

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 10 (16)**

Тверь 2021

---

---

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

---

---

---

---

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ  
И КУЛЬТУР. РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ  
КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ. 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, 2021. — Вып. 10 (16). — 186 с.

ISBN 978-5-7609-1611-2

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 978-5-7609-1611-2

© Коллектив авторов, текст, 2021  
© Е. Г. Милюгина, составление, редакция,  
дизайн, 2021  
© ФГБОУ ВО «Тверской государственный  
университет», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

<i>Милюгина Е. Г.</i> Романтическое мифотворчество: от дуализма к диалектике парадокса	7
<i>Юдкин-Рипун И. Н.</i> Детализация портрета в сонете как монодраме: «Медальоны» Игоря Северянина	16
<i>Щедринова О. Н.</i> Искусство недосказанности в имплицитных полях поэзии Марины Цветаевой	23
<i>Семенова Н. В., Кочеткова А. В.</i> Соносфера в рассказе А. И. Куприна «Гранатовый браслет»	29
<i>Кочеткова А. В.</i> Проблема перекодировки соносферы литературного текста в кинематографе: на примере рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет»	35
<i>Щедринова О. Н.</i> Топосфера как способ расширения сюжетного пространства в рассказе А. И. Куприна «Гога Веселов»	40
<i>Щедринова О. Н.</i> Смысловое крещендо в построении сюжета: цикл миниатюр А. И. Куприна «Рассказы в каплях»	47
<i>Шмелева Е. В.</i> Композиция и событие в новелле В. Набокова «Сказка»	54
<i>Джос А. В.</i> Ленинградское радио — сердце блокадного Ленинграда	59

### РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>Бабушкина Т. В., Климанова Л. Ф.</i> Коммуникативный подход в курсе «Русский язык» образовательной системы «Перспектива»	63
<i>Бушев А. Б.</i> Языковая личность блогера	71
<i>Аебтонг К. П.</i> Развитие межкультурной компетенции тайских школьников в процессе изучения русского языка	77
<i>Корпусова Ю. А.</i> Методы обучения каллиграфии: история и современность	82
<i>Данелян Е. Г.</i> Использование информационных технологий при обучении младших школьников описанию картины художника	87
<i>Данелян Е. Г., Махно Н. А.</i> Обучение младших школьников культуре речевого общения. Просьба — согласие — благодарность. Просьба — отказ — ответ на отказ	91
<i>Кожехова Н. Н.</i> Формирование читательского интереса младших школьников на уроках литературного чтения	95

## КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

- Кузнецов В. В.* Преподобный Моисей Угрин в житии Ефрема Новоторжского 100
- Волкова М. В.* История урочища Лубенькино на озере Удомля Тверской области: по материалам археологических и письменных источников 108
- Милюгина Е. Г.* Землебитный проект Н. А. Львова: история и проблемы изучения 114
- Кузьмина О. М.* Археолог и исследователь П. Н. Шульц: страница истории Ржевского Верхневолжья 122
- Милюгина Е. Г., Пацевич Н. В.* Эволюция атрибутики молодежных субкультур: от традиционной символики к современному культурному коду 129
- Котлова М. В.* Фольклорно-краеведческое просвещение школьников в условиях летнего отдыха: опыт эколого-туристического лагеря «Родники» 134

## ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

- Корнакова М. Г.* Музыкально-литературный проект как инструмент организации интегративной воспитательно-образовательной среды 140
- Милюгина Е. Г., Ягнюк Я. В.* Музыкальные энциклопедии и справочники в круге чтения современного школьника 144
- Малахова К. В.* Книги о музыке и музыкантах как педагогический ресурс формирования познавательного интереса младших школьников 150
- Якиманская Т. И.* Развитие креативности школьников в процессе интегрированной музыкально-театральной деятельности 154
- Афанасьева Т. В.* Формирование исполнительских умений начинающих скрипачей в условиях интегрированных занятий 159
- Михеева А. А.* Интегрированные технологии развития юных пианистов в условиях ансамблевого музицирования 164
- Сметанникова Ю. И.* Самообразование младших школьников как условие формирования поликультурной личности 168
- Прокофьева О. И.* Поликультурное воспитание студентов музыкального колледжа посредством технологии интеграции 173
- Степанова Т. А.* Межпредметная интеграция как технология формирования эстетической культуры студентов в условиях внеучебной деятельности 180

# РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

---

## РОМАНТИЧЕСКОЕ МИФОТВОРЧЕСТВО: ОТ ДУАЛИЗМА К ДИАЛЕКТИКЕ ПАРАДОКСА

Е. Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Статья посвящена анализу мифотворческой художественной практики поэтов и писателей эпохи романтизма. Проанализирована система бинарных конфронтаций романтического мифотворчества, выявлены стержневые оппозиции. Доказано, что используя форму парадокса, романтики утверждают идею полифоничности, многоуровневости форм разрешения дилемм и дихотомий бинарного выбора.

*Ключевые слова:* романтизм, мифотворчество, дуализм, диалектика, парадокс.

*Светлой памяти учителей —  
Н. А. Гуляева, В. В. Сергеева, И. В. Карташовой*

Исследования романтического мифотворчества последних лет показали, что романтики, широко оперируя бинарными (двоичными) оппозициями традиционной мифологической логики (см. о мифологии: [9, с. 67–72; 10; 12, с. 168–169]) и опираясь на идею *абсолютной мифологии*, теоретически сформулированную Новалисом, А. В. и Ф. Шлегелями и Шеллингом [15; 20; 21; 22], открывают в мифе возможность диалектического сопряжения личного и всеобщего, уникального и универсального, единичного и бесконечно разнообразного, интуитивного и рационального, художественно-образного и философско-аксиологического начал (см., в частности, публикации представителей гуляевской романтиковедческой школы по проблеме романтического мифотворчества в изданиях: [13; 16]).

Признавая наличие в художественной структуре романтического мифа диалектической взаимосвязи между полюсами названных сфер, литературоведы тем не менее выделяют из системы бинарных конфронтаций стержневую оппозицию *сакральное / профанное*, настаивая на категорической разграниченности в мышлении и подчеркнутой разведенности в творческой практике романтиков

определяющих категорий романтического сознания *дух / материя, свет / тьма, свобода / несвобода* и т.д. и, соответственно, решительно отказывая романтикам в диалектике *священного / мирского*. В результате романтическая диалектика видится исторически ограниченной, уплощенной, ущербной.

Методологическая проблема, как представляется, заключается в следующем.

1. При анализе романтических текстов оппозиция *сакральное / профанное* нередко осознанно или неосознанно редуцируется исследователями к той или иной модели пространственного и/или временного двоемирия (последовательной, параллельной, одновременной, синтагматической, парадигматической, прямой, обращенной, совмещенной и т.д.).

Неправомерность подобной подмены бинарного метода исследования двоемирным анализом нетрудно доказать, применив последний к жанру романтической мифологической сказки. Итог бинарных построений может весьма удивить искателя смысла: например, ряд эпизодов из «Алисы в Стране Чудес» и «Алисы в Зазеркалье» Л. Кэрролла построен на дуальностях *есть / говорить, потреблять / предлагать, обозначать / выразить*, упаковывая которые в модель двоемирия было бы верхом абсурда. Аналогичный смысловой сбой возникает при двоемирном анализе художественных структур, в которых нет четко разграниченных антитетичных хронотопов, но налицо подчеркнутое противопоставление системы ценностей и моделей поведения героев.

Следовательно, сущность романтического художественного универсума несводима к элементарному бинаризму. Созданные романтиками мифологические модели универсума призваны нести читателю знание о многомерном, сложном и противоречиво-целостном мире.

2. Сложное знание требует соответствующей формы выражения.

Бесконечный путь из земного пространства в заоблачные сферы («Генрих фон Офтердинген» Новалиса) или, напротив, нисхождение души героя с сакральных высот в профанный мир («Книга Тэль» У. Блейка) неправдоподобны с точки зрения привычных пространственно-временных измерений. Складки, в которые собирается топонимический романтический миф («Фея Хлебных Крошек» Ш. Нодье, «Вий» Гоголя, «Необойденный дом» В. Одоевского, «Мцыри» Лермонтова), напоминают смятый пергамент, истертую временем географическую карту, а разломы, разрывы, пустоты пространства («Золотой горшок» и «Повелитель блох» Гофмана, «Сказание о старом мореходе» Кольриджа) – разбитый глобус. Лабиринты Гоголя и Лермонтова, располагая входом, не имеют видимого выхода, а туннели, построенные Нодье в сказке про Фею Хлебных Крошек или Кэрроллом в сказках про Алису, всегда имеют выход, но всегда – в нетелесное пространство.

Так оппозиции, неизменно (по определению) фиксирующие расхождение путей / направлений / рядов / сфер / миров, намечают иные схождения в иных точках пространства – *пространства мифогеографии*.

3. Идея романтического текста, запечатленная в хронике повторов («Белокурый Экберт» Л. Тика, «Повелитель блох» Гофмана), цепочке секвенций («Житейские воззрения кота Мурра» Гофмана), череде синкоп («Imbroglío» В. Одоевского), подобна наброску, исчезнувшему под масляной краской картины, или старой фреске, с трудом угадывающейся под слоями более поздних росписей и фрагментарных подновлений.

Обратимость художественного времени («Принц Цербино» Л. Тика, «Инес де Лас Сьеррас» Ш. Нодье, «Орлахская крестьянка» В. Одоевского) приводит к тому, что движение мысли читателя необходимо уподобляется работе реставратора, усилия которого устремлены к тому самому первородному наброску / фреске – к началу начал творения, авторскому замыслу художественного бытия.

«Алису в Стране Чудес», «Алису в Зазеркалье» и «Охоту на Снарка» Кэрролла отличает сериальный метод событий с поливерсионным их прочтением / толкованием, в котором неизвестно, что с авторской точки зрения должно считать началом, а что – концом.

Одновременность малого и великого, конечного и бесконечного, временного и вечного взрывает тождественность мира с самим собой *здесь-и-сейчас* и утверждает иное тождество в ином времени – времени *мифоистории*.

4. Антитезы, с которыми сталкивается читатель (исследователь) художественного текста, – это векторы авторской мысли. В сознании автора они существуют как сложная точка, синкретический / синтетический центр – единство противоположностей / сжатая антитеза / оксюморон / палимпсест. В тексте мысленные центры-точки разворачиваются сознанием автора в континуум описываемого мира, развиваясь в целостный правдоподобный / условный образ реального мира. *Текст представляет собой материю вторичную, смоделированную авторской идеей и являющуюся ее упаковкой.*

Воплощенные в тексте той или иной художественной системы, озвученные, «изреченные», оппозиции *производят впечатление* парадокса, за которым, однако, всегда стоит диалектика мысли. Схваченные сознанием автора и упакованные / зафиксированные в тексте моменты перманентной подвижности внешнего пространства / времени мира суть выражение становления, формирования, конституирования внутреннего пространства / времени автора / героя: *движущаяся материя отражает движущееся сознание.*

5. Сама оппозиция *сакральное / профанное*, вопреки нередким утверждениям, не равна сумме конфронтаций *дух / материя, свет / тьма, бесконечное / конечное, вечное / временное, свобода / несвобода* и проч., а также явно не синонимична антитезам *ирреальное / реальное, идеальное / существенное, исключительное / типическое, энтузиастическое / прагматическое* и т.д.

Избрав противоречие (бинарную оппозицию) универсальным средством познания мира (и предвосхитив тем самым в своей философско-художественной практике разработанные учеными XX в. теории дополнительности и бинарного архетипа [см.: 1; 2; 7; 8; 11; 17; 19]), романтики имели в виду

не только признанные современной им наукой и воспринимаемые современным им обыденным рассудком полярные категории и свойства материи и сознания, но и возможные, предполагаемые, гипотетически выстраиваемые атрибуты.

Невозможность понять мир до конца компенсировалась в философско-художественном творчестве романтиков бинарной дополнительной точкой зрения на мир (о принципе дополненности см.: [17, с. 39]).

6. Бинарная дополненность точек зрения на мир возникла с зарождением человеческого мышления и нашла отражение еще в древнем искусстве. Безусловно, в разной степени интуитивно / сознательно эта особенность миротолкования используется и доромантической, и постромантической культурой мышления / творчества. Инструментом различения типологически и исторически разных систем и стилей в искусстве может / должен стать *тезаурус дополнительных ракурсов* мировосприятия / художественного отражения.

Романтическое художественное моделирование с использованием принципа дополненности, реализованное в обращении к так называемым «странным» – фантастическим, экзотическим, «ночным» и т.п. – мотивам, требует постановки вопроса о *сути понимания и трактовки романтиками реальности*.

7. Ключом к постижению тайного, скрытого, непонятного в той или иной эпохе, культуре, художественной системе всегда выступает *парадокс* – подчеркнутое обнажение диалектического по сути противоречия. Как известно, на протяжении развития человеческого познания постановка фундаментальных мировоззренческих и научных проблем очень часто выражалась в парадоксально-антиномической форме. Современными культурологами и мифологами признано, что проблема бинарного архетипа-парадокса является катализатором наиболее уязвимых «больных» аспектов философского, этико-религиозного, художественного и научного творчества и «поскольку тайная гармония человеческой мысли, если верить Гераклиту, гораздо сильнее явной, то и загадка противоречивой ткани парадоксов и антиномий еще не раз будет увлекать исследователей, в какой бы культурно-исторической области они ни работали» [19, с. 3].

Одним из ключевых универсальных архетипов-парадоксов, основанных на оппозиции *сакральное / профанное*, выступает феномен *ностальгии по раю* (термин М. Элиаде [23; 24]), характерный для всех известных культур, религий и цивилизаций. Свидетельствует ли та или иная национально-историческая мифология о желании человека неизменно пребывать в средоточии сакрального или, напротив, предупреждает о тяжести пути к Центру Мира, доступному лишь избранным, – в основе всех этих философско-поэтических построений всегда лежит мечта человечества о бытии в вечности и бесконечности, о преодолении в обычной жизни земного предопределения и обретении (возвращении себе) судьбы богов.

Абсолютная по сути идея преодоления земного и восхождения к божественному в разных культурах обретала различное смысловое наполнение и звучание. Противоположными полюсами ее интерпретации явились две тенденции: (1) утверждение возможности легко и быстро постичь сакральное, ока-

завшись в центре мироздания, и естественности бытия человека в сакральном пространстве, сколь бы необычным по сравнению с профанным оно ни предстало, и (2) утверждение несовместности сакрального и профанного миров в силу пространственной и/или временной разведенности их существования и, следовательно, трудности и малой вероятности для человека совершить прорыв из профанного в сакральное и найти Центр Мира, обретение которого расценивается как неоспоримое свидетельство его доблести.

Пульсирующие смены этих тенденций в истории человечества могут быть осмыслены в логике маятниковых движений, характерных для развития культуры в целом. Торжествуя в эпохи, устремленные к интуитивному постижению целостности мира (Средневековье, Барокко), идея «обретенного рая» латентно существует в эпохи, отмеченные попыткой рационально освоить предметные подробности мира в пространстве и времени (Античность, Ренессанс, Просвещение). С развитием культуры наблюдается не только ускорение смен интуитивной и рациональной тенденций, но и фазы сложного их слияния, вплоть до парадоксального синтеза в миропонимании Романтизма.

Сущность парадокса *сакральное / профанное* видится в том, что существуют два способа отражения бытия как связующего элемента пространства и времени в материальном мире. Первый способ отражения задается информацией о бытии, которая может быть выражена обыденным или возвышенным способом. Второй способ отражения определяется человеческим сознанием, его уровнем, а следовательно, уровнем постижения бытия, пространства и времени, осознанием смысла человеческой жизни в рамках триединства основных категорий *информация / время / пространство*. Как отмечают мифологи, у религиозных людей, при всем различии их культур и конфессий, есть одна общая черта в поведении: *они живут в освященном Космосе*, они приобщены к космической священности, проявляющейся через мир животных и растений. Если сравнить их бытийные ситуации с ситуациями современного человека, *живущего в неосвященном Космосе*, становятся отчетливо понятными черты, отличающие жизнь нерелигиозного человека [23]. Следует уточнить, что отношение к Космосу человека Нового времени неизбежно двойственно, амбивалентно в силу спровоцированного действительностью полиролевого характера его бытия.

Пользуясь языком современной науки, можно утверждать, что есть два информационных поля, одно из которых связано с *сакральным*, а другое – с *профанным*. На пересечении этих полей находится реальное бытие человека во времени и пространстве. Сами категории времени и пространства имеют дискретно-континуальный характер, т.е. они могут быть выражены как в системе конечных единиц, так и в системе бесконечности. Отсюда происходит понятие бесконечного пространства (бесконечности) и бесконечного времени (вечности). Проекцией *бесконечного / вечного* является *сакральное*, проекцией *конечного / временного* (определяемого в каких-либо единицах) является *профанное*.

Понимание единиц пространства и времени является условным: человек условно выделяет единицы времени и единицы пространства, пользуясь раз-

личными системами измерения; они нужны ему в основном для того, чтобы обслуживать различные технологии обыденной жизни, в том числе и научное и художественное мышление. Но если попытаться убрать информационное поле *сакрального*, исчезнет и то бытие, которое порождается соприкосновением сфер *духовное / материальное, священное / мирское, необычайное / обыденное*. Просто обыденное бытие, замкнутое в конкретных границах и в конкретном временном промежутке, т.е. *профанное*, не будет иметь своего развития; лишь при наличии духовной информационной составляющей возникает динамика бытия и в известной степени его смысл.

Информационные поля *сакрального* и *профанного* выступают как *зеркала отражения* человеческого бытия во времени и пространстве.

Самым ярким проявлением отражения бытия в *сакральном* информационном поле являются *мифы* – наиболее чистые духовные идеалы, священные образы, которые были порождены человеческим сознанием в разные периоды человеческой истории. Миф повествует о священной истории, т.е. о некоем первичном событии, происшедшем в начале Времени. «Рассказать священную историю – значит открыть тайну, ведь персонажи мифа не человеческие существа, они боги или Герои-строители цивилизации, а посему их *gesta* составляют тайны. <...> ”Рассказанный” однажды, т.е. открытый, миф становится аподиктической истиной, в нем абсолютная правда» [23, с. 296–297].

Информационное поле *профанного*, напротив, является проекцией бытия на созданные человечеством системы отсчета времени и пространства, поэтому характерным проявлением этой проекции является *ритуал, обряд* – технология совершения той или иной церемониальной деятельности с вполне конкретной, понятной и близкой на профанном уровне целью. Ритуал как вид церемониальной деятельности связан с религиозными и мистическими представлениями и представляет собой модель поведения, выполняющую прежде всего коммуникативную функцию [14, с. 381–383].

Бытие в человеческом сознании представлено единством *сакрального* и *профанного, священного* и *мирского, необычайного* и *обыденного*. И лишь от уровня развития духа / души зависит то, что именно преобладает в жизни / творчестве той или иной личности.

Романтизм как религия [5; 6] и как тип творчества [3; 4] является информационным выражением *сакрального*. Мы уже говорили о том, что, убрав одну из составляющих информационных полей (сакральную или профанную), мы получим искаженную картину бытия и лишённую перспективы жизнь. Романтизм несет в себе те элементы профанного, которые дают ему стабильность как культурной эпохе и художественной системе. Поэтому в космологии романтического мифа связь с реальным бытием не утрачивается, а приобретает характер эвристического прогноза, интуитивного прозрения, художественного пророчества.

Романтизм ознаменовался кардинальной трансформацией картины мира (Новалис, А.В. и Ф. Шлегели, Ф. Шеллинг, У. Блейк, лейкисты и др.). Одной из

ведущих тенденций явилось взаимодействие интуитивной и рациональной традиций мировосприятия и интерпретации бытия, осложненное противоположно направленными процессами – рационализацией непостижимого (целостности мира) и интуитивной систематизацией постигнутого (составляющих мир подробностей). Их парадоксальное сочетание окрашивает романтическую космологию в тона мифологизма. Иными словами, романтики проводили последовательную и системную замену элементов информационного поля *профанного* на элементы информационного поля *сакрального*, при этом ими интуитивно сохранился принцип взаимоотражения этих полей, запечатленный в формулах *возвышенное в обыденном, жизнь и поэзия – одно* и т.п.

Сущность созданного романтиками Космоса запечатлена в формуле *мир как симфония* – симфония настроений, звуков, красок, скульптурных форм, архитектурных объемов, ритмов, мелодических рисунков и гармонических созвучий вселенского бытия. Путем создания своеобразного каталога универсальных образов и понятий, отражающего морфологию сущностей мира, выявления их глубинных генетических и исторических связей, уяснения взаимоотношений *системы сущностей* (мира познанного / мыслимого / профанного) и *системы идей* (мира непознаваемого / воображаемого / сакрального) романтики разрешили унаследованный от предшественников парадоксальный диссонанс *сакрального и профанного* в диалектическом единстве (консонансе).

Диалектика исследуемого парадокса видится следующей.

Ранний романтизм придает информационному полю сакрального доминирующее значение, не учитывая при этом особенностей его отражения в информационном поле профанного. Отсюда вытекает глобальность идей, невысказанная высота идеалов, космополитизм, всеобщая восторженность, энтузиастичность и т.д. При этом объективная картина неизбежно искажается, что влечет за собой определенные информационные противоречия.

Диалектика разрешения этих противоречий, в свою очередь, приводит поздних романтиков к обратной ситуации, при которой информационное поле *профанного* предопределяет невозможность реального достижения идеалов и ценностей *сакрального*. Оставаясь романтиками, они не могут сделать *профанное* доминирующим (это решат идущие за ними реалисты и сторонники натурализма), но могут только показать невозможность достижения *сакрального*, вводя тем самым в представляемую картину мира новые искажения.

Истинно романтическое представление мира в философии и искусстве связывается, таким образом, со второй волной романтизма, представителям которой удалось зафиксировать в художественном творчестве *баланс сакрального и профанного*. Но наиболее яркие творческие результаты достигаются в моменты обострения противоречий, и это подтверждается тем, что наиболее яркие, экстремистские представители романтизма находятся или в ранней, или в поздней его фазе. Можно предположить, что в крайних фазах своего развития романтизм как бы работает на свою собственную диалектику; идеи же его средней фазы оказывают влияние на другие направления и течения (натурализм, ре-

ализм, модернизм), поскольку они не вызывают для этих направлений особо непреодолимых противоречий.

Для средней фазы романтизма характерна структуризация времени и пространства. Это означает, что данные категории в романтическом представлении становятся понятными и открытыми для восприятия другими направлениями философии и искусства. Тем самым закладывается основа *механизма распространения романтических идеалов*. Источники жизнеспособности и привлекательности романтизма лежат в той информационной среде, которую он формирует в искусстве в процессе своего многомерного диалектического развития, когда он имеет собственные внутренние силы развития и в определенные моменты своей диалектики направляет эти силы для развития внешних по отношению к нему, неромантических направлений в искусстве. Можно также сказать, что внешнее воздействие романтизма на другие направления философии и искусства выступает одной из причин перехода от раннего романтизма к позднему (ср., например, зарождение реалистических тенденций в романтическом художественном мире Пушкина и Гоголя).

В отличие от национальных («относительных») мифологий и конкретной этнографии, не склонных создавать, конструировать некие *третьи онтологические миры*, в которых разрешалась бы загадка бинарных оппозиций в культуре [19], романтическое мифотворчество, используя форму парадокса, в скрытой форме утверждает идею полифоничности, многоуровневости форм разрешения дилемм и дихотомий бинарного выбора. Эта *разрешающая способность* (термин В. Тэрнера [18, с. 25–38]), являющаяся одной из определяющих характеристик романтического антиномического дискурса, свидетельствует о скрытой за парадоксом диалектике философско-художественного мышления романтиков.

### Список литературы

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. 151 с.
2. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М.: Прогресс, 1987. 368 с.
3. Гуляев Н. А. Социально-эстетическая и гносеологическая сущность романтизма // Русский романтизм / под ред. Н. А. Гуляева М.: Высшая школа, 1974. 360 с.
4. Гуляев Н. А., Карташова И. В. Введение в теорию романтизма. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1991. 92 с.
5. Жирмунский В. М. Немецкий романтизм и современная мистика. СПб.: Аксиома, Новатор, 1996. XL + 232 с. (Памятники и история европейского романтизма)
6. Жирмунский В. М. Религиозное отречение в истории романтизма. М.: С. И. Сахаров, 1919. 295 с.
7. Иванов В. В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Сов. радио. 1978. 184 с., ил. (Кибернетика)
8. Иванов В. В., Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие системы. М.: Наука, 1965. 247 с.
9. Косарев А. Философия мифа. М.: Университетская книга, 2000. 304 с. (Humanitas)
10. Леви-Стросс К. Мифологии: [в 4 т.]. М.; СПб.: ЦГНИИ ИНИОН РАН [и др.], 2000–.

11. *Лотман Ю. М.* Избранные статьи: в 3 т. Таллинн: Александра, 1992–1993. Т. 3: Статьи по истории русской литературы. Теория и семиотика других искусств. Механизмы культуры. Мелкие заметки. 1993. 494, [2] с.: портр.
12. *Мелетинский Е. М.* Поэтика мифа. М.: Восточная литература: Школа «Языки русской культуры», 1995. 406, [1] с. (Исследования по фольклору и мифологии Востока)
13. Мир романтизма. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999—.
14. *Николаев В. Г.* Ритуал // Культурология. XX век. Словарь. СПб., 1997. С. 381–383.
15. *Новалис.* Фрагменты // Литературные манифесты западноевропейских романтиков. М.: Изд-во МГУ, 1980. 640 с.
16. Романтизм: грани и судьбы. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998—.
17. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999. 381 с. : ил.
18. *Тэрнер В.* Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.
19. *Уваров М.С.* Бинарный архетип: Эволюция идей антиномизма в истории европейской философии и культуры. СПб.: БГТУ, 1996. 212, [1] с.
20. *Шеллинг Ф. В. И.* Сочинения: в 2 т. / сост., ред. авт. вступ. ст. А. В. Гулыга. М.: Мысль, 1987. Т. 1. 637 с.; Т. 2. 636, [2] с. (Философское наследие)
21. *Шеллинг Ф. В. И.* Философия искусства. М.: Мысль, 1966. 496 с. (Философское наследие)
22. *Шлегель Ф.* Эстетика. Философия. Критика: в 2 т. М.: Искусство, 1983. Т. 1. 479 с.; Т. 2. 447 с. (История эстетики в памятниках и документах).
23. *Элиаде М.* Миф о вечном возвращении / пер. с фр. [А. А. Васильевой и др.]; науч. ред. В. П. Калыгин, И. И. Шептунова. М.: Ладомир, 2000. 414 с
24. *Элиаде М.* Очерки сравнительного религиоведения. Пер. с англ. / отв. ред. В. Я. Петрухин. М.: Ладомир, 1999. 488 с.

#### **Об авторе**

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

## ДЕТАЛИЗАЦИЯ ПОРТРЕТА В СОНЕТЕ КАК МОНОДРАМЕ: «МЕДАЛЬОНЫ» ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА

**И. Н. Юдкин-Рипун**

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

Драматические свойства сонета, проявляющиеся в его сходстве с перипетией (преодолением препятствий) и с солилоквией (внутренним диалогом), определяют аспект перехода к новому состоянию как основу его текста. Приоритет обретают обозначения частей (меронимы) благодаря сохранению лексической сочетаемости. Деталю придается интенциональная нагрузка, благодаря которой соотносятся отдаленные элементы текста.

*Ключевые слова:* метаморфоза, меронимы, метонимия, дейксис, референция, мотивировка, интенциональность, герменевтика

Созданный И. Северянином в эмиграции цикл сонетов, представляющий собой галерею ста литературных портретов избранных автором писателей и композиторов, в последние два десятилетия постоянно привлекает внимание исследователей. Уже в первой диссертации, посвященной этому циклу, отмечалось переосмысление имен собственных (в частности, названий произведений) как аллюзий [3]. В новейшем исследовании эта проблематика истолковывается как специфическая трудность для перевода, где требуется истолкование скрытого смысла имен [13]. Отмечалась подчеркнутая антитетичность повествования, где «самоутверждение личности происходит через антонимы», причем связано это с субстантивацией изложения, с именным поэтическим стилем, где «качественность преобладает над процессуальностью, существительные и именные слова над глагольными» [1, с. 9, 18]. Отмечалась связь с похожими сонетами В. Бородаевского (1909), как и отличие от этого прецедентного текста: если те «содержат подчеркнуто разделение авторского Я и Ты адресата» (причем воссоздают «итальянскую» схему рифмовки), то у И. Северянина (при преобладании «французской» схемы с внесением новых рифм в заключительные строки) сонет «несет в себе органическое соединение фактов чужой жизни и личности с лирической рефлексией автора», так что движение мысли проходит «от тезиса Он через антитезис Я к синтезу Мы» [5, с. 15]. Последнее наблюдение обобщается в выводе о том, что тут представляется «образ героя объекта в театрализованных, постановочных экзотических обстоятельствах» [2, с. 86]. Подытоживая сказанное, можно говорить о драматических свойствах рассматриваемых сонетов — от конфликтности до наличия различных персонажей, субъектов действия.

Такой драматический потенциал сонетов позволяет указать и на еще не использованные возможности их изучения, связанные с применением герменевтического подхода, восходящего к пионерским работам тверского исследователя Г. И. Богина. Так, лежащее в основе «герменевтического круга» выясне-

ние взаимосвязи целого и частных особенно продуктивно для компактной и устойчивой формы сонета, прежде всего для освещения характерности лирических героев. Герменевтическая взаимосвязь целостности и частности обусловлена родством сонета как с основным звеном риторической дискуссии — опровержением возражений (т. наз. конфутация), так и с драматургической перипетией (преодолением препятствий). Драматическое (а потому и герменевтическое) истолкование сонета восходит и к театрализации лирики в целом (осуществленной в деятельности созданного в Париже в 1890 г. художественного театра): упоминаемые в стихе предметы предстают как вербальные маски существ, наделенных своими особыми целями. Практика такой интерпретации уже в начале XX в. рассматривалась в качестве общепринятой, о чем свидетельствует, например, рассказ Мариэтты Шагинян «Стихотворение» (1916), где описано одухотворение вещей как субъектов действия: «Цель пещеры — сохранить глубину, для этого она таится; цель сосен и плюща — вырасти» [9, с. 169].

Между тем в сонете драматические свойства дают себя знать в признаках не только перипетии, но и солилоквии — внутреннего диалога, разговора между одухотворенными сущностями, силами души. Уже в классических первоисточниках, у Ф. Петрарки сонет строится как апострофа — обращение автора к некоему Ты адресата. Умножение субъектов и диалогические отношения между ними представляют конфликт не просто как перипетию, но именно как противостояние протагониста и антагониста, высказывающих свои реплики. Поэтому сонет предстает как свернутая и отраженная, отрефлексированная авторским сознанием монодрама, где действующие лица, лирические герои (в т. ч. одухотворенные вещи) осмысляются как образы Иного. Такая монодрама дана не как непосредственный драматический текст, а в виде его автодескрипции, описания театральной сцены, как у У. Шекспира, для которого сонеты были этюдами драматических сцен [11]. У еще одного английского писателя, Д. Россетти, цикл сонетов «Дом жизни» воплощает концепцию мира как театра [10]. Польский поэт XX в. Л. Стафф представляет одухотворенные вещи в сонетах как персонажей иезуитской аллегорической драмы барокко [12].

Понимание сонета как монодрамы интересно тем, что позволяет вскрыть представление событий в нем как преобразование, в аспекте перехода от одного состояния к новому. Сам аспект переходности требует мотивации промежуточными, посредствующими звеньями, а потому и обращения к частностям, где преимущественное значение обретает т. наз. отношение партитивности, которое представляется через обозначения частей — т. наз. меронимы или партонимы как антитезы обозначению целого (т. наз. голонимы) [6]. Это отношение замещает родовидовые соподчинения понятий (гипонимы и гипернимы), поскольку именно меронимы сохраняют лексическую валентность, свойства сочетаемости в условиях обособления, а потому и связность текста, его мотивировку. Такая связность имеет координационный, дополнительный (комплетивный) характер — в противоположность предикации с ее понятийной субординацией.

О том, что меронимы хранят заряд связности, сочетаемости, свидетельствует прием парцелляции — расчленения текста, вычленения отдельных идиомов, обозначающих частности. У И. Северянина в сонете 85 «Тургенев» выражение «в его трагичной карусели» — обозначение обстановочной детали парка — отсылает к скитальческой жизни между Родиной и зарубежьем. Очевидно, что, например, идиома \**веселая карусель* предполагала бы иное отношение к странничеству.

Мотивирующая роль подобной детализации, основанной не на дроблении отвлеченных и обобщенных признаков (гипонимов), а на обозначении частных, выявляется и в том, что тут предполагается исключение альтернатив. Отношение партитивности, основанное на дифференциации подробностей, на различении и разграничении деталей (и соответствующих меронимов), обуславливает построение текста в противительном (адверсативном) ключе как отрицание отрицаний. Это демонстрирует, например, сонет 84 «А. Н. Толстой»: герой его не может существовать «без чутких слов», что предполагает исключение \**разобщенности, отчужденности*; он живет «не очень забираясь в облака», что предполагает отрицание \**заоблачных высот*. Такая отрицающая роль деталей в герменевтической интерпретации особенно согласуется с риторической основой сонета — опровержением возражений.

Использование детализации для мотивировки связности сонетного текста, воплощения аспекта переходности, вместе с противительной миссией меронимических обозначений как исключения альтернатив обнаруживает особую наглядность процессов смысловых переходов и превращений, идиоматизации текста. Так, очевидна связь меронимии с метонимией — переходом от обозначения части к замене одной части другой (*pars pro parte*) и далее к представлению деталью отвлеченного понятия (*abstractum pro concreto*). Такие превращения смысл частных видны в сонете 90 «Фет»: «Эпоха робкого дыханья» сменяется далее словами «Взамен дыханья — храп везде». Очевидно, что обозначение *дыхания* как меронима жизненных функций (наряду с питьем или ходьбой) становится также метонимией.

