащимися школ. «Театр и школа» (2014) — это уникальный проект, направленный на объединение школьников города и области в среде театра, на повышение их интереса к театральному искусству и творчеству. Мероприятия этого проекта проходят раз в 1–2 месяца. В рамках «Театра и школы» ученики посещают спектакль на Большой сцене, а по его окончании задают артистам и режиссерам театра все интересующие их вопросы в формате живого диалога или заранее оставив записку с вопросом администратору перед началом спектакля. С 2014 г. в проекте приняли участие более 6200 школьников, а спектакли в рамках «Театра и Школы» гастролируют по Тверской области [8].

Еще один проект в Тверском регионе, Театр «Премьер», был создан в 1992 г. Художественный руководитель А. В. Коряков начинал с детско-юношеской театральной студии одной из центральных школ города Твери. Театр уникален тем, что, грамотно используя городской педагогический ресурс, он помогает детям и подросткам полюбить волшебный мир театра, реализовать свои таланты, стать на одну площадку с мастерами сценического искусства. Именно для этого в 2011 г. народный театр «Премьер» организовал единственную в регионе Школу мюзикла, где обучаются театральному мастерству, хореографии, вокалу дети из разных школ города. В конце каждого года обучения в Школе мюзикла на сцене театра проходит уникальный Фестиваль детского мюзикла, где демон-

стрируются работы всех курсов школы. За прошедшие годы театр осуществил большое количество разножанровых постановок, среди которых сказки, лирические и психологические драмы, фарсы, мюзиклы. Все они были адресованы как детям, так и взрослым [12].

Согласно плану работы Управления образования г. Твери и в целях развития школьного театра как направления детского творчества с 2006 г. проводится ежегодный театральный фестиваль «Секреты Мельпомены». В фестивале принимают участие более 15 школ Твери. Юные актеры представляют на суд жюри и зрителей постановки по мотивам классических и современных произведений. Так, в 2012 г. школа № 50 представила спектакль «Маленький принц», школа № 20 — «12 месяцев», учащиеся школы № 35 собрали в постановке «Такая разная любовь» отрывки из произведений классиков и современников. В жюри конкурса входят актеры Тверского академического театра драмы, руководители школьных театральных коллективов и специалисты Управления образования Твери. Главной целью мероприятия его организаторы считают поддержку школьных театров, дающих возможность детям развить художественный вкус и образное восприятие мира, проявить творческие и коммуникативные способности [17].

Театр-студия «Галактика» в Твери (основан в 2003) совмещает в себе образовательные и игровые функции: с одной стороны, дети получают все нужные в их возрасте знания и навыки по музыкально-театральному искусству под руководством профессиональных педагогов, с другой — учебные программы построены по принципу игрового обучения в ненавязчивой и легко усваиваемой форме [3]. Театральная студия «Алые паруса» существует в Твери с 2010 г. Занятия в студии включают актерское мастерство, сценическую речь, хореографию, эстрадный вокал, историю театра — таким образом в студии осуществляется комплексное развитие учащихся. Учащиеся студии овладевают навыками анализа художественного произведения из любой области творчества, будь то живопись, литература или музыка. Это формирует особое эстетическое мировоззрение, которое учит выделять истинно ценные произведения из массы образцов. Благодаря занятиям в театральной студии у учащихся формируются лидерские качества, навыки публичного выступления, что способствует успешной жизнедеятельности в будущем. Педагоги отмечают, что театральная студия «Алые паруса» является для учащихся не просто творческим видом деятельности, но и местом общения со сверстниками. К созданию театральных студий и кружков подключились многие тверские школы. Например, в программе школы № 9 в 2018 г. появилась эстетическая направленность, которая реализуется благодаря таким предметам, как хореография, уроки театра, этики и эстетики. Занятия ведут профессиональные хореографы, режиссеры и аккомпаниаторы [20]. В гимназии № 10 в 2016 г. свои двери открыла театральная студия «Рампа». Благодаря театральным занятиям, включающим в себя вокал, хореографию, сценическую речь, учащиеся школы получили дополнительные возможности для раскрытия своих талантов [4]. За это время коллективу удалось завоевать

любовь зрителей и немало наград, принять участие в различных городских и областных мероприятиях. Театр неоднократно приглашали на гастроли со спектаклями по Тверской области.

Таким образом, анализ опыта педагогов Московской и Тверской областей показывает, что музыкально-театральный проект — продуктивная форма педагогического взаимодействия, результативное средство формирования творческих способностей, коммуникативных навыков и эстетического кругозора детей разных возрастов. На основе изученного опыта мы отобрали перспективные технологии художественно-эстетического развития учащихся средствами музыкально-театральной деятельности, которые необходимо использовать для успешной работы школьного театра.

1. *Театрально-игровая технология.* Игровая форма совместной деятельности с учащимися может быть создана с помощью игровых приемов и ситуаций, выступающих в качестве средства побуждения и стимулирования ребенка к деятельности. Педагогическая игра осуществляется в следующей последовательности: дидактическая цель ставится в форме игровой задачи, образовательная деятельность подчиняется правилам игры; в качестве ее средства на занятиях используется учебный материал; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [10].

2. *Художественное событие.* Художественное событие создает условия для создания сотрудничества, совместного творчества обучающихся и педагогов, межпредметной интеграции, повышения личностного и творческого роста учеников, возможности представить различные виды творческой деятельности: изобразительной, литературной, музыкальной и др. Термин появился в 1991 г. в трудах сотрудников лаборатории интеграции Института художественного образования Российской академии образования: «Художественное событие — особый вид учебно-образовательной деятельности педагога или группы педагогов, завершающий процесс освоения цикла уроков, раздела, или как способ защиты и представления проектной деятельности» [5]. В художественном событии используются творческие работы учащихся: коллективные панно-декорации, самостоятельно придуманные сказки, сценарии, костюмы, музыкальное сопровождение, песни, танцы, игра на музыкальных инструментах. Сами художественные события — это продукт совместной образовательной деятельности учащихся, педагогов и родителей. В отличие от школьного спектакля в классическом его понимании, задачей художественного события становится непосредственное приближение к образовательному процессу. Художественное событие формирует интегрированное развивающее пространство в образовательном учреждении.

3. *Интерактивный театр,* стирающий грань между актерами и зрительным залом. Участие зрителей в спектакле позволяет стимулировать познавательный интерес участников, расширить коммуникативные возможности, улучшить социализацию. По такому принципу в Москве создан детский интер-

активный музыкальный театр «Тим-Тилим», в котором авторскую программу для школьников ведет Александра Будо [6].

4. *Театр как введение в мир культуры*. Педагогическая технология Е. Ю. Сазонова, художественного руководителя Театра юношеского творчества Санкт-Петербургского дворца творчества юных (ТЮТ), продолжателя дела создателя театра М. Г. Дубровина, главная идея которого заключалась в том, чтобы представить театр «не как художественную или эстетическую цель, но как средство, как своего рода инструмент», в виде «большой игрушки, играя в которую ребенок делает первые шаги в Культуру». М. Г. Дубровин предложил совершенно новую модель, располагая все элементы педагогического взаимодействия не по вертикали, а по кругу, где «высокое творчество сочетается с творческим физическим трудом. Это создает удивительные отношения между людьми, делающими одно общее дело. Это дает счастье каждому и его окружающим» [9].

5. *Диалоговая технология*, которая встречается в проекте «Театр и школа» г. Твери, выстроена по типу вопрос-ответ. Такое взаимодействие способствует объединению и обмену опытом учащихся из разных школ города и актеров Тверского академического театра драмы [8].

Мы полагаем, что одной из наиболее продуктивных является педагогическая технология Е. Ю. Сазонова, где все виды театральной деятельности в данном случае имеют равноценное значение: актер, осветитель, режиссер, театральный рабочий объединены общей художественной целью, решают одни и те же эстетические задачи. В этом случае учащийся включается в целостный процесс создания театра и познания мира через театральную деятельность. Также особого внимания заслуживает технология *художественное событие*, которая способствует совместной образовательной деятельности учащихся, педагогов и родителей и создает интегрированное развивающее пространство в образовательном учреждении.

Список литературы

1. *Абаева Г. Б.* Педагогическое обеспечение эстетического воспитания детей среднего школьного возраста во внеучебной деятельности общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тверь, 2014. 170 с.
2. Детский музыкальный театр «Белоснежка» г. Дмитров // Дмитровское телевидение «Вечерний Дмитров» [электронный ресурс]. URL: <http://www.dmitrovtv.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
3. Детский театр-студия «Галактика» // ИмperiалАРТ: королевство праздников [электронный ресурс]. URL: <http://imperialart.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
4. Детская театральная студия «Рампа» // Тверь без формата [электронный ресурс]. URL: <http://tver.bezformata.com/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
5. *Ефимова И. В., Селезнева С. А.* Подготовка и проведение обобщающего учебно-образовательного мероприятия — художественного события // Московская школа № 158: сетевое сообщество на принципах самоорганизации [электронный ресурс]. URL: <http://www.school158.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
6. Музыкальное интерактивное пространство «Тим-тилим» [электронный ресурс]. URL: <http://tim-tilim.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.