Особое место среди смысловых переходов занимают взаимные превращения ремы и темы, а в масштабе целого — субъектной перспективы (обобщения залоговых трансформаций, диатезы) и предикатной иерархии (обобщения таксиса). Эти переходы наглядно демонстрируют фигуры сравнения как прообраза метафоры, где при замене местами обнаруживаются взаимные превращения субъектов и предикатов. Подобные переходы (как в катехизисе превращения вопросов и ответов) распространяются далее и на превращения ролей самих участников повествовательных событий, в частности, денотативных и коммуникативных субъектов, когда, например, упоминаемая вещь становится реальным действующим лицом драмы. Такого рода связь субъектно-предикатных переходов с преобразованием ролей наблюдается в диатезе (изменении залога), поскольку «функция диатетических сдвигов заключается как раз в изменении тематического выделения» [8, с. 894]. Между тем известно, что как

раз «диатетический сдвиг — это перераспределение коммуникативных рангов участников» [4, с. 199], и что он «может рассматриваться как смещение фокуса внимания, следовательно, как метонимический сдвиг» [4, с. 211]. Подобного рода залоговые переходы, приводящие к метонимическим сдвигам, демонстрирует сонет 56 «Немирович-Данченко» (речь идет о Василии Ивановиче, журналисте и путешественнике). Вначале герой представляется в страдательном залоге («*Ему дан дар...*»), а далее он предстает в активном залоге с метонимическим обозначением действия («*Не закрывая глаз...*»). Существенно, что аспект перехода от одного состояния к новому оставляет открытым вопрос о возможностях самих состояний. Этим сонет (как и возникшая одновременно с ним новелла) принципиально отличаются, например, от басни, где исход события, представленного как пример, предопределен заранее задачей подтверждения нерушимости кодекса тезисов, один из которых демонстрируется. Описательная лирика не содержит переходных аспектов, ограничиваясь представлением созерцания.

Связь аспекта переходности с идиоматизацией реплик, основанной на мотивирующей роли детализации, в сонете прослеживается особенно наглядно благодаря минимальности масштабов. Такая связь видна в сонете 63 «Ромен Роллан», открывающемся строкой: «*Чистейший свет струится из кустов*». Далее этот свет из окна писательского дома становится излучением мысли, направленным на мир, которое раскрывает, в частности «*аромат цветов*». Между тем и свет, и аромат, и цветы, и кусты — все это меронимические обозначения обстановки дома. Они подводят к заключительным словам об источнике света «*с солнечной горы*», где черпает свои силы герой. Идиоматизации способствует и неопределенность, амбивалентность как имманентное свойство переходности. В частности, это касается неопределенно-личного способа выражения и неопределенности авторизации реплик в несобственно-прямой речи. Так обстоит дело в сонете 35 «Зоценко», где стилизуется манера высказывания писателя: «*Заныла чепуховая пурга, Завыражался гражданин шершаво*». Таким образом, облик сонетного текста определяется метаморфозами — от преобладания аспекта переходности как выражения преобразования до семантических переходов идиоматизации, основанной на детализации, на меронимии, хранящей в изоляции сочетаемость слова.

Этот метаморфизм сонета приводит к одному существенному следствию, которое можно определить как дальное действие слова. В тексте, основанном на смысловых метаморфозах, на первый план выступают отдаленные связи между элементами, разделенными дистанцией, в частности — между началом и концом текста. На базе метаморфоз складывается дейксис как система взаимных ссылок, референций, опосредуемых в коммуникации: «*Дейктическое слово ... только опосредованным образом — через речевой акт — соотносится с реальностью*» [7, с. 825]. При этом существенно, что переходы рем и тем, актуализация предикатов и их субстантивация приводят к следствиям такого рода. Так, наблюдения на стилем Лескова приводят к выводу об аспектуальных истоках

дейксиса, когда «совершенный вид описывает актуальные действия, несовершенный — действие как таковое. Актуальность при этом оказывается соотносительной с дейксисом» [7, с. 839]. Такое возникновение дейксиса и дистанционной связи мотивов из актуализации заложенных в упоминаемых деталях возможностей демонстрирует, сонет 26 «Гончаров»: «*обыкновенные истории*» — частный факт биографии, отмеченный вначале, — отсылает к миру «*игрушечной жизни*» в конце, т. е. к иному факту, относящемуся уже к морскому путешествию и встрече в японской экзотикой. В сонете 30 «Достоевский» начальное «он», отмеченное такими атрибутами, как «*улыбка*», «*сердце*», соотносится (через посредствующее «*все*») с заключительным выводом «*человек почти обожествлен*».

Итак, аспектуальные свойства сонета, сосредоточенные в его метаморфизме, в представлении преобразования (переходов и превращений), определяют как ключевую роль детализации (меронимии и метонимии), обозначений частностей, несущих заряд сочетаемости слов и мотивировки текста, так и развитие отдаленных и опосредованных связей (дейксис), очерчивающих периметр и диаметр текста. Очевидна взаимосвязь обоих этих следствий: обозначенные в тексте части целого, частные объекты становятся потенциальными субъектами действия, вступающими в игру как носители целей, подобно тому, как было описано в приведенных словах М. Шагинян. Иначе говоря, меронимия предстает как обозначение интенционального объекта, соотносимого с отдаленными, а не контактными, объектами текста, где источником интенциональности предстает сохраняемая в этих обозначениях лексическая сочетаемость. Именно благодаря сохранению взаимной мотивировки порождаются взаимные связи, перерастающие в целевое назначение имен. Таковы дистанционные связи в сонете 68 «Салтыков-Щедрин», где начальное «*жутко*» возвращается в заключительном «*нет надежд*». Посредником выступает, в частности, «*бесплодие похоронье*», вносящее детализацию в духовную атмосферу сонета.

Благодаря интенциональному заряду соотношение деталей в дейксисе сонета взаимно. Обозначения деталей отсылают одна к другой как реплики драматического диалога. В частности, т. наз. рекуррентная лексика (повторяющиеся словосочетания, как в приведенном примере «Салтыков-Щедрин») особенно наглядно демонстрируют дейктическую взаимность реплик. Как в драме, субъекты сонета испытываются на отдалении друг от друга. Персонаж драмы, вступающая на сцену в общение с предметом, не может заранее решить, является ли этот предмет одушевленным. Испытание предмета и составляет содержание дейктических отношений в сонете.

Благодаря дейксису, взаимной соотносительности субъектная перспектива представляет внешний предметный мир в качестве интенциональных объектов внутренними средствами текста. Субъекты текста отражают внешние объекты в обращенном и превращенном виде, через инверсию, проекцией вовне. Такая субъектно-объектная инверсия представляет упоминавшийся выше диатетический сдвиг в обобщенном виде, что влечет за собой далеко идущие послед-

ствия: частности текста — уже не указания на внешние подробности, а самостоятельные субъекты, аллегорические персонажи. Например, таково соотнесение первой и последней реплик — *«мечта»* и *«гнев»* — в сонете 86 «Тютчев». Здесь предстают одухотворенные сущности, а посредниками служат *«молчанье»* и *«страна долготерпенья»*, которые уже осмыслились в таком ключе самим героем сонета. В сонете 87 «Тэффи» ряд деталей — *«курений»* и *«дуновений»*, суммируемом в *«запахе инопланетном»* противопоставлен антитезе — *«удушье»*, *«увяданье»* и заключительный *«запах чепухи»*. Интенциональная нагрузка «ароматических» деталей очевидна — противостояние облику суеты.

Галерея портретов, созданная Игорем Северянином в виде цикла сонетов, может рассматриваться как ряд драматических сцен. Особенно ярко Детали, отмечающие характерность тех или иных лиц, становятся сами субъектами действия, определяя целенаправленность представляемых сонетом превращений. Традиции давней салонной игры в сочинение стихов «на три слова» оказываются вполне продуктивными для портретирования участников действия воображаемого театра.

Заслуживают особого внимания сонеты, посвященные композиторам, где идиоматические детали становятся основным средством представления драматического конфликта. Сонет 7 «Бетховен» определяет героя через гиперболы и парадоксальные антитезы: *«невоплощаемую воплотив»*, *«окаменев в вспененностях девятых»* (подразумевается Девятый вал). Эмфазой отмечено основное деяние героя — *«предвечный отыскал мотив»*. Антагонист героя — «Суета» и ведомый ею *«весь мир»*, который *«слепые вперив взоры»*, представляется почитателем героя. Между тем слепой взгляд — это признак непонимания, отчуждения, и потому заключительная строка *«презрительная глухота»* — не только намек на характерность героя, но и ответ на суету, реализация отдаленных референций идиомов.

В сонете 17 «Верди» герой *«подслушивает»* голоса Иных и *«будит тени»* — вызывает призраки, что указывает на понимание поэтом особой миссии музыки как хранительницы ушедшего времени. Эти подслушанные голоса Иных представляют *«на маскированном балу Сердца красавиц, склонные к измене»* (намек сразу на две оперы — «Бал-Маскарад» и «Риголетто»). Но особенно существенны уточняющие, детализирующие обстоятельства — *«таясь в углу»*, *«сквозь столетья розовую мглу»*. Эмфазой оказывается характеристика *«превратившихся в золу»*, отсылающая к образу всепожирающего времени: розовое и пепельное — это его атрибуты, манящие к неведомому прошлому. Эта тема времени продолжается в сонете 59 «Оффенбах»: *«О Время! Ты глаз Памяти не три»*. Это обращение, помещенное в 8-й строке, вводит антагониста, противостоящего тому миру, который характеризуется как *«тщета любви»*, *«скорбь»*, *«всюду смерть»*. Песнь о Любви и Смерти — об Эросе и Танатосе — общее место романтического века. Здесь разрешение конфликта дает последняя строка — *«Сон музыки, которой нет большей!»*. Частности тут отсылают к обозначению целого — Времени, содержащему все, что свершается в мире.

Таким образом, частности, характерные детали, отдельные подробности образуют густо населенный мир, который действует сквозь покрытие воображаемых обстоятельств. Игорь Северянин оттачивает детали как реплики неизвестных героев и как самостоятельные сущности, способные воплотиться в участников действия. Упоминания о незаметных обстоятельствах становятся носителями интенциональной нагрузки, целевого назначения, раскрывающего глубинный смысл представленных в сонете лиц и деяний.

### Список литературы

1. *Ахмедова Ю. А.* Идиостиль сонетов Игоря Северянина из цикла «Медальоны»: автореф. дис. ... к. филол. н. Челябинск, 2008. 24 с.
2. *Белова В. В.* Лирическая книга Игоря Северянина: жанр в свете творческой эволюции: дис. ... к. филол. н. М., 2014. 243 с.
3. *Кузнецова Я. В.* Прецедентные феномены в цикле Игоря Северянина «Медальоны»: автореф. дис. ... к. филол. н. Череповец, 2002. 20 с.
4. *Падучева Е. В.* Диатеза и диатетический сдвиг // *Russian linguistics*. 2002. № 26. P. 179–215.
5. *Прокофьев Д. С.* Типология литературного портрета в творчестве Игоря Северянина: автореф. дис. ... к. филол. н. Новгород, 2003. 22 с.
6. *Слива Т. В.* Меронимы в составе ассоциативно-семантических групп // *Науковий часопис Національного педагогічного університету. Сер. 9: Сучасні тенденції розвитку мов*. 2014. Вип. 11. С. 223–227.
7. *Успенский Б. А.* Вид и дейксис // *Динамические модели. Слово. Предложение. Текст: сб. статей в честь Е. В. Падучевой*. М.: Языки славянских культур, 2008. С. 825–866.
8. *Храковский В. С.* Похвальное слово диатезе // *Динамические модели. Слово. Предложение. Текст: сб. статей в честь Е. В. Падучевой*. М.: Языки славянских культур, 2008. С. 879–895.
9. *Шагинян М. С.* Стихотворение // *Шагинян М. С. Собр.соч.: в 9 т. Т. 2*. М.: Художественная литература, 1986. С. 163–170.
10. *Юдкин-Рипун И. Н.* Circumlocution and self-description in lyrics: the case of D.G. Rossetti // *Мова і культура*. Вип. 14, т. V (151). Київ: Видавничий дім Дмитра Бурого, 2011. С. 32–38.
11. *Юдкин-Рипун И. Н.* Data Representation for Dramatic and Lyrical Idioms: the Case of W.Shakespeare // *Мова і культура*. Вип. 15, т. III (157). Київ: Видавничий дім Дмитра Бурого, 2012. С. 68–74.
12. *Юдкин-Рипун И. Н.* Сонети Леопольда Стаффа як сценічні етюди // *Глобалізація, європеїзація і розвиток національних європейських культур: матеріали міжнародної наукової конференції до дня слов'янської писемності і культури*. Київ, 24 травня 2016 р. Київ: Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського, 2016. С. 219–222.
13. *Bednarczyk A.* «Медальоны» Игоря Северянина — проблемы перевода на польский язык // *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litterariae Russiae*. 2019. № 12. S. 81–97.

### Об авторе

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

## ИСКУССТВО НЕДОСКАЗАННОСТИ В ИМПЛИЦИТНЫХ ПОЛЯХ ПОЭЗИИ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

**О. Н. Щедринова**

Независимый исследователь, Санкт-Петербург

В статье анализируется использование в поэзии М. Цветаевой имплицитных полей, содержащих предикат умолчания, превратившийся в ее творчестве в искусство недосказанности. Анализ осуществляется на материале поэтического цикла «Любви старинные туманы». Показано, что лапидарность текста восполняет смысловую величину сюжета благодаря имплицитным полям недосказанности.

*Ключевые слова:* М. И. Цветаева, цикл «Любви старинные туманы», имплицитные поля смыслов, искусство недосказанности, лапидарность, ключевые и соключевые лексемы.

Поэтический текст, обладая рядом уникальных художественных характеристик, несет на себе печать особых отношений со словом. Ю. М. Лотман по этому поводу пишет, что «любые элементы речевого уровня могут возводиться в ранг значимых» и «любые элементы, являющиеся в языке формальными, могут приобретать в поэзии семантический характер, получая дополнительные значения» [4, с. 47]. Особенно интересной для научных и исследовательских интерпретаций в этом направлении нам представляется поэтическая речь М. Цветаевой, поэтому мы обратились к ее анализу.

Ключевую роль в идиостиле поэзии М. Цветаевой играет недосказанность семантических полей, хранящих в себе имплицитный смысл, динамично развивающий сюжетную линию. Во всем творчестве Цветаевой можно увидеть свойственное ей искусство недосказанности. Подобная художественная недосказанность выражена в ее поэзии лаконично и изящно, к тому же она всегда оставляет за собой возможность проникновения во внутреннее пространство поэтических смыслов.

Рассмотрим с этой точки зрения поэтический цикл «Любви старинные туманы» (1917). Цикл состоит из четырех стихотворений и заключительного катрена; всего в нем 36 строк. Создание этого цикла имеет свою историю, связанную с именем Никодима Акимовича Плущер-Сарна. Краткая реконструкция причастных к этому событиям позволит нам более точно вывести необходимые для исследования предикаты недосказанности, используемые в этом цикле, их значение, смысл, обязательность введения в поэтический текст.

13 сентября 1917 г. М. Цветаева пишет в письме к Вере Эфрон: «...или уеду на месяц в Феодосию с Алей, или уеду совсем. Я больше так жить не могу, кончится плохо» [5, т. 6, с. 102–103]. Подобные настроения случались в жизни Цветаевой в тех случаях, когда в ее душу проникала единственная — так ей всегда казалось — и самая страстная в ее жизни любовь. Ее понимание этого чувства всегда было однозначным: «Я всегда разбивалась вдребезги, и все мои стихи — те самые серебряные сердечные дребезги» (из письма Т. Н. Кваниной,

ноябрь 1940 г. [5, т. 7, с. 703]). К этому моменту Цветаева была замужем уже пять лет. Однако судьбоносная встреча все же случилась, обернувшись впоследствии сборником стихов «Версты», который, по словам самой Марины, целиком был посвящен Плущер-Сарна. Встретились они в мае 1916 г., когда он появился в Борисоглебском переулке. Говорил он по-русски с акцентом, курил сигары, был худощавым, элегантным и немногословным, с темными волосами и черными глазами. «На следующий день после этой встречи сестрам приносят от него две корзины цветов. Марине — изысканную корзину незабудок» [2, с. 165]. О Плущер-Сарна известно не слишком много, сохранилось три его письма, написанные Марине, в которых нет прямых любовных признаний, но все же они носят отчетливо любовный характер. Например, в письме от 27 января 1917 г. он пишет: «во мне только острое пронзительное чувство тоски по Вас, милая Маринушка» [цит. по: 2, с. 166]. Следует отметить, что Никодим Акимович был женат, и его жена Таня с восхищением относилась к Цветаевой. Эта ее привязанность останется надолго, превратившись позже в искреннюю поддержку и помощь во многих бытовых неурядицах. Развивающийся роман Цветаевой с Плущер-Сарна осложняется возвращением мужа Сергея Эфрона. Для всех действующих лиц семья остается незыблемой величиной в их судьбе. Поэтому возможно, что тревога, охватившая Цветаеву летом 1917 г., внезапный отъезд ее из Москвы без детей и мужа, можно отнести к способу самозащиты самое себя от нахлынувшего чувства, которое, конечно, было переплавлено в настоящее сокровище — в ее стихи, одними из которых и является цикл «Любови старинные туманы».

Такие сложные и противоречивые отношения, безусловно, предполагали надлежащую скрытность в выражении своих чувств, высказанных в стихах. Отсюда возникает необходимость в использовании мощных имплицитных полей недосказанности, то есть таких художественных приемов, когда знающий и понимающий читатель способен прочесть между строк и постичь всю глубину чувств автора. Очевидно, что слово в стихотворении «не равно самому себе», что его «поэтическая структура представляет собой гибкий и сложно устроенный художественный механизм. Разнообразные возможности хранения и передачи информации достигают в нем такой сложности и совершенства, что в этом отношении с ним не может сравниться ничто, созданное руками человека» [4, с. 131]. Каждое слово поэтического цикла Цветаевой выглядит своего рода пунктирным обозначением потока сознания, в котором многое на огромной глубине скрыто от читателя, а на поверхность выставлены будто бы незначительные вехи по пути следования сюжета. Таким образом, история этих отношений лишь угадывается, но вся она окутана густым туманом личной тайны, недоступной никому, кроме автора. Весь сюжет цикла держится на доминантных словобразах. В связи с этим уместно вспомнить мысль А. Блока о том, что «всякое стихотворение — покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся, как звезды. Из-за них существует стихотворение» [1, т. 9, с. 72]. Поэтическая ткань этого цикла светится благодаря таким «словам-

звездам», между которыми находятся пустоты, заполненные имплицитными полями недосказанности.

Выделим доминирующие словообразы цикла и проанализируем их.

**Океан.** Основной и доминирующей образ цикла — это водная стихия, великая и мощная сила океана, которая может соединить любящие сердца, а может и стать непреодолимой преградой на их пути. Цикл начинается с того, что на берегу огромного океана, на черном мысу, стоят двое. В этом первом стихотворении все огромно: «огромное дыханье ветра», «огромный вздох» и незримо присутствующий огромный океан. Эта семантическая цепочка огромных величин вызывает понимание того, насколько велико чувство, владеющее этими двумя людьми. Женщина воспринимает своего мужчину как рыцаря, и упоминание о рыцарских доспехах здесь неслучайно. Цветаева могла полюбить только рыцаря, даже если бы ей для этого пришлось искусственно наделить мужчину рыцарскими качествами. Вспомним, например, строчку из стихотворения, адресованного ее мужу: «В его лице я рыцарству верна» [5, т.1, с.202]. Не рыцарь не мог пленить сердце Марины Цветаевой. Именно поэтому уже во второй строке цикла упоминается «рыцарский доспех» луны. Однако если мужчину беспокоит только одно обстоятельство, не станет ли она разбрасывать его письма, не раскроется ли тайны их свиданий, то героиня мыслит совершенно другими категориями, относящими читателя к высоким сферам истинного романтизма и полета духа.

**Туман.** Вторым доминирующим образом цикла становится туман: туман в глазах ее возлюбленного, туман над городом, старинный туман любви. Туман как поэтический символ подчеркивает тайных характер этой связи. Словообраз «туман» упоминается впервые во втором стихотворении цикла: «горячие туманы Сити в глазах твоих». Туман в глазах возлюбленного не оставляет для лирической героини никакой надежды на будущее, способной их соединить. В последний раз «туман» упоминается в двух последних строках заключительного катрена: «Над городом — туман, туман. Любви старинные туманы» [5, т. 1, с.365]. Поэтический вердикт этого цикла становится для Цветаевой неизбежной неотвратимостью, с которой можно только смириться, но сопротивляться бесполезно. Это вполне соответствует реальной фабуле событий, послуживших сюжетной основой для этого цикла. Эта любовная история иссякнет только к концу 1918 г. под давлением обстоятельств, доподлинная суть которых до сих пор полностью неизвестна. Поэтическая связь между ними длилась еще долгое время: Никодиму Плуцер-Сарна посвящены такие стихи, как «Я тебя отвоюю у всех земель, у всех небес...», «Вот опять окно, где опять не спят...» и многие другие стихи этого периода. Последствия переживаний этой тяжелой любви Цветаева будет испытывать еще долго. Именно Никодима Акимовича она считает человеком, который посмел и сумел ее любить такой, какой она была на самом деле. Через много лет после выхода сборника «Версты», посвященного роману с Плуцер-Сарна, Цветаева напишет: «Все стихи отсюда — до конца книги — и много дальше написаны Никодиму Плуцер-Сарна, о котором —

жизнь спустя — могу сказать, что сумел меня любить, что сумел любить эту трудную вещь — меня» [цит. по: 2, с. 168]. Таким образом, тот туман, который стал точкой притяжения всех смысловых узлов романтических событий стихотворного цикла, определил будущую невозможность продолжения любовных отношений в реальности.

**Соключевые лексемы.** Понятие ключевых лексем, или доминантных слов, часто используется при художественном анализе литературных текстов. Взяв за основу парадигмы ключевых лексем два основных образа: «океан» и «туман», позволим себе добавить некоторые другие «слова-звезды», без которых глубокий смысловой контент сюжета не может быть полным. Такие слова с абсолютным правом могут называться соключевыми лексемами, выполняющими в определенном смысле вспомогательную роль при поэтической недосказанности, столь свойственной поэзии Цветаевой. Таких слов в цикле «Любви старинные туманы» наберется не так много. Эти слова способны создать поэтический рисунок, придающий сюжету дополнительную информацию, создать яркие имплицитные поля, придающие всему повествованию усиленный семантический объем. Даже очень небольшое по объему стихотворение или цикл способны в этом случае, не теряя весомости информационных полей, выглядеть чрезвычайно лаконично и миниатюрно. Подобный подход к восприятию лапидарных текстов позволяет особым образом анализировать художественное слово, проявляя в нем «сверхсловную духовность». В книге «Литература — реальность — литература» Д. С. Лихачев пишет: «В поэзии за словом (формой, материей) обнаруживается нечто такое, что не может быть определено словом, выражено словом, что больше, чем слово, что стоит над ним и обнаруживается только в совокупности слов. Это содержание поэзии, которое создается сочетанием слов и особенно действует своею „бесплотностью“. Своей неуловимой для рационального объяснения силой, невозможностью переменить, переставить, заменить слова. Только так и никак иначе готова в слове проявиться его сверхсловесная духовность» [3, с. 155]. Рассмотрим основные соключевые лексемы цветаевского цикла.

**Черный мыс.** Образ черного мыса появляется в первой строке первого стихотворения. Черный мыс в поэтической транскрипции Цветаевой определяет настроение всего цикла, задавая тон и атмосферу поэтического ряда. Невольно возникает сравнение с поэмой А. Блока «Двенадцать»: «Черный вечер, белый снег». У Цветаевой подобная антитеза решена созданием образов черного мыса и светлой луны. Для автора характерно деление всего сущего на черное и белое. Разграничительная линия во всех своих возможных проявлениях является не только основной особенностью ее поэтики, но и мировоззрения. Начало этому лежит еще в детстве. В книге «Мой Пушкин» Цветаева писала: «Памятник Пушкина был и моей первой встречей с черным и белым: такой черный! такая белая! — и так как черный был явлен гигантом, а белый — комической фигуркой, и так как непременно нужно выбрать, я тогда же и навсегда выбрала черного, а не белого, черное, а не белое: черную думу, черную долю, черную

жизнь» [5, т. 5, с. 60]. Первые слова цикла, таким образом, не могут быть случайными. Черная тема несостоявшейся любви заявлена изначально, и она становится камертоном для восприятия остальных сюжетных линий.

**Синий путь.** Магическая синева океана рождает мысли о высокой мечте, ведущей в звездные дали романтических измерений. Для творчества романтиков и неоромантиков синий цвет имеет особое значение, связанное с космическими пространствами, где возможно осуществление самого заветного и недостижимого, чему нет места в земной реальности. Появление «синего пути» в начале второго стихотворения закономерно, поскольку здесь еще идет речь о тайном душевном желании достичь заветной цели, соединив свою жизнь с любимым человеком. Но в этом же стихотворении впервые появляется образ тумана, застилающего все желания и устремления лирической героини. Синий путь теряется, а потом и вовсе исчезает в туманных далях, судьба выносит очень определенный вердикт. Несмотря на лаконичность диалога, соклучевая лексема позволяет восполнить картину последнего свидания героев до необходимой величины смыслового значения.

**Любовь.** Слово «любовь» появляется единственный раз в третьем стихотворении. Оно звучит очень определенно, и с ним соседствует слово «слезы». Парная система этих двух лексем становится мостом между третьим и четвертым стихотворением. Поскольку линейное движение сюжета получило вполне определенный импульс своего развития. Цветаева остается очень краткой в выражении своих чувств и мыслей. На фоне продолжающегося диалога усиливается тема безысходности, определенная уже в ключевых лексемах.

**Ветер.** Ветер и «звериная печаль» завершают сюжет встречи и прощания двух возлюбленных. Пронзенная стрелой любви, героиня будто бы пускается в неистовую пляску, ощущая в себе «бешеную Кармен». Сюжет завершен. Завершен еще и потому, что ветер не способен разогнать тот густой туман, который закрывает героев друг от друга.

Искусство недосказанности, присущее Цветаевой на всем ее творческом пути, в рассмотренном цикле воплощено в полной мере. Слова, как воины, занимают свое единственно точное место, выражая мысль автора напрямую и раскрывая тайную сторону смысла. Недаром, по мысли С. Кольриджа, проза — это слова в наилучшем порядке, а поэзия — наилучшие слова в наилучшем порядке [6, р. 616]. Искусством такого управления словом в совершенстве владела Марина Цветаева. Цикл «Любви старинные тумана» создан на основе тех поэтических симпатий, которые сопровождали автора всю жизнь. Имплицитные поля этого текста вносят необходимое дополнение в сюжет, который раскрывается благодаря этому до размеров развивающейся поэтической структуры.

**Список литературы**

1. *Блок А. А.* Собрание сочинений в 8 т. + т. 9, доп. М.: ГИХЛ, 1960. Т. 9. 686 с.
2. *Кудрова И. В.* Марина Цветаева: беззаконная комета. М.: АСТ, 2016. 864 с.
3. *Лихачев Д. С.* Литература — реальность — литература. М.: АСТ, 2017. 320 с.
4. *Лотман Ю. М.* О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления / [вступ. ст. М. Л. Гаспарова]. СПб.: Искусство-СПБ, 1996. 846 с.
5. *Цветаева М. И.* Собрание сочинений в 7 т. М.: Эллис Лак, 1995. Т. 1. 645 с.; Т. 5. 725 с.; Т. 6. 805 с.; Т. 7. 847 с.
6. Coleridge on the Seventeenth Century. London: Duke University Press, 1955. 704 p.

**Об авторе**

ЩЕДРИНОВА Оксана Николаевна, филолог, независимый исследователь, Санкт-Петербург;  
e-mail: pronttto@yandex.ru

## СОНОСФЕРА В РАССКАЗЕ А. И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»

**Н. В. Семенова, А. В. Кочеткова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается феномен соносферы в рассказе А.И. Куприна «Гранатовый браслет», ее функции и роль в художественном мире литературного произведения.

*Ключевые слова:* соносфера, «звуковой образ», характерология, эпиграф, соната, музыка, А. И. Куприн.

Понятие *соносфера* в литературоведении пока еще точно не определено, однако в некоторых сферах встречаются вариации данного термина, которые помогают раскрыть сущность этого феномена в контексте гуманитарных знаний. Так, понятие *звуко-сфера* используется в экологии и православии, *фоно-сфера* — в музыковедении и в лингвистике.

В литературном произведении соносфера — это часть художественного мира, звуковое пространство, созданное автором при помощи вербального изображения для воспроизведения отношений между художественным миром в контексте литературного произведения и миром реальным; выражения определенных смыслов произведения; создания пейзажей при помощи звуковых образов; создания психологических портретов и фиксации эмоциональных состояний персонажей.

Качество и интенсивность звука определяют его характер, формируют общее восприятие; источник звука и его происхождение обозначают роль звука в контексте, его смысловую нагрузку. Однако стоит отметить, что в художественном тексте звуки могут иметь большее значение, чем в мире реальном, в контексте произведения многие из них обретают смыслы, которыми в обыденном восприятии они не обладают.

Соносфера в литературоведении еще мало изучена, основные концепции этого феномена изложены в книге Ежи Фарыно «Введение в литературоведение» [3, с. 307–315]. Соносфера выполняет ряд важных функций при формировании художественного мира в литературном произведении: помогает воссоздать рамки пространственно-временного континуума (звуки окружающей среды — их качество и интенсивность); играет важную роль в характерологии героев: как внешне-описательные параметры, так и звуковые компоненты обозначают внутреннее состояние героя, его предпочтения и т.д. М. Эпштейн в предметной классификации художественных образов отдельно выделяет так называемый «звуковой образ» [4, с. 18–24], в который он включает «звучащие» образы природы, звуки, которые создает человек, музыкальные образы, а также паузу в качестве «ключа», с помощью которого открывается глубина подтекста. Звуковая картина важна не только при первичном восприятии текста, но и при его подробном анализе.

Говоря о соносфере «Гранатового браслета» А. И. Куприна, невозможно не уделить отдельного внимания эпиграфу рассказа. Это не просто название сонаты Бетховена, но выражение чувства великой и безнадежной любви героя. Примечательно, что Куприн начал писать свой рассказ с эпиграфа: «5 октября 1910 г. Куприн писал Ф. Д. Батюшкову: «Сегодня занят тем, что полирую рассказ „Гранатовый браслет“. Это — помнишь? — печальная история маленького телеграфного чиновника П. П. Желтикова, который был так безнадежно, трогательно и самоотверженно влюблен в жену Любимова (Д. Н. — теперь губернатор в Вильне). Пока только придумал эпиграф: „Van-Beethoven, op. 2, № 2, Largo Appassionato“» [цит. по: 2, с. 412]. Вероятнее всего, большую роль в выборе именно этого музыкального произведения сыграл биографический фактор: Куприн бывал в гостях у своего приятеля одесского врача Л. Я. Майзельса, где часто слушал вторую сонату Бетховена, а в дарственной надписи на книге «Гранатовый браслет» благодарил жену Майзельса за то, что она «растолковала ему шесть тактов Бетховена» [1, с. 412]. Но также известно, что написание «Гранатового браслета» давалось Куприну нелегко, главной причиной этого автор видел свое невежество в музыке.

Как именно следует интерпретировать эпиграф?

Во-первых, в романтической литературе музыка служит либо средством воспроизведения чувств героя, либо фоном для их выражения. В «Гранатовом браслете» это сначала предсмертная записка Желткова: «L. van Beethoven. Son. No 2, op. 2. Largo Appassionato», а затем его признание после смерти (шесть музыкальных тактов тождественны шести последним фразам лирического монолога).

Во-вторых, с помощью эпиграфа создается диссонанс: образ «маленького человека», каковым герой кажется на первый взгляд, становится неоднозначным, так как он обретает черты героя романтического. И в этом большую роль играют не столько внешние описательные характеристики, сколько не присутствующее «маленькому человеку» чувство настоящей любви, выраженной в музыке. Связь героя с музыкальным миром подтверждается в его письме: он видел Веру на «бетховенских сонатах», здесь наблюдается совершенно несвойственная традиционному изображению «маленького человека» страсть чиновника к музыкальному искусству. Когда же Желтков пишет княгине Вере о том, что она «очень музыкальна», устанавливается невидимая связь между персонажами, ведь речь идет все о тех же «бетховенских сонатах».

И, в-третьих, это специфика самой сонаты и ее отображения в рассказе. Здесь решающую роль играет именно музыкальность. «Гранатовый браслет» впервые был опубликован в альманахе «Земля» в 1911 г., а в эпиграфе к нему была воспроизведена первая нотная строка из Largo Appassionato второй сонаты Бетховена (соч. 2). Из этого следует, что звуковой образ сонаты воспроизводится с первых страниц произведения. Обозначение сонаты при посредстве нотного стана в самом начале заставляет задуматься о ее роли в рассказе; можно предположить, что главными героями становятся не Вера Шеина и не Желтков, а именно это музыкальное произведение.

Следующим важным компонентом при соотнесении музыкального и литературного произведений является буквальное содержание обозначений на партитуре: «Largo Appassionato», где «appassionato» — страстно и «largo» — очень медленно. Это действительно очень необычное сочетание, ведь в традиционном понимании страстно — значит динамично, экспрессивно. Совершенно ясно, что в сонате таким образом задается темп и характер мелодии, но как это воплощается в рассказе?

Представим это графически, задав три параметра звучания в рассказе в целом и в сонате Бетховена.

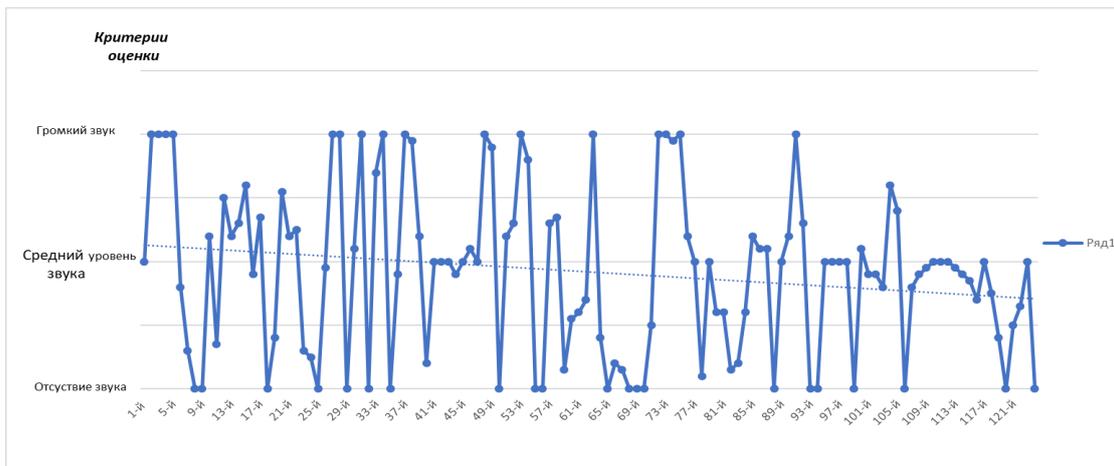


Рис. 1. Интенсивность звука в произведении А. И. Куприна «Гранатовый браслет». Пунктирной линией показана линия тренда



Рис. 2. Гармоничность звуков в произведении А. И. Куприна «Гранатовый браслет». Пунктирной линией показана линия тренда

На графиках видно, что кривая поочередно ниспадает и возрастает. Таким образом, соносфера «Гранатового браслета» совпадает со звуковой организацией сонаты Бетховена Largo Appassionato в ритмике и интенсивности звучания («страстно» — «очень медленно» = «громко» — «тихо» / «гармонично» — «дисгармонично»).

Соносфера «Гранатового браслета» — важный компонент художественного мира произведения, который в этом отношении богат разнородными звуками. При помощи вербализации, в свою очередь, не просто воссоздается звучание реального мира в мире художественном, при этом звуки становятся частью характерологии героев, создают «звуковые» образы.

Соносфера — это, с одной стороны, компонент внешнего облика персонажа, фиксация его физиологических качеств (например, тембр голоса, громкость, звуки типа одышки, вздохов), а с другой стороны, это часть характерологии героя — не просто описательная деталь, а зачастую решающая подробность. Автор с помощью звуковых образов главных героев вводит значимые черты характера в общий портрет каждого персонажа по отдельности.

Так, в соносфере образа Веры Шеиной важную роль играют такие звуковые характеристики, как «тонкий слух» (им ее наделяет сам автор) и музыкальность («Вы очень музыкальны», — говорит о ней Желтков). Связь героя с музыкой занимает отдельное место в построении характера героя, это знак особого рода духовности. Через музыку в рассказе передаются чувства персонажей (Желтков, Аносов), следовательно, есть герои, говорящие языком музыки, а есть такие, которые умеют слушать и понимать этот язык, как Вера Шеина. Только через призму сонаты Бетховена ей удастся прочувствовать и осознать, какая поистине сильная любовь была рядом с ней все это время.

Не менее важная функция звуковой детали — характерологическая. Звуковые ремарки и характеристики позволяют делить всех героев на «тихих» и «громких». Таким образом, княгиня Вера в звуковом отношении принадлежит к числу «тихих» героев («тихо спросила»), умеющих слушать и слышать в звуках скрытые мотивы, понимать через них чувства другого человека. Также и окружающая ее среда всегда спокойна: как правило, это «тишина» природы, «щебетанье ласточек», «тихие вечера». Соединение гармоничных и тихих звуков создает спокойный, меланхоличный, образ, наполненный музыкой. И на этом этапе уже можно сделать заключение о ее натуре — сдержанной, мечтательной, уравновешенной.

Несмотря на то что фигура Желткова появляется в произведении всего один раз, его звуковой портрет отображен достаточно полно. Анализируя соносферу его образа, можно найти черты сходства с портретом Веры Шеиной в звуковом отношении. Он принадлежит к тому же типу «тихих» людей, в этом случае звуковые компоненты, использованные автором в ремарках, дополняют черты характера героя («шорох послышался внутри» — в комнате Желткова, «слабый голос», «пролепетал омертвевшими губами», «ответил Желтков тихо»). Действительно, создается впечатление не просто «тишайшего» человека, но и невольно в подсознании читателя вырисовывается образ «маленького человека», так как качество звука создает впечатление о нем как о робком чиновнике низкого ранга. Но это ощущение рассеивается, когда в письме «телеграфист» упоминает важнейшие для его образа звуковые концепты. Во-первых, отмечая «музыкальность» Веры, герой в глазах читателя наделяет этим каче-

ством ее и себя, ведь только человек, близкий к музыкальному миру, может сделать такие выводы. Во-вторых, это заключение он сделал в связи с тем, что видел Веру на «бетховенских квартетах», соответственно, он сам разбирается в музыке, раз способен не только слушать, но и понимать шедевры музыкального искусства. И самое важное — это соната Бетховена «D-dur № 2, op. 2», которую он завещает Вере как воплощение своей любви. Он просит ее послушать это произведение не для того, чтобы напомнить о себе, а чтобы показать силу своей бессмертной любви к ней. Этими звуковыми характеристиками автор полностью раскрывает образ героя: это человек, который смыслом всей своей жизни сделал любовь к женщине, вложил в это чувство всю свою душу. Он не может рассказать о великой любви словами — это может сделать только музыка. Последняя фраза Желткова: «Вы обо мне более не услышите», — особенно значима в плане организации соносферы; звук постепенно ниспадает, стремясь к безмолвию, в контексте данного литературного произведения это означает смерть персонажа.

Значимой и вместе с тем очень сложной в звуковом отношении предстает фигура генерала Аносова. Важно отметить, что он имеет слуховой дефект, ввиду чего его восприятие соносферы ослаблено. Звуковой образ героя можно разделить на два полюса: «громкий диссонансирующий» — «тихий консонирующий». Интересная деталь: Аносов не воспринимает свой крик как что-то неблагозвучное, как звуки повышенной громкости, для него это обычный тон речи на уровне его звукового восприятия, хотя в восприятии других людей он выглядит как «кричащий комендант» («кричит», «решительный бас», «накричавшись досыта»). При этом окружающая его атмосфера наполнена резкими дисгармоничными звуками («хриплые мопсы», «лают его мопсы», «хрипящие мопсы», «пушечная пальба», «зычное рывканье автомобиля»). Нельзя оценить фигуру Аносова однозначно в звуковом отношении, потому что окружающим его людям он представляется «громким», как и атмосфера вокруг него, но важно учитывать тот факт, что для него это вполне нормальный уровень громкости звука, и, возможно, в этом случае звуковой портрет этого персонажа можно считать гармоничным. Интересно и то, что автор изображает звуками физиологические качества Аносова: «одышка», «вздохи», что дополняет его образ в целом. Следует отметить самый важный, как представляется, элемент в характеристике соносферы героя — его отношение к музыкальному миру. Генерал — единственный персонаж, за исключением Женни Рейтер, который умеет играть на музыкальном инструменте, скрипке, то есть музыкальным языком он способен выражать свои чувства и эмоции. А может ли он разгадывать этот язык? Автор пишет о нем иронично: «Как многие глухие, он был страстным любителем оперы...» [1, с. 212]. Можно все же предположить, что Аносов относится к музыкальному миру и как слушатель, и как исполнитель.

Таким образом, звуковые элементы в рассказе являются первой ступенью в понимании психологии действующих лиц. В «Гранатовом браслете» соносфера не просто функционирует отдельно от героев, она включается в их сознание

и существует за его пределами. Сама же идея «вечной» любви сосредоточена не в образе Желткова, она заключена в «звуковой сосуд» сонаты Бетховена.

### Список литературы

1. *Куприн А. И.* Собр. соч.: в 9 т. М.: Правда, 1964. Т. 5. 420 с.
2. *Питляр И.* Примечания // Куприн А.И. Собр. соч.: в 9 т. М.: Правда, 1964. Т. 5. С. 401–418.
3. *Фарыно Е.* Введение в литературоведение: учебное пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 639 с.
4. *Эпштейн М. Н.* Слово и молчание. Метафизика русской литературы. М.: Высшая школа, 2006. 559 с.

### Об авторах

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

КОЧЕТКОВА Арина Васильевна, магистрант 1 курса филологического факультета, направление «Культурология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; e-mail: av.kochetkova 98@gmail.com

## ПРОБЛЕМА ПЕРЕКОДИРОВКИ СОНОСФЕРЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА В КИНЕМАТОГРАФЕ: НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А. И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»

**А. В. Кочеткова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема перекодировки соносферы рассказа «Гранатовый браслет» в кинематографе, специфика переноса звуковых образов, интерпретации и особенностей стиля автора, роль музыкального компонента в фильме «Гранатовый браслет» и телесериале «Куприн».

*Ключевые слова:* соносфера, «музыкальность», соната, «перекодировка соносферы», звук, культура, А. И. Куприн, «Гранатовый браслет».

Человек запоминает информацию и кодирует ее в сознании благодаря органам чувств, с их помощью воссоздается картина окружающего мира. Однако в художественном мире присутствие визуальных, вкусовых, тактильных, ароматических и акустических образов зависит от позиции автора. Помимо описательного компонента, этот прием несет в себе еще и смыслообразовательный потенциал.

Феномен звука в искусстве, рассмотренный с семиотических позиций, представляет собой полноценное экспрессивное средство, многозначный элемент, который выступает в качестве «культурного кода» той или иной цивилизации, способный отражать специфику разного рода культурных систем. «Раскодировка» семантики звука помогает находить новые смыслы и грани произведения, раскрывать личность автора, особенности эпохи или явления [1]. Говоря о «перекодировке» соносферы, мы имеем в виду не столько ее внешнюю оболочку, реальный звук, его текстовое или нотное обозначение, сколько смысл (код), зафиксированный в нем. Код может быть общекультурным или понятным лишь носителям отдельной цивилизации, при этом, функционируя в той или иной культуре, он обрастает символами.

Наш культурологический анализ следует начать с «раскодировки» соносферы рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет». Позднее мы увидим, что это отправная точка в рассказе, моделирующая структуру. Итак, во-первых, эпиграф („Van Beethoven, op. 2, № 2, Largo Appassionato“ [4, с. 7]), с точки зрения построения звукового мира в литературном произведении, утверждает смыслообразующую роль соносферы вообще. Кроме того, «музыкальность» выступает как метаязык для взаимодействия персонажей. Через сонату устанавливается незримая связь между Верой Шеиной и Желтковым: он выражает в ней свои чувства, она их «прочитывает». Эпиграф задает общую ритмику для соносферы рассказа: Largo (очень медленно) — Appassionato (страстно), по ходу сюжета звуки разного характера попеременно сменяют друг друга: тихие /

громкие, гармоничные / дисгармоничные. Также название сонаты — это выражение присутствия автора, отсылка к биографии (см. в предыдущей статье).

Звуковые элементы раскрывают образы героев, создают пейзаж, мир вокруг них. Так, «щебетанье ласточек» [4, с. 8], которое слышит Вера, — это и указание на сопряженность героини с миром природы, и своего рода культурологический код. Если рассматривать саму ласточку как «источник звука», то это «вестник добра, счастья, начала, надежды, положительного перехода, возрождения, утра, весны, восхода солнца, прилежания, домашнего уюта, отцовского наследия» [5, с. 577]. Со щебетаньем связана примета: «Весело щебечут, прыгая по деревьям, — значит, погода будет ясная и теплая» [6, с. 94]. Действительно, на фоне «щебетанья ласточек» в тексте говорится о наступивших «тихих днях» [4, с. 8]. На протяжении рассказа многих героев сопровождают подобные звуковые коды, которые дополняют их общую характеристику. Авторские ремарки, упоминание музыкальных инструментов, сонаты, звуковые элементы как часть окружающей среды — всё это создает «вторую» реальность.

Следующим звеном анализа станут две кинокартины, которые были сняты по мотивам «Гранатового браслета» Куприна. Это фильм «Гранатовый браслет» (1964) режиссера Абрама Роома и российский драматический телесериал «Куприн» (2014) режиссеров Владислава Фурмана, Андрея Эшпая и Андрея Малюкова.

Важно учитывать, что фильм — это проекция восприятия литературного произведения режиссером и сценаристом; как правило, сюжет не полностью совпадает с текстом произведения, так как сценарий представляет собой сокращенный вариант эпического текста. Следовательно, соносфера также будет претерпевать некоторые изменения, это будет совершенно другая звуковая картина, но с сохранением наиболее значимых характеристик. Звуковые образы не меняются в корне, наоборот, здесь наглядно видно, как они «обрастают» звуками, авторские ремарки относительно звуковых явлений воплощаются в речи героев, становятся самостоятельными. Интересно, что в фильмах происходит воссоздание средствами кинематографа музыкального экфрасиса из литературного произведения.

Анализируя обе кинокартины, можно увидеть, что и в первом и во втором случае в сюжете фильма появляется образ автора как непосредственного свидетеля всех событий, он находится в зале, среди своих персонажей, когда исполняется бетховенская соната. Это важный элемент не только сюжета, но и соносферы кинокартины.

Обратимся к более подробному анализу соносферы фильма «Гранатовый браслет». Первое, что обращает на себя внимание, — это музыкальность фильма. Помимо того, что соната («L. van Beethoven. 2 son. op 2, № 2 Largo Appassionato») и аллюзии к ней занимают здесь гораздо большее место, чем в рассказе, фильм также изобилует и другими музыкальными произведениями. В самом начале исполняется знаменитая соната Бетховена (в этой же сцене присутствует сам «автор»): сначала крупным планом зрителю показано название —

«L. van Beethoven. 2 son. (op 2, №2) Largo Appassionato», а потом уже звучит мелодия. Присутствие автора и указание на конкретное название здесь не случайны, это своего рода эпитафия. Как и в рассказе, фильм имеет кольцевую композицию, он также заканчивается кадром с нотами сонаты (нотный стан печатался в составе эпитафии в прижизненных изданиях). Присутствие «автора» как героя кинофильма в начале подтверждает его прямое отношение к эпитафии, самой сонате, рассказу в целом. Таким образом транслируется значимость звукового компонента в фильме и подчеркивается важность биографического фактора при написании рассказа — растолкованные женой Майзельса «шесть тактов Бетховена». Связь автора с другими героями фильма показана через прием параллельного монтажа: в первой сцене он слушает сонату Бетховена в исполнении Женни Рейтер; во второй сцене, как бы продолжающей первую, — играет сонату все та же Женни, но слушателями являются уже Вера и Василий Шейны и Желтков, вероятно, это те самые «бетховенские квартеты», которые упоминаются в рассказе.

«L. van Beethoven. 2 son. (op 2, №2) Largo Appassionato» проходит красной нитью через весь фильм, она в воспоминаниях Веры о Желткове, когда его лицо проступает в отражении на портрете: до этого на выставке царила звенящая тишина, а с появлением его образа начинает звучать соната. Аллюзия к сонате возникает в разговоре Желткова с его начальником, где Желтков говорит о своем посещении «бетховенских квартетов» [4, с. 45] (этой сцены нет в литературном произведении), отчетливее становится виден диссонанс в образе главного героя («маленький чиновник» контрольной палаты и «бетховенские квартеты» [4, с. 45]) и роль музыки и «музыкальности» как особого культурного кода.

В отличие от текста рассказа, звуковой мир кинофильма насыщен и другими музыкальными произведениями. В сценах, где Желтков, а после и Куприн сидят в недорогом питейном заведении, бесконечно звучат различные музыкальные композиции, схожие по характеру, они напоминают цыганские мотивы, настроение в них колеблется от минорного к мажорному. Это сочетание скрипки и пианино. Так, например, на фоне диалога героев угадывается мелодия известного русско-цыганского романса «Очи черные» (композитор Ф. Герман). Здесь же звучит не менее знаменитая «Цыганочка с выходом» Ивана Васильева. Почему режиссер использовал русско-цыганский репертуар? Вероятно, потому, что характер мелодий наиболее полно отображал настроение Желткова в тот момент, когда он пришел в это заведение: «у меня сегодня праздник» (именины Веры Шейной). Это контраст состояния Желткова и разгула, который передается цыганскими напевами. К тому же музыкальная атмосфера соответствует эпизоду из «Гамбринуса», это контаминация двух купринских текстов.

Таким образом, в фильме «Гранатовый браслет» соносфера рассказа Куприна отражена лишь частично, во многом ее природа продиктована особенностями перекодирования литературного текста на язык кино. Для режиссера и сценаристов основной константой звукового мира и звуковых образов героев в

фильме «Гранатовый браслет», видимо, стала музыкальность, в частности соната Бетховена.

Телесериал «Куприн» состоит из 13 серий, рассмотрим одну из его частей — «Куприн. Яма», куда вошел сюжет «Гранатового браслета». «Гранатовый браслет» (2014) существенно отличается от «Гранатового браслета» (1964). Во-первых, в сюжет введены новые герои, многие детали опущены, изменено место действия. Во-вторых, сонате не отводится столь значимая роль, она звучит лишь в конце фильма, и один раз воспроизведена аллюзия к ней — записка Желткова. Соносфера окружающего мира существенно отличается и от той, которая в рассказе, и от той, которая в фильме (1964), а именно — меняется геопозиция, об этом стоит сказать подробнее. Окружающий мир в этой кинокартине по звуковым проявлениям совершенно не ассоциируется с приморским поселком, отсутствует шум моря (упоминание моря есть в рассказе, а шум волн в фильме 1964 г.); теперь нельзя точно сказать, где именно находится дача Шеиных. Если в экранизации 1964 г. звуковому образу Веры Шеиной сопутствует шум волн, моря, то в картине 2014 г. это пение птиц при тихой погоде и шум грома и дождя в напряженные моменты. Соносфера этой кинокартины не так музыкальна, однако, если в первом фильме образы Веры и Желткова сопровождает именно соната, то здесь присутствует иное музыкальное сопровождение (Желтков следит за Верой — на фоне этих кадров звучит мелодия; когда Вера получает браслет, она читает письмо под нее же — при этом звучит голос Желткова). Это саундтрек, фоновая музыка из фильма (без голоса) композитора Дениса Пекарева. Также эта музыка сопровождает и переломные моменты сюжета, а не только образы главных персонажей. Интересно, что до выстрела она звучит, а после стихает — убывание звука происходит в связи с гибелью персонажа.

Еще одна значимая деталь — звуковая оформленность письма Желткова: в «Гранатовом браслете» (1964) его начинает читать Вера (звучит ее голос), продолжает читать Василий Шеин (звучит его голос). В телесериале «Куприн. Яма» (2014) на протяжении чтения письма звучит голос Желткова, параллельно идут кадры его подготовки к самоубийству (параллельный монтаж). То, что звуковой образ героя более развит, свидетельствует о возрастании роли Желткова в сюжете сериала.

Из-за того что соната в фильме звучит лишь дважды, сюжет несет смысловые потери: великая любовь Желткова становится курьезной историей «маленького чиновника», рассказанной безотносительно к вопросу, которым задавался Куприн, работая над «Гранатовым браслетом»: любовь — это апофеоз или анафема? Музыковед Ю. А. Кремлев писал о том, что во второй части сонаты: «главенствует ... реальное жизненное содержание настойчивых дум людей его времени над проблемами этического, проблемами совершенствования личности, которая, углубляясь в себя, обретает силы овладеть страстями, подчинить их высшим нравственным задачам» [2, с. 48]. У Куприна также можно заметить отголоски моральных, философских и религиозных тем: «Да святится имя твое!» [4, с. 44] — это одновременно «ангелизация» женщины в литературе

«нового сладостного стиля» и фраза, напоминающая молитву. Здесь прослеживается диалог разных видов искусств через звук, а конкретно — через музыку.

Таким образом, «перекодировка соносферы» представляет собой некую культурологическую операцию. Переноса звуки из реального мира в художественный, автор закладывает в них особый код, который помогает раскрыть его замысел читателю/слушателю/зрителю.

### Список литературы

1. *Васильченко Е. В.* Звук в системе культуры мировых цивилизаций. Ч. I [электронный ресурс]: учебное пособие. М.: РУДН, 2013. 236 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/22172.html>
2. *Кремлев Ю. А.* Фортепианные сонаты Бетховена. М.: Советский композитор, 1970. 333 с.
3. *Куприн А. И.* Полное собрание сочинений: в 9 т. СПб.: Т-во А. Ф. Маркса, 1912–1915. Т. 5. 510 с.
4. *Куприн А. И.* Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Повести. Рассказы. Очерки. Апокрифы. М.: Воскресенье, 2006. 500 с.
5. Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. Т. 2. К—Я / гл. ред. С. А. Токарев. М.: Рос. энцикл., 1994. 718 с.
6. Энциклопедия знаков и символов: [пер. с англ.] / Джон Фоли. М.: Вече, 1997. 509 с.

### Об авторе

КОЧЕТКОВА Арина Васильевна, магистрант 1 курса филологического факультета, направление «Культурология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; e-mail: [av.kochetkova98@gmail.com](mailto:av.kochetkova98@gmail.com)

## ТОПОСФЕРА КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ СЮЖЕТНОГО ПРОСТРАНСТВА В РАССКАЗЕ А. И. КУПРИНА «ГОГА ВЕСЕЛОВ»

**О. Н. Щедринова**

Независимый исследователь, Санкт-Петербург

Исследование топосферы в произведениях А. И. Куприна является новым подходом к исследованию творчества писателя. В статье анализируются топосы, образующие художественную топосферу рассказа «Гога Веселов». Прослеживается роль топосов в художественном расширении границ повествования, создании дополнительного виртуального пространства. На конкретных примерах показано, как сфера топосов позволяет обнаружить важные дополнительные смыслы, заложенные в основу рассказа.

*Ключевые слова:* А. И. Куприн, топос, топосфера, расширение границ текста, виртуальное пространство, дополнительные смыслы, рассказ «Гога Веселов».

Художественный текст — это сложноорганизованная и, по мысли Ю. М. Лотмана, «многократно закодированная» структура [4]. Поскольку любое художественное пространство никогда не может быть равно реальному, то эта структура как расширяющаяся Вселенная всегда стремится выйти за рамки своего объективного присутствия и занять пространство собственного контекста. Это обстоятельство — расширение границ текста — позволяет насытить его новыми смыслами, создающими новую виртуальную реальность, по степени своей достоверности неотличимую от реальности объективно существующей. Инструментами расширения физических границ текста могут служить топосы. Топос в литературоведении как повторяющийся мотив или общее место является структурной единицей, звеном всего художественного текста. Анализ каждого присутствующего в тексте топоса помогает очертить рамки текстуального расширения всего текста и определить примерные границы проявленного контекста. Понимание природы топосов ведет к видению всей топосферы произведения. Топосфера как совокупная суммарность топосов помогает, рассматривая их по горизонтали и по вертикали, раскрыть истинную величину и глубину художественного произведения. Таинственное (незримое) присутствие топосферы в тексте многократно усиливает мощь движения интенционального потока авторской мысли, делая художественный текст импрессионистически зыбкой и одновременно монументальной формой.

Рассмотрим с этой точки зрения рассказ А. И. Куприна «Гога Веселов». Стоит отметить, что творчество Куприна всегда привлекало самое пристальное внимание исследователей. Большой вклад в развитие куприноведения внесли А. А. Волков, Ф. И. Кулешов, В. Н. Афанасьев, П. Н. Берков, Л. П. Трофимова, однако в советском литературоведении произведения писателя интерпретировались чаще как беллетристика, основанная на фактическом материале, на записях в его знаменитых записных книжках, в результате чего Куприн предстал чуть ли не документалистом, неспособным подняться над

эмпирикой жизненного материала. Сегодня взгляд на творчество писателя кардинально изменился: исследователи обнаруживают в его работах романтический художественный метод, внимание к фольклорным и сказочным традициям, глубокую разработанность сюжета, художественный психологизм. В современном литературоведении утверждается новый взгляд на творчество Куприна. Так Т. А. Кайманова отмечает в работах мастера любовь к волшебным чудесным сказкам и сказочным историям, выдающую «личность автора, романтика и поэта под маской реалиста, странного и старинного человека, который еще верит в чудеса» [1, с. 440], С. В. Козаногин видит в нем «создателя неомифологической прозы» [2, с. 12]. В этом исследовательском контексте хочется подчеркнуть глубину мастерства Куприна, способного в пределах текста-миниатюры продемонстрировать уникальное владение художественными приемами, далеко не в полном объеме оцененное исследователями. Речь идет о воплощении в нем такой творческой структуры, как топосфера. В рассказе «Гога Веселов» топосфера служит способом расширения сюжетного пространства. Другими словами, художественное пространство рассказа изобилует сложными взаимодействиями взаимозависимых образов / топосов, образующих многослойное смысловое поле, или топосферу, что расширяет его границы. Это делает небольшой по объему — в пять страниц — рассказ информативно насыщенным и эпичным.

Попробуем доказать, что топосфера рассказа Куприна представляет собой комплекс выразительных образов, которые, существуя латентно, присутствуют в тексте в виде определенного виртуального топосного построения. Насыщенность топосами создает дополнительный контекст, влияющий на постижение скрытых глубин мыслительных изысканий автора. Ю. М. Лотман определяет данное явление так: «Весь пространственный континуум текста, в котором отображается мир объекта, складывается в некоторый топос. Этот топос всегда наделен некоторой предметностью, поскольку пространство всегда дано человеку в форме какого-либо конкретного его заполнения» [4, с. 282]. Итак, топосфера рассказа Куприна с сопутствующей его сюжету детализацией (обилием топосов) вступает в процесс практически бесконечного расширения своих границ.

Обратимся к тексту. Рассказ «Гога Веселов» впервые появился в печати в первом номере журнала «Пробуждение» 1 января 1916 г. Заметим, что время действия в рассказе относится к 1917 г., потому что при подготовке рассказа для девятого тома Собрания сочинений «Московского книгоиздательства» (1917) Куприн изменил время действия с 1916 на 1917 г. Сюжет его прост. От имени автора ведется повествование о том, как однажды в Летнем саду Петербурга он встретил своего давнишнего знакомого, который поведал ему историю своего преобразования и возвращения к обеспеченной жизни. Этот знакомый и есть Гога Веселов. Одиозная личность Гоги не знала покоя: сначала он умудрился промотать сразу несколько наследств, доставшихся ему от дяди, матери, отца, тетки и двоюродных бабушек, а потом «покатился вниз с горы», да так резво и

стремительно, что сам не заметил, как оказался спившимся и зарвавшимся игроком, которому денег уже никто в долг не давал, и по этой причине он стал завсегдашним обитателем низких притонов. Но что-то случилось в жизни Гоги, и теперь он предстал перед автором-повествователем) совершенно в другом свете: шикарно одетый, цветущий и благостно расположенный к общению. Гога начинает свой рассказ о том, как фортуна оборотилась к нему лицом, благодаря чему ему вновь удалось оседлать судьбу. Способ его был крайне нечестный и даже подленький (он занимался шантажом), но доход приносил изрядный, и совесть Гогу не мучила. Эта незатейливая фабула рассказа могла бы таковой и остаться, если бы не появление в тексте многочисленных и насыщенных информацией топосов, образующих просторную топосферу, вмещающую в себя дополнительные сопутствующие смыслы, придающие всему произведению черты эпоса. Обратимся к основным моделям топосов, представленных в тексте Куприна.

*Топос времени.* Топос времени позволяет расширить временные границы произведения до допустимой необъятности и в то же время выявить в нем архетипы, связанные с определенными временными периодами в истории человечества, демонстрируя единство и связь времен, преемственность событий в историческом потоке. В тексте Куприна задействованы три исторических пласта: эпоха Древней Греции, пушкинский период и предреволюционный Петроград. Автор прочерчивает временную ось от «золотой прелестной сказки человеческой юности» до кануна разрушительных событий, низвергнувших традиционные человеческие ценности в прах. Само действие рассказа происходит в Летнем саду Петербурга. К Летнему саду как к сингулярной точке бытия сходятся все временные пути повествования, в которое включены: Пушкин, пушкинский Онегин, Татьяна с гувернантками, средиземноморское дыхание Древней Греции и, наконец, судьбоносное время революционных катаклизмов великой русской империи. Эта историческая парадигма вполне соотносится с судьбой главного героя, в которой есть и золотое свечение судьбы, и горький жизненный крах. Параллелизм в движении исторических потоков и отдельной истории человеческой жизни служит некой редупликацией основной идеи Куприна об объективном течении любого саморазвивающегося процесса, идущего от возникновения к исчезновению. Сопряжение образов — всей истории и одного человека — увеличивает масштаб повествования в целом, создавая возможность сопричастности судеб в экзистенциальных измерениях, которое не поддается меркам физического времени. Судьба главного героя Гоги Веселова является сущностным отражением судьбы человечества. Последовательное следование логике развития жизненного процесса соответствует глубинной установке, которая имплицитно содержится в общем законе вселенского бытия: все когда-то появляется и пребывает в цветении, а потом увядает и исчезает. Этот постулат относится к внешним событиям жизни Веселова, а также к трансформации его душевных качеств. От замечательного, умного, благодушного человека, избалованного судьбой, до потерявшего все лучшие душевные качества существа —

вот траектория личности Гоги Веселова. Неминуемый упадок — это та грустная интонация рассказа, которую Куприн заложил в основу своего повествования. Уловить этот авторский посыл позволяет читателю топос времени, образующий один из структурных компонентов топосферы рассказа. Топос времени органично взаимодействует в тексте с топосом места.

**Топос места.** Аристотель обозначал пространство как вместилище объектов. В этом смысле рассказ Куприна представляет собой густонаселенное пространство, в котором существует огромное количество пространственных объектов. В тексте насчитывается 22 упоминания, в которые входят географические области, города, реки, конкретные места в Петербурге / Петрограде. Все точки конкретных пространственных обозначений являются определенными мифологемами, имеющими очевидную экзистенциальную окрашенность. Куприн выстраивает собственную виртуальную данность пространства, включая в нее места, создающие особенную многомерность, места, в которых существуют особые авторские знаки и коды. Куприн кодирует текст, насыщая его тонкими характеристиками персональной геолокации созданного им сюжета. В результате текст превращается в гигантский коллаж из разных географических точек, влияющих на внутреннюю атмосферу событийного ряда, придавая почти незримый колорит и вкус сюжету. Его пространственный экскурс включает в себя широкою парадигму: от фешенебельных ресторанов лучших столиц мира до суровых сибирских земель. Имеет смысл привести список мест, упоминаемых в рассказе: *Петроград, Летний сад, кафе Доминик, биржа, кафе Empire, cafe de Paris, Ницца, Монте-Карло, Париж, Ахен, ресторан Кюба, ресторан Донон, ресторан «Медведь», Цепной мост в Петрограде, набережная Мойки, Каменноостровский проспект, фабрика А. Попова, Сибирь, Кавказ, Пятигорск, Москва, Волга.*

Каждый из топосов места привносит в рассказ свой информационный поток, влияющий на восприятие текста в целом. Каждый топос дополняет содержание, добавляя в него бесконечное множество оттенков, делаая рассказ калейдоскопическим и ярким. В поле сознания и подсознания читателя попадают столь тонкие нюансы, детали и штрихи, что они практически не осознаются, но создают грандиозную по масштабу картину той истории, которая лежит в основе рассказа. Для читателей того времени некоторые из указаний на конкретное место сразу же становились исчерпывающей характеристикой сопряженных с ними героев или обстоятельств. Автору не надо было подробно пускаться в объяснения, достаточно было упомянуть то или иное место, и читатель мгновенно проникал в смысл этого указания. Так, например, французский ресторан «Кюба», который упоминается в рассказе, находился на углу Большой Морской улицы и Кирпичного переулка; он относился к числу самых известных и дорогих петербургских заведений. Среди столичных денди завтраки у «Кюба» считались модными и были обязательным атрибутом имиджа. Стоит отметить, что в 1904 г. там был дан ужин в честь американской танцовщицы Айседоры Дункан, а в 1911 г. отмечалось 20-летие творческой деятельности балерины Ма-

тильды Кшесинской. Упоминается в рассказе ресторан «Донон», что на Мойке, 24. Он не имел парадного входа с главной улицы, как подобало элитному по тем временам заведению, а располагался во дворике, куда можно было попасть, пройдя сквозь арку с набережной. При ресторане был красивый тенистый сад с прудом и перекинутыми через него мостиками, где хозяин угощал гостей хорошим вином и вкусными обедами за 3–5 рублей. Постоянные гости с приятным удивлением отмечали, что нигде больше «нельзя отобедать с большим удовольствием, как у Жоржа». Указывает Куприн и на третий ресторан, столь же популярный в Петербурге, — ресторан «Медведь». Его история такова: в 1878 г. в атриуме гостиницы «Демут» на Большой Конюшенной, 27 появился ресторан «Медведь». Его хозяин, бельгиец Эрнест Игель, удивлял гостей уже на входе огромным чучелом медведя с серебряным подносом в лапах. Внутри ресторана щедро угощали борщом, ухой из стерляди, расстегаями, а также парфе с пралине, буше а-ля рэн, суфле д'Орлеан. В ресторане кипела жизнь с начала осени до конца весны: богатые фабриканты и купцы обсуждали с партнерами сделки, театральная богема заезжала на ужин после громких премьер, офицеры лихо растрачивали свои жалованья.

Упоминание этих трех ресторанов в рассказе прекрасным образом характеризует уровень достатка Веселова, его предпочтения во вкусах, в общении, в статусе. Не надо долго объяснять, к какому кругу общества принадлежал Веселов, если он являлся постоянным завсегдатаем этих роскошных заведений. Куприн виртуозно использует прием скрытой характеристики, которая без излишних описательных подробностей позволяет читателям почти мгновенно понять важнейшие смыслы, заключенные в тексте через указания на топоры места.

**Топос личностей.** Известные исторические личности также появляются на страницах рассказа Куприна, привнося в его колорит дополнительные бесценные краски. Это вечные странники, появляющиеся из расплывчатого прошлого или действенного настоящего. За их судьбой просматриваются судьбы других людей, это знаковые фигуры, которые необходимы автору для придания тексту добавочных оттенков, определяющих идею рассказа в целом.