7. Проект «Сказка в мире музыки» Т. А. Лебедевой // Наше Подмосковье [электронный ресурс]. URL: <https://наше-подмосковье.рф/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
8. Проект «Театр и Школа» // Тверской академический театр драмы [электронный ресурс]. URL: <http://tatd.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
9. Сазонов Е. Ю. Я преподаю театр // Педагогика культуры: общественный научно-просветительский журнал [электронный ресурс]. URL: <http://www.pedagogika-cultura.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
10. Театрально-игровые технологии в детском саду // Инфоурок: ведущий образовательный портал России [электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
11. Театральная студия «Алые паруса» // Алые паруса: творческий центр [электронный ресурс]. URL: <https://www.parusa-tver.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
12. Театр «Премьер» // Премьер: творческое объединение [электронный ресурс]. URL: <http://www.thepremier.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
13. Театр Эдельвейс г. Химки [электронный ресурс]. URL: <http://tetredelveys.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
14. Школа искусств — детский музыкальный театр г. Реутов [электронный ресурс]. URL: <http://www.muz-teatr.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
15. Фестиваль «Москва — Театр — Школа» // Московский государственный академический детский музыкальный театр имени Н. И. Сац [электронный ресурс]. URL: <http://teatr-sats.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
16. Школа театра г. Серпухов [электронный ресурс]. URL: <http://shkolat.serpuhov.biz/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
17. Фестиваль школьных театральных коллективов «Секреты Мельпомены» // Управление образования города Твери [электронный ресурс]. URL : <http://www.obraz.tver.ru/> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.
18. Фуртас Т. В. Подготовка будущего учителя музыки к организации музыкально-театральной деятельности со школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2005. 24 с.
19. Шевцова Т. В. Музыкально-проектная деятельность как фактор творческого развития учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2005. 24 с.
20. МБОУ Средняя школа №9 г. Тверь [электронный ресурс]. URL: <http://www.school.tver.ru/school/9> Дата обращения 7.01.2019. Загл. с экрана.

Об авторах

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

ЯКИМАНСКАЯ Татьяна Игоревна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: yakita81@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ

И. В. Гришанкова

МОУ СОШ № 21 г. Твери

Статья посвящена проблеме формирования общекультурной компетенции младших школьников. Приведено определение общекультурной компетенции, раскрыты ее компоненты и содержание. Проанализированы авторские произведения участников кружка «Лингвистическое краеведение» (МОУ СОШ № 21 г. Твери) с точки зрения сформированности у учащихся компонентов общекультурной компетенции. Описаны результаты научной и исследовательской работы учащихся.

Ключевые слова: общекультурная компетенция, лингвокраеведение, младшие школьники.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, базой формирования общекультурной компетенции личности должна стать российская общеобразовательная школа: «Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося» [5, с. 5]. На решение этой педагогической задачи ориентирован Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), разработанный с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации. В числе задач, поставленных ФГОС НОО перед методистами и практикующими педагогами, — формирование у учащихся ключевых компетенций, в число которых входит общекультурная компетенция [8, с. 6]. Под общекультурной компетенцией личности, согласно определению И. А. Зимней, понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), элементов культурного опыта, позволяющих учащемуся свободно ориентироваться как в социальном, так и в культурном окружении и оперировать его элементами [3, с. 22].

Представления ученых о структуре общекультурной компетенции младшего школьника нуждается в уточнении. Л. С. Троянская выделяет три содержательных компонента общекультурной компетенции младшего школьника: когнитивный, коммуникативно-деятельностный и ценностно-ориентационный [7, с. 20]. На основе анализа научной литературы [4; 9] и собственного опыта педагогической деятельности мы считаем необходимым выделить также мотивационно-потребностный компонент, поскольку именно мотивация позволяет ученику самостоятельно изучать культуру и выбирать те области знания, которые ему наиболее интересны. Опишем содержание каждого компонента общекультурной компетенции подробнее.

Когнитивный компонент представляет собой комплекс знаний, «совокупность интеллектуальных элементов» учащихся в области культуры (знание фактов, имен, дат, отражающих этапы ее развития).

Мотивационно-потребностный компонент предполагает способность учащихся к определению интересов в различных областях культуры, потребность и заинтересованность в самостоятельном освоении культурного наследия.

Ценностно-ориентационный компонент предполагает приобщение к культуре как передаче ценностей через переживание в процессе духовного общения. Освоенное культурное пространство не только характеризует степень ориентации личности в источниках духовной и материальной культуры, но и определяет содержание представлений и ее отношение к эталонам и ценностям, воплощенным в национальной культуре [7, с. 20].

Коммуникативно-деятельностный компонент соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры, как научение и сотворчество. Именно творчество свидетельствует о настоящем вхождении личности в культуру, поскольку является результатом усвоения имеющихся знаний и опыта, допускает способность к эстетическому восприятию, эмоциональному переживанию, владению художественным вкусом, развитым воображением, образным мышлением, потребность в самовыражении [9]. Компонент предполагает овладение навыками работы с информацией, общения с культурными ценностями, методами, обеспечивающими освоение культурного пространства. В процессе обучения общекультурным ценностям формируются умения и навыки восприятия, анализа, осмысления и интерпретации явлений культуры, опыт общения на различных уровнях культурологического образования.

Процесс приобщения учащихся к изучению культурно-исторического наследия условно можно разделить на три этапа, на каждом из которых можно говорить о ведущих направлениях работы. На первом этапе ребенок усваивает «ближайшие» явления культуры, то есть свою региональную и этническую культуру: язык, фольклор, обычаи, нормы, ценности и др. На следующем этапе содержание образования выходит на уровень культуры национальной, расширение границы понимания явлений культуры. Далее ученики готовы к высшему уровню обобщения, выходят на изучение мировой культуры и включение предыдущих уровней в общекультурный контекст [6].

Реализацию задач по формированию общекультурной компетенции мы связываем с организацией и проведением в младших классах внеурочной краеведческой работы. Следует отметить, что краеведению всегда уделялось особое внимание в рамках учебно-воспитательного процесса школы в любом регионе. В настоящее время значение краеведения в Тверском крае с каждым годом только увеличивается.

Мы разработали программу кружка «Лингвистическое краеведение» для 1–3 классов. *Цель работы* — формирование общекультурной компетенции учащихся, обучение их ведению поисковой деятельности в сфере родного языка, развитие речи и наблюдательности. В *задачи* данной лингвокраеведческой работы входит: 1) познакомить учащихся со структурными и функциональными особенностями русского языка в Тверском регионе; 2) обогатить словарный за-

пас школьников за счет местного языкового материала; 3) расширить знания учащихся об истории, культуре края, традициях и обычаях местных жителей; 4) воспитать интерес и бережное отношение к языку, культуре, этнографии родного края; 5) прививать навыки организации научного труда, работы со словарями и энциклопедиями.

В 1 классе работа ориентирована на знакомство учащихся с тверским детским фольклором (описание и тематическое наполнение программы см.: [1]).

Формирование когнитивного компонента общекультурной компетенции младших школьников осуществляется в процессе изучения отличительных особенностей таких явлений, как фольклор, колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, небылицы, докучные сказки, скороговорки, загадки и др. В ходе познавательной беседы учащиеся знакомятся с понятиями жанра, их отличительными особенностями, читают, слушают, анализируют произведения детского фольклора. Вторая часть каждого занятия — включение в игру (разучивание считалок и знакомство с народными играми). Использование данного метода благоприятно влияет на развитие психики ребенка, его способностей, способствует наилучшему усвоению тверского краеведческого материала.

В процессе игровой деятельности происходит совершенствование навыков общения учащихся, а это уже развитие коммуникативно-деятельностного компонента общекультурной компетенции. Также ученики включаются в разнообразные формы кружковой работы, позволяющие развивать у учащихся умение выбирать, систематизировать изученный материал и грамотно формулировать собственное высказывание, а также совершенствовать навыки работы в группе. Приведем примеры таких занятий: конкурс «Пословица к слову молвится», игра-соревнование «Знатоки», ролевая игра «Игровые песни, припевки, приговоры», викторина «Собирайся народ, кто играть идет», урок-путешествие «Россыпь народной мудрости».

Мотивационно-потребностный и ценностно-ориентационный компоненты формируются у учащихся в процессе творческой работы. После прохождения темы «Тверские загадки» ученики попробовали свои силы в сочинении собственных произведений по примеру региональных текстов. Результаты работы были оформлены в сборник «Загадка — зарядка для ума», в который вошли авторские произведения учеников 1 А и 1 Г класса. Ниже представлены примеры детских работ.

Стоит дом.
Кто в него войдет,
Тот и ум приобретет. (Школа)

Короткова Екатерина

Круглое, а не солнце.
Со спицами, но не вязание. (Колесо)

Гришанков Михаил

Купят мне конструктор летом,
Я построю замок мега,
Потому что это... (Лего)

Алиев Магамед

Осенью летят лисички
Разноцветные сестрички
Золотые, красные,
Все такие разные! (Листья)

Соловьев Михаил

Я круглый, но не мяч,
 Меня в копилку прячь! (Монета)

Корсун Ксения

Не северный ветер, а холодит.
 (Холодильник)

Соловьев Михаил

Изучив тему «Тверские докучные сказки», ученики приступили к творческой работе — составлению своих произведений. В сборник «Докучные сказки» вошли 29 авторских сказок. Представим некоторые из них.

Жили-были две подружки,
 Съели на обед ватрушки.
 А потом пошли гулять,
 Песни петь и танцевать.
 Вот и сказочке конец,
 А кто слушал — молодец!

Королева Лада

Жила-была киска,
 Пошла и съела сметаны миску.
 А корова на лугу пасется.
 Сейчас сказочка заново начнется!
 Жила-была киска...

Карпова Алина

Жили-были три подружки.
 Превратились все в лягушки.
 И вся сказочка моя
 И концовка вся!

Короткова Екатерина

Жили-были две бабули
 И четыре барабули.
 Вот и сказочке конец,
 А кто слушал — молодец!

Рябов Евгений

Жили-были две колбаски,
 Вот начало нашей сказки.
 Пришли в гости мандарины,
 Мы подходим к середине.
 Опоздал лишь огурец,
 Вот и сказочке конец!

Иушина Светлана

Жил-был кот Бориска.
 Мечтал он о сосисках и ирисках.
 И была у этого кота миска,
 А на миске — записка:
 «Мое молоко – не подходи близко»!

Журавлев Алексей

После завершения темы «Считалки» учащиеся с интересом приняли участие в сочинении собственных произведений. Родители ребят также остались не равнодушны и помогли оформить тексты в сборник «Я считаю до пяти...». Приведем пример некоторых считалок.

Раз, два, три, четыре,
 Сосчитаем дыры в сыре.
 Если в сыре много дыр,
 Значит вкусным будет сыр.
 Если в нем одна дыра,
 Значит, вкусным был вчера.

Ткаченко Матвей

Раз, два, три, четыре, пять
 Я иду семью считать.
 Первый папа у меня, а вторая мама.
 Дальше Дашенька моя
 и, конечно, я!
 Карповой Марии

По грибы ходили,
 По лесу бродили.
 Все грибы собрали,
 И в корзину клали.
 Тут и рыжики, солюшки,

Раз, два, три, четыре, пять
 Во дворе играем в мяч!
 Коля, Дима, Леша, Ваня
 И Илюша тоже с нами!
 Забиваем в третий раз,

Сыроежки и гладушки.
Под березой боровик,
Раз, два, три,
Теперь ты води!

Ечкина Алина

Выходи один из нас!
Слепиковский Иван

Раз, два, три, четыре, пять
Будем в салочки играть.
Миша, Лера и Егор,
Кто водящий – выйди вон!

Гришанков Михаил

Раз, два, три
Солнышко свети!
Капля вы-хо-ди!

Корсун Ксения

Программа для 1 класса является базой для изучения истории и культуры города Твери, его топонимики, архитектурных и скульптурных памятников, народных промыслов Тверского края, знакомства учащихся с памятными местами города, связанными с жизнью и творчеством русских писателей и поэтов. Все эти задачи мы решаем в рамках кружка «Лингвокраеведение» второго и третьего года обучения, которые разработаны и апробированы с 2013 г. на базе МОУ СОШ № 29 и с 2015 г. по настоящее время на базе МОУ СОШ № 21. Тематика занятий, разработки сценариев учебных экскурсий представлены в публикациях различного уровня [2].

Ученики изучают родной край не только в процессе кружковой работы, но и пробуют свои силы в научной деятельности: принимают участие в городских и региональных конкурсах, представляют членам жюри исследовательские работы краеведческой направленности. В ходе научной работы у учащихся формируется все компоненты общекультурной компетенции. Далее представим результаты исследовательской работы участников кружка «Лингвистическое краеведение» с 2017 по 2019 гг.

Ольга Гусева — победитель городского конкурса сообщений учащихся 2–6-х классов «Открытие» 2017 и 2018 гг., участник XX городской научно-практической конференции школьников «Шаг в будущее» — 2017, в 2019 г. в рамках этой же конференции награждена грамотой «За интерес к родному краю»; участник межшкольной научно-практической конференции учащихся гимназий и школ г. Твери «Пытливые умы» — 2017; призер городской олимпиады школьников по окружающему миру «Мир вокруг нас — 4» в номинации «Юный краевед»; заняла 2 место в конкурсе исследовательских работ в рамках XIV Региональных Менделеевских чтений — 2018. В конкурсе исследовательских и проектных работ обучающихся в рамках школьной научно-практической конференции «Старт в науку» — 2019 Ольга Гусева (6 кл.) заняла 1 место, ученицы 2 класса Лада Королева и Дарья Митюрева — 3 место и диплом участника. В городском конкурсе сообщений «Открытие» — 2019 Дарья Митюрева заняла 2 место, в региональном конкурсе «Одноразовая планета» в номинации «Природоохранная акция» Дарья вновь стала второй. Евгений Рябов стал участником межрегионального проекта «Дом со звездой» в рамках Всероссийского проекта «Моя история» — 2019. Команда «ЛюбоЗнайки», состоящая из

шести учениц 2 А класса, заняла три первых места по итогам четырех заочных туров и 2 место очного этапа региональной Интернет-игры «Д. И. Менделеев и Тверской край».

Таким образом, краеведение способно открыть учащимся путь к знакомству с историей и культурой родного края, стать основой для научной и исследовательской работы. Оно способствует развитию общекультурной компетенции, расширению общеобразовательного и мировоззренческого кругозора школьников, воспитывает патриотизм и бережное отношение учащихся к прошлому и настоящему.

Список литературы

1. *Гришанкова И. В.* Лингвистическое краеведение для младших школьников: тверской детский фольклор // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. Вып. 8(14). С. 182–186.
2. *Гришанкова И. В.* Проблема формирования общекультурной компетенции младших школьников в культуроведческом и регионоведческом аспектах // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Языковое и литературное образование в современном обществе – 2014»: сб. науч. ст. СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. С. 221–226.
3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. *Конасова Н. Ю.* Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школ. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2000. 174 с.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / сост. А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 26 с.
6. *Милюгина Е. Г.* Гражданская, этническая и региональная идентичности личности: разграничение и взаимосвязи // Нижегородское образование. 2018. № 4. С. 26–31.
7. *Троянская С. Л.* Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 19–23.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения / сост. И. А. Сафронова. М.: Просвещение, 2011. 33 с.
9. *Шпиталевская Г. Р.* Формирование общекультурной компетентности младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 9. С. 131–135. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95043.htm>.

Об авторе

ГРИШАНКОВА Ирина Валерьевна, учитель начальных классов первой квалификационной категории МОУ СОШ № 21, преподаватель кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: grishankova_ira@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О НАЦИОНАЛЬНОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е. Г. Милюгина, Д. С. Гурьянова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования представлений младших школьников о национальном речевом этикете. Представлен обзор работ по проблеме, предложено рабочее определение национального речевого этикета, выявлены методические компоненты данного понятия. Показана продуктивность использования интегрированного обучения предметам филологического цикла при формировании представлений младших школьников о национальном речевом этикете. Описаны приемы обучения речевому этикету.

Ключевые слова: речевой этикет, национальный речевой этикет, нормы речевого этикета, интеграция, межкультурный диалог.

Современное общество ставит перед педагогами задачу подготовки высокообразованного и хорошо воспитанного молодого поколения, обладающего речевой культурой. Человеческая речь достаточно точно характеризуют социальный, образовательный и профессиональный статус личности. Младший школьный возраст — это тот возраст, когда у детей формируется гибкое отношение к соблюдению норм речевого этикета, стремление понять их. Несмотря на расширение круга исследований по формированию представлений младших школьников о национальном речевом этикете, данное направление недостаточно разработано для начальной школы как теоретически, так и практически. Приемы и методы обучения младших школьников навыкам речевого этикета в основном не систематизированы, что вызывает у педагогов сложности в организации соответствующей учебно-воспитательной деятельности. В связи с этим проблема формирования представлений младших школьников о нормах речевого этикета должна стать предметом обсуждения, анализа, соотнесения с условиями реальной жизни.

Большой вклад в теорию речевого этикета внесли Л. А. Введенская, В. Е. Гольдин, Е. А. Земская, Л. А. Шкатова и др. В их работах отмечено, что возникновение этикета как такового и речевого этикета в частности связано с развитием общества и государства как основного способа его организации, нуждающихся в нормах и правилах речевого поведения, способных на практике служить средствами дифференциации и распознавания различных социальных групп, слоев, институтов. Пристальное внимание системе правил речевого поведения и современным нормам русского речевого этикета уделено в работах А. А. Акишиной, В. И. Карасика, С. И. Львовой, Л. В. Успенского, Н. И. Формановской и др.