Главный из ряда заявленных в рассказе лиц — это Пушкин. С упоминания о нем начинается рассказ. Присутствие имени Пушкина в зачине текста носит символический характер, потому что служит неким благословением к созданию всего текста. Будучи преданным поклонником Пушкина, Куприн во многом вторил тем художественным особенностям, которые были характерны для самого поэта. Речь идет о насыщенности сюжета, ясности фабулы, неожиданной развязке и великолепном языке повествования. Можно предположить, что рассказ Куприна в некотором роде был вдохновлен его любимым поэтом. Куприн писал о Пушкине: «До сих пор еще язык пушкинской поэзии благоухает для нас неувядающим ароматом, и звенит, и блещет лучшими перлами неистощимой сокровищницы русского языка... Пушкин взял этот великолепный язык у народа и отдал его народу очищенным от плевел, прекрасным и выразительным, светлым, чистым и прозрачным, как горный источник, упругим, как

сталь, звонким, как золото, и бодрящим, и ароматным, как старое доброе вино» [3, т. 8, с.425, 428]. Эти слова абсолютно согласуются у Куприна с его собственной стилистикой написания текстов. Кажется, что неслучайно образ Пушкина возникает в рассказе «Гога Веселов» в самом начале повествования — буквально на седьмой строчке текста. Имя Пушкина укреплено упоминанием автора о пушкинских героях: Онегине и Татьяне. В ореоле этих мифологем возникает еще один титанический образ — Петр Великий. И Пушкин, и Петр I создают петербургский колорит, который очень важен для Куприна. Город становится действующим лицом в произведении, способном творить историю целого народа и историю отдельного человека. Аура Петербурга способна мистически захватить человека и привести его (и читателя) к эвристическому постижению смысла собственного бытия. Именно поэтому Куприн так необыкновенно точен в указаниях на характерные приметы жизни Петербурга того времени. Например, мы встречаем в рассказе имя Федора Зееста, знаменитого петербургского повара, члена Парижской кулинарной академии, служившего в культовых заведениях Петербурга. Зеест был очень популярен и любим теми, кто посещал его заведения, поскольку таких, как у него, кулинарных изысков в Петербурге больше не встречалось. Очевидно, что эта деталь рассказа является данью не только любви автора к хорошей кухне, к изысканной сервировке стола, в которых он знал толк и разбирался прекрасно, но и указанием на тот образ жизни, который вел главный герой. Куприн пишет: «Красный богемский хрусталь с вырезанными в каждой грани цветочками, фарфор старинной фабрики А. Попова, блестящее столовое белье, серебро, цветы в высоких тонких вазах... и все это играет в ярких солнечных лучах. ...И раки бордозез, и форель в белом вине, и куриные котлеты с трюфелями *a la marechale*...» [3, т. 5, с. 275, 280]. В этом отрывке Куприн будто бы вскользь упоминает имя Алексея Гавриловича Попова, однако за этим именем стоит огромный пласт информации, добавляющий в сюжет очередные важные штрихи. Попов был купцом первой гильдии, советником по коммерческим вопросам, московским городским головой. Его отличали энтузиазм и большое усердие в работе, в том числе и на фарфоровой фабрике. Высокого мастерства ему удалось достичь за счет стремления перейти от копирования чужих фарфоровых изделий к самобытным работам. Первыми работами были трактирные сервизы. Они были простой формы, декорированы позолоченной каймой. Некоторые модели украшали осенние пейзажи, в которых преобладали желто-коричневые цвета. Следующим этапом развития стало изготовление сервизов со сплошным фоном, украшенным вставками с изображением цветочных букетов. Постепенно в производстве сформировался собственный самобытный стиль, который свидетельствовал об отменном вкусе фабриканта. Сервизы Попова буквально встают перед глазами читателя, погружая в атмосферу красоты и роскоши, которая была так необходима автору для создания в рассказе нужного настроения, окружающего главного героя. Подчеркивая внешнее безупречное великолепие обстановки, усиливая этот эффект всеми возможными способами, Куприн создает нужный контраст для указания на

бедность и ущербность душевных качеств Гоги Веселова. Топос личностей, переходящий в подсознание читателя, упорядочивает информационные каркасы повествования, а Куприн выходит на такой уровень воздействия на читателя, который способен спроецировать трансляцию общего восприятия всех смыслов через единичное указание на отдельную деталь или отдельный топос.

Рассмотренные топосы времени, места и личности не исчерпывают всех наличествующих в рассказе художественных особенностей, связанных с построением топосферы, но служат наглядным доказательством их присутствия. Каждый из этих топосов помогает распахнуть заданные рамки повествования, создавая возможность выхода на новые пласты информации, которые, в свою очередь, прекрасным образом привносят дополнительные смыслы, создают ассоциации, укрепляют общую идею произведения. Многомерная пластика топосов в рассказе «Гога Веселов» своей структурой восходит к созданию величественной топосферы, в которой соприкосновение различных образных модулей / топосов становится формой существования художественного пространства рассказа Куприна, а сама топосфера становится способом расширения границ повествования до известной бесконечности. Информационное вовлечение дополнительных сведений, обретающих свой смысл в топосах, делает небольшой по объему рассказ эпичной и многомерной нарративной основой. Такой способ творчества — это сопряженная с душевной склонностью писателя интенция, дающая возможность создания собственной реальности, ускользающей от обыденности и устремляющейся к высотам животворящего искусства. Именно топосфера рассказа позволяет увидеть ту глубину и расширение смыслов, присутствие которых почти незримо, но ощущение их присутствия сохраняется в некотором послевкусии и остаточном впечатлении, которые становятся неизбежными благодаря мастерству Куприна.

### Список литературы

1. *Кайманова Т. А.* «Золотое яблоко в чаше из сардоникса»: А. И. Куприн и фольклор // Куприн А. И. Полное собрание сочинений: в 10 т. М.: Воскресение, 2006. Т. 4. С. 439–477.
2. *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. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011. 26 с.
3. *Куприн А. И.* Полное собрание сочинений в 10 т. М.: Воскресение, 2006–2007. Т. 5. 536 с.; Т. 8. 536 с.
4. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство–СПБ, 1998. С. 14–285.

### Об авторе

ЩЕДРИНОВА Оксана Николаевна, филолог, независимый исследователь, Санкт-Петербург; e-mail: pronttto@yandex.ru

## СМЫСЛОВОЕ КРЕЩЕНДО В ПОСТРОЕНИИ СЮЖЕТА: ЦИКЛ МИНИАТЮР А. И. КУПРИНА «РАССКАЗЫ В КАПЛЯХ»

**О. Н. Щедринова**

Независимый исследователь, Санкт-Петербург

В статье анализируется логика сюжетно-композиционного построения цикла прозаических миниатюр А. И. Куприна «Рассказы в каплях». Показано, как при помощи сюжетно-композиционной организации автор раскрывает ключевую идею цикла — показать путь становления и развития духовных качеств человека. Смысловые центры рассказов цикла от первого к последнему реализуют принцип смыслового крещендо.

*Ключевые слова:* А. И. Куприн, цикл «Рассказы в каплях», сюжет, композиция, семь частей цикла, духовное развитие, крещендо, динамика, смыслы.

Излюбленной темой творчества А. И. Куприна является любовь. Любовь — это центр притяжения духовных исканий писателя, сакральная основа его мироздания. Надо отметить, что речь идет не о любви в привычном и повседневном понимании слова, а о божественных эманациях, которыми проникнута вся Вселенная. Об этом, например, Куприн пишет в романе «Колесо времени», упоминая о «золотых лучах, проникающих вселенную» [2, т. 7, с. 57]. Для писателя всегда была характерна апелляция к масштабному созерцанию сущностно-структурного гнозиса подлинной духовности, к исследованию и постижению божественной любви. Это являлось предметом изучения и вдохновения писателя на протяжении всей его творческой деятельности.

Куприн как писатель и человек, кажется, навечно влюблен в романтическую суть жизни, он испытывает неистовую страсть к познанию сакральных истин, обладает тонкой чувствительностью в восприятии мировой красоты и гармонии, создает невероятно мощные потоки светоносных эманаций в своем творчестве. 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 обращаясь непосредственно к человеческой душе, в существовании которой он нисколько не сомневается. Куприн всегда 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 таинственную модель Божественной Любви, хочет понять степень готовности человека к восприятию космических эманаций вселенской энергии этой любви. Последнее утверждение вполне согласуется, например, с мнением О. Е. Наделяевой об особенностях повести «Гранатовый браслет»: «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 соотнесении со знакомым архетипическим сюжетом в Библии» [3, с. 74]. Куприн, раскрывая в произведениях сущность высоких духовных субстанций, всеми своими текстами утверждает, что любовь — это главная животворящая сила во Вселенной, любовь есть Бог, любовь есть защита от зла и любовь есть единственный смысл бытия. Следуя этому движению мысли, Куприн выстраивает свою авторскую концептуальную манифестацию идеи любви, которая пронизывает все его творчество.

Если мы обратимся к циклу прозаических миниатюр Куприна «Рассказы в каплях», то увидим, что все рассказы этого цикла выстроены сообразно главной мысли автора: человек может и должен пройти путь восхождения и возрождения, ведущий к торжеству вселенской любви. Звучание этой темы нарастает от рассказа к рассказу, приобретая по принципу крещендо все более мощную силу и достигает аккордного апофеоза в последней миниатюре. В цикле семь рассказов, их количество выглядит неслучайным. Число «семь» — это своеобразная константа, соответствующая многим представлениям человечества, положенным в основу религиозных и мистических учений, которая восходит к физическим и метафизическим законам бытия и воспринимается как божественное послание, закодированное и проходящее не столько через восприятие рационального ума, сколько через чувственное осознание, через сердце. Стоит вспомнить те непреложные предикаты, соотносящиеся с этим числом, которые лежат в основе наших представлений о мире. Апостол Павел в своем Послании к Римлянам говорит о семи ступенях духовного роста, которые следует пройти человеку, чтобы достичь любви и Бога, ибо «любовь есть исполнение закона» [Рим 13:10]. В Ригведах рассматривается семь ступеней духовного восхождения: «они взбираются по Индре, словно по лестнице. По мере восхождения с вершины на вершину человеку становится любо то, что еще предстоит совершить» [Риг Веда, 1. 10. 1, 2]. Индийские йоги раскрывают в своем теле семь центров / чакр, возводящих силу Кундалини, которая расцветает в тысячелепестковом лотосе над их головой. Исламские мистики-суфии стремятся к престолу Бога через семь стоянок, повторяя небесный путь, которым некогда следовал пророк Мухаммед. Семь Небес, все более тонких и чистых, в иудейской космологии; семь ярусов / этажей вавилонских зиккуратов при восхождении по духовным ступеням на Небо; семь платформ шумерских зиккуратов; семь стадий Великого делания философского камня; семь нот, семь цветов радуги, семь чувств, наконец, семь дней Творения — все это, разумеется, не полный список проявленного значения числа «семь» в реальности человечества, физической и метафизической. Таким образом, сомневаться в исключительном значении числа «семь» нам не приходится.

В контексте сакрального значения этого числа прозаический цикл Куприна становится своего рода пророчеством выдающегося писателя. Этот

цикл обладает способностью средствами искусства вскрыть глубинные знания, хранящиеся до поры до времени «за семью печатями». При помощи художественного слова Куприн проливает свет, восходящий к первоначальным тайнам бытия, на опорные явления жизни, высвечивает архетипические глубины светлицы Духа. Рассмотрим цикл «Рассказы в каплях» с точки зрения присутствия в нем эссенциального значения числа «семь» с развивающейся доминантой смысла от первого текста к последнему.

**Рассказ первый. «Черепашка».** Сюжет этого рассказа прост и, действительно, миниатюрен. Действие происходит в Монте-Карло, в казино, вечером. Разыгрывается небольшая сценка между супругами, играющими в рулетку. Они представляют собой полную противоположность. Он — долговязый и суетливый, она — толстая и добрая. Она постоянно подсказывает ему, на что надо ставить, он же от этой назойливости теряет терпение и делает так, как говорит она, но делает назло ей, ставя все жетоны на число, которое она ему упорно нашептывает. Они проигрывают. Он яростно кричит на весь зал: «Тартаруга!», а она, нежно прильнув к нему, ласково лепечет: «О! мой дорогой!» Мы видим перед собой семейную пару, в которой нет снисхождения друг к другу, нет понимания, нет любви. Ее вкрадчивая нежность кажется злой иронией над мужем, своего рода издевательством, ее ненависть к мужу скрыта за внешней ласковостью; его ненависть к ней очевидна, он не пытается скрыть свои чувства, он ненавидит яростно и гневно. Их совместная жизнь превращена в фарс, в игру. Неслучайно они завсегда в казино и любят там играть. Вся их жизнь — игра. Мысль не новая, к моменту написания рассказа на мировых сценах уже почти сорок лет шла опера П. И. Чайковского «Пиковая дама», либретто к которой написал М. И. Чайковский, и всем хорошо известна ария Германа «Что наша жизнь? — Игра!» В рассказе также утверждается мысль о том, что жизнь — это игра, а являясь игрой, она превращается в скопище пороков и зла, в котором нет места светлому и чистому. Это то физическое и ментальное пространство бытия, в котором существуют люди, делающие свой выбор в пользу подобного места обитания. Это игорное место становится символом безлюбия и греха, падения нравственных и моральных основ жизни. Печально нахождение здесь человека, но есть путь, ведущий к развитию и духовному свету. Этот путь будет прочерчен в последующих рассказах цикла.

**Рассказ второй. «Шторм».** Рассказ пропитан интенциональными потоками авторского устремления в выражении мысли о том, что даже среди бушующей стихии, которая оборачивается для человека абсолютной катастрофой, есть место доброму и благородному началу, которым наделен каждый из людей. В этом тексте доминирует идея спасения той человеческой души, которая способна в обстановке хаоса найти в себе силы жертвенно беспокоиться о сохранении жизни других людей. Речь идет о маленьком и неказистом человечке, который во время бурного шторма «держится героически», всем помогает, не получая от этого особой благодарности, но душа его поистине прекрасна и велика. Вот он, путь к спасению души, — это любовь

к людям. Любовь несмотря ни на что, вопреки всему и наперекор обстоятельствам. Куприн пока что дает нам только намек на то, каким должен быть человек в идеальном представлении, человек, исполненный по замыслу Творца.

**Рассказ третий. «Философ».** В развитии сюжета, заложенного в основу всего цикла, наступает момент, когда Куприн готов прямо заявить о своей позиции в отношении того, что является экзистенциальной природой человеческого существования. Он провозглашает знание о том, что именно может спасти мир людей от зла, которое «вырабатывает человеческий мозг и посылает в пространство». Куприн беспрекословен: он предельно точно формулирует основной постулат своего мировоззрения в третьем рассказе цикла: «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!» [2, т. 7, с. 150]. Если в рассказе «Шторм» мы получаем предпосылку автора к тому, каким должен быть идеальный человек, то в рассказе «Философ» мы видим очень точную, отграниченную констатацию единственной возможности для спасения всего человечества. Эта возможность — любовь. Заметим, что главный герой рассказа — философ, то есть человек, любящий мудрость, а мудрость всех мирозданий полагается на любовь как на единственную силу, способную не только сотворить и сохранить, но и украсить все существующие миры.

**Рассказ четвертый. «Четыре рычага».** В этом тексте Куприн задается вопросом о готовности человека к «подвигу любви», о чем уже было заявлено в предыдущем рассказе. И Куприн пишет, что человек если и готов на такой подвиг, то готов только теоретически и только тогда, когда на кону стоит собственная жизнь или жизнь очень близкого человека. Однако даже в таком случае это не происходит прямо и открыто, но делается как бы тайком, исподтишка. Спрятанная глубоко внутри родовая память о существовании Творца, конечно, существует, но демонстрировать это знание открыто почему-то стеснительно и неловко для человека. И только экстремальные обстоятельства способны открыть в нем его внутреннюю природу. Так случилось в рассказе «Четыре рычага». Два молодых отца, ожидающие рождения своих чад под окнами родильного дома, после многих внутренних смятений наконец отважились пойти в церковь, расположенную неподалеку, и помолиться за жизнь своих еще не рожденных детей. Здесь мы видим очень осторожное, будто бы пробное открытие клапанов души, устремленное навстречу духовному свету. Это первый, не вполне умелый, подход вплотную к органической среде обитания Духа. Но это уже есть достижение, потому что любой путь начинается с первого шага, а герои рассказа этот шаг делают, значит дорога, ведущая в Храм, им открыта.

**Рассказ пятый. «Елка в капельке».** Начиная с пятого рассказа Куприн уводит уже подготовленного читателя к фундаментальным ноуменам бытия. Во-

первых, главными героями в рассказе выступают дети. Как известно, Куприн имеет особенное отношение к маленьким детям. Для него это целый мир, населенный ангелами, чистыми и светлыми, с прекрасной душой. Автор обращается к первоначальному замыслу при творении человека, к его удивительной и чудесной душе, которая еще имеет и хранит свои качества в детях. Во-вторых, сюжет рассказа связан с одним из самых светлых и чудесных праздников — с Рождеством Христовым. Здесь мы видим рождение как акт возникновения светлого образа Творца, с которым синергично сливаются в гармоничном звучании детские души, образуя небесный хорал светоносного многоголосия. Голос Куприна созвучен Священному Писанию: будьте «как дети» [Мф 18: 3], «ибо таковых есть Царствие Божие» [Мк 10: 14]. Именно из этого неистощимого источника света и вдохновения человечество может черпать силы для сохранения своих душевных качеств. Дети не стесняются верить и любить, обращаться к Богу и доверяться ему, потому что они чисты. Куприн очень добр и внимателен к читателям: показывая, как можно сделать первый шаг, он дает указание и на то, где брать силы и вдохновение для дальнейшего пути. Куприн дает читателям понимание того, где находится тот кладезь неисчерпаемой любви, который так необходим каждому. Дети служат примером для взрослых людей, заблудших в сетях всевозможных условностей.

**Рассказ шестой. «Московский снег».** Наконец, в шестом рассказе Куприн обращается к любви в ее самом прямом, понятном, человеческом смысле слова. Но это не простая любовь между мужчиной и женщиной. Это первая, прозрачно чистая, невинная любовь юнкера к юной барышне. Чистоту и непорочность этого целомудренного чувства символически усиливает белый пушистый снег, который непрерывно сыплется с неба. Весь мир становится укрытым этим снежным покрывалом, снег лучится и играет своей белизной, а жизнь становится необыкновенно чистой и прекрасной. В центре рассказа возникает образ церкви «под снежной шапкой»: «теплый блеск свечей, яркое сверкание золотой иконы, густая черная толпа на переднем плане и чуть слышное, радостное пение» [2, т. 7, с. 155]. Образ церкви как Божьего дома тоже имеет огромный символический смысл. В итоге Куприн представляет нам пример настоящей подлинной любви: она должна быть переполнена трепетностью и нежностью, первым прикосновением к божественным эманациям, должна быть непорочной и целомудренной, тихой и ласковой, светлой и прекрасной. И такая любовь с людьми случается, это первая любовь, о которой столько сказано и написано, она есть то мерило, которое человек должен запомнить и сохранить в себе на всю жизнь. Сохранить именно так, как это делает юный герой рассказа. Вывод Куприна прост и мудр: подлинная любовь в мире людей существует, именно такая — первая! — любовь должна стать эталоном, ее нельзя и не должно забывать, о ней надо помнить, чтобы понимать, на что равняться во всей последующей жизни.

**Рассказ седьмой. «Московская Пасха».** Седьмой рассказ служит апофеозом всего повествования данного цикла. В этом заключительном тексте кре-

щендо достигает своего абсолютного звучания и абсолютной силы, потому что Воскресение Христово — это победа над плотью, торжество духа, воссияние любви. В этот день «все целуются, целуются, целуются», пишет Куприн. Москва встречает людей в нарядном убранстве: стоит запах гиацинтов и нарциссов, все залито солнцем, в воздухе парят разноцветные шары, на уличных лотках лежит халва, мармелад, пастила, пряники и орехи. Отовсюду слышится смех и веселый говор. Воздух наполнен льющимся звоном колоколов. Если мы сравним эту атмосферу с атмосферой первого рассказа, где прокуренная и душная атмосфера казино соответствует тяжелому впечатлению от впавшей в прелесть и в грех семейной пары, то почувствуем, что заключительный рассказ очевидно указывает на уходящий в небесную высоту путь, уготованный человеку. Путь вознесения человеческого духа начинается от самого низкого предела бытия и завершается единением любви Бога и человека. Нарастающее крещендо смыслов, идущее от рассказа к рассказу, ведет за собой читателя к той неизбывной цели, которая стоит перед каждым человеком, проходящим путь взросления и развития своих душевных качеств.

**Семичастная композиция цикла «Рассказы в каплях».** Надо заметить, что весь цикл рассказов органично связан и целое соотносится с частями художественной композиции, в которой каждый из рассказов соответствует одной из ее семи частей. Предваряет композицию цикла авторская *аннотация*, в которой Куприн дает объяснение тому, где и как можно находить сюжеты для своих произведений. Дальнейшее повествование цикла подтверждает мысль автора о том, что сюжеты есть везде, в самой маленькой капле окружающего мира. Куприн блистательно воплощает и демонстрирует свой постулат о капле, в которой отражается все небо, о малейшей детали, которая может стать центром большой наррации. Проследим соответствие идейного смысла рассказа с определенной частью композиции.

Первый рассказ «Черепашка» является *прологом* для всего цикла. Содержание рассказа — это вступление к описанию того пути, который предстоит пройти каждому человеку. Это путь очищения от грехов, момент осознания необходимости избавления от скверны. Концентрация пороков в рассказе относит читателя к точке отсчета, с которой начинается трудный путь наверх, к высотам истинного бытия.

Второй рассказ «Шторм» — это безусловная *экспозиция* цикла, то есть информационное введение, в котором мы находим свои первые впечатления о том, что есть человек (добрая душа) и окружающий его, полный агрессии мир, в котором человек обязан непременно сохранить свои лучшие духовные качества.

Третий рассказ «Философ» соотносится с *завязкой*. В его тексте мы видим противостояние добра и зла, находим способ осуществления победы над злом. Но главное, что заявлено в завязке, — это наличие двух сил, вечно сосуществующих в битве за человеческие души. Как писал Ф. М. Достоевский в романе «Братья Карамазовы», «тут дьявол с богом борется, а поле битвы —

сердца людей» [1, т. 9, с. 189]. Такая битва является настоящей завязкой, возникновением художественного конфликта в цикле этих рассказов.

Четвертый рассказ «Четыре рычага» можно соотнести со следующей вехой сюжета — с *развитием действия*. Попытка человека обратиться к Богу кажется продолжением всех предыдущих частей, а осторожность этой попытки указывает на предстоящие важные события, которые следуют обычно за развитием действия.

Пятый рассказ «Елка в капельках» — это *кульминация*, поскольку тема Рождества Христова как воплощение идеи пришествия Бога к людям для их спасения всегда может быть расценена только как великое торжество истинной любви. Если в предыдущем рассказе люди с опаской идут к Богу, то в этом рассказе Бог сам идет к людям, тем самым открывая свою безграничную к ним любовь.

Шестой рассказ «Московский снег» — *развязка* как исход конфликта, в которой первая нежная любовь становится мерой любви между людьми, это тот момент бытия, в котором добро побеждает зло, а любовь, как белый пушистый снег защищает человечество своим надежным покровом чистой любви.

Седьмой рассказ «Московская Пасха» наидостоинешим образом завершает весь цикл, являясь его *эпилогом*, логическим послесловием. Воскресение Христа, Воскресение жизни, Воскресение Любви — вот тот желанный итог, о котором мечтают люди, а Куприн как глашатай этой истины дарит свои читателям эту надежду.

Таким образом, кристаллическая решетка сюжетно-композиционного построения кумулятивно усиливает эффект главной идеи Куприна, заложенной в основу цикла «Рассказы в каплях». Все в этом цикле точно выверено автором, все ценностные модусы доведены до художественного совершенства, вся пластика повествования направлена на решение главной сверхзадачи. В результате цикл доносит в полной своей величине светоносные эманации, которые Куприн заложил в архетипические глубины своего произведения. И то высокое крещендо, которое сопровождает движение сюжета, становится лейтмотивом звучания текстов, открывающих читателям непреложные истины о том, что главная животворящая сила всех миров — это любовь.

### Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15 т. Л.: Наука, 1991. Т. 9. 328 с.; Т. 10. 417 с.
2. Куприн А. И. Полное собрание сочинений в 10 т. М.: Воскресенье, 2007. Т. 7. 544 с.
3. Наделяева О.Е. Знаковая система русской культуры: сб. материалов. Чита: РИС Читинского института повышения квалификации работников образования, 2007. 81 с.

### Об авторе

ЩЕДРИНОВА Оксана Николаевна, филолог, независимый исследователь, Санкт-Петербург; e-mail: pronttto@yandex.ru

## КОМПОЗИЦИЯ И СОБЫТИЕ В НОВЕЛЛЕ В. НАБОКОВА «СКАЗКА»

**Е. В. Шмелева**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается влияние системы точек зрения на восстановление события в новелле В. Набокова «Сказка». Выявление точек зрения повествователя и героя позволяет реконструировать хронологическую последовательность частей нарративной структуры новеллы.

*Ключевые слова:* точка зрения, событие, композиция, новелла, нарратор, В. Набоков.

Б. А. Успенский в «Поэтике композиции» рассматривает проблему точки зрения в искусстве как проблему перспективы, фиксации зрительной позиции: структуру художественного текста можно описать путем анализа системы точек зрения, т. е. тех позиций, с которых ведется повествование [7, с. 9–18]. Вольф Шмид определяет понятие «точки зрения» как «образуемый внешними и внутренними факторами узел условий, влияющих на восприятие и передачу событий». Таким образом, по Шмиду, нарративный материал, становясь объектом «перспективы», формирует историю: посредством определенной точки зрения происходит «отбор отдельных элементов из принципиально безграничного множества элементов, присущих событиям» [8, с. 67, 68]. Поэтому для интерпретации произведения важно идентифицировать носителя той или иной точки зрения. Б. А. Успенский рассматривает четыре плана, в которых может проявляться точка зрения: план идеологии, фразеологии, психологии и пространственно-временной характеристики; планы находятся во взаимосвязи. Из этой концепции следует, что автор может вести повествование, используя собственную точку зрения или точку зрения персонажа. Исследователь отмечает, что, как правило, точки зрения совпадают на всех четырех уровнях.

Это условие не является обязательным, как показывает анализ новеллы В. Набокова «Сказка». Анализ смены точки зрения наиболее эффективен в тех произведениях, в которых план выражения не равен плану содержания, иными словами, всё, что сказано или представлено в тексте, может иметь несколько смысловых пластов. В этой связи М. Я. Дымарский говорит о важнейшем признаке текста — дейктическом модусе, представляющем собой «определенность / неопределенность всех содержащихся в тексте референций, и прежде всего основных, базирующихся на дейксисе — субъектных и пространственно-временных». Этот важнейший признак Дымарский связывает с характером локализации автора в тексте: от ее стабильности (чем более конкретно «я» повествователя, тем больше ограничений на него накладывается) или же нестабильности «прямо зависит возможность или невозможность для читателя построить непротиворечивую и достаточно определенную модель изображаемого мира», т. е. в случае «стабильности» и «определенности» «все эгоцентрические элементы текста получают непротиворечивую интерпретацию через соотнесен-

ность с надежной точкой отсчета — стабильно локализованной в тексте фигурой повествователя» [1].

Как известно, В. Набокова именуют писателем «изоощренной сложности». «Запутанная» организация точек зрения в рассказе «Сказка» дает возможность прочитать новеллу по-разному. Анализ системы точек зрения позволяет выявить, как минимум, два варианта восстановленного события.

В первом случае сюжет совпадает с фабулой и представляет собой историю молодого человека, избегающего разговоров с женщинами; обладающего воображением, которое прямо пропорционально «несвойственной, впрочем, его очень юным летам» робости: ежедневно, дважды в день, сидя в трамвае, по дороге на службу и со службы, Эрвин смотрит в окно и набирает воображаемый гарем. И вот однажды герой встречает госпожу Отт (черта), которая обещает собрать по адресу «улица Гофмана, 13» в полное распоряжение Эрвина тех женщин, которых он в период с полудня до полуночи отметит взглядом при условии, что число избранниц будет нечетным. Но сделка не совершается, потому что тринадцатая девушка, лица которой герой в «странной, молчаливой погоне по ночным улицам» из робости не может разглядеть, оказывается первой, выбранной им еще «утром, в солнечном сквере».

В экспозиции новеллы, содержащей психологическую точку зрения героя-мечтателя, представлена фразеологическая точка зрения автора. Композиция выстраивается посредством приема ретроспекции — событие, которое станет предметом повествования, дается в предисловии к самой истории: «Нужно иметь в виду, что только раз за свою жизнь Эрвин подошел на улице к женщине, — и эта женщина тихо сказала: „Как вам не стыдно... Подите прочь“» [3, с. 309]. Об авторской точке зрения в плане фразеологии свидетельствует и повторяющаяся в тексте фраза, фиксирующая лейтмотив новеллы: «Фантазия, трепет, восторг фантазии...» Назывные предложения свойственны письменной речи и маркируют в данном случае авторское присутствие. Данная фраза дважды повторяется в экспозиции (с нее начинается и ею закольцовывается предыстория), эта же фраза помещена в финал истории: Эрвин испытывает «фантазию, трепет, восторг фантазии» от мучительного желания обогнать последнюю свою избранницу и заглянуть ей в лицо.

Жанр сказки, сделка с чертом, повторяющееся мистическое число 13 и улица Гофмана как маркеры немецкого романтизма узаконивают фантастическое двоемирие в новелле. Фантастическое, нереальное событие в заданных фикциональных рамках фантазии становится вполне реальным.

Второй вариант прочтения возникает, если рассматривать «Сказку» как трансформацию привычной для новеллы трехчастной схемы «зачин-завязка-развязка» [5]. Путем сопоставления планов точек зрения в лейтмотивной фразе выявляется хронологическое смещение частей нарративной структуры. Сопоставим два фрагмента, в которых функционирует данная фраза.

Начало новеллы: «*Фантазия, трепет, восторг фантазии...* Эрвин хорошо это знал. В трамвае он садился всегда по правую руку, чтобы быть ближе к

тротуару. Ежедневно, дважды в день, в трамвае, который вез его на службу и со службы обратно, Эрвин смотрел в окно и набирал гарем» [3, с. 309].

Сцена «ночной погони»: «Не походка, не облик ее... Что-то другое, очаровательное и властное, какое-то напряженное мерцание воздуха вокруг нее, — быть может, только *фантазия, трепет, восторг фантазии*, — а быть может то, что меняет одним божественным взмахом всю жизнь человека, — Эрвин ничего не знал, — только шел по тротуару, ставшему тоже как бы бесплотным в ночной блестящей темноте, только смотрел на ту, которая быстро, легко и ровно шла перед ним» [3, с. 318].

В обоих случаях имеет место несовпадение точек зрения: психологически это точки зрения Эрвина, но фразеологически и идеологически проявляется точка зрения автора, указывающая на несоответствие последовательности фрагментов. В экспозиции отмечается, что герой «хорошо знает», что такое «фантазия, трепет, восторг фантазии». Во втором примере Эрвин еще «ничего не знает», он «только идет» и смотрит «на ту, которая <...> шла перед ним». Следовательно, экспозиция новеллы является не предисловием к истории, а постисторией. Здесь используется любимый прием Набокова — чтение по кругу:

«— Знаю, знаю, — равнодушно ответила госпожа Отт. — Тринадцатая оказалась первой. Да, у вас это дело не вышло.

— Жалко, — сказал Эрвин.

— Жалко, — отозвалась госпожа Отт.

— Впрочем, все равно, — сказал Эрвин.

— Все равно, — подтвердила она и зевнула.

Эрвин поклонился, поцеловал ее большую черную перчатку, набитую пятью растопыренными пальцами и, кашлянув, повернул в темноту. Он шагал тяжело, ныли уставшие ноги, угнетала мысль, что завтра понедельник и что вставать будет трудно» [3, с. 319].

Финал новеллы отсылает к началу, ведь в понедельник, как и всегда, Эрвин в трамвае, везущем его на службу и обратно, будет набирать новых пленниц. Подобная кольцевая композиция встретится в романе «Дар» и написанном позднее рассказе «Круг», начинающемся со слова «Во-вторых...» и заканчивающемся конструкцией «Во-первых...».

В таком случае событие, точнее акция, имела место в прошлом: «Нужно иметь в виду, что только раз за свою жизнь Эрвин подошел на улице к женщине, — и эта женщина тихо сказала: „Как вам не стыдно... Подите прочь“» [3, с. 309]. На основе этого реального происшествия герой выдумывает целую фантастическую историю, в которой достоверен только один эпизод:

«Она повернула к нему лицо, и при свете фонаря он узнал ту, которая утром, в солнечном сквере, играла со щенком, — и сразу вспомнил, сразу понял, всю ее прелесть, теплоту, драгоценное сияние.

Он стоял и смотрел на нее, страдальчески улыбаясь.

— Как вам не стыдно... — сказала она тихо. — Подите прочь» [3, с. 319].

С. С. Давыдов вводит в связи с поэтикой В. Набокова понятие «текста-матрешки» [2]: герой, существующий в тексте автора произведения, создает свой текст. При этом С. С. Давыдов говорит о примате авторского сознания над сознанием героя. Это обстоятельство подтверждает еще один случай несовпадения точек зрения:

«Эрвин услышал короткий раскат детского смеха и, подняв глаза, увидел перед собой высокого старика в смокинге и девочку, шедшую рядом, — девочку лет четырнадцати в темном нарядном платье, очень открытом на груди. Старика весь город знал по портретам. Это был знаменитый поэт, дряхлый лебедь, одиноко живший на окраине. Он ступал с какой-то тяжелой грацией, волосы, цвета грязной ваты, спадали на уши из-под мягкой шляпы, играл огонек посреди крахмального выреза на груди, и от длинного костистого носа теневое пятно косо падало на тонкие губы. И взгляд Эрвина, дрогнув, перешел на лицо девочки, семенившей рядом, — что-то было в этом лице странное, странно скользнули ее слишком блестящие глаза — и если б это была не девочка — внучка, верно старика, — можно было подумать, что губы ее тронуты кармином. Она шла, едва-едва поводя бедрами, тесно передвигая ноги, она что-то звонко спрашивала у своего спутника, — и Эрвин ничего мысленно не приказал, но вдруг почувствовал, что его тайное мгновенное желание исполнено» [3, с. 316–317].

Исследователи-набоковеды рассматривают этот эпизод как первое упоминание темы нимфеток, но этот фрагмент важен для нас в другом отношении. «Веймарским лебедем» называли Гете: «Портретное описание „знаменитого поэта“ представляет собой контаминацию двух хрестоматийно известных портретов Гете: мягкая шляпа с большими полями, закрывающие уши волосы — детали картины Х. В. Тишбейна „Гете в Риме“; большой костистый нос, тень на тонких губах, брошь посреди „крахмального выреза“ — привнесены в описание с портрета И. К. Штилера» [6, с. 54]. Это предположение подтверждается автоцитацией в рассказе «Соглядатай»: «Я предполагаю, мой милый Федор Робертович, ненадолго вернуться к этому субъекту. Боюсь, что это будет скучно, но, как сказал Веймарский Лебедь, — я имею в виду великого Гете (тут следовала немецкая фраза, написанная готическим шрифтом). Поэтому позвольте мне остановиться на господине Смурове и попотчевать Вас небольшим психологическим этюдом....» [4, с. 118]. Эта литературная аллюзия маркирует авторскую идеологическую точку зрения. Герой этой связи заметить не может, он видит происходящее через призму своих «тайных желаний».

Если принять второе истолкование, выдуманная Эрвином история как результат ментальной работы событием быть не может, так как не удовлетворяет критериям реальности, неповторяемости, результативности [8, с. 11–15]. Событием в таком случае становится сам процесс фантазии, создания «сказки».