Чтобы понять эти нормы, для начала определим, что такое речевой этикет. Л. А. Введенская под речевым этикетом понимает «разработанные правила ре-

чевого поведения, систему речевых формул общения» [1, с.109]. С. И. Львова подчеркивает коммуникативную функцию речевого этикета, видя в нем «правила поведения, принятые в речевом общении между людьми», необходимые для поддержания положительной тональности разговора [8, с. 4]. Н. И. Формановская отмечает зависимость речевого этикета от менталитета и исторического создания нации [12, с. 22]. Спецификацию этих положений применительно к младшим школьникам находим в работе Е. А. Скачковой, выявляющей соответствующие этой возрастной группе этикетные знания и умения: знание канонов красноречия и речевых приемов, умения использовать речевые правила приветствия, прощания, представления, формулировать свои мысли в виде суждений, проблем, спорных положений и др. [11, с. 5–6].

Систематизируя приведенные определения, мы определяем речевой этикет как свод установленных и упорядоченных коммуникативных правил, базирующихся на стратегиях вежливости и включающих в себя формулы речевого этикета, применяемые в соответствующей этикетной ситуации; при этом мы принимаем во внимание закрепленную в устойчивых речевых формулах национальную специфичность этикета и его историческую изменчивость. Речевой этикет младшего школьника мы понимаем как сознательное следование обучающихся культурным нормам общения с учетом его национального, исторического и социального (ситуативного) контекста, формируемое в процессе специально организованного обучения, ориентированного на освоение умений использовать речевые правила приветствия, прощания и представления, излагать свою позицию и обсуждать позицию собеседника, вести спор и т. д.

Следует отметить, что интерес к нормам речевого этикета в последние годы возрастает. Как отмечает Л. С. Лихачева, желание овладеть хорошей речью в современном обществе растет, чему свидетельство — постоянно создаваемые разнообразные «школы этикета и хороших манер» для детей и взрослых, популярные издания о правилах речевого этикета, осознание роли речевого этикета для личностного и профессионального роста, гармонизации личностных взаимоотношений и др. [6, с. 76].

В этом контексте важно помнить, что речевой этикет имеет национальную специфику, поскольку каждый народ создал свою систему правил речевого поведения. Определение понятия *национальный речевой этикет* находим в этнопсихологическом словаре В. Г. Крысько: «национальный речевой этикет — установленный порядок, набор правил, определяющий речевое поведение людей, принадлежащих к конкретной этнической группе, общности» [5, с. 120]. Данный набор правил закреплен в речевых формулах и невербальных средствах общения, которые в совокупности характеризуют ситуацию общения, социальную принадлежность говорящих и многое другое.

Важнейшим признаком национального речевого этикета является шаблонность этикетных формул. Максим Кронгауз в интервью для «Harvard Business Review — Россия» говорит, что «при общении с иностранцами нужно заимствовать некоторые этикетные знаки из их культуры, чтобы не создавать

напряжения при общении. Грубые нарушения этикета помешают наладить контакт, даже если вы говорите очень правильные вещи, и, как следствие, коммуникация может не состояться, поскольку разные культуры в разной степени толерантны к нарушению этикета. Поэтому всегда нужно помнить, что речевой этикет — это мощное оружие, сильно влияющее на ход общения» [4]. Как отмечает Н. И. Формановская, «в отличие от свободно выстраиваемого диалога, в речевом этикете происходит процесс воспроизведения репродуцированных готовых устойчивых формул» [12, с. 23]. Знание особенностей национального этикета, его речевых формул помогут при установлении контактов между собеседниками, поддержанию общения в тональности вежливости, что, в свою очередь, облегчает взаимопонимание между людьми.

В различных ситуациях общение обслуживают тематические группы речевого этикета, такие как: «обращение», «привлечение внимания», «приветствие», «знакомство», «прощение», «извинение», «благодарность», «поздравление», «пожелание», «сочувствие», «приглашение», «просьба», «согласие», «отказ», «одобрение», «комплимент» и др. В каждую тематическую группу входит от 5 до 15 единиц (формул) речевого этикета — слова, выражения, применяемые на трех стадиях общения: в начале (приветствие, обращение и др.), в основной части и при завершении разговора (прощание, пожелания и др.). Например, тематическая группа «приветствие» представлена следующими единицами: в русском языке — *здравствуй, здравствуйте, доброе утро, добрый день, добрый вечер, привет, здорово, мое почтение, вот так встреча, здравия желаю, добро пожаловать* и др.; в английском языке — *hello, hi, good morning, good afternoon, good evening*.

Речевое общение имеет свои законы, которые нужно знать, а не открывать каждый раз заново, что отмечено в требованиях нормативных документов сферы образования. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, учащиеся должны знать и уметь использовать: нормы речевого этикета и правила устного общения (умение слышать, реагировать на реплики, поддерживать разговор); нормы речевого этикета в условиях общения с людьми, плохо владеющими русским языком; некоторые формы речевого и неречевого этикета стран изучаемого языка в ряде ситуаций общения; вести диалог в различных коммуникативных ситуациях, соблюдая правила речевого этикета; нормы речевого этикета, принятые в англоязычных странах [10]. Задача учителя в начальной школе — помочь учащимся усвоить достаточно большой объем знаний об основных правилах речевого этикета, научить осознанно выполнять их. Знакомя детей с правилами речевого этикета, важно помочь им понять необходимость культуры речевого общения, ввести их в мир «волшебных слов» с его различными вариантами этикетных форм, развивать умения отбирать языковые средства в зависимости от ситуации и участников общения (с кем, где, когда, зачем говорить), воспитывать желание быть культурным, вежливым человеком.

Каждая типизированная ситуация обслуживается группой формул и выражений, которые образуют синонимические ряды. Внутри каждого синонимического ряда различаются формулы: наиболее употребительные, стилистически нейтральные формулы (*до свидания, спасибо, здравствуйте*); формулы с оттенками значения (*до завтра, до вечера, прощайте, доброе утро*); формулы с различными стилистическими оттенками (*позвольте попрощаться; пока; целую ручки; спасибо; благодарю вас*) [12, с. 24]. Школьники должны понять, что правила и формулы речевого этикета, изученные на занятиях, становятся для них обязательными для выполнения в жизненной практике.

Традиционные уроки направлены на изучение отдельных аспектов речевого этикета и не дают представления о целостном понимании национального речевого этикета, дробя его на разрозненные фрагменты. Мы знаем, что мир, окружающий детей, познается ими в своем многообразии и единстве. Следовательно, для формирования представлений младших школьников о национальном речевом этикете требуется сравнение, сопоставление, рассмотрение данного явления с нескольких сторон, а эти задачи требуют применения технологии интеграции. Так интеграция предметов филологического цикла призвана расширить представления о национальном речевом этикете, вызвать понимание необходимости более глубокого анализа и обобщения речевых явлений, круг которых увеличивается за счет других предметов. Поэтому интеграция уроков филологической направленности представляется весьма перспективным и продуктивным средством формирования представления младших школьников о национальном речевом этикете.

Вопрос интеграции английского языка с другими школьными предметами не нов. Интеграция предметов филологического цикла, как представляется, даст возможность углубить знания о родном языке, сопоставить грамматические и лексические категории, выявить общее и различное в использовании речевого этикета в русском и английском языках.

Мы предлагаем проводить интегрированные уроки, ориентированные на сопоставление и синтез филологических знаний о речевом этикете. Мы считаем, что в определенной последовательности и взаимосвязи (в соответствии с координированием программ по русскому языку, литературному чтению, риторике, английскому языку) необходимо и полезно рассматривать нормы и правила применения этикетных формул в разнообразных речевых ситуациях. При таком подходе, с учетом возрастных особенностей учащихся, раскроются законы использования этикетных формул языка, их выразительные возможности в устной и письменной речи, монологе и диалоге.

Условия продуктивного обучения речевому этикету выявили Е. Ю. Никитина и Е. А. Зырянова: «в образовательный процесс необходимо включить межкультурный диалог, который поможет учащимся овладеть способами бесконфликтного взаимодействия; следует ориентировать обучающихся на толерантное общение и принятие иных культур, что даст возможность овладеть такими характеристиками, как гибкость (умение корректировать свое поведение с

учетом ситуации), эмпатийность (умение выбирать одобряющие фразы) и некатегоричность суждений при высказывании мнения» [9, с. 77].

Для разработки программы формирования речевого этикета младших школьников при помощи технологий интеграции и межкультурного диалога мы отобрали наиболее продуктивные приемы.

1. *Аудирование*. Данный прием обогатит речь учащихся словами, фразами, соответствующими национальному речевому этикету. Учащимся необходимо повторять за аудитором речевые конструкции и воспроизводить правильную интонацию. По мере формирования речевого этикета школьники также научатся управлять силой и тоном своего голоса.

2. *Анализ образцов культуры речевого поведения с использованием литературных произведений, выявление культурных клише*. Восприятие формул речевого этикета наиболее полно происходит в процессе чтения художественной литературы, когда внимание детей акцентируется на вежливых фразах, употребляемых героями произведений. Чтение помогает развивать положительное отношение к вежливости и ее проявлениям, желание запомнить ее средства. Благодаря этому приему учащиеся запомнят готовые речевые фазы и смогут грамотно употребить их в соответствующих речевых ситуациях. Постепенно клише входит в речь и доводится до автоматизма, что в свою очередь очень упрощает сам процесс общения и обдумывания отдельных фраз.

3. *Использование исторических справок о речевом этикете* (рассказов о способах выражения вежливости в истории России, в англоязычных странах), которые повышают мотивацию освоения правил речевого этикета. Такие справки помогут учащимся понять своеобразие национального речевого этикета, его обладателя, узнать историю появления речевого этикета, этимологическое значение вежливых слов.

4. *Беседы нравственно-этического характера*. Такая форма работы при формировании у младших школьников культуры речевого поведения необходима. С помощью беседы учитель может выяснить, какими знаниями о национальном речевом этикете обладают учащиеся, также выяснить их точку зрения на проблему культуры речи, формировать умение строить речевое высказывание, настроить детей на изучение темы. Например, в начале занятия учитель может провести беседу о значении вежливости в жизни человека.

5. *Проговаривание конфликтных ситуаций, происходящих между представителями различных культур*, сконцентрированных на разборе и аргументации причин конфликта. Подобное проговаривание реализуется с опорой на разбор речеповеденческих действий как корректных или некорректных с точки зрения носителей другой культуры, их трактовку с учетом ценностной ориентации родной культуры, рассмотрение вероятных вариантов положительного поведения, содействующих предупреждению конфликта [9, с. 80-82].

6. *Дидактические игры и речевые упражнения*. Т. И. Зиновьева считает, что» целесообразным является пополнять словарь ребенка новыми формулами речевого этикета. Для этого следует вести работу по качественному совершен-

ствованию словаря, активизации словарного запаса, по переходу формул речевого этикета из пассивного словаря в активный, по систематизации «вежливых» слов». Введению в словарь детей разнообразных этикетных формул способствуют дидактические игры и речевые упражнения: «Кто скажет больше слов — приветствий», «Скажи по другому», «Как сказать бабушке (маме) приятное слово»; а также обыгрывание ситуаций — «Пригласи подругу на день рождения, чтобы она поняла, что ты будешь очень рада ее приходу», «Поблагодари друга за подарок так, чтобы он понял, что его подарок тебе очень понравился» [2, с. 374-376].

7. *Сюжетно-ролевые игры.* В данном приеме используется ролевой принцип, с помощью которого учащиеся осознают свои ролевые позиции (девочка — мальчик, хороший — плохой, младший — старший), отработают тактику поведения, действий конкретного лица в воображаемой ситуации.

8. *Упражнения по преобразованию и построению текста.* В данных упражнениях учащимся необходимо найти и исправить нарушения речевого этикета. [3, с. 12-15].

9. *Решение речевых задач проблемного характера, разыгрывание коммуникативных ролевых игр по тематическим группам речевого этикета.* А. Лушков, В. Петков, Р. Хикман, Р. Люис одним из актуальных приемов обучения речевому этикету считают «создание различных типовых ситуаций, т.е. составление диалогов, решение речевых задач проблемного характера, разыгрывание сценок и коммуникативных ролевых игр по тематическим группам речевого этикета». В процессе анализа речевых ситуаций учащимся объясняются правила уместного выбора приветствия, прощания, знаков вежливого общения [7, с. 58].

Бесспорно, изучение младшими школьниками национального речевого этикета не ограничивается описанными выше приемами. Творчески работающий учитель, используя фольклорные материалы, тексты русских и английских писателей, наблюдение за процессом общения детей, сможет построить немало упражнений для усвоения ими слов вежливости, как в родном языке, так и в английском.

Таким образом, для формирования представлений младших школьников о национальном речевом этикете продуктивно применять совместное изучение предметов филологического цикла. Интеграция английского языка с другими предметами филологического цикла не проста, так как требует, во-первых, заинтересованности двух преподавателей в подобном уроке, во-вторых, наличия у учащихся навыков коммуникации и владения английским языком на определенном уровне. Предлагаемые интегрированные уроки можно проводить с третьего класса (если обучение велось с первого класса), когда у учеников уже достаточный багаж лексики.

Список литературы

1. *Введенская Л. А.* Культура речи. Ростов н/Д: Феникс, 2001. 448 с.
2. *Зиновьева Т. И.* Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. И. Зиновьева [и др.]; под ред. Т. И. Зиновьевой. М.: Юрайт, 2016. С. 374–380.
3. *Зырянова Е. А.* Методика формирования умений речевого этикета младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 3. С. 12–15.
4. *Кронгауз М., Натитник А.* Почему мы не здороваемся // Harvard Business Review [электронный журнал]. URL: <https://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/etika-i-reputatsiya/a12410>
5. *Крысько В. Г.* Этнопсихологический словарь. М.: МПСИ, 1999. 343 с.
6. *Лихачева Л. С.* Школа этикета: поучения на всякий случай. Екатеринбург: Средн.-Урал. кн. изд-во, 1997. 448 с.
7. *Лушков А., Петков В., Хикман Р., Люис Р.* Практическое пособие для общения в любой точке планеты. СПб.: Оракул, 2004. 136 с.
8. *Львова С. И.* «Позвольте пригласить вас...», или Речевой этикет. М.: Дрофа, 2010. 208 с.
9. *Никитина Е. Ю., Зырянова Е. А.* Педагогические условия методики формирования умений речевого этикета // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 6. С. 77–82.
10. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. N 12. 22.03.2010; Российская газета. 2011. 16 фев. № 5408.
11. *Скачкова Е. А.* Формирование навыков речевого этикета младшего школьника: автореф. дис. ... к. п. н.: 13.00.01. М., 2012. 24 с.
12. *Формановская Н. И.* Культура общения и речевой этикет // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 22–27.

Об авторах

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

ГУРЬЯНОВА Дарья Степановна, студентка V курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е. С. Шмаков

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования региональной идентичности старшеклассников в условиях дополнительного музыкального образования. Рассмотрено понятие региональной идентичности, описана его структура. Предложена система занятий по формированию региональной идентичности старшеклассников на локальном литературно-художественном и музыкальном материале.

Ключевые слова: региональная идентичность, старшеклассник, дополнительное образование, детская школа искусств, педагогическое взаимодействие

Региональная идентичность является предметом исследований в философии, истории, географии, культурологии и других гуманитарных науках. Необходимость теоретического осмысления феномена *региональная идентичность* возникла на рубеже 1980–1990-х гг. в ходе регионализации политического пространства, сопровождавшейся резким ростом регионального самосознания [8]. Начало XX века ознаменовалось новым этапом во взаимоотношении центра и регионов. В настоящее время активно обсуждается вопрос о путях формирования региональной идентичности, постоянно увеличивается число исследований, посвященных изучению ее конкретных форм [3; 6; 9; 10]. В научной литературе накоплен значительный опыт анализа региональной идентичности, которая осмысливается в рамках модернистской и постмодернистской концепций [1].

В этой связи формирование региональной идентичности старшеклассников сегодня становится сопоставимым с наиболее значимыми вопросам национальной безопасности России [2]. Региональная составляющая гражданского воспитания позволяет обеспечить усвоение ценностей не только общероссийского патриотизма, но и локальной истории и культуры. По мнению Е. Г. Милюгиной, региональная идентичность представляет собой системную совокупность культурных отношений, связанную с понятием «малая родина» и сочетающую геокультурные и историко-культурные аспекты [4]. Разграничив понятия гражданской, этнической и региональной идентичностей, Е. Г. Милюгина выявила показатели последней, позволяющие строить педагогическую модель ее формирования:

Показатели региональной идентичности (по Е. Г. Милюгиной [4])			
Когнитивный компонент	Эмоционально-оценочный компонент	Ценностно-ориентировочный компонент	Деятельностный компонент
Осознание своей региональной принадлежности, знаниями истории и культуры малой родины, ее традиций и обычаев, географии, языка и роли в истории и культуре России.	Принятие своей региональной принадлежности, решение посвятить свою деятельность социокультурному укреплению и процветанию региона, наличием собственного отношения к его общественно-политической жизни.	Уважительное отношение к культурным основам локального сообщества, толерантное отношение к представителям других общностей, культурные и экономические контакты, с которыми поддерживает малая родина. Готовность к анализу явлений общественной жизни региона.	Активное участие в общественно-политической жизни локального сообщества, самостоятельным выбором позиции, ответственностью за свои действия, принятые решения и их последствия.