**Список литературы**

1. *Дымарский М. Я.* Deus ex texto, или Вторичная дискурсивность набоковской модели нарратива // Nabokov-lit.ru: интернет-портал [электронный ресурс]. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika/dymarskij-deus-ex-texto.htm> (дата обращения: 15.11.2019).
2. *Давыдов С. С.* «Тексты-матрешки» Владимира Набокова. СПб.: Кирцидели, 2004. 158 с.
3. *Набоков В.* Собрание сочинений: в 4 т. М.: Правда, 1990. Т. 1. 416 с.
4. *Набоков В.* Соглядатай: повесть. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 160 с.
5. *Петровский М.* Морфология новеллы // Studylib.ru: интернет-портал [электронный ресурс]. URL: <https://studylib.ru/doc/785025/morfologiya-novelly-m.-a.-petrovskij-1> (дата обращения: 15.11.2019).
6. *Семенова Н. В.* Цитата в художественной прозе: на материале произведений В. Набокова: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.08. М., 2004. 42 с.
7. *Успенский Б. А.* Семиотика искусства. М.: Языки русской культуры, 1995. 360 с.
8. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

**Об авторе**

ШМЕЛЕВА Елизавета Васильевна, магистрант 2-го года обучения кафедры истории и теории литературы ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: [lizashmeleva@gmail.com](mailto:lizashmeleva@gmail.com)

## ЛЕНИНГРАДСКОЕ РАДИО — СЕРДЦЕ БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА

А. В. Джос

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена драматическим страницам истории Санкт-Петербурга-Ленинграда в годы Великой Отечественной войны и блокады. Систематизированы материалы, устные и письменные свидетельства, раскрывающие роль Ленинградского радио в жизни блокадного города. Представлены факты истории Ленинградского радио.

*Ключевые слова:* радио, Ленинградское радио, Великая Отечественная война, блокада Ленинграда.

В художественном фильме Захара Аграненко «Ленинградская симфония» есть кадр: летчик Литвин, роль которого исполнил Николай Крючков, на улице Ракова спрашивает у женщины, как пройти в Радиокomiteт. Она указывает: вот он, на улице Пролеткульта, 2. И он входит туда, неся партитуру 7-й симфонии Шостаковича. Сегодня нет улицы Пролеткульта, нет улицы Ракова, с которой после войны работники радиокomiteта стали входить в свой дом, но остался Он — Дом Радио — творение трех братьев Косяковых — Василия, Владимира и Георгия. И хоть строилось оно как Благородное собрание, но таковым не было ни дня. Законченное в 1914-м, в первую мировую — это госпиталь, с мая 1918-го — Дворец Пролеткульта, с 1932 — го — Радиокomiteт. Дом Радио. Дом, ставший символом мужества и негибкости ленинградцев в годы Великой Отечественной войны и блокады. Дом, спасший Ленинград. В этих словах нет патетики. Это чистая правда. Всю войну радио не замолкало, оставаясь главным, подчас единственным источником информации для горожан.

Конечно же, первое имя, которое сразу вспоминается, когда речь заходит о блокадном радио, — Ольга Берггольц. Муза блокадного Ленинграда, Голос блокадного Ленинграда. И неслучайно именно ей установлена памятная гранитная доска при входе в Дом Радио со стороны Итальянской улицы со строками из «Февральского дневника». Но были Яков Бабушкин, Георгий Макагоненко. Виктор Ходоренко, Любовь Спектор, Петр Палладин, Матвей Фролов, Лазарь Маграчев... Люди разных специальностей журналисты, звукооператоры, инженеры...

О каждом из них можно рассказывать отдельную историю. Но коснусь только лишь одного репортажа, сделанного Маграчевым. На инструментальном заводе он записал интервью с 14-летней Женей Никитиной, которая рассказывает о том, что только что со своими подругами сделала автомат и называет его шестизначный номер. Она призывает воина, которому в руки попадет изготовленное ленинградскими девушками, еще девочками, оружие, нещадно разило фашистов. Спустя много лет, в студию ленинградского радио пришло письмо от бойца А.А.Смирнова (увы, инициалы не расшифрованы). По номеру своего автомата он определил, что его сделала Женя Никитина. Женя, как и ее подру-

ги, могла бы сказать о своей жизни в блокады строчками Ольги Берггольц: «Дыша одним дыханьем с Ленинградом, я не геройствовала, а жила»

Работники ленинградского радио были не только фронтовыми журналистами, но настоящими бойцами, в полном смысле этого слова. Их ежедневная работа была подвигом. Когда в холодном и голодном, страшном феврале 1942 года из рабочей обоймы выпали все дикторы — да, было и такое, к микрофону вышли артист Иосиф Горин и главный редактор Константин Миронов.

Была ли цензура? Конечно, была. В военное время без нее попросту невозможно. Ведь как верно сказано Вадимом Шефнером: «Словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести». И радиослово вело в бой, укрепляло веру в победу!

А в каких условиях приходилось работать? Вот только выдержка из двух документов первой блокадной зимы: «Топку всех печей производить один раз в сутки, за исключением дикторской, студий №2 и №5, диспетчерской и студии звукозаписи, где топить два раза в сутки... (из приказа по Рдиокомитету, 12 ноября 1942). «26 февраля 1942 г. Заболел редактор политического вещания Левман, дистрофия второй степени Работу продолжает». Иначе было нельзя, ибо радио — это была сама жизнь. Сводки Совинформбюро, репортажи с передовой, с фабрик и заводов, литературные передачи и радиоспектакли — все это ленинградское блокадное радио. И, конечно, стук метронома, сигналы воздушной тревоги и отбоя воздушной тревоги.

Радиоспектакли во время блокады? Да. Именно из них родился театр имени Комиссаржевской. В марте 1942 газета «Правда» начала печатать пьесу Константина Симонова «Русские люди». По нему создали спектакль силами артистов Радиокomiteта и тех, кто оставался в осажденном городе. И 18 октября 1942 на сцене театра Комедии, на Невском, 56 состосась премьера этого спектакля. Одним из постановщиков был упомянутый выше Иосиф Горин. В паре с ним работал Иван Зонне. Одну из ролей сыграла легенда ленинградского радио Мария Григорьевна Петрова. Беспрецедентный случай! В городе, который больше года находится в блокаде, открывается новый театр. Мировая история не знает ничего подобного.

А до этого было исполнение 7-й симфонии Шостаковича, который рождался также в Доме Радио. Вспомним, что дирижировал оркестром Карл Ильич Элиасберг. О нем надо рассказать особо. В 1932-м он стал дирижером только что созданного Большого симфонического оркестра Ленинградского радиокomiteта. Его вторым родным домом стал знаменитый Дом Радио. К осени 1941-го оркестр ленинградского радио остался единственным музыкальным коллективом в городе — музыканты других оркестров были эвакуированы со своими оперными театрами. Оркестр радиокomiteта насчитывал сто пять человек. 17 сентября, на девятый день блокады, по ленинградскому радио выступил Дмитрий Шостакович. Он сказал: «Час назад я закончил вторую часть своего нового симфонического произведения. Если это сочинение мне удастся написать хорошо, удастся закончить третью и четвертую часть, то тогда можно будет

назвать это сочинение Седьмой симфонией...Для чего я сообщаю об этом? Я сообщаю об этом для того, чтобы ленинградцы, которые сейчас слушают меня, знали, что жизнь нашего города идет нормально. Все мы несем сейчас свою боевую вахту... Ленинград — это моя родина. Это — мой родной город, это мой дом. Когда я хожу по нашему городу, у меня возникает чувство глубокой уверенности, что всегда величаво будет красоваться Ленинград на берегах Невы... Через некоторое время я закончу свою Седьмую симфонию. И тогда я снова выступлю в эфире со своим новым произведением и с волнением буду ждать строгой, дружественной оценки моего труда». Он продолжал работать над ней весь первый осенний месяц, чередуя композиторскую с дежурствами на крыше. 30 сентября Шостаковича отправили в эвакуацию. К этому времени он закончил третью часть, а четвертую писал уже в Куйбышеве. За два дня до отъезда Шостаковича из Ленинграда оркестр Радиокomiteта под управлением Карла Элиасберга исполнил для Англии Пятую симфонию Чайковского. Сентябрь 1941-го — это время страшных бомбардировок Ленинграда. Но уже в первые блокадные дни ленинградцы доказали всему миру, что вопреки утверждению «когда стреляют пушки, музы молчат», музы отнюдь не молчат, а борются и побеждают.

7 декабря состоялся последний концерт первого года Великой Отечественной войны. В тот прощальный день оркестр ленинградского радио исполнил Пятую симфонию Бетховена и увертюру Чайковского «1812 год». Это было первое исполнение увертюры Чайковского в осажденном Ленинграде. Стоит отметить интересный факт. Элиасберг произвел в партитуре небольшое изменение. Вместо использованной Чайковским цитаты из гимна «Боже, царя храни» он включил в увертюру «Славься» из «Ивана Сусанина» Глинки (К слову, весь советский период опера «Жизнь за царя» шла под названием «Иван Сусанин», которое фактически до премьеры ей и предполагал дать Михаил Иванович Глинка). Последний концерт играли 7 декабря 1941 года. Когда в марте 1942-го возобновились репетиции, играть могли лишь пятнадцать ослабевших музыкантов.

Вот как об этом вспоминала Ольга Берггольц: «Единственный оставшийся тогда в Ленинграде оркестр Радиокomiteта убавился от голода за время трагической нашей первой блокадной зимы почти наполовину. Никогда не забыть мне, как темным зимним утром тогдашний художественный руководитель Радиокomiteта Яков Бабушкин (в 1943 погиб на фронте) диктовал машинистке очередную сводку о состоянии оркестра: — Первая скрипка умирает, барабан умер по дороге на работу, валторна при смерти... И все-таки эти оставшиеся в живых, страшно истощенные музыканты и руководство Радиокomiteта загорелись идеей, во что бы то ни стало исполнить Седьмую в Ленинграде... Яша Бабушкин через городской комитет партии достал нашим музыкантам дополнительный паек, но все равно людей было мало для исполнения Седьмой симфонии. Тогда, по Ленинграду был через радио объявлен призыв ко всем музыкантам, находящимся в городе, явиться в Радиокomiteт для работы в оркестре».

Оркестр был собран, в этом помогло и политуправление фронта, и 9 августа в Большом зале Филармонии была исполнена Седьмая симфония. Она транслировалась по радио. Ее слышали фашисты, осаждавшие Ленинград. Вспомните фрагмент киноэпопеи Михаила Ершова «Блокада». Майор Данвиц, роль которого исполнил Юозас Будрайтис, слышит Бетховена, думает, что идет передача из Барлина, а это звучит голос Ленинграда. Играют Бетховена, тем самым показывая, что всоветские люди воюют не против немецкого народа, а против фашистской идеологии! Так вот, во время гастролей в ФРГ или ГДР, лет через двадцать после войны, к Элиасбергу подошли два немца и сказали, что тогда, 9 августа 1942-го, когда звучала музыка Шостаковича, они поняли, что война ими проиграна.

Об этом и многом другом можно узнать в музейной экспозиции Дома Радио. Она создана в 1977 году, практически все вещи — это то, что принесли работники Ленинградского радио, большинство экспонатов относится к блокадному времени. Если на стене Дома радио есть мемориальная доска с именем Ольги Берггольц, то в музее — бюст Марии Григорьевны Петровой работы известного скульптора Игоря Крестовского. Среди экспонатов есть, например, довольно неожиданный документ: благодарность работнику радио Николаю Серову за... баню. ведь работники Дома радио фактически жили в нем. Серов сделал водоотвод, чтобы можно было мыться — это бытовой, но очень характерный эпизод. Есть и афиша премьеры спектакля «Русские люди» по пьесе Константина.

Отдельное небольшое помещение — «комната блокадного редактора». Она воспроизводит ту, которая в годы войны располагалась в подвале. В ней стол, телефон, бумага, печатная машинка, печурка. В соседней комнате, воссоздающей блокадную студию, сохранившийся с тех пор микрофон, тяжеленный, как гантель: в него говорили, например, Ольга Берггольц, актер Николай Черкасов, зачинатель снайперского движения на Ленинградском фронте, Герой Советского Союза Феодосий Смолячков и один из трех Героев Советского Союза, получивших это звание в Великую Отечественную первым, — Петр Харитонов.... Сохранилось приспособление, которое издает сигнал воздушной тревоги, щипцы, которыми поднимали и сбрасывали с крыш и чердаков зажигательные бомбы и фугасы.

Да уже один блокадный репродуктор, «черная тарелка», которая была в каждой квартире, дает возможность рассказать о значении радио в блокадном городе.

Дом Радио — это символ города-героя Ленинграда.

#### **Об авторе**

ДЖОС Анна Вячеславовна, аспирант 1-го года обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: yellowplanet@yandex.ru

# РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

---

## КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «ПЕРСПЕКТИВА»

**Т. В. Бабушкина**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

**Л. Ф. Климанова**

Издательство «Просвещение», Москва

В статье рассматривается реализация коммуникативного принципа организации курса «Русский язык» в учебниках образовательной системы «Перспектива».

*Ключевые слова:* коммуникация и общение, формирование навыков общения как образовательная и воспитательная задача; создание представления о языке как целостной системе; язык как главный помощник в общении.

Одним из ведущих принципов, лежащих в основе построения курса «Русский язык» системы «Перспектива», является принцип коммуникативный. Термины *коммуникация* и *общение* в современном мире часто употребляются как синонимы, при этом под коммуникацией, как правило, понимается «эффективное синхронное и диахронное взаимодействие субъектов из мира живой природы, способных к автономному поведению, которое возникает в результате обмена между одним субъектом (источником) и другим (получателем) информацией, имеющей смысл для обоих субъектов (коммуникативной субстанцией или сообщением в идеальной или идеально-материальной форме)» [1, с. 67–68]. В наших учебниках термин *общение* значительно расширяет границы понятия *коммуникация*.

Общение как речевое взаимодействие партнеров предполагает, по нашему мнению, *создание определенного результата* соучастниками общего дела — собеседниками, которые стремятся к *общей цели* и для этого должны овладеть *продуктивными формами сотрудничества*. *Общение* как способ взаимодей-

ствия человека с людьми и окружающим миром рассматривается в тесной взаимосвязи с системой отношений, основанных на взаимопонимании, с формированием духовно-нравственных ценностей личности и развитием творческой деятельности учащихся. О приемах сотрудничества написано достаточно много. Однако мы своей целью считаем не просто развить у детей умение общаться, но обучить их стилю общения, основанному на взаимопонимании, уважении и культуре общения.

Процесс общения является не только процессом информационным, предполагающим обмен знаниями (часто в форме обмена монологами), но и процессом духовно-практическим, в результате которого между партнерами происходит обмен нравственно-духовными ценностями, идеями и оказывается взаимное воздействие друг на друга. В новой системе обучения границы коммуникации значительно расширяются, так как кроме реального общения людей дети знакомятся с процессом духовного (условного) общения с миром природы и миром искусства, ведут воображаемый диалог с писателем, художником, композитором. Система отношений строится на умении видеть и понимать другого человека, сочувствовать ему, учиться понимать интересы других людей, не отказываясь от собственных. Духовная культура России строилась и держалась культурой сердца, совести и чувства. Мы считаем, что формирование культуры общения и нравственно-духовной направленности личности — это важнейшая задача и образования, и воспитания.

Коммуникативный принцип как один из ведущих, основополагающих в нашей системе помогает не только формировать духовно-нравственные качества ребенка, но и создавать представление о языке как целостной системе, о правилах его функционирования в речи. Мы стремились к тому, чтобы знания о системе языка и о правилах его реализации в речи были соединены, чтобы у детей не складывалось разрозненное впечатление о языке как наборе мало связанных между собой элементов и правил.

В рамках данной статьи мы постарались показать, какими средствами в учебнике реализуются поставленные задачи.

Идея общения, коммуникации как один из основных принципов обучения русскому языку по программе «Перспектива» реализуется прежде всего в структуре учебников, куда включен самостоятельный раздел, посвященный общению. Общение, коммуникация при этом становятся не только средством, но и предметом изучения — начиная с «Азбуки» и заканчивая учебником 4 класса [5, с. 5–18; 2, ч. 1, с. 5–29; 3, ч. 1, с. 5–31; 4, ч. 1, с. 5–38]. Идея общения, единства изучения языка и речи подчеркнута и в названии других, традиционных для начальной школы разделов, посвященных изучению фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса, которые объединены в один большой раздел: «Язык — главный помощник в общении» [3, ч. 1, с. 159], «Язык как средство общения» [4, ч. 1, с. 158].

Современная система образования не придает должного значения системе отношений личности, в то время как отношение к другому человеку, к людям

составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. Проблема отношений личности наряду с системой знаний и деятельностью должна быть основной и составлять ключевые понятия образования.

Понятие общения, основой которого является система отношений с людьми и окружающим миром, на доступном учащимся уровне сформулировано в высказываниях персонажа учебника профессора Ивана Ивановича Самоварова [5, с.6; 3, ч. 1, с. 12, 16; 4, ч. 1, с.12], отражено в специальных памятках «Правила речевого общения» в конце учебника [4, ч. 1, с. 154]. Общение как процесс, преследующий определенную цель, который может достичь нужного собеседникам результата только при условии, что этот процесс будет построен по определенным правилам, представлен учащимся в виде модели [3, ч. 1, с. 15; 4, ч. 1, с. 10]. Дети учатся понимать цель и результат общения собеседников, контролировать и корректировать свою речь в зависимости от ситуации общения, составляют и анализируют структурно-образную схему общения.

В учебнике даются правила общения, специальные задания, ориентированные на выработку навыков общения, на осознание детьми социальной роли общения, отвечающего нормам нравственности и гуманизма. Специальные задания предлагают обучающимся оценить речь и манеру ведения диалога различных собеседников, сделать самооценку личного общения, скорректировать его в соответствии с принятыми нормами [3, ч. 1, с. 11–18; 4, ч. 1, с. 7–18].

Коммуникативный принцип реализуется в диалоговом способе подачи материала. Диалог начинается с первой страницы учебника, с обращения к ребятам сквозных персонажей учебника — профессора Самоварова, одноклассников наших учеников Ани и Вани. Эти персонажи представлены и в «Азбуке», и в учебнике «Русского языка» на протяжении всего срока обучения в начальной школе. Диалоговый способ используется при изложении достаточно сложного теоретического материала, что позволяет снизить напряжение учащихся, создает условия для уточнения того, что им не до конца понятно. При этом естественным образом сочетаются разговорный стиль речи в репликах Ани и Вани с нейтральным и книжным стилем определений лингвистических понятий, которые дает профессор Самоваров [2, ч. 1, с. 20–21, 57; 3, ч. 2, с. 86; 4, ч. 1, с. 88 и др.]. Именно коммуникативный подход позволяет встать на позицию ребенка и понять, как у него складывается представление о таких важнейших категориях языка, как, например, лексика и грамматика. В диалоге, в процессе общения сквозных персонажей вводятся такие понятия, как *лексическое значение* и *грамматическое значение* слов. Если лексическое значение соотносится с единичными предметами, то грамматическое значение имеет дело с целым классом (группой) слов с общими признаками (часть речи, род, число, падеж и т.д.). Эти понятия дети усваивают на примере диалогов персонажей и практических упражнений [4, ч. 1, с. 131–132, ч. 2, с. 17 и др.].

Однако не подлежит сомнению, что любой учебник не может быть признан таковым, если он не содержит четко сформулированных правил и определений. Такую функцию в наших книгах выполняет рубрика «Узелки на па-

мать». Справочную информацию обучающиеся также могут найти в разделе «Памятки» и «Справочные материалы» в конце учебников.

Учебники системы «Перспектива» создают условия для того, чтобы учащийся освоил не только сам языковой материал, но и способ оперирования с ним, алгоритм действий. Для этого введена рубрика «Шаги к умению», в которой предлагаются алгоритмы, регламентирующие порядок действий для достижения конкретных целей: проведения звуко-буквенного анализа слова, определения падежа имени существительного и т. п. По нашему замыслу (который отражен также и в методических рекомендациях к урокам), последовательность действий, предложенная в этой рубрике, должна быть выведена самими учениками под руководством учителя, и лишь потом ее правильность проверяется при чтении «Узелков».

Организации различных форм учебного общения (диалог учителя с детьми, детей друг с другом при работе в паре, с родителями) с использованием формул речевого этикета и духовно-нравственного стиля общения, основанного на уважении, взаимопонимании и потребности в совместной деятельности, способствует система навигации учебника. В ней заложены возможности для разнообразия организационных форм обучения: индивидуальной, парной, коллективной, для чего в учебниках «Русский язык» используются условные обозначения.

Коммуникативный принцип реализуется также в умении работать с текстом, поскольку именно текст позволяет увидеть функционирование различных языковых единиц в реальном употреблении. Умение составить текст, в наибольшей степени соответствующий целям речевого общения и реализации задуманного результата общения, — это требование времени, это тот способ деятельности, который востребован как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Типы текстов (повествование, рассуждение, описание), включенные в диалог, в общение детей, в их самостоятельную творческую работу, усваиваются более осмысленно. Составление текстов приобретает цель, мотив и результат.

Работа над текстами разной стилистической принадлежности — научными и художественными — также приобретает осмысленность, если акцентировать внимание детей на разной цели создания этих текстов: дать точную информацию или воздействовать словом на чувства читателя. Ученик обязательно должен осознавать цель и мотив создания текста, чтобы оценить достигнутый с помощью текста результат. Проанализировав и сравнив готовые тексты разной стилистической направленности, учащиеся переходят к составлению собственных текстов такого рода.

Хотя основной коммуникативной единицей является фраза, предложение, понимаем и знаем мы свой язык, прежде всего, через слово, которое служит средством закрепления в памяти и передачи в речи всех знаний и опыта народа, говорящего на родном языке. Познание мира идет через слово. Поэтому всесторонней работе со словом на уроках уделяется большое внимание.

Учебники системы «Перспектива» дают ребенку объективное понимание слова, представляя (в доступном детскому пониманию варианте) слово как языковой знак. Наука о знаковых системах (семиотика) определяет любой знак, в том числе и языковой, как единство плана содержания и плана выражения, т. е. слово — это двусторонняя единица языка и речи [6, с. 69]. Только двусторонние единицы языка, имеющие план содержания и план выражения, могут выполнять свою функцию — быть заместителем предмета, его признака и действия. Поэтому в учебниках русского языка слово представлено в виде двусторонней наглядной структурно-семантической модели, объединяющей план содержания (значение) и план выражения (звуковую или буквенную символическую его форму).

Структурно-семантическая модель слова вводится еще в период работы в «Азбуке». Слово, впервые представленное в учебниках как простейшая структурно-семантическая единица языка, как модель, отражающая единство значения и звучания, единство «общения и обобщения, коммуникации и мышления» (Л. Выготский), позволяет учителю работать как над звуковой структурой слова, так и над его значением, смыслом. Облегчается работа с такими понятиями, как многозначные слова и омонимы, синонимы и антонимы. Структурно-семантические модели используются и при работе над написанием слова, облегчая усвоение орфографии.

Слово, являясь важнейшим структурным компонентом предложения и текста, помогает обеспечить понимание учащимися смысла текстов: в художественном произведении — его эмоционально-образного смысла, а в научно-познавательном тексте — смысла, выраженный в понятийно-логической форме. Коммуникативный подход к обучению позволяет создать у обучающихся целостное представление о языке, о связи языка и речи.

С точки зрения истории и индивидуальных особенностей ребенка, изучение родного языка следует начинать не с усвоения и запоминания лингвистических, абстрактных понятий, далеких от познавательных способностей младших школьников, а с коммуникативно-речевых ситуаций, с организации элементарной исследовательской деятельности ребенка, который «добывает» сведения о языке из речи, где язык «живет» во множестве разнообразных слов. Путь изучения языка от наблюдений конкретных речевых ситуаций, в которых действует слово как инструмент общения и познания, к самостоятельным «открытиям» элементарных языковых закономерностей, к грамматическим обобщениям и постепенному усвоению абстрактных грамматических понятий — самый естественный и потому более доступный и интересный для детей.

Рассмотрение языка как средства общения в конкретных коммуникативно-речевых ситуациях и текстах (научных, деловых, художественных) помогает детям представить язык целостно, хотя и без глубокого его осмысления (так как целое, общее дается раньше его частей), и тем самым повышает мотивацию в обучении родному языку. От наблюдения конкретных языковых фактов через их анализ к обобщению, выявлению их роли в языке и затем — на новом уровне,

осознанно — употребление этих единиц в речи — вот путь, позволяющий сформировать у учащихся осознанные, системные лингвистические знания.

В новой системе изменена логика развития содержания курса русского языка, которая выстраивается «от ребенка», от известного к неизвестному, т. е. от содержания и смысла речи к ее форме, к поэтапному и постепенному осознанию языка как системы в целом. Только через осознание системы родного языка возможно активное речевое развитие ребенка, который понимает, что язык — это не набор бесконечных правил и понятий, мало связанных между собой, а система определенных единиц языка, помогающих ему выстраивать свои мысли по определенным правилам. Именно в такой логике построено изучение всех тем в учебниках русского языка системы «Перспектива».

Покажем это на примере изучения некоторых тем, например «Три склонения имен существительных» [4, ч. 1, с. 17]. Мы не начинаем изучение темы с правила о распределении имен существительных по склонениям: четвероклассник выучит это, но знания будут немотивированными. Поэтому мы предлагаем для наблюдения конкретные случаи употребления имен существительных разных склонений в речи. При этом выясняется, что уже имеющихся у учащихся знаний о роде и падеже имен существительных недостаточно для того, чтобы объяснить появление разных окончаний у существительных одного рода в одном и том же падеже (*к сосне, к степи*). И тогда совершенно оправданным становится объяснение Самоварова о наличии в русском языке трех склонений существительных. Выявляется практическая значимость изучаемого явления: разные окончания у существительных в одном и том же падеже, сложность написания окончаний. Ученики в диалоге с персонажами учебника поднимаются до уровня языковых обобщений. Далее обязателен тренинг, во время которого происходит закрепление полученных знаний. И чем больше будет предложено учащимся разнообразных заданий и упражнений и чем разнообразнее они будут, тем эффективнее пройдет процесс обучения. Заключительным этапом при изучении любой темы является показ использования изученных языковых единиц, понятий в речи, но использование уже осознанное, понятое детьми. Такая логика развертывания темы — от наблюдения над конкретными речевыми фактами к обобщениям на уровне языка и уже на другом, осознанном уровне использованию изучаемых явлений в речи — позволяет школьникам осознать, что знания, получаемые ими на уроках русского языка, действительно необходимы для их реального речевого общения как в письменной, так и в устной форме.

Однако такая логика применима при изучении конкретных тем. Но чтобы создать представление о языке как целостной системе и о правилах его функционирования в речи, чтобы у детей не складывалось разрозненного впечатления о языке как наборе мало связанных между собой элементов и правил, обучение необходимо строить с использованием принципов диалектической логики.

Процесс познания — сложный диалектический процесс, имеющий свои стадии развития, которые необходимо учитывать. Философы психологии утверждают, что первой ступенью познания должно быть создание общего

представления об изучаемом объекте. И лишь вторая ступень познания предполагает разворачивание процесса исследования объекта. Если, например, начинать работу над усвоением частей речи не с общего представления о частях речи, а с изучения отдельных частей речи, это равносильно тому, чтобы обучать кройке платья, показывая только рукав, потом юбку и т. д., но без показа платья целиком. Поэтому в наших учебниках мы старались дать сначала общее представление об изучаемом явлении и лишь потом переходили к изучению отдельных его составляющих.

Например, в начале изучения раздела «Главный помощник в общении — родной язык» во втором классе мы предлагаем детям рисунок-схему, в наглядно-символической форме дающий представление о языке в целом, об основных единицах языка, о связи языка и речи [2, ч. 2, с. 31]. И лишь потом переходим к изучению конкретных языковых единиц: звуков и букв, слогов, слов, морфем, частей речи, предложений и текста, определяя не только их языковые особенности, но и роль в речи. Начинаем изучать морфемы — и до конкретного объяснения, что такое корень, приставка и т. п., даем общее представление о составе слова, о наличии в нем частей, которые повторяются во многих словах, имеют свою семантику [там же, с. 43–47]. Начинаем изучать части речи также с определения их основной сущности, давая первоначальное представление о частях речи в целом, а потом изучается каждая отдельная часть речи [5, с. 110–113]. На этом пути образуются понятия о каждой части речи, которые складываются в единую систему, образуя целостное, научное понятие *части речи*. Заканчивается процесс усвоения научного понятия использованием его в практике (функциональный аспект обучения). Таким образом, научное понятие не дается школьникам в готовом виде, а раскрывается поэтапно в процессе своего становления и развития.

Учащийся должен понимать место и роль любого изучаемого языкового явления в общей системе языка, должен понимать практическую значимость изучаемого: ЧТО он будет изучать, какую ценность и значение имеет изучаемый объект и ЗАЧЕМ ему, учащемуся, нужны данные знания. Этому способствует логика развития содержания курса русского языка в системе «Перспектива», выстраиваемая «от ребенка», от известного к неизвестному, т. е. от содержания и смысла речи к ее форме, к поэтапному и постепенному осознанию языка как системы в целом.

Только через осознание системы родного языка возможно активное речевое развитие ребенка, который понимает, что язык — это не набор бесконечных правил и понятий, мало связанных между собой, а система определенных единиц языка, помогающих ему выстраивать свои мысли по определенным правилам.

**Список литературы**

1. *Гавра Д.* Основы теории коммуникации: учебное пособие. СПб.: Питер, 2011. 288 с. (Стандарт третьего поколения)
2. *Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В.* Русский язык. 2 класс: в 2 ч. (в комплекте с электронным приложением). М.: Просвещение, 2020. Ч. 1. 160 с.; Ч. 2. 160 с.
3. *Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В.* Русский язык. 3 класс: в 2 ч. (в комплекте с электронным приложением). М.: Просвещение, 2020. Ч. 1. 160 с.; Ч. 2. 160 с.
4. *Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В.* Русский язык. 4 класс: в 2 ч. (в комплекте с электронным приложением). М.: Просвещение, 2020. Ч. 1. 160 с.; Ч. 2. 160 с.
5. *Климанова Л. Ф., Макеева С. Г., Бабушкина Т. В.* Русский язык. 1 класс (в комплекте с электронным приложением). М.: Просвещение, 2020. 160 с.
6. *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Урал. ун-т, 1999. 432 с.

**Об авторах**

БАБУШКИНА Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: [tvbabushkina@mail.ru](mailto:tvbabushkina@mail.ru).

КЛИМАНОВА Людмила Федоровна, кандидат педагогических наук, руководитель образовательной программы «Перспектива», Москва, издательство «Просвещение»; e-mail: [klimanovalf@yandex.ru](mailto:klimanovalf@yandex.ru).

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ БЛОГЕРА

А. Б. Бушев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья обсуждает языковые и риторические особенности коммуникации в блогах, такие как новая нормативность, «разговорность» текста письменной фиксации, ирония и вербальная агрессия. Методология анализа языковой личности представляет собой дискурсивный анализ текстов ее вербального поведения. Представлены типичные тексты языковой личности блогера, при помощи которых выявлена ее специфика.

*Ключевые слова:* языковая личность, блогер

**1. Введение. Проблематика.** В фокусе настоящей статьи находится проблема языковой личности блогера. Мы давно, с момента появления электронной фактуры речи, обращаем внимание как на специфику речевой деятельности в этой фактуре речи, так и на особенности структуры и строевого материала таких текстов. Выраженную специфику электронных текстов (языковую, этикетную, риторическую) отмечают многие авторы [3; 6; 7]. Вышеуказанная специфика общения происходит на фоне складывающейся «новой нормативности» неустной-неписьменной речи электронной фактуры общения. Посмотрим на феномен динамичной нормы языка, меняющейся прежде всего под воздействием новых средств коммуникации (электронных форматов неустной-неписьменной речи).

Приведем пример. Преподаватель высшей школы, профессиональный филолог пишет мне в ответ на вопрос о программе конференций Zoom, вдруг ставшей для всех нас так актуальной в эпоху коронавирусного кризиса:

*Не буду умничать. Я сама частенько захожу на ютуб и смотрю обучающие видео, как работать с той или иной программой. Я не буду посылать все ссылки. Можете забить в поиск, как работать в зум с компьютера, как работать в зум с телефона, как работать учителю и т. д. Просто для дискорда, когда я делала, не было обучающих видео. В зум у меня все получилось интуитивно. За последнее время появилось много тьюториалс по такого рода программам в ютубе. Я сама очень часто прибегаю к помощи таких видео. Надеюсь, что ответила. Я не продвинутая))) я люблю учиться у других на ютубе)))--Отправлено из Mail.ru для Android*

В вышеприведенном тексте отражаются все изменения коммуникации: дисплейные тексты смартфонов в межличностном текстинге, новые феномены, имеющие транслитерированные названия (ютуб, зум, дискорд), кальки (я не продвинутая), профессиональное просторечье компьютерщиков (захожу на ютуб, забить в поиск), использование престижных транслитерированных синонимов (много тьюториалс = много шпаргалок, подсказок, текстов), иконические значки типа скобок и смайликов. В целом так бы никогда не сказали и не написали по-русски еще каких-то двадцать лет назад. Это позволяет сделать

первые выводы: норма характеризуется крайней динамичностью. Об этом еще совсем недавно говорил в интервью portalу «Православие и мир» В. Г. Костомаров [5]. На норму влияют средства коммуникации.

**2. Методология.** Как анализировать «человека говорящего» в Сети? Мы имеем методологию анализа человека говорящего — языковой личности, ее проявлений в политическом, деловом, медийном и художественном дискурсах. Это и библейская проблема понимания человека в разговоре. Существует панорама отечественных и зарубежных методологических подходов к трактовке образа автора дискурса, языковой личности автора.

При этом современные лингвистические исследования могут иметь разные объекты, а именно: язык как системно-структурное образование; языковая личность (= носитель), представленная автором и реципиентом (их мышление, сознание, деятельность, намерения и т.д.); текст и дискурс (текст как отпечаток дискурса — речи в конкретных общественно-политических условиях); социальные группы (и присущие им вербализованные ценности, типичная текстовая деятельность); паралингвистические объекты (дизайн, кинесика); «нефилологические» объекты, поддающиеся дискурсии (политика, этика, культура).

Языковая личность в филологической герменевтике понимается и как носитель (группа), и как языковая способность носителя языка, и как совокупность текстов и способность к их пониманию, и как словарная языковая личность (лексикон). Это любой конкретный носитель того или иного языка-культуры, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения специфики использования в этих текстах системных строевых средств данного языка для отражения видения им и оценки им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире. Языковая личность определяется и как комплексный способ описания языковой способности индивида, соединяющий в себе системное представление языка с функционированием его в процессе порождения текстов. Это новый уровень языковедческих исследований, где задействованы психолингвистика, психология речи, когнитивная психология, лингвокультурология, лингводидактика, философия языка. На основе анализа реализации языком языковой способности человека, т. е. употребления языка («как говорит и что говорит»), можно получать выводное знание о личности как об индивидууме и авторе произведенных им текстов, как о типе.

Компетенции языковой личности многообразны и не сводятся к владению нормативным аспектом языка: это языковая, социолингвистическая, культурологическая, аналитическая, поведенческая, коммуникативная, способность к межкультурной коммуникации, переводческая, эмоциональная, когнитивная, профессиональная, социальная компетенции.