Педагогический потенциал региональной среды, как отмечает О. Е. Чаленко, — это особая структура, представленная совокупностью ценностных, содержательных и технологических компонентов [10]. Поэтому необходимым условием решения задач формирования региональной идентичности старшеклассников является педагогическое взаимодействие.

Опишем проведенную нами в условиях ДШИ №1 имени М. П. Мусоргского г. Твери работу, включавшую основные и факультативные занятия по музыкальной литературе, внеклассную деятельность и проведение экскурсий.

Основы организации педагогического взаимодействия были определены на первом педагогическом совещании, где конкретизировался состав преподавателей, изъявивших желание участвовать в совместной деятельности. На втором педагогическом совещании с участниками проекта был составлен план мероприятий, определено время проведения и количество задействованных учеников. На третьем и последующих совещаниях производилась работа в области распределения обязанностей по подготовке тематических мероприятий.

В ходе проведения первого совещания была выбрана основная тема педагогического взаимодействия в области гражданско-патриотического воспитания на 2018–2019 учебный год — тема духовного подвига святого благоверного князя Михаила Ярославича Тверского, приуроченная к 700-летию трагической гибели князя в Золотой орде. Выбор педагогического сообщества ДШИ был сделан с целью популяризации подвижничества Михаила Тверского как исторической личности.

Приведем разработанный участниками проекта план педагогического взаимодействия на 2018-2019 учебный год:

№ п/п	Тема занятия	Форма занятия
1.	Посещение памятника Михаилу Тверскому на пл. Михаила Тверского в городе Твери	Экскурсия
2.	Просмотр и обсуждение моноспектакля «Михаил Тверской» (постановщик — заслуженный артист России Г. Н. Пономарев) [5]	Внеклассное занятие
3.	Чтение и обсуждение памятника литературы «Повесть о смерти в Орде Михаила Ярославича Тверского»	Факультативное занятие
4.	Посещение Спасо-Преображенского собора	Экскурсия
5.	Чтение и обсуждение романа Д. М. Балашова «Бремя власти»; анализ воссозданного писателем образа Михаила Тверского в	Внеклассное занятие
6.	Обсуждение образа Михаила Тверского в музыке: музыкальные произведения в исполнении камерного хора Тверского музыкального колледжа им. М.П. Мусоргского и хора Инженерных войск России	Музыкальная литература
7.	Посещение Тверской областной картинной галереи. Образ Михаила Тверского в картинах П. Орлова «Напутствование князя Михаила Тверского» и «Смерть Михаила Тверского» (1847)	Экскурсия
8.	Обсуждение образа Михаила Тверского в духовной музыке	Факультативное занятие
9.	Посещение часовни Михаила Тверского на месте Бортневской битвы в пос. Бортнево Старицкого района Тверской области	Экскурсия
10.	Просмотр и обсуждение фильма «Сказание о Михаиле Тверском на Ингушской земле» [7]	Внеклассное занятие

Тематические факультативные занятия проводились сообществом преподавателей по специальности совместно с преподавателями музыкальной литературы. Основная их цель заключалась в формировании регионального самосознания учащихся и воспитании чувства гордости за родной город. Каждое занятие длилось академический час (45 мин.) и состояло из следующих этапов: вводное слово педагога (5 мин.); прослушивание тематических аудиозаписей / видеозаписей, просмотр фильмов о Михаиле Тверском (15 мин.); дискуссия (10 мин.); выступления учащихся с домашним заданием, посвященным проблеме памяти о князе Михаиле Тверском в Тверском регионе (10 мин.); рефлексия (5 мин.).

Большое впечатление на старшеклассников произвел просмотр фильма «Сказание о Михаиле Тверском на Ингушской земле» (реж. И. Евлоева, 2017 [7]). В ходе проведения внеклассных занятий учащиеся познакомились с иконографией Михаила Тверского в росписи Ново-Афонского монастыря и храма Михаила Тверского в Николаеве. Для факультативных занятий учащиеся готовили доклады о жизни Михаила Тверского и его вкладе в историю и культуру Тверской земли и всей Руси. Отдельной темой внеклассного занятия стало исследование истории и декора храма Михаила Тверского в Твери (2002).

Следует отметить, что значимое место в работе по формированию региональной идентичности учащихся мы отвели информационно-образовательной

деятельности. В настоящее время, применяя технологию общественного канала «Завтрашний день» [https://vk.com/zavtrashny_den], мы расширяем круг взаимодействия в сфере гражданско-патриотической работы как с педагогическим составом ДШИ №1 имени М. П. Мусоргского, так и с родителями учащихся. Данный канал внес существенный вклад в развитие сотрудничества и взаимодействия преподавателей. По окончании описанной нами педагогической работы на общественном канале были опубликованы отзывы родителей и общественности о проекте. По итогам новостной информации ежедневно сотни представителей зрительской аудитории делятся своим мнением, высказывают свое отношение по определенным темам общероссийского и регионального направления, вносят свои предложения для дальнейшего развития педагогической работы ДШИ №1 имени М. П. Мусоргского.

Список литературы

1. *Головнева Е. В.* Конструирование региональной идентичности в современной культуре: на материале Сибирского региона: автореферат дис. ... докт. филос. наук: 09.00.13. Екатеринбург, 2018. 38 с.
2. *Касимова Т. А.* Воспитание патриотизма и гражданственности молодежи в учреждении дополнительного образования // Педагогическое образование и наука. 2010. №5. С. 18–20.
3. *Кожанов И. В.* Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Уфа, 2018. 41 с.
4. *Милюгина Е. Г.* Гражданская, этническая и региональная идентичности личности: разграничение и взаимосвязи // Нижегородское образование. 2018. № 4. С. 26–31.
5. Михаил Тверской: спектакль Тверского академического театра драмы // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nYedLV3GbcM>
6. *Назукина М. В.* Региональная идентичность в современной России: типологический анализ: автореферат дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02. Пермь, 2009. 26 с.
7. Сказание о Михаиле Тверском на Ингушской земле / реж. И. Евлоева // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KjmCYKYD2Lo>
8. *Смирнова Н. А.* Региональная идентичность в условиях современного российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Волгоград, 2004. 16 с.
9. *Стекляр Г. В.* Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях // Дополнительное образование и воспитание. 2012. № 1. С. 22–28.
10. *Чаленко О. Е.* Педагогический потенциал региональной среды как средство патриотического воспитания старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Карачаевск, 2015. 25 с.

Об авторе

ШМАКОВ Егор Сергеевич, аспирант 2-го года обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: werlidemon91@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КРУГОЗОРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. Г. Милюгина, Я. В. Ягнюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Статья посвящена проблеме формирования лингвистического кругозора и социокультурных знаний младших школьников в процессе изучения иностранного языка. Приведено определение лингвистического кругозора, описана его структура. Намечены основные направления работы по формированию лингвистического кругозора и социокультурных знаний младших школьников, включая овладение культурой речи, воспитание филологической культуры и лингвистической любознательности, понимание этнолингвистических различий.

Ключевые слова: языковая личность, лингвистическая компетенция, лингвистический кругозор, иностранный язык, обучение, младший школьник.

В системе подготовки современного младшего школьника иностранный язык — один из важнейших в условиях поликультурного и многоязычного мира учебных предметов. Наряду с русским языком и литературным чтением он формирует коммуникативную культуру ребенка, способствует его общему речевому развитию и нравственно-эстетическому воспитанию, приобщению школьника к культуре другого народа и вместе с тем осознанию себя как носителя культуры и духовных ценностей своего народа и, соответственно, формированию национальной идентичности. Актуальность освоения иностранного языка со стороны общения представителей разных культур заключается в необходимости изучения языков в неразрывном единстве с миром и культурой их носителей, поскольку для обеспечения эффективности коммуникативного взаимодействия между представителями различных культур, помимо преодоления языкового барьера, необходимо преодолеть барьер культурный.

В соответствии с перспективными установками ФГОС НОО, иностранный язык рассматривается сегодня в качестве инструмента бикультурного развития личности, содействующего формированию у школьников целостной картины мира и общественной адаптации. Язык выступает как способ познания мира, приобщения к ценностям, сформированным иными народами. Изучение иностранного языка ориентировано на формирование представлений о нем как средстве общения; обеспечение коммуникативно-психологической адаптации; воспитание личностных качеств и эмоциональной сферы; приобщение к социокультурному опыту; духовно-нравственное воспитание; развитие познавательных возможностей [9]. Важнейшей среди перечисленных задач является формирование лингвистического кругозора школьников.

Понятие *лингвистический кругозор* введено во ФГОС НОО и нашло отражение в образовательных программах и учебно-методических комплексах для начальной школы. Оно означает совокупность лингвистических и социо-

культурных знаний для комфортного общения с представителями другой культуры; наряду с лексическими, грамматическими, фонетическими и другими языковыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями, лингвистический кругозор включает знание культуры другого народа на том уровне, который обеспечит адекватное представление о ней и возможность коммуникации с ее представителями без культурного шока [8, с. 623–624]. Сформированный лингвистический кругозор должен содержать следующие элементы: владение культурой речи родного и иностранного языка и непримиримость к ее нарушению; мотивацию к постоянному расширению круга знаний и умений; лингвистическую любознательность; понимание этнокультурных отличий между языками; языковую толерантность [5, с. 77].

Согласно современным научным представлениям, целью языкового образования считается формирование вторичной языковой личности. Ю. Н. Караулов характеризует это явление как многослойную и многокомпетентную совокупность языковых возможностей, умений и готовности к коммуникации с представителем неродной культуры [6, с. 29]. В этом контексте иностранный язык и лингвистический кругозор выступают значимым звеном в процессе многостороннего формирования личности ребенка и полноценной реализации его способностей в будущей самостоятельной жизни. Раннее обучение иностранному языку в существенной мере содействует формированию лингвистического кругозора и основ коммуникативной компетенции, позволяющих осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том количестве и с носителями языка, на простом уровне [4].

Широкий лингвистический кругозор является важной составляющей лингвистической и лингвокультурной компетенции. Под лингвокультурной компетенцией исследователи понимают показатель развитости всей системы языковых, социокультурных, психолингвистических, личностных качеств личности, реализуемых ею во взаимодействии с другими людьми и включающих систему лингвокультурных знаний, которая образует определенный кругозор, формирующийся за счет базовых знаний (их показателем служат ключевые слова, словосочетания, фразеологические единицы, прецедентные тексты). Различают три уровня лингвокультурной компетенции: высокий, средний и низкий. О высоком уровне свидетельствует свободное владение языком и достаточно обширные знания в области языка и культуры. Средним уровнем лингвокультурной компетенции обладают носители культуры и языка, изучающие язык в образовательных учреждениях, имеющие некоторый опыт использования лингвокультурного материала (непосредственного или опосредованного книгами, фильмами и т.п.). О низком уровне говорит преобладание стереотипных представлений о лингвокультуре, отсутствие или крайняя ограниченность использования языковых единиц, языковых средств и слабое представление о культурных ценностях нации [10, с. 125–127].

Выделяют три пути формирования лингвистического кругозора: информационный позволяет учителю передать новую информацию с помощью чте-

ния учебно-познавательных материалов о языковедах и научных открытиях, пересказа прочитанного, сообщений, свободных диктантов, бесед, лекций; дискуссионный способствует формированию личной позиции, собственной точки зрения по обсуждаемому спорному вопросу; творческий позволяет осмыслить вклад лингвистов в науку, оценить труды и открытия языковедов через сочинение-рассуждение, очерк, вымышленное интервью [2, с. 259–261].

Как задачи формирования лингвистического кругозора решаются в начальной школе? Проанализируем программы по английскому языку для начальной школы и выявим продуктивные для данной работы компоненты.

Авторы программы и УМК «Английский в фокусе» для 2 класса Н. Быкова, Д. Дули, М. Поспелова, В. Эванс предполагают, что в процессе освоения основной образовательной программы начального общего образования будут достигнуты следующие предметные результаты. Выпускники начальной школы: приобретут начальные навыки общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоят правила речевого и неречевого поведения; освоят начальные лингвистические представления, необходимые для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширяя таким образом лингвистический кругозор; сформируют дружелюбное отношение и толерантность к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [3, с. 1–3]. Программой подразумевается развитие навыков чтения и письменной речи. УМК содержит достаточное количество текстов для аудирования и дополнительный материал (страноведческие тексты). Тематика текстов интересна, развиваются в основном навыки понимания с полным или выборочным охватом содержания. В УМК «Rainbow English» О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой для 2 класса также включен ряд разделов, в которых в сконцентрированном виде подается значимая информация о языке, культуре, истории, географии стран изучаемого языка. Это такие темы, как «NOTA BENE», «Social English», «Word Building», «Idiomatic English» и т. д. [1].

Формируемые в процессе этой работы знания, по замыслу составителей УМК, будут служить основой формирования лингвистического кругозора младших школьников, однако специально на формирование лингвистического кругозора перечисленные программы не ориентированы, что осложняет работу учителя в данном направлении и затрудняет решение им задач, поставленных в ФГОС НОО.

На базе изученной литературы мы решили разработать систему заданий для уроков английского языка, специально ориентированную на формирование лингвистического кругозора школьников. Целью этой системы заданий является развитие лингвистического кругозора средствами родного и иностранного языка. Реализация предлагаемой системы заданий ориентирована на решение следующих задач: создавать условия для овладения первичной коммуникацией

на иностранном языке; формировать элементарные умения общения, подготавливать к последующему наиболее сознательному изучению других языков; воспитывать интерес и уважение к культуре, обычаям, традициям и нравам людей, разговаривающих на изучаемом языке, поощрять общее формирование способностей социальной коммуникации.

Система заданий рассчитана на один месяц обучения и предназначена для обучения детей 7-10 лет. Уроки проводятся 3 раза в неделю. Структура занятия имеет классическую форму: приветствие, фонетическая зарядка (гимнастика языка), основная часть, рефлексия, прощание.

Основным отличием предлагаемой системы заданий по английскому языку является ее скоординированность с календарно-тематическим планированием уроков русского языка и литературного чтения, что позволяет создавать на уроках аналогичные познавательные ситуации и ситуации речевого общения и стимулировать перенос знаний, умений и готовностей, сформированных на родном языке, в иностранный язык и обратно. Это касается формирования навыков использования основ лингвистики, литературы, математики, музыки, изобразительного искусства и др. Младшему школьнику недостаточно только смотреть и размышлять, он предпочитает брать объект в руки, определить на ощупь его форму и материал, из которого он сделан. По этой причине, чтобы сделать уроки увлекательными, мы рекомендуем разнообразить их изобразительной (рисование, лепка, аппликация), музыкальной и физкультурной деятельностью. Подобные занятия носят комплексный вид, в них используется интеграция разных образовательных сфер и видов деятельности (познавательное, физическое, речевое и художественно-эстетическое развитие). В системе заданий отражены формы работы с детьми, организация работы с родителями, контроль и анализ деятельности, календарно-тематический план, предполагаемые итоги.

В качестве ведущих система включает следующие направления работы:

1. Чтение и аудирование текстов об англоязычных странах, их традициях, праздниках, истории возникновения;
2. Осмысление места страны изучаемого языка в культуре региона / континента; например, вопрос о том, в каких странах английский язык является официальным, служит поводом рассказать учащимся о генеалогических и типологических связях языков, языковых семьях; установить, к какой семье и группе принадлежит изучаемый язык [7, с. 75];
3. Работа с синонимами, антонимами, многозначными словами на основе сопоставления русского и иноязычного материала;
4. Исследование идиом на английском языке и сопоставление их с русскими;
5. Сюжетно-тематические игры с заучиванием ситуативных диалогов, например на тему «Поход к врачу/парикмахеру/в музей/в магазин...»;
6. Страноведческие викторины и др.

Обучение младших школьников с использованием разрабатываемой нами системы заданий ориентировано на формирование их лингвистического кругозора. Спецификой разработанной системы является использование технологии интеграции. Освоение иностранного языка по описанным нами направлениям поможет школьникам применить приобретенные знания, умения и навыки в основной школе.

Список литературы

1. *Афанасьева О. В., Михеева И. В.* Rainbow English. 2 кл.: в 2 ч. М.: Дрофа, 2020. 120 с.
2. *Бурлакова И. И.* Расширение лингвистического кругозора на занятиях по иностранному языку // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: сборник научных статей / под ред. В. С. Артемовой, Н. А. Сальниковой, Е. А. Цыганковой. М.: Языки народов мира; Тезаурус, 2017. С. 259–262.
3. *Быкова Н., Дули Д., Поспелова М., Эванс В.* Английский в фокусе. 2 кл. М.: Express Publishing: Просвещение, 2011. 144 с.
4. *Жакова А. В.* Концепция разработки программы по развитию лингвистического кругозора дошкольников // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты: материалы конференции. Иркутск: Арком, 2017. С. 46–51.
5. *Зализняк А. А.* Лингвистические задачи. М.: МЦНМО, 2018. 56 с.
6. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
7. *Кузнецов В. Г.* Воспитание филологической культуры как средство мотивации изучения иностранных языков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2010. № 605. С. 73–82.
8. *Писегова А. С.* Изучение невербальных средств коммуникации на уроке иностранных языков // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2019. С. 623–626.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2017. 61 с.
10. *Халупо О. И.* Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура. 2012. № 2 (18). С. 123–131.

Об авторах

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

ЯГНИОК Яна Вячеславовна, студентка V курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

САМООБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: МОДНЫЙ ТРЕНД ИЛИ ОСОЗНАННОЕ ОБУЧЕНИЕ?