При этом показательна комплексность подхода: язык предстает не односторонне, а во всех своих ипостасях одновременно — и как система, и как текст, и как способность.

**3. Материал и его обсуждение.** Конкретные методики анализа языковой личности включают в том числе и дискурсивный анализ ее вербального поведения. В качестве материала нами взяты популярные блоги в Тинькофф-журнале и на Яндекс-дзене.

Иронию и оскорбления может вызывать автор постов (в данном случае — об известном актере Д.):

*Красавицы, хающие Д., выкладывайте свои фото. Очень хочется посмотреть на вашу красоту.*

*Востребованный актер, несмотря на внешность. Вы бы на себя посмотрели, вы на себя в зеркало смотрели, бабули?)*

*Сколько же здесь праведных женщин и мужичков. Ой, мля!*

*Автор статьи туп, глуп и неразвит. Д. — целая эпоха кинематографа. Куда вам дешевки до него.*

*Афтар решил блеснуть умением облить помоями талантливого артиста. Сам оказался в дерьме. Это участь всех подобных.*

*Ну что вы накинулись, оскорбляете злоба прет через край. Будьте снисходительны.*

Предметом обсуждения может быть аргументация к общему:

*Да наплевать на проблемы и мордашки всего стада лицедеев.*

*Пьянчужка. А он один ли он в кинематографе? Конечно нет.*

Показателен переход на топы:

*А кто не пьет, скажи (Велюров из Покровских ворот) — с использованием прецедентного фольклорного текста.*

*Каждый человек заслуживает то, что заслуживает.*

*Вот что делает с людьми шоу-бизнес.*

*Назвать эту немытую пепельницу секс-символом? Куда катится этот мир?*

Авторы могут выдвигать свои *idée fixes*, свои темы:

*(в ответ на пост об успешном актере): У меня три сына. Младшенького нет. Умер. Уже три года. А я живу тем, как будто он живет где-то далеко и у него нет возможности позвонить и приехать в гости. Схожу на могилку и поговорю с ним...и рыдаю, что нескоро увижу.*

В текстах обращают на себя внимание *грамотность и (нарочитая?) неграмотность, эмотиконы, прописные буквы, знаки препинания*. Блог об известном актере являет собой креолизированный текст, сопровождается фото — был и стал, могила сына, фото бывшей жены.

Широко распространены оценки авторов постов: *Автору статейки нужно лечиться. Стыдно должно быть. Вы — балабол. Не пишите вы, Христа ради. Научитесь вязать, станьте волонтером, получите профессию. Но только НЕ ПИШИТЕ! Автор! У вас проблемы с логикой, с стилистикой, с построением фразы. Автор сказочный дол...Б Пейсатель бл...ь. откуда эта инфо? Информатора на мыло. что за чушь несешь зачем клеветешь сука. Автор, что вы курите? Прочитала все комментарии. Поняла, что попала на базар. Автор,*

тебя в ЦРУ учили русскому языку или ты жертва ЕГЭ? Не несите фигню. Вы бездарны. Ложь, пиздежь и провокация. Что за х.. вы пишете.

Как видно, при оскорбительных оценках блогеры не чураются сквернословия.

Стиль электронного текста своеобразен и отличается от стиля печатного текста. Даже в простейших текстах мы уже видим средства языковой экономии в SMS-сообщениях. Показательными характеристиками таких текстов являются **краткость, ожидание незамедлительного ответа, неформальный характер сообщений, пренебрежение ошибками и допущение творчества в способах сокращения информации**. Итак, в глаза сразу бросаются безграмотность и словотворчество. Говоря о сокращениях на уровне слова, отметим, что часто используются лишь согласные, лишь начальные буквы слов, характерно использование нескольких первых букв слова, первых и последних, использование цифр, звучащих как определенное сочетание букв, использование небуквенных символов, отражающих смысл слова, использование букв (их алфавитного чтения) вместо слов с аналогичным звучанием (*www http, жж, КГ/АМ, ИМХО*). Возможна фонетизация письма. Характерно неологизмов, общего жаргона типа *хай, лук, фэшин-блогер, кликбейт*. Надо ли обижаться на ПАМАГИТЕ, ВАЩЕ? Показателен язык вражды [2]. Люди пишут в блогах зло: *«Морцинистую Стриженову поперли с первого канала»*. Добрейшей души люди наши блогеры придумывают заголовки типа *Почему в МГУ сливают факультеты*. Или (о космонавте): *Карьера Валентины Т. — от звезд до обнуления*.

Уже при первых исследованиях общения в сети высказывались наблюдения над характером коммуникации в ней (**ироничность, агрессивность, аддикция, безграничные игровые возможности при анонимности масок** и т.д.). Это общение лично-публичного характера, для которого характерны **анонимность, безнаказанность, карнавализация, бесчисленные легкие возможности самопрезентации**.

Показательно изучение особенностей коммуникации, исходя из представленных текстов — **использование графики и эмодзи, грамотность и нарочитая неграмотность вплоть до фонетизации письма, разговорность, сниженность лексики, агрессивность (прежде всего инвективность), публичность частного, оценочность**.

Показательна подчеркиваемая В. Н. Базылевым **невозможность учета всего массива инвективных слов**, что имеет практический аспект в реализации описательного подхода в семантике слов юридического метаязыка, не терминологизированных слов естественного языка, оскорблений как неприличной формы обозначения.

Значимость внутренней формы дает возможность автору использовать ее для каких-то своих целей, а реципиенту предполагать и оценивать эти цели, рассматривать их как реальность и настаивать на ответственности автора. Автор-обидчик может ссылаться на отсутствие у него инвективного умысла. Юрислингвистика пока не готова к обоснованию принципов анализа значимо-

стей внутренней формы вообще и в инвективной ситуации в частности. В. Н. Базылев [1, с. 207] дает характеристику инвективной лексики. Лексика инвективная может быть литературной и нелитературной (в том числе жаргонной, обценной). К литературной лексике относится книжная лексика с инвективным значением (*мошенник, проститутка*), ее эвфемизмы (*дама легкого поведения*), переносное метафорическое значение (*политическая проститутка*), группа слов с инвективной семантикой, однозначно связанная с оскорблением (*стерва, мерзавец, подонок*), привлекает особенное внимание инвективное употребление слов или словосочетаний, не содержащих в своей семантике инвективного компонента (имеющих или не имеющих образность — *мальчики в розовых штанах, завлабы*). Удивительно, но в устах определенных социальных групп даже слово *профессор* может иметь инвективную окраску. Вышеуказанное затрудняет прецедентность в усмотрении оскорблений в судах.

**4. Выводы.** Материал релевантен для лингводидактики в связи с медиа-социализацией. Имеющаяся языковая и риторическая специфика общения в блогах проливает свет на динамику складывания новой нормы. Необходим отказ от нормоцентризма. Вся компьютерная речь демонстрирует снисходительное отношение к нормоцентризму. Норма языка находится в центре усилий школы: традиционно считается, что школьника должны научить писать грамотно. По сути дела, курс орфографии — это какие ошибки не надо делать. На это же было нацелено академическое направление «культура речи» (С. И. Ожегов, Л. В. Скворцов и др.). Меньше всего учили, как писать ясно, творчески, образно, лаконично, какие еще есть требования к русской речи. Эти требования разрабатывались, например, школой Б. Н. Головина [4].

Более того, исследователям коллювиальной речи известен следующий феномен: образованные, грамотные люди часто пишут очень скучно, казенно, в их речах сквозит канцелярит. Процессы метафоризации речи, уместности тех или иных иностилевых элементов в речи, параметризации эффективной речи часто выходят за пределы собственно культуры речи. Доказательство — наличие в культуре современных русских текстов неграмотных, но образных, ярких, запоминающихся (прежде всего фольклорное творчество, устные рассказы). Неграмотная речь, а какая мощная, какая красивая, какая запоминающаяся! По неволе станешь адептом головинского учения о культуре речи, где не только нормативность правит бал. Здесь мы видим и просторечье, и диалектность, и неграмотность — но все это искупается в общем построении текста.

#### Список литературы

1. Базылев В. Н. Общее языкознание. М.: Гардарики, 2007. 285 с.
2. Вербальный буллинг в соцсетях и иноязычном дискурсе: материалы Международ. заоч. науч. конф. / отв. ред. О.В. Кравец. Ростов н/Д.: РГЭУ (РИНХ), 2018. 263 с.
3. Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета. М.: Флинта: Наука, 2009. 584 с.
4. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995. 190 с.

5. Филолог Виталий Костомаров. Норма языка скоро погибнет (интервью с А. Матрусовой) // Правмир [электронный ресурс]. URL: <https://www.pravmir.ru/filolog-vitaliy-kostomarov-norma-yazyika-skoro-pogibnet/> ([обращение 01.06.2020](#))
6. Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 25 апреля 2019 г.: в 2 т. / под общ. ред. А. В. Должиковой, В. В. Барабаша. М.: РУДН, 2019. Т. 1. 396 с.; Т. 2. 380 с.
7. Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 29 апреля 2020 г.: в 2 т. / под общ. ред. А. В. Должиковой, В. В. Барабаша. М.: РУДН, 2020. Т. 1. 396 с.; Т. 2. 376 с.

### **Об авторе**

БУШЕВ Александр Борисович, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: [Bushev.AB@tversu.ru](mailto:Bushev.AB@tversu.ru)

## РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

**К. П. Аебтонг**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь  
Школа Камаласай, Таиланд, провинция Каласин

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции обучающихся и их готовности к межкультурной коммуникации. Приведены исторические факты, определившие современное отношение тайского общества к проблеме межкультурной компетенции и коммуникации. Описан опыт работы со школьниками Таиланда по изучению русского языка.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, самоидентификация, этническая идентичность, Таиланд, русский язык как иностранный

Формирование и развитие межкультурной компетенции обучающихся является важной задачей современной системы образования во всех странах. Как отмечают исследователи, «формирование межкультурной компетенции представляет собой динамический процесс, у которого нет конца, предпосылкой для его успешного осуществления являются желание и способность выступать посредником между представителями разных культур, стремление к сотрудничеству и интеграции, критическая толерантность» [1, с. 411]. Знание языка и энциклопедическое освоение страноведческой информации не избавляет человека от восприятия других культур через призму своей собственной, т. е. от бессознательного, невольного этноцентризма; следовательно, эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ее необходимо формировать и ей необходимо целенаправленно учиться. Особую остроту данная проблема приобретает в условиях коммуникации представителей далеких по этнокультурным параметрам стран, как, например, Таиланд и Россия.

Проблемой содержания межкультурной компетенции и коммуникации на протяжении многих лет занимаются ученые разных стран (M. Bennet, M. Byram, C. Geertz, W. Gudykunst, Ch. Taylor, E. Hirsh, C. Levi-Strauss, A. Ertelt-Vieth, W. Hüllen, S. Luchtenberg, W. Nieke, Ju. Roth, P. van Tongeren и др.), в том числе российские (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Т. Г. Грушевицкая и др.). Все исследователи отмечают, что овладение межкультурной компетенцией начинается с осознания зависимости собственного мышления, собственных поступков от стереотипов родной культуры и воспитания в себе готовности к признанию и анализу воззрений, основанных на иных социокультурных принципах [1, с. 410]. Необходима *психологическая готовность* к пониманию людей других взглядов, стиля и образа жизни.

В Таиланде до появления Ассоциации государств Юго-Восточной Азии (ASEAN; 1967) исследованию инациональных культур не придавалось большого значения. Их изучали только студенты гуманитарных факультетах уни-

верситетов; бытовало мнение, что это неважно для Таиланда и тайской культуры. С образованием ASEAN ситуация изменилась: в общеобразовательных школах ввели страноведческие уроки с элементами культурологии, что дало школьникам возможность познакомиться с культурой, традициями и экономикой соседних стран.

Другой наиважнейшей задачей данного процесса является *самоидентификация* — осознание ценностей родной культуры и усвоение принятых в ней моделей поведения. В этом процессе есть свои риски; как отмечают западные ученые, обучение межкультурной коммуникации может породить противоречия с собственной культурной идентичностью: возникает страх потерять ориентацию в привычном социокультурном пространстве и утратить собственную идентичность, поэтому организация процесса обучения должна учитывать как познавательный, так и эмоциональный уровни сознания и восприниматься обучающимися как процесс поиска [2, с. 15–16].

В Таиланде процесс изучения чужих культур в школе строится поэтапно. В младших классах изучают культуру родной страны. В более старших классах сначала изучают культуру соседних стран, близких Таиланду по менталитету, и затем мировую культуру. Изучение начинается с родственных тайцам культур, таких как культура Лаоса и Камбоджи, и затем происходит переход к изучению более далеких по характеру культур (в частности, мусульманских) — культур Малайзии, Брунея и Индонезии. Для дальнейшего изучения других мировых культур используют идентичные культурные символы, что способствует лучшему пониманию школьниками, например, христианских культур стран Запада и Востока.

Очень важна для межкультурной коммуникации *этническая идентичность*, так как с появлением человека на свет и инкультурацией в определенной этнической среде его личность формируется в соответствии с установками и традициями его окружения бессознательно. Этническая принадлежность приходит к человеку с возрастом, культурные традиции усваиваются в детстве, фольклор (поговорки, пословицы, песни) формирует представление о своей этнической группе. И с самого детства, усваивая все это, мы не представляем, что может быть как-то иначе. Неоспорим также тезис о том, что национальная культура, будучи жизненной средой для ее представителей, естественна и в результате является незаметной, и в полной мере понять суверенность и уникальность образа жизни своей культуры и других культур можно только при встрече с другой культурой. «Чувствую ли я себя тайкой? Я задумалась об этом, когда я жила в США, там я чувствовала себя очень тайской, я подружилась и общалась только с тайцами, а не с американцами, нам они кажутся довольно странными и что-то в их поведении навсегда останется для меня загадкой», — говорит тайская студентка [из архива автора].

Таким образом, этническая идентичность — это результат целенаправленной рефлексии субъекта, при этом степень осознанности себя как носителя определенной культуры существенно возрастает при встрече с другими культу-

рами или их представителями, что всегда является поводом для сравнения. История королевства Таиланд дает богатый материал для подобных сопоставлений и исследований проблемы межкультурной коммуникации.

На формирование этнической идентичности тайцев существенно повлияли исторические факторы, что позволило сохранить ее, несмотря на влияние разных культур в разные эпохи. Таиланд в течение столетий был закрытой страной для европейцев — в него проникали с различными целями только китайские мигранты и соседние народы. В XV веке в страну пришли португальцы, что стало началом столкновения двух культур — восточной и европейской. С одной стороны, благодаря влиянию португальцев и под их руководством происходила модернизация страны, а с другой — они осуществляли контроль над сознанием неграмотного населения и навязывали ему постулаты своей собственной культуры и религии. Так ближайший друг короля Великого Нарая Константин Геракис, грек по происхождению, склонил своего сюзерена принять христианскую веру, причем не католическую, что можно было ожидать в условиях португальской экспансии, а греко-православную, со всеми ее правилами и канонами. Это обернулось национальной трагедией — дворцовым переворотом. В результате на престол взошла новая королевская династия с жесткими правилами межкультурной коммуникации, которые предполагали изгнание из страны всех иностранцев и объявление любой иной культуры враждебной. Когда Франция отобрала у Таиланда территорию входившего в его состав Лаоса, королевская семья на свои деньги выкупила близлежащие земли по берегу Меконга для экономического развития и предотвращения проникновения инонациональной культуры вглубь страны.

В результате такой политики сохранилась этническая самоидентичность тайцев, но в то же время из поколения в поколение вплоть до сегодняшних дней передавалось враждебное отношение к инонациональной культуре и представление о ее ненужности. И только в XIX веке, после поездки короля Рамы V во Францию и Россию, начался новый этап в истории культурных контактов Таиланда с внешним миром, что открыло новую главу тайской истории. Король Рама IX получил образование в Швейцарии. Сестра тогдашнего короля получила образование также в этой стране и затем преподавала французский язык, который был вторым европейским иностранным языком после английского, но был доступен только в главных университетах, крупных школах, а также католических школах и школах под контролем королевской династии. Изучались и китайский и японский языки в связи с экономическими и техническими связями с этими странами, но языки соседей вчера и сегодня являются невостребованными, потому что в сознании людей эти страны продолжают оставаться врагами, как было ранее в истории.

Сегодня изменения, происходящие в обществе и образовании, выдвигают принципиально новые требования к результатам обучения. Владение иностранным языком становится остро актуальным, сегодня же выпускнику недостаточно просто владеть иностранным языком или другими предметными знаниями,

необходимыми ему для получения дальнейшего образования, — он должен уметь решать множество жизненных задач, уметь находить выход из различных ситуаций. Поэтому овладение знаниями о чужой культуре дает большой шанс для таких действий.

На уроках русского языка как иностранного в Школе Камаласай (Таиланд, провинция Каласин) мы стараемся уделить приоритетное внимание этой проблеме, что является сложной задачей. Влияние традиций, укоренившихся в менталитете и традиционной культуре Таиланда, конфликт интересов молодого поколения, использующего не только Кодекс морали учителей Таиланда, но и современные молодежные нормы принятой системы образования, тормозит процесс межкультурной коммуникации и усложняет процесс изучения языка. Обмен лингвострановедческой информацией побуждает детей к изучению русского языка, что в итоге влияет на качество полученных знаний. За много лет работы в школе я собрал разнообразный материал. Это разговорники и словари, адаптированные и оригинальные художественные произведения, учебники, буклеты, газеты, журналы, диски с песнями, стихами, образцами речи в исполнении носителей языка, видеофильмы, мультимедийные презентации. Мне хочется достичь ненавязчивого, но сильного воспитательного воздействия своего предмета на формирование личности учащихся. В своей работе я стремлюсь к тому, чтобы привести в соответствие цели и условия обучения языку за счет увеличения учебного времени, затрачиваемого на речевую практику на уроке и дома; интенсифицировать учебный процесс посредством опережающего введения учебного материала, выбора тем, интересных для учеников разных возрастных групп, сознательного овладения системой языка, создания на уроке атмосферы, располагающей к общению, и т.п.; индивидуализировать учебный процесс, учитывая речевые способности учащихся, их интересы (возрастные и личностные), уровень подготовки по языку; выработать у школьников потребность в самообразовании, привить им навыки и умения самостоятельной работы, которые положительно сказываются и на общей культуре труда. Так в процессе обучения русскому языку мы создаем позитивное отношение к представителям различных культур, получению знаний о своей и других культурах, что является необходимым условием по формированию межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников.

В настоящий момент методика преподавания русского языка и русской культуры в Таиланде требует более глубокой разработки. Для этого мы планируем создать теоретическую и практическую программу по преодолению межкультурных барьеров у тайских учащихся. На основании этого мы считаем, что нам удастся решить проблему межкультурной коммуникации и повысить адаптивность тайских школьников и студентов к русской культуре при изучении русского языка. В современных условиях для исправления ситуации необходимы также активные межкультурные обмены в среде школьников и привлечение носителя языка, который не только даст информацию о иноязычной культуре, ее ценностях и традициях, но и убедит школьников, что язык является незаме-

нимым средством в формировании межкультурной компетенции и межкультурной коммуникации, которая необходима не только Таиланду, но и им самим в будущей взрослой жизни.

### Список литературы

1. *Горлатов А. М.* Межкультурная компетенция как требование времени и предпосылка для личностного успеха специалиста // Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография / отв. ред. М. Ю. Олешков. Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. С. 409–417.
2. *Грушевицкая Т. Г.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.

### Об авторе

АЕБТОНГ Кампол Праюн — аспирант 2-го года обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), учитель кафедры иностранных языков Школы Камаласай (46130, Таиланд, провинция Каласин, ул. Рассадонборихан, 184/15), e-mail: aebthong103@gmail.com

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАЛЛИГРАФИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Ю. А. Корпусова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье представлен исторический обзор методов обучения каллиграфии и их соотнесение с современной методикой обучения письму. Даются определения: письмо, каллиграфия; определяются задачи обучения первоначальному письму, формирования навыка письма, формирования каллиграфического письма.

**Ключевые слова:** *письмо, каллиграфия, навык письма, каллиграфическое письмо, методы обучения каллиграфии*

ФГОС начального образования определяет в качестве цели начального периода обучения грамоте обучение первоначальным навыкам чтения и письма на основе ознакомления с общими закономерностями устройства графической системы языка. Анализируя психофизиологические механизмы процесса письма, А.Р. Лурия отмечал, что для полноценного навыка письма ребенок должен научиться «хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твёрдые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения» [4]. Таким образом, процесс обучения первоначальному чтению и письму реализуется на основе формирования фонетических умений с опорой на слог как естественную произносительную единицу. Формирование графического навыка письма происходит на основе усвоения обобщённых элементов букв и использования образцов печатного шрифта. В современной методической литературе используются два понятия — *письмо* и *каллиграфия*.

Рассмотрим содержание каждого из этих понятий. Письмо — знаковая система фиксации речи; система отношений между звуками речи и буквами письма, каждая из которых представляет собой зрительный, а затем и зрительно-двигательный образ; а также навык и вид графомоторной деятельности, процесс воспроизведения букв и их комплексов (слухо-артикуляционный, зрительно-двигательный и рукодвигательный компоненты). Графический навык — автоматизированный способ дифференциации и перекодирования звуков речи в соответствующие буквы, а также их начертание на бумаге. Каллиграфия — искусство красивого письма, т. е. умение писать правильным, четким и устойчивым почерком, который по мере выработки скорости и связности письма приобретает индивидуальные черты. Понятие каллиграфии прежде всего предполагает «красивое, чёткое и разборчивое письмо – искусство, неотъемлемый признак культуры общения» [5, с. 4].

Формирование навыков письма и каллиграфии тесно связано с формированием коммуникативных компетенций в начальной школе. Кроме того, формирование навыка письма представляет собой статусный этап жизни ребёнка, так как в его представлении стать школьником — это научиться читать и пи-

сать. Первоначальный навык письма формируется в период обучения грамоте и продолжает развиваться во время обучения в первом классе; каллиграфический начинает формироваться с первых этапов обучения ребёнка письму. Именно тогда закладывается навык правильного начертания отдельных графических знаков, слогов, слов. Но как показатель это качество проявляется позднее, так как выработка каллиграфического индивидуального почерка требует специальных условий ускоренного и связного письма.

В современной методике нет разрыва в формировании навыка письма в целом и в формировании каллиграфического письма. Следует отметить, что уроки чистописания перестали существовать в 1968 г. после реформы образования. С этого времени обучение каллиграфии входит в общую систему обучения письму. Но в настоящий момент мы наблюдаем возрождение интереса к каллиграфии: открываются курсы для взрослых, учителя начальной школы ведут каллиграфические кружки, используют задания по каллиграфии на уроках русского языка, выпускаются пособия по каллиграфии для начальной школы.

В связи с этим представляет особый интерес исторический анализ методов обучения письму и каллиграфии, и их соотнесение с современными методиками. В нашей статье мы постараемся рассказать о истории появления основных методов обучения чистописанию, об их использовании в русских гимназиях XIX – начала XX в., рассмотрим возможности использования в современной системе образования.

Анализируя пособия по обучению письму и чистописанию начиная с XIX в., можно отметить, что их авторами всегда уделялось особое внимание выбору приёмов обучения. Так, Н. Е. Евсеев в пособии «Обучение чистописанию» писал о том, что «необходимость разумного метода при чистописании вытекает из той простой причины, что письмо требует несравненно больших усилий, чем чтение. Первые приёмы обучения письму, производящиеся часто без всяких обоснованных правил, обыкновенно ведут к очень плохим последствиям» [3, с. 2]. Анализируя способы обучения письму XIX в., он говорит о том, что часто обучение письму носит механический характер — учащимся предлагается списывать написанные учителем одни и те же буквы, потом слоги, слова, предложения и т.д.: «Научившись мало-мальски порядочно копировать буквы с разного рода украшениями и фигурами, учащийся переходил к письму с прописей, представлявших тоже очень мало материала для размышления; при том учитель строго требовал, чтобы ученик ничего не выдумывал от себя, а пристально глядел на пропись и списывал только то, что там имеется» [3, с. 7].

Подобные проблемы мы наблюдаем и в современной методике, где большинство заданий носят копировальный характер, самостоятельному письму обучающихся отводится мало времени. Хотя в современной школе очень много внимания уделяется пониманию читаемого или списываемого, тем не менее, встречаясь с самостоятельными заданиями на письме, дети испытывают целый ряд трудностей, прежде всего связанных с затруднениями по соединению букв и начертанию целостного слова.

Современные прописи и пособия по обучению каллиграфии, строятся на единых началах и используют методы обучения, которые имеют очень глубокие исторические основы. Педагогу при использовании того или иного метода важно не просто знать его содержание и структуру, но и понимать исторические основы. Рассмотрим некоторые методы, используемые при современном обучении письму и имеющие исторические корни.

До революции часто использовался *генетический метод*. Этот метод предполагает постепенное нарастание трудностей не только при изучении формы букв, но и при переходе от поэлементного к буквенному, а затем к слитному письму. Говоря о данном методе, Н. Е. Евсеев писал: «в техническом отношении правильное изображение буквы представляет на первое время для учащегося немало трудностей, преодолеть которые можно только в том случае, если упражнения в письме, в самом начале обучения будут вестись систематически и в строго постепенном порядке» [3, с. 9]. Идея генетического метода в своё время была выдвинута немецким художником А. Дюрером, который использовал этот метод в своей художественной школе. Этот же метод предлагал использовать каллиграф И. Нейдорфер, автор книги «Учение о том, как можно постигнуть вполне красоту письма, в семи разговорах» (1549). Но впоследствии этот метод не был поддержан учителями и не являлся основным при обучении письму. В современной школе данный метод также не является основным, так как порядок изучения букв при чтении, а соответственно, и при письме, строится на частотном принципе. Но при проведении индивидуальной и коррекционной работы, этот метод является очень эффективным. При индивидуальной работе с использованием данного метода можно использовать классификацию букв В. А. Степных, который делит все буквы на блоки, сходные по написанию и предлагает совершенствовать каллиграфические навыки в соответствии с возрастанием сложности письма. Следует отметить, что по методике данного автора, начертание строчных и заглавных букв отрабатывается отдельно [6, с. 12].

Рассмотрим *стигмографический (копировальный) метод*. Обучение по данному методу строится на основе повторения двигательных действий по подготовленным образцам (шаблонам). Он предполагает развитие моторной координации и формирование двигательного алгоритма написания буквы с помощью трафаретов, абрисов и т.п. При многократном повторении у ребёнка формируется двигательный стереотип написания той или иной графемы. При данном методе всё внимание обучающегося направлено на более точное повторение образа буквы. При этом задачи пространственного расположения буквы, соразмерности её элементов, отступают на второй план. Проблемой данного метода является то, что при его активном использовании не формируется навык самостоятельного письма, работа часто становится механической, уходит элемент осознания (понимания) написанного. Тем не менее на первых этапах этот метод является основным при обучении письму в современной школе также, как и в XIX веке. Впервые данный метод был введён в процесс обучения последователями Песталоцци. Так, в 1839 г. К. Гиллардт в пособии по обучению

письму говорит о том, что «письмо по точкам» имеет влияние на умственное развитие учащегося. Но большинство педагогов того времени отмечали, что данный способ не имеет развивающего характера и не может «вызывать самостоятельности учащегося». На основе анализа современной методической литературы следует отметить справедливость данных наблюдений: самостоятельность при письме не вырабатывается, но формируется двигательный стереотип начертания буквы, который позволяет снять часть проблем и напряжение при обучении письму. Данный способ в современной методике является основным в период обучения грамоте, затем он используется как один из методов обучения каллиграфии.

*Линейный метод* основан на использовании графических помет (вспомогательных линий). Кроме основной горизонтальной черты, которая использовалась при обучении письму для определения направления строки, стали добавлять вторую линию, ограничивающую высоту букв. Затем стали появляться добавочные линии вверху или внизу рабочей строки, а также косая линия, позволяющая контролировать наклон букв при письме. Впервые этот метод был использован в пособии «Основательное указание к упражнению в письме» Г. Шмттхером (1722). В русских школах XIX в. метод использовался не всегда, так как часто не имелось возможности приобрести специальные учебные пособия (тетради с разлиновкой). В современной школе данная методика используется постоянно, все прописи и тетради имеют свою разлиновку. Кроме того, для объяснения написания буквы, соотнесения размеров и соединения элементов, используется частая косая разлиновка. Для постоянного письма тетради с данной разлиновкой использовать не рекомендуется, так как они вызывают сильное зрительное напряжение.

*Метод Карстера* назван по фамилии автора — англичанина И. Карстера, предложившего свою методику обучения письму в начале XIX в. В основу метода он ставил достижение свободного, уверенного и быстрого движения руки. Суть метода состояла в обучении письму с помощью специальной системы упражнений для развития тонких движений руки (пальцев, кисти, предплечья). Автор предлагал в качестве основы письма девятнадцать элементов, которые сначала прописывались в большом масштабе, затем шло письмо букв, соединённых между собою штрихами-соединениями. Затем дети учились писать слова без вспомогательных линий. Многие методисты справедливо считают этот метод достаточно сложным для младших школьников, но используют его при обучении каллиграфическому письму взрослых. В современных пособиях по каллиграфии для начальной школы, данный метод используется фрагментарно.

В современной школе при формировании навыка письма часто используется *ритмический (тактический) метод*. Часто его называют «письмо под счёт». Этот метод считается новым, но следует отметить, что он использовался на «массовых» занятиях по каллиграфии в русских гимназиях начала XX в. В современной методике он существенно переработан и используется как один из основных, в частности в пособии Н. Г. Агарковой [1; 2]. Следует отметить, что

использование данного метода позволяет координировать мышечную нагрузку при письме, развивать плавность, чёткость и решительность движений. Кроме того, он способствует формированию общего темпа письма класса.

В современной школе существует еще целый ряд методов, способствующих формированию навыка каллиграфического письма: аналитико-синтетический, логический и др. Кроме того, существует целый ряд приемов, основанных на указанных в статье методах и ориентированных на разные ступени обучения. Все они представляют интерес для учителей начальной школы. Анализируя представленный материал по обучению каллиграфии в российском образовании, можно сделать вывод о том, что все они имеют глубокие исторические и методические основания и могут использоваться при обучении каллиграфии с учетом современных требований образования. Кроме того, некоторые формы работы, принятые в XIX в., вызывают неподдельный интерес у обучающихся: письмо перьевой ручкой, основное и волосное письмо, использование росчерков и обводок.

#### Список литературы

1. *Агаркова Н. Г.* Азбука. Обучение грамоте и чтению: 1 кл.: методическое пособие / Н. Г. Агаркова, Ю. А. Агарков. М.: Академкнига/Учебник, 2012. 208 с.
2. *Агаркова Н. Г.* Поэлементный принцип изучения букв в методике обучения письму // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 1999. Вып. 3. С. 93–106.
3. *Евсеев Н. Е.* Методика обучения чистописанию: практическое руководство для учителей, учительских институтов и семинарий. М.: ТД Думнов, Клочков, Луковников и К°, 1913. V, 153 с., 37 с. ил.
4. *Лурия А. Р.* Очерки психофизиологии письма. М.: АПН РСФСР, 1950. 84 с.: ил.
5. *Руссков С. П.* Каллиграфия для учителей: метод. пособие для учителей нач. классов и филологов, учащихся педучилищ и студентов вузов. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1994. 104 с.: ил.
6. *Степных В. А.* Минутки чистописания в I классе // Начальная школа. 1990. №5. С. 9–15.

#### Об авторе

КОРПУСОВА Юлия Анатольевна, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь; [korpusovayulya@mail.ru](mailto:korpusovayulya@mail.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОПИСАНИЮ КАРТИНЫ ХУДОЖНИКА

Е. Г. Данелян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируется проблема использования информационных технологий в процессе обучения младших школьников описанию картин художника. Предложена система работы по картинам И. И. Левитана, чья жизнь была тесно связана с Тверским краем. Актуализированы краеведческие знания школьников.

*Ключевые слова:* информационные технологии, начальное общее образование, младший школьник, развитие речи, обучение описанию картины, Интернет-ресурсы.

Тема нашей работы — использование информационных технологий при обучении младших школьников описанию картины художника — связана с убеждением, что «высокое качество образования на любой ступени обучения сегодня невозможно без высокого уровня информационной грамотности школьников» [5, с. 28]. Это проявляется в обращении обучающихся к Интернет-ресурсам с целью нахождения нужной информации о художнике и его картинах, включая сами картины, литературу (художественные книги, словари, справочники, энциклопедии и др.), виртуальные экскурсии по музеям и т. д. Конечно, информацию о великих художниках младшим школьникам следует передавать в простой, доступной, но обязательно увлекательной форме. И здесь не обойтись без помощи учителя. Учеников в мир искусства вводит учитель, который любит живопись, знает много интересного и с любовью рассказывает о художниках и их картинах. Почувствовав притягательную силу живописи, обучающиеся обратятся к различным источникам информации и постоянно будут обогащать себя новыми знаниями.

В данной статье речь пойдет о русском художнике-пейзажисте И. И. Левитане, чья жизнь была связана с Тверским краем. Знакомство с художником и его картинами мы проводим в IV классе и начинаем эту работу с книги Г. Ветровой — автора серии детских книг о художниках. Учитель отмечает, что это книги-сказки, в которых «выдумка тесно переплетается с реальной историей и помогает читателю легко запомнить необходимые термины, важные факты, а главное — сами картины знаменитых русских мастеров» [2, с. 12]. Левитана писательница называет Грустным художником, а грустен он был потому, что уж очень невеселая была у него жизнь.

Учитель предлагает детям с помощью Интернета найти портрет Левитана, выполненный В. Серовым. Ученики отмечают на портрете грустные глаза художника, его задумчивый взгляд, бледное лицо с черной густой бородкой. Дети обращают внимание на позу художника, его одежду, а также отмечают, какими красками написана картина. Они говорят:

— Художник сидит облокотясь рукой на спинку стула.

— Крупным планом выделяется его очень тонкая рука с длинными худыми пальцами.

— На картине в основном преобладают темные краски.

— Этот портрет говорит о том, что в прошлом жизнь у художника была очень трудной.