Ю. И. Сметанникова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассмотрена проблема влияния моды на самообразование школьников. Проанализирован процесс самообразования как модный тренд, разработаны рекомендации для продуктивного педагогического обеспечения самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, школьник, тренд, мотивация, педагог.

Самообразование сегодня — модный тренд. Это ведущая тенденция современности и будущего. Стремиться быть лучше, совершенствовать свои навыки — вот малая часть тех причин, по которым молодежь все чаще обращает свой интерес в сторону самообразования. Общество, прогрессируя и усложняясь, повышает свои требования к организации и качеству образования. Современные школьники должны не только владеть определенными знаниями, умениями и навыками, но и стремиться к непрерывному самообразованию. Самообразовательная активность — это обязательный компонент постоянно развивающейся системы образования, который требует соответствия содержания, форм и методов обучения современным стандартам образования, а также является частью жизни любого человека в современном обществе.

На первый взгляд, мода на самообразование — хорошая тенденция. Люди сами выбирают свое направление движения. Мода — это яркая идея, которая заражает людей и заставляет их делать одно и то же в разных вариациях. Как и любая мода, мода на самообразование и личную продуктивность захватывает огромное количество людей. Однако лишь небольшой процент вовлеченных в процесс самообразования людей действительно добивается результатов. Большинство, не получив желаемого, не увидев какого-либо быстрого и впечатляющего для себя результата, перестает заниматься самообразованием.

Так есть ли польза от модных тенденций? Останется ли самообразование в жизни людей после того, как выйдет из моды? Как вести себя в этом случае педагогам и родителям — поддерживать этот тренд или наблюдать со стороны?

Основной и главной мотивирующей силой в процессе самообразования являются не внешние факторы и причины, а внутренняя потребность личности — именно благодаря этому самообразование продуктивно. С точки зрения психологов, продуктивность самообразования легко объяснить: то, что человек получает самостоятельно, он ценит намного больше того, что было получено им без каких-либо усилий [4, с. 49].

Карл Роджерс выделяет бессмысленное и осмысленное обучение: бессмысленное — направленное на усвоение значений, принудительное, осмысленное обучение — самостоятельно инициируемое, свободное [3, с. 228]. Исхо-

дя из этого, можно утверждать, что педагоги и родители должны стимулировать учеников к самостоятельному и осмысленному обучению. Формирование мотивов к самообразованию у школьников гораздо сложнее, чем формирование определенного алгоритма самообразовательных действий [1, с. 345]. Однако большинство специалистов утверждают, что мотивация к самообразовательной деятельности просто необходима — это то, на чем строится весь процесс осознанного и осмысленного самообразования в целом.

Для того чтобы выявить, как современные школьники относятся к самообразованию и чем оно для них является, мы провели тестирование 45 одиннадцатиклассников МБОУ СОШ №7 г. Конаково. Предложенный тест состоял из двух вопросов закрытого типа. Цель теста — выявить отношение школьников к процессу самообразования. Ниже представлен тест-опросник «Зачем я занимаюсь самообразованием?» (см. табл. 1).

Таблица 1

Тест-опросник «Зачем я занимаюсь самообразованием?»

Вопрос	Вариант ответа
1. Что для вас самообразование?	а) способ получить дополнительные знания путем самостоятельного отбора информации; б) модный и полезный тренд; в) модный и бесполезный тренд; г) процесс, с помощью которого я улучшаю свои школьные отметки; д) затрудняюсь ответить.
2. Зачем вы занимаетесь самообразованием?	а) люблю получать новые знания; б) это очень модно и полезно; в) только из-за того, что это модно; пользы для себя в этом не вижу; г) таким образом я могу улучшить свои отметки; д) не занимаюсь самообразованием.

С помощью данного теста мы прежде всего хотели выяснить, является ли самообразование для школьников просто веянием моды или осознанным процессом. Мы получили следующие результаты. На вопрос «Что для вас самообразование?» 12 обучающихся (27 %) ответили, что это модный и полезный тренд, и только 3 ученика (7 %) из 45-ти выбрали вариант «модный и бесполезный тренд». На вопрос «Зачем вы занимаетесь самообразованием?» 16 респондентов (36 %) выбрали вариант ответа «это очень модно и полезно», и лишь 2 человека (4 %) занимаются самообразованием из-за моды, не видя в этом для себя никакой пользы.

Таким образом, можно сделать вывод: отрицать моду на самообразование нельзя, результаты опроса это подтверждают. Это не плохо. Однако педагоги и родители должны укреплять и поддерживать стремление детей к самообразовательной деятельности. Мотивация, вызванная одной лишь модой, быстро исчезает, но если школьники будут постоянно видеть результаты своей деятельности, чувствовать поддержку педагогов и родителей, то самообразование может надолго стать для них важным и нужным процессом. Также необходимо объяс-

нить обучающимся, что нельзя полностью погружаться только в процесс самообразования, забывая при этом об учебе в школе. Педагоги и родители могут помочь школьникам выстроить их самообразовательную траекторию таким образом, чтобы она положительно влияла на учебный процесс [2, с. 44].

Выше мы говорили о том, что в самостоятельном обучении важную роль играет внутренняя мотивация. Если человек испытывает интерес к предмету, если ему не хватает знаний для чего-либо — он будет максимально готов к тому, чтобы учиться самостоятельно. Мы предлагаем алгоритм «Пять шагов к успешному самообразованию», который поможет обучающимся при адаптации к данному процессу.

Шаг 1: определиться с изучаемым предметом. Школьнику необходимо определить, что он хочет: изучать какую-то область знания, которая потребует освоить некоторые навыки? формировать конкретный навык в рамках нынешней деятельности? получить знания, необходимые для личностного роста и развития? Каждый определенный случай требует своего подхода.

Шаг 2: поставить конкретную цель. После того как ученик определился с предметом самообразования, нужно поставить цель, а лучше несколько маленьких подцелей, достигнув которые школьник придет к нужному результату.

Шаг 3: найти источники. Учиться можно при помощи чтения книг и периодических изданий, посещения библиотек и мастер-классов, используя интернет-источники. Для самообразования никогда не было столько возможностей, как сейчас, поскольку в Интернете можно найти множество полезных учебных материалов. Однако выбор источников информации и построение самообразовательной стратегии зачастую приводят к серьезным проблемам. Некоторые онлайн-источники могут стать причиной дезориентации школьника, так как дают читателю неверную или неполную информацию. Поэтому педагоги и родители должны провести с детьми работу, направленную на подбор качественных и грамотных информационных источников. В школах для этого проводят «Единый урок по безопасности в сети Интернет», цель которого — проведение мониторингов, посредством которых выявляют возможности улучшения сопровождения детей в информационном пространстве.

Шаг 4: составить план. Составив план-расписание на день, неделю, месяц или даже год, школьник может спланировать свою самообразовательную деятельность самым благоприятным для него образом. Ученику нужно определиться с тем, сколько свободного времени он сможет посвящать обучению. Даже 15–30 минут занятий в день могут привести к продуктивному результату, не перегружая при этом школьника.

Шаг 5: контролировать себя. Не каждый ученик способен подобрать правильные информационные источники и грамотно организовать самообразовательный процесс. Пока школьник не научится самоконтролю, помощь в этом ему могут и должны оказывать родители и учителя. Нужно объяснить обучающимся, что, занимаясь самообразованием, они воспитывают в себе такие каче-

ства личности, как самостоятельность, целеустремленность и нацеленность на результат [5, с. 50].

В данной статье мы не пытаемся доказать, что заниматься самообразованием в угоду моде — это бесполезно и непродуктивно. Наоборот, наше исследование направлено на выявление положительного отношения школьников к данному процессу. Самое главное, чтобы занятия самообразованием не стали временным увлечением, а надолго вошли в жизнь школьников. А чтобы это произошло, необходимо глубоко изучить процесс формирования мотивации к самообразовательной деятельности. Именно на это и будут направлены наши дальнейшие исследования.

Список литературы

1. Баньковская Н. И. Представления о мотивации к самообразованию учащихся в современной психологии // Известия ТулГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2011. №2. С. 342-351.
2. Бухлова Н. В. Организация самообразовательной деятельности учащихся. М.: ИГ «Основа», 2003. 67 с.
3. Роджерс К., Фрейсберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 528 с.
4. Семенова Л. А. Компетентность личности в самообразовании: анализ понятия // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2015. Т. 11. С. 46–54.
5. Хохлов С. И. О самовоспитании и самообразовании школьников // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 49–52.

Об авторе

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна, аспирант 2-го года обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: krilovau.9595@mail.ru

Научное издание

РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ
В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных трудов
Выпуск 9 (15)

Верстка Е. Г. Милюгина

Подписано в печать 10.12.2019. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага типографская №1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,8. Тираж 100 экз.

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Редакционно-издательское управление

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

Тел. РИУ: (4822)356063