Учитель подтверждает это текстом Г. Ветровой: «Он мечтал стать художником, но у него не было ни денег, ни родных, которые могли бы ему помочь. Он часто бывал голоден, ходил в старой и рваной одежде, в башмаках с оторвавшейся подошвой, а теплой одежды и вообще не имел. В том доме, где он вырос, у него не было даже своего уголка, поэтому студентом он часто оставался ночевать в своем училище. Устраивался под лавкой и старался забиться подальше, чтобы его не заметил и не выгнал злой сторож, которого все боялись. Да, трудно пришлось Грустному художнику, но всё же он стал настоящим мастером. Все, кто видел его картины, признавали, что еще никто не умел изображать природу так, как он. Грустный художник умел разговаривать с деревьями и облаками, слышал, как растет трава, умел показать, что красота есть везде, даже в лужице, в которой отражается небо. Но ... он не любил Солнце. Оно казалось ему чересчур ярким, не в меру резким, назойливым, оно мешало ему наслаждаться природой. Поэтому чаще всего он изображал дождливые, пасмурные дни или вечер, или осень, когда Солнца становится мало. Но пришло время, когда Солнце ему больше не мешало. Он перестал прятаться от его лучей, и они то и дело появлялись на его картинах» [2, с. 2].

Далее учитель предлагает ученикам задание:

1. Ознакомиться с картинами И. Левитана с помощью следующей литературы: энциклопедия «Я познаю мир. Великие художники. И. Левитан» (2005), «И. И. Левитан» (2018; Великие русские живописцы), Г. Ветрова. Сказка о Грустном художнике. Левитан (2001).

2. Найти с помощью Интернета одну картину художника и дать очень краткую информацию о ней.

Например: И. Левитан впервые приехал в Удомлю (Тверская губерния) в 1893 г. К этому времени он уже был известным художником. В Удомле он создал великолепную серию лирических пейзажей. В Гарусове, на берегу озера Удомля, в 1893 г. он написал картину «На озере». В 1894 г. Левитан еще раз посещает озеро, покорившее его своим суровым простором и ощущением неуютности, одиночества, созвучного с левитановским характером. Так рождается известная картина «Над вечным покоем». В 1895 г. Левитан пишет ликующую «Март» — картину, которая была написана с обыкновенного уголка дворянской усадьбы Горки (имение Турчаниновых), около бора. Она так наполнена весенним светом, что стала символом ожидания весеннего обновления природы. Осенью того же года И. Левитан создает «Золотую осень». Картина полна цветовых контрастов. Все в ней необычно, свежо, ярко, празднично.

Вот какое впечатление оказала картина Левитана «Золотая осень» на еще молодого писателя К. Паустовского: «Я чувствовал, что со мною происходит что-то непонятное. А происходило величайшее событие в моей жизни — я нашел свою родную страну. Я уже любил ее до последней прожилки на каждом незаметном дубовом листке. Я готов был отдать этой стране все силы души и тогда еще молодого сердца. Тогда впервые дошел до меня подлинный смысл таких слов, как «священная земля», «отечество» [6]. Учитель дополняет выступление учеников своим рассказом о картинах И. Левитана, используя книгу Н. А. Архангельского: «Последняя удомельская картина И. Левитана — *Весна. Большая вода* — светлая, прозрачная и нежная, как березки, стоящие по колени в воде. Удомля стала источником вдохновения великого художника. Здесь он создал непревзойденные произведения» [1].

После такой вступительной беседы учитель переходит к полной работе над картинами художника. Следует всегда помнить, что отбор картин определяется прежде всего художественной ценностью полотна и его идейным содержанием. Подлинно живописное полотно всегда глубоко воздействует на зрителя. Отбирая картину, необходимо учитывать, насколько ее идея и содержание доступны пониманию обучающихся.

Анализ картины проводится в единстве содержания и средств художественного выражения. В работе следует опираться на знания обучающимися основ изобразительной грамоты. В начальной школе они должны понимать, чем отличается картина от художественного текста, и отмечать: если на картине художником показан один момент из действительности, то в тексте таких моментов много, с их помощью автор рисует жизнь в движении и развитии; если «живопись — искусство говорящих красок» (А.Н. Горчак), то в художественном тексте выступает искусство разнообразных слов, тонко проявляющих себя; искусство интонаций, мелодика звучащей речи. Со временем школьники учатся выделять и другие отличительные признаки разных видов искусств.

Работа будет полной и плодотворной, если в устной форме использовать известные материалы из истории создания картины. Так, описывая картину «У омута», учитель обращает внимание школьников на темные краски, подчеркивающие безысходность и боль, и рассказывает печальную историю, которая послужила художнику поводом для создания своего произведения [4].

Следует помочь обучающимся правильно понять тему и основную мысль картины, объяснить, как они раскрываются автором через композицию, образы и краски. Учитель при рассказе выделяет отдельные детали картины, которые очень значимы при определении ее основной мысли. Например, *лодка у берега* (на картине «Весна. Большая вода») или *распахнутая дверь подъезда, содранные с окна доски и брошенные на снег* (на картине «Март») и др.

Следует также спросить у обучающихся: «Почему художник дал своим картинам такие названия: «Хмурый день», «Весна. Большая вода», «Золотая осень», «Свежий ветер»? А после объяснения значения слова «*ликовать*»

(восторженно радоваться) задать вопрос: «Почему картина «Март» ликующая?» Учитель может предложить по два названия к картинам: «Март» и «Ликующий март»; «Осень» и «Золотая осень» — и затем спросить: «Какое из данных названий отражает тему, а какое — основную мысль картины?»

На каждом уроке учитель должен проводить словарную работу. Ученикам необходимо знать значения слов: *живопись, пейзаж, художник-пейзажист, композиция картины, передний и задний планы, подлинник, репродукция* и др. Здесь школьники пользуются словарем русского языка С. И. Ожегова и объясняют значения этих слов. Ученики должны уметь составлять план, подбирать синонимы к словам: *картина, художник, изобразить* и т. д. Здесь они обращаются к словарю синонимов русского языка и подбирают для замены близкие по значению слова [3].

Приступая к работе над описанием, ученики вместе с учителем рассматривают одну из картин художника, например: «Март», «Золотая осень», «Весна. Большая вода». Идет беседа, составляется план:

1. Автор, название картины, время ее написания.
2. Тема и основная мысль картины.
3. Что мы видим на переднем плане картины?
4. Что мы видим на заднем плане?
5. Какие краски использовал художник? Почему?
6. Впечатление от картины.

Такое сочинение-описание носит обучающий характер. Оно может быть устным и письменным.

Перед этой работой желательно познакомить школьников с музеями, где они увидят подлинные картины художников. На сайтах многих российских музеев сейчас проводятся виртуальные экскурсии. Посетив одну из них, обучающиеся смогут отразить в своих описаниях осознанные впечатления. И тогда такие работы станут более интересными, яркими и откровенными.

#### Список литературы

1. *Архангельский Н. А.* История Удомельского района с древнейших времен до 1900 г. Тверь: Верхневолжская ассоц. периодической печати, 1993. 143 с.
2. *Ветрова Г.* Сказка о грустном художнике. Левитан. М.: Белый город, 2001. 12 с., 16 ил.
3. *Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В.* Методы преподавания русского языка в начальных классах. М.: ИЦ «Академия», 2000. 464 с.
4. *Данелян Е. Г.* Дидактические упражнения по развитию речи на материале краеведения. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 74 с.
5. *Налимова Т. А.* Организация работы с дополнительными источниками информации на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2016. № 8. С. 28–32.
6. *Паустовский К. Г.* Исаак Левитан. Повесть о художнике // Электронная библиотека RoyalLib.com. URL: [https://royallib.com/book/paustovskiy\\_konstantin/](https://royallib.com/book/paustovskiy_konstantin/)

#### 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](mailto:liza.danelyan@yandex.ru)

## ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ. ПРОСЬБА — СОГЛАСИЕ — БЛАГОДАРНОСТЬ. ПРОСЬБА — ОТКАЗ — ОТВЕТ НА ОТКАЗ

Е. Г. Данелян, Н. А. Махно

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается речевой этикет как средство воздействия на мысли, чувства, поведение людей. Показаны формулы «словесной вежливости» на примере выражения просьбы — согласия — благодарности, а также просьбы — отказа — ответов на отказ.

*Ключевые слова:* речевой этикет, формулы «словесной вежливости»; просьба — согласие — благодарность; просьба — отказ — ответы на отказ.

В преподавании курса «Развитие речи младших школьников» культура речевого общения занимает особое место: «Познание учащимися правил речевого поведения не менее важно, чем познание законов языка» [3, с. 15]. Учитель, как и родитель, старается с малых лет ознакомить детей с правилами «словесной вежливости», т.е. с речевым этикетом: «Каждый день мы обращаемся к кому-то, приветствуем своих родных, друзей, знакомых, а иногда и незнакомых, прощаемся с людьми, кого-то благодарим, приглашаем, о чём-то просим, кого-то поздравляем, желаем удачи, перед кем-то извиняемся, кому-то советуем, кого-то утешаем... И всё это мы должны делать вежливо и красиво. Это и есть речевой этикет, без которого мы не можем обойтись» [4, с. 5]. Важно, чтобы школьники поняли значение этих правил «словесной вежливости». Тогда речевой этикет сделается потребностью на всю жизнь, облегчая человеку отношение с людьми и развивая у него чувство собственного достоинства.

Речевой этикет сопровождается определёнными жестами, мимикой, тонами, имеющими дополнительные значения: «Ты можешь говорить ласково и сердито, спокойно и взволнованно, мягко и строго, довольным и недовольным тоном... А многое можешь сказать без слов — когда улыбаешься, хмуришь брови, щуришь глаза, прижимаешь руку к сердцу... Разве можно описать все выражения лица, все движения рук, тела?!» [2, с. 54]

Как было отмечено выше, речевой этикет концентрирует в себе ряд важных проблем общения. Одной из них является выражение просьбы. Ответом на просьбу может быть согласие или отказ. Как правильно выразить просьбу и как отвечать на неё, очень подробно объясняет методика Т. А. Ладыженской в учебнике «Детская риторика в рассказах и рисунках. 2-й класс» [1]. Работали мы в основном по этому учебнику, однако старались ещё использовать примеры и задания других методистов. Покажем всё это на примерах.

Начинаем мы изучение темы «Просьба» с работы по схемам.

Схема 1. Просьба → Согласие → Благодарность

Схема 2. Просьба → Отказ → Ответ на отказ [1, с. 33]

Всё это представим на примерах, которые будут даны в упражнениях.

Цель этих упражнений — обогатить речь детей такими словами, оборотами, конструкциями, которые необходимы при выражении просьбы — согласия — благодарности; просьбы — отказа — ответа на отказ.

Учитель называет ряд требований, которые должны быть учтены обучающимися при диалогах.

1. Просьба должна быть скромной.
2. Просьба должна выражаться вежливым тоном.
3. В просьбе должны быть вежливые слова: «пожалуйста», «очень прошу», «не могли бы Вы», «будьте добры/любезны», «если тебе не трудно» и др.
4. В просьбе должны быть обращения: «Дядя Миша, Юра, Ирочка», «Уважаемая Елена Ивановна», «дорогие ребята» и др.
5. В согласии должны быть слова: «я согласен(-сна); «я обязательно выполню», «я рад выполнить», «с удовольствием», «не сомневайтесь», «не беспокойтесь», «я всё сделаю так, как ты хочешь» и др.
6. В благодарности должны быть слова: «спасибо», «я благодарен» и др.

Учитывая эти требования, обучающиеся с помощью учителя составляют короткие диалоги.

*Задание 1.* Используя первую схему, разыграйте ситуации:

В комнате жарко, вы просите брата открыть окно.

Вы хотите пить и просите сестру подать вам стакан воды.

Вы больны и просите подругу (друга) купить лекарство.

Когда учитель переходит ко второй схеме, он продолжает знакомить обучающихся с требованиями, которые должны быть соблюдены при выражении отказа: Отказывай, не обижая. Вежливый отказ произносите мягким (приятным) тоном. «Если ты не можешь выполнить просьбу, то используй добрые слова согласия, уважения, понимания. Твой отказ смягчится, если ты объяснишь причину отказа или пообещаешь выполнить просьбу в другое время» [1, с. 38]

Учитель показывает детям таблицу [1, с.38] с данными словами:

К сожалению. Охотно бы. С удовольствием. С радостью. Извините. Простите. Спасибо	<b>НО</b>	не могу никак не могу на днях... завтра	Причина отказа + Обещание
--	-----------	---	---------------------------------

Используя эту таблицу, ученики выполняют задание 2.

*Задание 2.* Малыш просит Карлсона:

— А нельзя ли мне подняться с тобой на крышу? Мне так хочется увидеть твой дом, твои паровые машины и твои картины!

Как бы Карлсон мог отказать, чтобы Малыш не очень загрустил? Используйте таблицу и составьте 2-3 варианта вежливого отказа.

Общеизвестно, что отказывать можно по-разному. И реакция на отказ того, кто просит, может быть различной. Учитель знакомит обучающихся с некоторыми ответами на отказ:

Очень жаль.	Как-нибудь обойдусь.
Извини.	Ну как знаешь.
Да, тебе это трудно.	Я очень на тебя надеялся.
Может быть, в другой раз?	Я не могу принять причину отказа. [1, с. 44]

*Задание 3.* Прочитайте данные ответы на отказ. Какие слова обозначают, что дальнейшее общение между знакомыми или друзьями может прерваться?

*Задание 4.* Прочитайте соответствующим тоном строки, в которых выражается просьба.

### *II. Кубло. Мокрый листок*

Тучи серые набрякли,	Опустил, повесил ушки,
Вниз к земле роняют капли.	Ждёт погоды, ждёт просушки.
Капля клюнула листок —	Выйди, солнышко, скорей,
Лист до ниточки промок.	Просуши и обогрей!

*Задание 5.* По данному началу составьте короткие диалоги, используя положительные (Схема 1) и отрицательные (Схема 2) ответы на просьбу.

- У друга  
— Дай мне, пожалуйста, ...  
— ...  
— ...  
— Помоги мне, пожалуйста, ...  
— ...  
— ...  
— Могу я попросить у тебя ...  
— ...  
— ...  
— Я хотел бы попросить тебя ...  
— ...  
— ...

Например:

- Юра, дай мне, пожалуйста, что-нибудь почитать.  
— С удовольствием. Я предлагаю тебе вот эту книгу.  
— Большое спасибо.

*Задание 6.* Прочитайте и найдите в тексте слова, которые являются отрицательным ответом на просьбу. Почему Танюшка отказывает сестрёнке в просьбе? Как это её характеризует?

— Отдай нам, сестричка, наливное яблочко — золотое блюдечко, а мы тебе дадим свои шёлковые сарафаны!

— Нет, сестрицы, того нельзя сделать! Наливное яблочко — золотое блюдечко заветный подарочек от бабушки! Просите бабушку — он вам, может, и купит, а шелкового сарафана мне не надо. («Наливное яблочко — золотое блюдечко» [4, с.153])

В последующих классах мы продолжаем работать по данной теме, рассматривая более сложные конструкции диалогов.

### Список литературы

1. *Ладыженская Т. А. и др.* Детская риторика в рассказах и рисунках. 2 класс. М.: Баласс, 2006. 95 с.
2. *Ладыженская Т. А.* Речь. Речь. Речь. М.: Педагогика, 1990. 335,[1] с. : ил.
3. *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет в комментариях. София : Наука и искусство, 1977. 167 с.
4. *Данелян Е. Г.* Через сказки, стихи и игры — к речевому этикету. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 153 с. : ил.

### Об авторах

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

МАХНО Надежда Алексеевна, студентка III курса ИПОСТ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет».

## ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

**Н. Н. Кожехова**

МБОУ СОШ с. Юрьево-Девичье

В статье анализируется проблема формирования читательского интереса младших школьников. Приведены примеры возможных приемов по формированию читательского интереса на уроках литературного чтения.

*Ключевые слова:* младший школьник, ФГОС НОО, читательский интерес, методы обучения, современные технологии,

Одной из основных задач, стоящих сегодня перед начальным общим образованием и учителем начальных классов, является формирование у обучающихся интереса к чтению. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования говорится, что одним из необходимых предметных результатов обучения младших школьников является «понимание роли чтения, применение различных видов чтения, таких как ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое; умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику разных текстов, участвовать в их обсуждении, уметь давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев» [17, с. 11]. Примерная программа начального общего образования по литературному чтению ставит перед обучающимися задачи «овладения правильным, беглым и выразительным чтением как базовым умением в системе образования младших школьников; формирования читательского кругозора и приобретения опыта самостоятельной читательской деятельности» [13, с. 35]. Таким образом, анализ нормативных документов показывает, что уже с начальной школы у обучающихся должен формироваться определенный круг чтения, сложиться опыт самостоятельного общения с книгой, умение получать и преобразовывать художественную и учебную информацию.

Известно, что обучение чтению начинается еще с дошкольного возраста, однако культура чтения закладывается в начальной школе, когда ребенок, овладев элементарным чтением, начинает проявлять больший интерес к книге. Если в дошкольном возрасте ребенку ориентироваться в мире чтения так или иначе помогают взрослые, то младший школьник делает шаги в мир книг самостоятельно. Именно в начальной школе ребенок оказывается перед выбором: проникнуть в мир книги или обойти его, посмотрев мультфильм или посидев за компьютерной игрой. Поэтому учителю необходимо формировать интерес младших школьников к чтению.

Кризис детского чтения проявляется не только в том, что многие дети перестали читать, но и в том, что у них не развит интерес к этой деятельности. Л. С. Выготский считал необходимым, прежде чем призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересовать его ею [4, с. 85], поэтому первостепенная

задача учителя — выстроить уроки по предмету таким образом, чтобы ребенок учился с увлечением. Нельзя не согласиться с Н. Ф. Виноградовой, считающей, что «для шестилетнего ребенка, еще не овладевшего навыком чтения, слушание литературных произведений, которые читает ему учитель, является источником развития стойкого интереса к литературе, накопления читательского опыта, развития речи, воображения» [3, с. 14]. По мнению И. И. Тихомировой, «чтобы пробудить интерес к чтению у детей, нужно удивить их самим процессом чтения» [16, с. 32].

С точки зрения С. Л. Рубинштейна, интерес — это форма проявления познавательной потребности, которая обеспечивает осознание целей и деятельности личности [12, с. 123]. Л. И. Божович и О. И. Никифорова считают, что читательский интерес — это направленный интерес, который проявляется в отношении читателя к книгам [2; 9]. М. И. Оморокова говорит, что интерес к чтению возникает в том случае, когда у читателя развиты познавательные мотивы чтения, и он владеет осознанным чтением [11, с. 95]. По мнению С. Я. Соловейчика, читательский интерес проявляется в наслаждении книгой [5, с. 120].

Изучением проблемы формирования читательского интереса младших школьников занимались Ш. А. Амонашвили, Д. Б. Эльконин, В. Г. Горецкий, создавшие оригинальные системы обучения, позволяющие оптимизировать долгий и сложный процесс обучения чтению [1; 18]. Этой теме посвящены исследования О. В. Джежелей и Н. Н. Светловской [5; 14]. Но все же единой комплексной методики формирования читательского интереса детей на сегодня не разработано. Проанализировав различные методические разработки по данной теме, мы выяснили, что трудности, которые испытывают многие ученики в период обучения чтению, являются одной из причин нежелания учиться. Современные дети не хотят и не умеют работать с книгой.

Рассмотрим, что является показателями читательского интереса: положительное отношение к чтению («люблю читать»); увлеченность конкретными книгами («мне нравятся эти книги»); заинтересованность самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»); желание поделиться с другими радостью от прочтения книги («хочу, чтобы другие об этой книге узнали») [6, с. 121].

Проявление интереса к чтению невозможно без прочного навыка чтения. Чем лучше ребенок владеет техникой чтения, тем меньше внимания он уделяет техническому прочтению текстов, а следовательно, появляется интерес к чтению. Поэтому одна из важных задач, стоящих перед учителем на уроке литературного чтения, заключается в том, чтобы обучающийся как можно быстрее овладел техникой чтения, для того чтобы в дальнейшем обучении этот процесс стал для него интересным.

В развитии читательского интереса ученика начальных классов прослеживаются следующие этапы: 1) подготовительный — этап формирования умения читать (интерес, связанный с правильностью чтения и темпом), 2) этап мотивации к осознанному процессу чтения (активно-деятельностный интерес: умение донести мысль до слушателя), 3) этап чтения «про себя» (интерес к чте-

нию с точки зрения творческого читателя) и 4) этап подведения итогов (творческое увлечение чтением) [18, с. 38]. Все эти этапы формирования читательского интереса тесно взаимосвязаны. Их характеризуют такие факторы, как понимание роли чтения в жизни человека, способность увидеть себя в слове, стать настоящим читателем. Продолжительность данных этапов и степень выраженности указанных факторов для каждого этапа различна, так как существует взаимосвязь между этапами развития читательского интереса и общим уровнем психологического развития младших школьников. Все это зависит от особенностей формирования интереса.

Работа по формированию интереса к чтению младших школьников включает следующие формы деятельности: урок литературного чтения в школе; внеклассные занятия по чтению; совместная работа с библиотекой; индивидуальная работа с родителями.

Современный урок литературного чтения — это соединение уже устоявшихся методов и приемов обучения и их творческое видоизменение, которое нацелено на образование положительной мотивации при помощи эмоционального воздействия на чувства школьника. Для успешного формирования интереса к чтению у младших школьников необходимо проводить разнообразную работу с учениками, использовать различные формы и приемы.

На уроках литературного чтения необходимо создавать проблемно-поисковые ситуации, которые настраивают всех детей на активную работу и решение проблемных вопросов [8, с. 187].

Беседы-дискуссии учат детей размышлять о прочитанном, высказывать свое мнение [7]. Замечено, что вдумчивость чтения у детей повышается после того, как у них самих получается задавать вопросы по прочитанному. В поисках ответов на свои вопросы ученики опять же обращаются к тексту, постепенно накапливая материал для пересказа.

Метод проектов также связан с развитием и формированием читательского интереса, именно он дает простор для творческой деятельности учащихся и учителя, подразумевает их совместную работу, тем самым создавая положительную мотивацию ребенка к обучению чтению [10, с. 153].

Значительное место на уроках литературного чтения при формировании читательских умений и навыков в начальных классах занимает работа с текстом. Используются разные виды работы с текстом, в том числе игры и упражнения, способствующие развитию интереса детей к чтению, к тому же их творческих способностей.

Центральным звеном в работе развития читательского интереса младших школьников является организация литературных игр и литературных праздников. Для этого проводятся внеклассные занятия. Внеклассные занятия по развитию читательского интереса в начальной школе продолжают совершенствование подготовки обучающихся к самостоятельному чтению книг, т.е. способствуют формированию у детей правильной читательской деятельности, читательского кругозора и отношения к книге. Внеклассная работа по развитию чи-

тательского интереса направлена на знакомство учащихся с детской литературой и ее авторами.

При совместной работе учителя и библиотекаря важным является сотрудничество по привитию любви к чтению, бережному отношению к книге, сформировать которые помогают такие проекты, как «Передай добро по кругу», «Клуб любителей чтения», «Читательский дневник» и т. д. Вместе с библиотекарем обучающиеся учатся правильной работе с книгой, знакомятся с поэтапным освоением методов чтения (осмысленно, выразительно, вдумчиво), совершенствуют умение пересказа прочитанного (подробно, выборочно, сжато).

Помощь школьникам в выборе книг, подходящих им по уровню, и содержание читательских дневников учащихся открывает учителю и библиотекарю возможности оценить читательские навыки и предпочтения учащихся. Повышению читательского интереса способствуют регулярные посещения библиотеки. Беседы, знакомство с новинками детской литературы, практические занятия по выбору книг и периодических изданий воспитывают настоящего читателя. Совместными усилиями мы показываем детям, насколько интереснее и богаче станет жизнь, если подружиться с книгой.

Успех развития читательского интереса детей зависит от участия в решении этой задачи родителей. Детям требуется читающая среда, книжное окружение. На этой основе возникает желание читать, перерастающее в потребность. Читающая среда должна быть создана прежде всего в семье. Своевременный и тесный контакт родителей с детьми позволяет учителю обрести в их лице надежных помощников, углубляющих интерес к чтению у детей. Так можно предложить работу по проекту «Семейное чтение», подразумевающему коллективное обсуждение книг, предложенных учителем и прочитанных предварительно родителями и детьми, на тематическом родительском собрании.

Задача взрослых, будь то родитель, учитель, воспитатель, библиотекарь, писатель, издатель, заключается в том, чтобы помочь ребенку осознать необходимость чтения, пробудить интерес к чтению лучших книг и талантливо их прочесть. Это задача всех, кто верит в силу чтения и болеет душой за возрождение культуры и интеллектуальной мощи своей страны.

Таким образом, образовательный стандарт и программа создают условия для успешного формирования читательской компетентности, которая не может существовать без читательского интереса.

### Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Как живете, дети? М.: Просвещение, 2003. 176 с.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2008. 286 с.
3. *Виноградова Н. Ф.* Уроки литературного чтения в современной начальной школе: книга для учителя. М.: Вентана-граф, 2012. 208 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 2004. 536 с.
5. *Джежелей О. В.* Формирование круга чтения младших школьников // Начальная школа. 2004. №1. С. 33–38.

6. *Иванова Г. А., Тихомирова И. И.* Психология чтения школьников. М.: РШБА: Луч, 2016. 327 с.
7. *Кобзарева Т. А.* Образовательный процесс в начальной школе. Волгоград: Учитель, 2009. 115 с.
8. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 2002. 215 с.
9. *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы. М.: Академия, 2002. 152 с.
10. *Новикова Т. Д.* Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2015. № 7. С. 151–157.
11. *Оморокова М. И.* Совершенствование чтения младших школьников: методическое пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2009. 160 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Педагогика, 2003. 704 с.
13. Сборник рабочих программ «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 528 с.
14. *Светловская Н. Н.* Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
15. *Соловейчик С. Я.* Педагогика для всех. М.: Издательство АСТ, 2018. 384 с.
16. *Тихомирова И. И.* Стимулы и мотивы чтения // Школьная библиотека. 2002. №5. С. 30–35.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 31 с.
18. *Эльконин Д. Б.* Как учить детей читать. М.: Знание, 2010. 64 с.

**Об авторе**

КОЖЕХОВА Наталья Николаевна, учитель начальных классов МБОУ СОШ с. Юрьево-Девичье Конаковского района; e-mail: [Natalka.ko@mail.ru](mailto:Natalka.ko@mail.ru)

# КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

---

## ПРЕПОДОБНЫЙ МОИСЕЙ УГРИН В ЖИТИИ ЕФРЕМА НОВОТОРЖСКОГО

**В. В. Кузнецов**

Всероссийский историко-этнографический музей, Торжок

В статье рассматривается фрагмент Жития Ефрема Новоторжского XVI века, в котором повествуется о брате Ефрема Моисее. При сравнении этого фрагмента со Словом о преподобном Моисее Угрине Киево-Печерского патерика, на котором основан житийный текст, выявляется ряд существенных отличий Жития от Патерика. Одна фраза, характеризующая Моисея в Житии, отсылает к библейским текстам и позволяет объяснить возникновение этих отличий и раскрыть особенности восприятия образа преподобного автором Жития.

**Ключевые слова:** *Киево-Печерский патерик, Житие Ефрема Новоторжского, Моисей Угрин, архимандрит Мисаил, Иосиф, пророк Даниил, Василий Великий, «юн возрастом, но стар разумом».*

Житие Ефрема Новоторжского — основателя Борисоглебского монастыря в Торжке — известно более чем в сорока списках XVII, XVIII и XIX вв. Выделяются две редакции этого памятника: первая, самая распространенная, начинается со слов: «Тайны царевы добро есть хранити...», вторая известна лишь в одном списке, хранящемся в Библиотеке Российской Академии наук [2, с. 446–451; 3, с. 62–68; 4, с. 32–45]. Эта редакция была создана в 1587 г. архимандритом Борисоглебского монастыря Мисаилом для канонизации Ефрема Новоторжского в 1584–1587 гг. [7, с. 81, 160–161]. Хронологически она предшествует 1-й редакции, которая появилась в XVII в. как ее переработка; именно ее мы и будем рассматривать в этой статье.

Согласно Житию, Моисей, родом венгр (*др.-рус.* угрин), вместе со своими братьями Ефремом и Георгием служил князю Борису, сыну Владимира Святого. В 1015 г. Борис был убит по приказу князя Святополка, вместе с ним погиб и

Георгий: убийцы отрубили ему голову, чтобы снять золотую шейную гривну, подаренную Борисом. Ефрем отыскал голову своего брата и отправился на север Руси. В землях, принадлежавших Новгороду, около Нового Торга (Торжка), он основал монастырь и построил в нем каменный храм в честь свв. Бориса и Глеба. Моисей же оказался в плену в Польше, где был оскроплен одной знатной полькой, чьи предложения о сожителстве он отверг.

Текст, описывающий в Житии судьбу Моисея, основан на Слове о преподобном Моисее Угрине — одном из начальных сказаний Киево-Печерского патерика, которое было написано иноком Поликарпом в XIII в. [5, с. 48–53]. Оно читалось в утраченном Житии Антония Печерского и входит во все редакции Патерика [1, с. 1–133; 9, с. 253–315; 10, с. 200–225; 13, кн. 2, с. 75–101].

Текст Жития представляет собой краткий пересказ фабулы Слова (см. Приложение). Вследствие значительного сокращения текста Патерика многие важные эпизоды повествования о Моисее в нем отсутствуют. Вместе с тем в Житии есть такие отличия от Слова, которые изменяют его смысл и которые нельзя объяснить сокращением текста.

1. В Патерике Моисей открыто сообщает польке, что собирается стать монахом, и принимает постриг от священника с Афона, который после этого бесследно исчезает. В Житии он принимает постриг тайно от неизвестного монаха, причем полька об этом ничего не знает.

#### Патерик

Он же бес трепета отвеща: «...Аз же отселе буду мних». В тыи же дъни прииде некто попин от Святыя Горы, Богу направлешу его, и прииде ко блаженному, остригъ и и отъиде. Взыскан же быв таковой и не обретен.

#### Житие

Он же, призрев временное, но на едино взирающе на вечное воздаяние, велми любя чистоту телесную, и тако от некоего мниха тайно постригается во иноческий образ. Жена же, неведуще того...

2. В Патерике полька приказывает оскропить Моисея после того, как он сказал ей, что отказывается вступить с ней в связь не вследствие своего полового бессилия, а из-за страха Божия, гнушаясь ею как духовно нечистой. Поэтому главной причиной оскропления оказывается ее нежелание, чтобы кто-то кроме нее воспользовался красотой Моисея. В Житии оскропление становится следствием раскрытия тайны о монашеском постриге Моисея.

#### Патерик

«Всуе труд твой; не мни мя, яко не имуща сего дела сотворити, но страха деля Божиа гнушаюся тебе, акы нечисты». Си слышав, жена повеле ему по 100 ран давати на всяк день, последиже и тайныя уды отрезати ему повеле, глаголющи: «Да не пощажю сего доброты, да не насытятся инии сего красоты».

#### Житие

Он же, пререкая ей и глаголюще, яко иноцы не имеют жен. Увидев та окаянная жена от Моисея, яко пострижесе во иноческий образ, пода ей ино, от некоего мниха, и возярися зело на Моисея, уже лишена бысть надежи своя, и много мучивъ без милости, напоследок же повеле ему обрезать тайныя уды.

3. Следующее различие текстов Патерика и Жития касается описания того, что последовало за оскотлением: в Патерике состояние Моисея описано довольно лаконично, в то время как более пространное сообщение Жития детализирует картину происходящего.

#### Патерик

Моисей же лежак акы мертвъ от течения крови, мало дыхания в теле имый.

#### Житие

И видев его едва дышуща, и много крови от него излиянной быти, и повеле его небрегома повреци во убогой храмине, яко да зле живот свой сконча.

Указанные различия нельзя объяснить тем, что архимандрит Мисаил не знал текст Патерика и поэтому допустил существенные вольности в его изложении. Во-первых, Киево-Печерский патерик был одной из самых читаемых книг на Руси и имелся во всех монастырях. Во-вторых, в позднейшие времена среди насельников Борисоглебского монастыря Мисаил почитался как «муж благоискусный, сведущий в Божественном писании, благочестивый и для всех людей назидательный» [7, с. 82]. Можно предположить, что при составлении Жития Мисаил пользовался какой-то недошедшей до нас редакцией Патерика, существование которой допускал А. А. Шахматов. В ней, по мнению ученого, рассказ о Моисее мог иметь такие подробности, которые отсутствуют в известных редакциях этого памятника [13, кн. 1, с. 196]. Также не исключено, что Мисаил пересказывал не сам Патерик, а некое предание о Моисее Угрине, бытовавшее в монашеской среде.

Особо стоит отметить еще одно отличие Жития от Патерика, которое менее очевидно с формальной точки зрения, чем приведенные выше, но, довольно значимо содержательно.

В Патерике проводится параллель между судьбами Моисея и Иосифа — сына ветхозаветного праотца Иакова [8, с. 370–389]. Он был продан своими братьями в Египет, где за честную службу сановнику фараона Потифару был назначен управляющим в его доме. Жена Потифара пыталась соблазнить Иосифа, но, будучи им отвергнута, оклеветала его перед мужем, и тот бросил Иосифа в темницу. В заточении Иосиф продемонстрировал мудрость в толковании снов, за что был освобожден и приближен к фараону (Быт 41: 1–49). В Патерике сравнение Моисея с Иосифом возникает трижды, отсылая к различным эпизодам библейского текста:

1) в комментарии отказа Моисея от яств и драгоценных одежд, которыми полька хотела завоевать его расположение: «И не токмо себе срачицы единая совлекъ, якоже Иосиф, но и всех риз себе совлече и избежа от греха» [5, с. 50]; ср.: «И обратила взоры на Иосифа жена господина его и сказала: спи со мною. <... > Когда так она ежедневно говорила Иосифу, а он не слушался ее, чтобы спать с нею и быть с нею, случилось в один день, что он вошел в дом делать дело свое, а никого из домашних тут в доме не было; она схватила его за одежду его и сказала: ложись со мной. Но он, оставив одежду свою в руках ее, побежал и выбежал вон (Быт 39: 7–12);

2) в словах друзей Моисея, уговаривавших его взять польку в жены: «Иосиф же помале победивъ, и паки женою побежденъ бысть» [5, с. 50]; ср.: «И оставила одежду его у себя до прихода господина его в дом свой <...> говоря: раб еврей, которого ты привел к нам, приходил ко мне ругаться надо мною и говорил мне: лягу я с тобою, но, когда услышал, что я подняла вопль и закричала, он оставил у меня одежду свою и убежал вон. Когда господин его услышал слова жены своей, <...> то воспылал гневом; и взял Иосифа господин его и отдал его в темницу» (Быт 39: 16–20);

3) в ответе Моисея на уговоры покориться польке и жениться на ней: «Аще бы Иосиф повинулся жене Петерфиине, не бы сий потом царствовать» [5, с. 50]; ср.: «И сказал фараон Иосифу: <...> ты будешь над домом моим, и твоего слова держаться будет весь народ мой; только престолом я буду больше тебя. И сказал фараон Иосифу: вот, я поставляю тебя над всею землею Египетскою» (Быт 41: 38–44).

В Житии всех этих сравнений нет. Однако в нем есть фигура речи, характеризующая Моисея, также основанная на библейском тексте, которая порождает коннотации, близкие к тем, которые присутствуют в Патерике: «Жена же некая ляховка, богата зело, виде его, пленника юна возрастом и красна лицом, купи его себе многою ценою, хотяще его себе имети мужа. Он же, благоверен сый, аще и юн возрастом, но старъ разумом, и не восхоте сквернаго ея смущения, но паче возгнушаяся ея».

Слова «*юн возрастом, но старъ разумом*» восходят к комментариям Василия Великого (одного из Вселенских учителей, основателей Церкви; 330–379 гг.) на 3-ю главу Книги пророка Исайи, в которой говорится о несчастьях, ожидающих израильский народ за отступничество от Бога: «Вот Господь, Господь Саваоф, отнимет у Иерусалима и у Иуды посох и трость, всякое подкрепление хлебом и всякое подкрепление водою, храброго вождя и воина, судью и пророка, и прозорливца и старца, пятидесятника и вельможу и советника, и мудрого художника и искусного в слове» (Ис 3: 1–3). В комментариях Василия Великого пророки, прозорливцы и старцы — это престарелые хранители древней мудрости, которые противопоставляются новым носителям Божественного откровения и в качестве примера приводится пророк Даниил: «Ибо если кто, подобно мудрому Даниилу, *юн телом, но стар умом*, то справедливее — предпочесть его тем, которые, как вавилонские старцы, обетшале злыми денми, имеют развратное изволение при телесной седине» [12, с. 117–118].

Судьба пророка Даниила сходна с судьбой Иосифа. Он вместе со всем народом Израиля был уведен в Вавилон, где вследствие своей красоты и сообразительности оказался при дворе царя Навуходоносора (Дан 1: 1–7). Здесь он отказывался от нечистой пищи: «Даниил положил в сердце своем не оскверняться яствами со стола царского и вином, какое пьет царь, и потому просил начальника евнухов о том, чтобы не оскверняться ему» (Дан 1: 8). Это роднит его с Моисеем Угрином, который, согласно Патерику, также отказывался от кушаний, предложенных полькой, как от нечистых: «Се же преподобный, видевъ

неистовство жены, паче молитве и посту прилежащее, вкушаа и во бдении, изволивъ паче сухой хлеб и воду Бога ради съ чистотою, нежели многоценаа брашна и вина съ скверною» [5, с. 50]. Подобно Иосифу, Даниил за толкование снов Навуходоносора, которые не могли объяснить вавилонские мудрецы, добился расположения царя и тот «поставил его над всею областью Вавилонскою и главным начальником над всеми мудрецами Вавилонскими» (Дан 2).

Если в Патерике сравнение Моисея Утрина с Иосифом основано на их сопротивлении блудным искушениям — именно в этом главная идея Слова о преподобном Моисее Утрине, то его уподобление пророку Даниилу, которое вытекает из вышеуказанной фразы Жития, выводит на первый план духовную его зрелость и пророческие способности, которые в Патерике едва обозначены: «И сия скверная жена зле убиенна будет, якоже и бысть по проречению блаженнаго <...> и бысть мятеж велик во всей лядской земли, и восставшее же людие избиша епископы своа и бояры своя, якоже и в Летописцы поведают, и сию жену убиша» [5, с. 52].

Осознавал ли архимандрит Мисаил все эти аллюзии, возникающие при использовании слов Василия Великого о пророке Данииле в качестве характеристики Моисея? Ответить на этот вопрос вряд ли возможно по причине отсутствия сколько-нибудь обширных сведений о Мисаиле. Однако совершенно очевидно, что он был знаком с сочинением Василия, иначе невозможно объяснить появление фразы из его сочинения в Житии.

Вероятно, Мисаил не случайно охарактеризовал Моисея теми же словами, которыми в сочинении Василия Великого характеризуется пророк Даниил. Посредством этого он устанавливал определенную связь между Ефремом, Георгием и Моисеем и тремя отроками из Книги пророка Даниила — Ананией, Мисаилом и Азарией, вместе с которыми Даниил был взят ко двору Навуходоносора, который переименовал их в Седраха, Мисаха и Авденаго. За отказ поклониться идолу они были брошены в горящую печь, в которой от огня их уберег ангел (Дан 3: 11–28). Разумеется, Мисаил воспринимал эту связь не прямолинейно, а в духе древнерусской церковно-книжной традиции: ветхозаветные отроки мыслились им как библейский прообраз братьев-венгров, и те и другие были носителями Божественной благодати. Таким образом, использование слов Василия Великого о пророке Данииле в характеристике Моисея объединяло общим ореолом святости трех ветхозаветных отроков, с одной стороны, и Ефрема, Георгия и Моисея — с другой. Вследствие этого выражение «юн телом, но стар умом» в конечном счете оказывается средством достижения главной цели Жития — доказать, что Ефрем такой же святой, как и его братья (и ветхозаветные отроки), издревле почитавшиеся церковью, и поэтому достоин такого же, как они, церковного прославления (канонизации).

Примечательно, что упоминание Книги пророка Исая, которую комментировал Василий Великий, и трех отроков из Книги пророка Даниила есть в 1-й редакции Жития. Оно следует за рассказом о невозможности найти сведения о Ефреме «за древностью многих лет», по причине междоусобных войн и наше-

ствия иноплеменников: «Исаия глаголет: „Господи, в печали помянух тебе“. И Господь вещает сице: „Многими бо скорбьми подобает внити в Царство Небесное“. Трие отроцы въ пленении сущии вопияху, яко праведень еси Господи о всехъ, яже сотвориль еси намъ, и вся дела твоя истинны» [6, с. 45; 11, л. 148].

Если 1-я редакция Жития создавалась как переработка текста архимандрита Мисаила, то в таком случае допустимо предположить, что указанный пассаж появился в ней как следствие раскрытия и переосмысления идей, заложенных во фразе «юн телом, но стар умом» в качестве характеристики Моисея Угрина. Однако, поскольку в 1-й редакции этой фразы нет и судьба Моисея излагается в полном соответствии со Словом Киево-Печерского патерика, то представляется более вероятным, что обращение к образу трех отроков из Книги пророка Даниила, опосредованное в Житии Ефрема, написанном Мисаилом, и совершенно явное в 1-й редакции Жития было обусловлено богослужебной практикой. Благодарственная песнь трех отроков, основанная на церковнославянском тексте Книги пророка Даниила (в Синодальном переводе ее нет), исполняется пять раз в течение годового круга праздничных богослужений, а отсылки к ней присутствуют в каноне ежедневной утрени. Особо следует отметить, что история трех отроков вместе с их песнью (Дан 3: 1–88) читается на вечернем богослужении Великой субботы как заключительная из пятнадцати паремий перед литургией, автором которой является Василий Великий. Затем (иногда с небольшим перерывом) начинается пасхальное богослужение. Вероятно, тесная связь службы Великой субботы с главным церковным праздником Воскресения Христова послужила для Мисаила сакральной санкцией для использования фразы из толкования Василия Великого, в котором упоминается пророк Даниил, в качестве характеристики преподобного Моисея Угрина.

Возможно также, что сравнение Моисея Угрина с пророком Даниилом и возникшая вследствие этого скрытая отсылка к образу вавилонских отроков имеет личностно-эмоциональный аспект: автор Жития — архимандрит Мисаил — в иночестве носил имя одного из ветхозаветных отроков. Вследствие понимания имени как выражения внутренней сущности человека, свойственного средневековому мышлению, он ощущал себя воплощением отрока Мисаила (Мисаха) и, таким образом, видел себя внутри истории из Книги пророка Даниила. Это позволило ему установить связь между событиями библейской истории и теми историческими реалиями, которые отражены в создаваемом им Житии, что мотивировало как соотнесение трех ветхозаветных отроков с тремя братьями-венграми, так и сравнение пророка Даниила с Моисеем Угрином, выразившееся во фразе из сочинения Василия Великого. Подобное интимное и образно-символическое восприятие событий священной древности открывало путь к особой авторской интерпретации сведений о Моисее, содержащихся в Патерике, что и обусловило отличия описания судьбы преподобного в Житии Ефрема Новоторжского, созданном архимандритом Мисаилом, от Слова о Моисее Угрине Киево-Печерского патерика.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Житие Ефрема Новоторжского  
БАН. П I А 29 (БАН. 17.5.3.)

(л. 377 об.) ...Моисей Угрин, по убиении великого князя Бориса и брата своего Егоргия и по отшествии брата своего Ефрема, остася един, никем брегом. И плениша его ляхи, и ведоша с собою в Ляцкую землю. Жена же некая ляховка, богата зело, виде его, пленника юна возрастом и красна лицом, купи его (л. 378) себе многою ценою, хотяще его себе имети мужа. Он же, благоверен сый, аще и юн возрастом, но старъ разумом, и не восхоте сквернаго ея смущения, но паче возгнушаяся ея, и много мучимъ ранами, и томим гладомъ и жаждою, и блюдом во оковах с нужею. Он же, призвав временное, но на едино взирающе на вечное воздаяние, велми любя чистоту (л. 378 об.) телесную, и тако от некоего мниха тайно постригается во иноческий образ. Жена же, неведуще того, но по вся дни его томяще муками, отягчеваше ранами его, влеча его на скверное смешение. Он же, благообразен сый, никакоже сего восхоте имети. Во един же убо от дней тако верная жена<sup>1</sup> повеле Моисея во оковах привести к себе и с нужею на одре (л. 379) своем положить его, нача увещати его, дабы ея имел себе жену. Он же, пререкая ей и глаголюще, яко иноцы не имеют жен. Увидев та окаянная жена от Моисея, яко пострижеса во иноческий образ, пода ей ино, от некоего мниха, и возяряся зело на Моисея, уже лишена бысть надежи своя, и много мучивъ без милости, напоследок же повеле ему обрезать тайныя (л. 379 об.) уды, и едва жива оставиша его. И видев его едва дышуща, и много крови от него излиянной быти, и повеле его небрегома поврещи во убогой храмине, яко да зле живот свой сконча. Он же многи дни лежаще яко мертвъ, и Божиим повелением мало от ран исцели, едва могый ходити. И поиде от лях, иде в Печерский монастырь в Киевъ, и пребы(л. 380)ваше многие лета в том монастыре в посте и в молитве до скончания же своего, и къ Богу отоиде. Мнише же сей Моисей и целбоносный даръ от Бога<sup>2</sup>. О нем же писано в пятерике Печерском, яко добрый исповедникъ пострада целомудрия ради от жены ляхови, девки.

## Примечания

1. Очевидная описка: вряд ли слово *верная* могло быть подходящей характеристикой «жены», истязавшей Моисея; следует читать *скверная*.
2. В предложении явно пропущен глагол *имел* или *получил* «целбоносный дар» от Бога.

## Список литературы

1. *Абрамович Д. И.* Исследование о Киево-Печерском патерике как историко-литературном памятнике. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1902. 216 с.
2. *Будовниц И. У.* Повесть о разорении Торжка в 1315 г. // ТОДРЛ. М.; Л., 1960. Т. 16. С. 446–451.
3. *Викторов В. В.* Житие преподобного Ефрема Новоторжского в фондах НИОР РГБ // Записки отдела рукописей Российской государственной библиотеки. Вып. 53. М.: Пашков дом, 2008. 625 с.
4. *Гадалова Г. С.* К вопросу о редакциях жития Ефрема Новоторжского // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2015. № 3 (61). С. 32–45.
5. Древнерусские патерики. Киево-Печерский патерик. Волоколамский патерик / изд. подгот. Л.А. Ольшевская и С.Н. Травников. М.: Наука, 1999. 494 с.

6. Житие преподобного Ефрема Новоторжского. Из фонда «Редкая книга» ТГОМ. Тверь: ИП Юга Л.Г., 2011. 96 с.
7. *Илиодор, иеромон.* Историческо-статистическое описание Новоторжского Борисоглебского монастыря. Тверь: тип. Губ. правления, 1861. 184 с.
8. *Лепяхин В.* Преподобный Моисей Угрин — «второй» или «другой» Иосиф // ТОДРЛ. Т. 54. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. С. 370–389.
9. *Ольшевская Л. А.* Типолого-текстологический анализ списков и редакций Киево-Печерского патерика // Древнерусские патерики. М.: Наука, 1999. С. 253–315.
10. *Конявская Е. Л.* Киевский патерик в Твери // Конявская Е. Л. Очерки по истории тверской литературы. М.: Свой круг, 2007. 400 с.
11. РГБ. Ф. 299 (Н.С. Тихонравов). № 264.
12. Творения иже во святых отца нашего Василия Великого, архиепископа Кесарии Каппадокийской: в 7 ч. Изд. 4. Ч. 2. Свято-Троицкая Сергиева лавра: Соб. тип., 1900. 372 с.
13. *Шахматов А. А.* История русского летописания. Т. I. Кн. 1. СПб.: Наука, 2002. 486 с.; Кн. 2. СПб.: Наука, 2003. 1022 с.

#### **Об авторе**

КУЗНЕЦОВ Виктор Владимирович, кандидат филологических наук, научный сотрудник Всероссийского историко-этнографического музея, г. Торжок; e-mail: tiveriada@yandex.ru

## ИСТОРИЯ УРОЧИЩА ЛУБЕНЬКИНО НА ОЗЕРЕ УДОМЛЯ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ: ПО МАТЕРИАЛАМ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКОВ

**М. В. Волкова**

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

В статье представлены материалы археологических раскопок поселения Лубенькино 1 (2002) и селища Лубенькино 2 (2004) на берегу оз. Удомля в Тверской области, проведенных экспедицией Государственной академии славянской культуры (ГАСК) г. Твери под руководством М. В. Волковой. Дается общая интерпретация материалов раскопок в сопоставлении с данными письменных источников.

*Ключевые слова:* археологические раскопки, Удомельское Поозёрье, поселение Лубенькино 1, селище Лубенькино 2, урочище Лубенькино.

Предметом публикации являются материалы археологических раскопок поселений Лубенькино 1 на восточном берегу залива оз. Удомля (2002) и Лубенькино 2 на северном берегу оз. Удомля (2004), проведенных экспедицией Государственной академии славянской культуры (ГАСК) г. Твери под руководством М. В. Волковой [2, с. 122, 124]. Наименование *Лубенькино* впервые упоминается в письменных источниках под 1499 г. — в тексте Писцовой книги Бежецкой пятины 7007 (1499) г. [9, с. 201–209]. До наших дней название *Лубенькино* сохранилось как наименование обширного полуострова, расположенного в южной части оз. Удомля. На берегах полуострова Лубенькино за последние десятилетия открыто несколько памятников археологии начиная с периода каменного века. Проведенные археологические исследования в сопоставлении с архивными документами позволили реконструировать историю этого живописного местечка Удомельского Поозёрья на протяжении обширного исторического периода — от эпохи каменного века до XIX в. включительно.

При раскопках поселения Лубенькино 1 были открыты культурные отложения разновременных эпох. При раскопках установлено, что культурные отложения разного времени приурочены к разным высотным отметкам берега озера. Многие современные исследователи считают, что топография размещения памятников археологии имеет прямую связь с природными условиями и изменениями климата [см., напр.: 5, с. 21, 127].

Самые ранние из обнаруженных здесь культурных отложений сохранились от стоянки периода неолита. Культурный слой стоянки был выявлен на прибрежном, низинном (до 1 м над уровнем воды) участке. Материалы стоянки отнесены к верхневолжской археологической культуре, временные рамки которой определяются с конца VI тыс. до рубежа V—IV тыс. до н. э.

Выше, на наиболее высокой части площади памятника — до 4–5 м над уровнем воды в озере, исследованы остатки поселения периода раннего желез-

ного века, материалы которого отнесены к дьяковской археологической культуре. При разборке дьяковского слоя обнаружены остатки сооружений этого времени: очаги в ямах и следы деревянной наземной постройки. Датирующими находками этого времени являются: двушипный железный наконечник стрелы, глиняный грузик и фрагменты глиняных дьяковских грузиков. Назначение дьяковских грузиков окончательно не определено. Наиболее вероятным, на наш взгляд, следует считать предположение об использовании грузиков в качестве отвесов для нитей при ткацких работах. Все грузики украшены узором в виде линий округлых вдавлений, с треугольными и крестовидными завершениями [14, с. 82]. Узор в миропонимании человека языческой эпохи имел глубоко религиозное и смысловое значение. При разборке культурного слоя дьяковского периода собрана коллекция керамики, бытовавшей у населения этого времени. Часть фрагментов лепных глиняных сосудов имеет на внешней поверхности отпечатки похожей на мешковину ткани. Подобная керамика условно называется сетчатой, или с отпечатками сетки [13, с. 35]. Индивидуальные находки и керамика позволяют датировать отложения дьяковского времени поселения Лубенькино 1 периодом от рубежа эр до I–III вв. н. э. Поселение дьяковской культуры существовало в довольно благоприятный для жизни период «малого климатического оптимума», который характеризовался общим потеплением климата и уменьшением в I–II вв. н. э. количества осадков. В это время значительно расширяется площадь пастбищ и плодородных земель, пригодных для земледелия. Хозяйство дьяковских племен было комплексным и включало скотоводство, подсечное земледелие на лесных и прибрежных полянах, охоту и рыболовство. По мнению д. и. н., сотрудника института археологии РАН И. В. Ислановой, поселения конца I тыс. до н. э. — первой половины I тыс. н. э. на территории Удомельского Поозёрья, по всей видимости, «представляют вариант дьяковской культуры, и местное население этого времени относится к прибалтийско-финской языковой группе» [5, с. 125–126]. Как указывает И. В. Исланова, прибалтийско-финский языковой пласт прослеживается в местных названиях рек и озер: рр. Кеца, Тихомандрица, озз. Кецадро, Кубыч, Лосатынь [5, с. 126].

Напластования дьяковского периода были перекрыты слоем, датированным периодом средневековья. Средневековое поселение занимало более значительную площадь берега озера, в том числе и более низинную его часть. От средневекового селища сохранились и изучены остатки наземной постройки, частично вошедшей в площадь раскопа и имевшей, видимо, производственное назначение, связанное с обработкой железа, т. к. здесь найдено большое количество фрагментов шлака железа. Внутри постройки найден постав каменного жернова и развал (остатки разбитого сосуда) кругового орнаментированного линейно-волнистым узором сосуда. Основная часть находок периода бытования средневекового селища датирована XIV–XV вв. Это бронзовый нательный крест, украшенный на концах трехлепестковым клиновидным узором и ромбиком в средокрестии, который, по новгородским аналогиям, «укладывается в

хронологические рамки с начала XIV по начало XV в.» [12, с. 54]. Другой бронзовый нательный крестик со слегка расширяющимися концами датируется, также по новгородским аналогиям, 1360–1380-ми гг. [1, с. 16, 17]. По классификации петербургского исследователя Ю. М. Лесмана, фрагмент перстня — пластинчатого, щиткового, с плавным переходом от щитка к кольцу — может быть датирован второй половиной — концом XIII в. [7, с. 43–44]. Этим же периодом датируется распространенный предмет гигиены средневекового времени — копоушка бронзовая. Средневековые находки более раннего времени единичны. Среди них можно выделить сохранившийся фрагментарно массивный литой браслет — украшение, носившееся на запястье руки [7, с. 53–54]. Из общего количества найденных фрагментов керамики, изготовленной с помощью гончарного круга, 59 % составляет керамика, датируемая XIV–XV вв.

Таким образом, средневековое поселение Лубенькино 1 на восточном берегу залива озера, по материалам раскопок, переживало своеобразный расцвет, вероятно, в конце XIII — XIV вв. По всей видимости, на месте средневековой части селища Лубенькино 1 следует локализовать деревню Лубенкино, упомянутую в списке деревень Писцовой книги Бежецкой пятины 7007 (1499) г., объединенных под наименованием «Оудомльские ж деревни Ивашкова десятка Сотонина» [9, с. 201–209]. В тексте писцовой книги в деревне Лубенкино упомянуто всего лишь два двора. Исходя из протяженности и мощности культурного слоя, датируемого средневековым периодом, можно предположить, что деревня Лубенкино конца XV в. являлась преемницей более значительного по размерам поселения.

При исследовании другого раннесредневекового памятника — селища Лубенькино 2 на северном берегу полуострова (в 250 м к северо-западу от селища Лубенькино 1) — были получены уникальные материалы, иллюстрирующие историю Удомельского Поозёрья в эпоху раннего средневековья. В ходе археологических раскопок 2004 г. здесь обнаружены остатки двух разновременных поселений, датируемых третьей четвертью I тыс. н. э. и XI–XII вв. Жилая зона поселения VI–VII вв. находилась чуть южнее построек селища XI–XII вв., на наиболее высокой части берега озера, на высоте 4–5 м над уровнем воды. Раскопками 2004 г. открыты заглубленные в материковый грунт подпольные ямы хозяйственных и жилых построек. В заполнении ям построек найдена исключительно лепная керамика и большое количество костей домашних животных.

Остатки одного из изученных жилых комплексов были прослежены в виде расположенных под углом друг к другу пятен черной углистой супеси, повторяющих контуры наземной части жилища. Они перекрывали углубленные в материк подпольные ямы. В одной из ям расчищены остатки рухнувшей в нее печи-каменки. К северу и югу от остатков жилища обнаружены ямы от столбов, когда-то поддерживавших перекрытия построек. Наиболее выразительные находки, относящиеся к V–VII вв., — это каменная зернотерка так называемой ладьевидной формы, железные наконечники стрел без упора ланцетовидной и

шиловидной формы, металлическое височное проволочное кольцо диаметром 3 см.

Материалы раскопок древнейшей части селища Лубенькино 2 позволяют отнести это поселение к культуре памятников «удомельского типа», открытой и изученной И. В. Ислановой. Появление поселений «удомельского типа» И. В. Исланова связывает с проникновением на территорию Поозёрья нового населения, которое «в целом можно характеризовать как раннеславянское» [5, с. 127]. Жители этого поселения являлись славянскими первопоселенцами, которые «появились на северо-западе Восточно-Европейской равнины в составе миграционного потока средневропейского населения конца IV—V вв.» [11, с. 96]. По мнению исследователей, славянские поселки V—VII вв. располагались островками среди чужеродного населения. Одним из таких регионов является Удомельское Поозёрье. Жители селищ Удомельского Поозёрья, датируемых V—VII вв., являлись предками будущих словен илменских. Основным занятием славян-первопоселенцев было земледелие при значительной роли животноводства в хозяйственном укладе. Переселенцами были принесены в лесную зону Восточной Европы навыки пашенного земледелия и прежде неизвестные здесь земледельческие культуры рожь и овес.

Основная территория поселения домонгольского времени располагалась в прибрежной части озера. Периодом XI—XII вв. датирована часть обнаруженных при раскопках селища Лубенькино 2 находок: фрагменты «ложновитого» литого браслета, изготовленного в подражание браслету, плетенному из нескольких металлических проволок, шиферного пряслица, двух сердоликовых призматических бус и железных ножей. Шиферные пряслица являлись предметом ввоза из района Волыни на северо-западе современной Украины, а сердоликовые бусы привозились из далекой Индии.

По материалам настоящих исследований, жизнь на поселении Лубенькино 2 на северном берегу оз. Удомля в начале XIII в. прерывается. Возможно, это связано с монголо-татарским нашествием и разорением края. На повседневную жизнь средневековых жителей полуострова на оз. Удомля не могло не оказать влияние общее похолодание климата, наступившее на рубеже XII—XIII вв. и вызванное наступлением т. н. «малого ледникового периода». На наших предков обрушились долгие зимы, слякотные весны и осени. Судя по Новгородским летописям, XIII век начался дождями, которые непрерывно шли в течение всего лета. В Новгородской земле был голод. «В первую треть XIII века наблюдается одна из самых продолжительных группировок особо опасных природных явлений (проливные дожди, жесткие морозы, засухи, наводнения), обусловивших 17 голодных лет. Далее катастрофические наводнения учащались и увеличивались по силе. Вторая половина XIII века характеризуется частыми бурями, сильными дождями, усилением холодов и жесткими зимами» [8]. В XIII—XIV вв. развивается другое поселение — селище Лубенькино 1, расположенное на восточном краю полуострова. Оно находилось на высоком берегу залива оз. Удомля, более благоприятном для жизни в дождливый период. Уместно также высказать

предположение, что между средневековыми поселениями, расположенными на северной и восточной частях полуострова, могла существовать определенная преемственность, выраженная, возможно, и в преемственности географического названия Лубенкино.

Исследования селища Лубенькино 1 показали, что жизнь на нем не прекращалась и в последующие времена — на протяжении XVI–XVII вв. Культурные напластования этого времени следует отнести к остаткам деревни Лубенкино, в административном отношении принадлежащей к исконно новгородской территории — Тверской половине Бежецкой пятины Новгородской земли. Деревня принадлежала к «волости кормленской Удомля, владычной».

Исчезновение деревни Лубенкино произошло в XVII в. и было, по всей видимости, связано с разорением новгородских земель в период опричного террора и последующего «смутного времени» на Руси. В актовых материалах Троицкого Иоанно-Богословского монастыря приведены данные о тяжбе монастыря в 1683 г. по смежным землям со Степаном Алексеевым Аракчеевым, в которых названа пустошь Лубенкино на оз. Удомля, с Панфилом и Даниилом Иевлевыми детьми Аракчеевыми [6, с. 8]. Таким образом, территория бывшей деревни Лубенкино, которая именуется пустошью, и прилегающие земли в конце XVII в. были предметом спора между монастырем и дворянами из рода Аракчеевых, «появившегося в Удомельских пределах в конце XV столетия» [10, с. 102]. Упомянутых в источнике дворян Аракчеевых следует соотносить с предками по мужской линии графа А. А. Аракчеева — крупнейшего государственного деятеля России первой четверти XIX в.

Как показали археологические раскопки, периодом XVII в. история жизни на полуострове Лубенкино не заканчивается. В верхней части культурных отложений при раскопках селища Лубенькино 1 были выявлены следы дворянской усадьбы XVIII — начала XIX в. Постройки усадьбы располагались на наиболее высоких над уровнем воды участках берега. При раскопках обнаружены остатки опущенного в яму погреба-ледника, стены которого были сложены из крупных валунов, и остатки жилой постройки с печью на фундаменте из крупных камней. В пределах жилой части постройки найдены развалы трех орнаментированных сосудов этого времени, две монеты 1750 и 1817 гг. чеканки и некоторые другие предметы бытового назначения. К востоку, со стороны озера, была прослежена ограда усадебного комплекса в виде линии столбовых ям с остатками полуистлевших, когда-то довольно массивных (до 50 см в диаметре) столбов.

По всей вероятности, обнаруженная раскопками усадьба являлась усадебным сельцом Лубенкино. Документы Удомельско-Рядского волостного правления, датированные декабрем 1854 г., называют владельцами сельца Лубенкино статскую советницу Анну Григорьевну Левковец; документы 1864 г. — титулярного советника Владимира Лаврентьевича Левковца и Анну Лаврентьевну Левковец [3]. В списке частных владельцев Вышневолоцкого уезда за 1897 г. упомянуты два владельца усадьбы и, вероятно, хутора, распо-

ложенных в местечке Лубенкино: Никита Иванович Загорский и Марья Никитична Левковец [4]. Таким образом, наименование *Лубенькино* сохраняется за возникшей, видимо, в первой половине XVIII в. помещичьей усадьбой. В начале XX в. усадьбу Лубенькино покупает известный российский промышленник Сергей Павлович Рябушинский.

### Список литературы

1. *Беленькая Д. А.* Медная пластика городов Московской Руси (XIII—XV вв.) // Краткие сообщения Института археологии. Вып. 208. М.: Институт археологии РАН, 1993. С. 11–19.
2. *Волкова М. В.* Новые исследования поселения Лубенькино 2 на озере Удомля // Тверской археологический сборник. Вып. 8, том II / под ред. И. Н. Черных. Тверь: Триада, 2011. С. 143–153.
3. ГАТО. Ф. 442. Оп. 1. Д. 57, 73; Ф. 59. Оп. 1. Д. 19.
4. ГАТО. Ф. 131. Оп. 1. Д. 796.
5. *Исланова И. В.* Удомельское Поозёрье в эпоху железа и раннего средневековья. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 304 с.: ил
6. К истории Удомельского Троицкого Иоанно-Богословского монастыря в XVII веке. Тверь: тип. Губ. правления, 1903. 37 с.
7. *Лесман Ю. М.* Хронология ювелирных изделий Новгорода (X–XV вв.) // Материалы по археологии Новгорода. 1988. М.: б. и., 1990. С. 29–98.
8. *Олейников О. М.* Климат в районе Верхней Волги в Средние века // Новгород и Новгородская земля. История и археология. Вып. 6. Новгород: б. и., 1992. С. 69–82.
9. Писцовые книги Новгородской земли / Федеральная архивная служба России, Российский государственный архив древних актов, Институт проблем передачи информации РАН; сост. К. В. Баранов. М.: Древлехранилище: Археографический центр, 1999–. Т. 1: Новгородские писцовые книги 1490-х гг. и отписные и оброчные книги пригородных пожен новгородского дворца 1530-х гг. 1999. 428, [3] с.
10. *Подушков Д. Л.* Малая родина графа А. А. Аракчеева // Первые Вышневолоцкие краеведческие чтения. Вышний Волочек: б. и., 2002. С. 79–106.
11. *Седов В. В.* У истоков восточнославянской государственности. М.: УРСС, 1999. 144 с.
12. *Седова М. В.* Ювелирные изделия древнего Новгорода (X–XV вв.). М.: Наука, 1981. 195 с.: ил., 1 л. ил.
13. *Смирнов К. А.* Дьяковская культура: материальная культура городищ междуречья Оки и Волги // Дьяковская культура: сб. / отв. ред. Ю. А. Краснов; АН СССР. Ин-т археологии. М.: Наука, 1974. С. 7–89.
14. *Смирнов К. А.* К вопросу о систематизации грузиков «дьякова типа» с Троицкого городища // Древнее поселение в Подмосковье / отв. ред. Ю. А. Краснов. М.: Наука, 1971. С. 80–98 (Материалы и исследования по археологии СССР/ АН СССР. Ин-т археологии; № 184).

### Об авторе

ВОЛКОВА Марина Викторовна, научный сотрудник Филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» в Твери; e-mail: mvolkova06@yandex.ru

## ЗЕМЛЕБИТНЫЙ ПРОЕКТ Н. А. ЛЬВОВА: ИСТОРИЯ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

Е. Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проекту землебитного строительства, инициированному Н. А. Львовым в Центральной России на основе западноевропейского и южнорусского опыта. Реконструирована история замысла и его реализации. Описаны землебитные проекты в России XX–XXI вв., восходящие к идеям и опыту Н. А. Львова.

*Ключевые слова:* землебитное строительство, технология землебита, Н. А. Львов, школа «земляного битого строения» в с. Никольское-Черенчицы (Новоторжский у. Тверской губ.), строительные грунтоблоки, экологическая архитектура XXI в.

Многогранность личности Н. А. Львова — архитектора, поэта, художника, фольклориста — проявилась не только в интересе к искусству, но и в занятиях, казалось бы, малохудожественных: изобретении и внедрении новых для России строительных материалов и технологий, изыскании новых видов топлива, усовершенствовании системы отопления и т. п. Одним из новаторских его хозяйственных проектов, зародившихся на Тверской земле и генетически с нею связанных, является проект распространения в России землебитного строительства, относящийся к 1790-м гг. Целью Львова было изобретение способа создания дешевых пожаростойких жилищ и хозяйственных построек для сельских жителей и сбережение российских лесов.

Обратимся к истории проекта. Интерес к данной строительной технологии возник у Львова в конце 1770-х гг., в связи с осмыслением аналогичного западноевропейского опыта, с которым он познакомился в Испании во время путешествия 1777 г. [17; републ.: 26, с. 506–510]. Из текста объявления следует, что Львову был известен и аналогичный южнорусский опыт. В Западной Европе в связи с оскудением лесов такая технология использовалась довольно широко. Издавалась и специальная литература; в частности, популярной была книга Ф. Коантеро «Школа деревенской архитектуры», напечатанная в Париже в 1790 г. Первые опыты Львов проводил в своем имении Никольском-Черенчицах, не будучи знакомым с книгой и поначалу не очень успешно; в 1793 г. им был наконец построен первый землебитный домик. В 1796 г. он получил французское издание книги Ф. Коантеро от князя Н. Б. Юсупова и обнаружил, что изобретенная им технология строительства домов из земли была близка к изложенной в руководстве [17]. К тому времени распространение получил и русский перевод книги (1794 [11]), с которым Львов был также знаком (об этом свидетельствует ряд текстовых совпадений в описании технологии у Коантеро и в составленном Львовым в 1797 г. объявлении об открытии школы землебита) [9, с. 362]. Все это было свидетельством активизации интереса общества к данной строительной технологии и ее востребованности еще при Ека-

терине II, до соответствующих преобразований, проводимых Экспедицией государственного хозяйства Павла I, где довелось служить и Львову [5].

Первые показательные образцы были выполнены Львовым в Гатчине: «земляной домик» в деревне Арапакози (лето — сентябрь 1797) и Приоратский дворец (1798—1799) [34]. Опыт был одобрен Павлом I для применения и широкого государственного распространения. Именным указом от 21 августа 1797 г. Львов был назначен управляющим созданной по его инициативе школой «земляного битого строения» в селе Никольском-Черенчицах под Торжком; вскоре был открыт и ее филиал в деревне Тюфели под Москвой. Целью государственного проекта было распространение в России удешевленной техники жаростойких строений [40] для доставления сельским жителям здоровых, безопасных, прочных и дешевых жилищ и соблюдения лесов в государстве [41].

Основной контингент учеников поставлялся в школу губернаторами безлесных провинций из числа казенных крестьян. Губернаторы принимали на себя часть расходов по их содержанию (одежда, харчевые деньги); остальные затраты (жилье, дрова, инструменты) брал на себя Львов. Помещики также могли присылать на выучку своих крепостных, обеспечив их, помимо одежды и питания, инструментами. Обучение велось полтора года, лучшие ученики выходили из школы мастерами, прочие доучивались необходимое по их способностям и прилежанию время [17]. Окончившие школу получали аттестаты — «Свидетельства, данные присяжным мастерам из Государственного Училища земляного битого строения» [32; опубл.: 26, с. 207] с изложением подробных правил землебитного строительства: как производить пробу земли, закладывать фундамент, возводить стены, устанавливать стропила и перекрытия, делать печи и кровли и т. д.

Разработанный Львовым метод высоко оценен современными технологами. Архитектор подобрал такой состав грунтомассы, что по прочности она по сей день соперничает с железобетоном. Судя по опыту Приората, в состав грунтомассы входили: гравий крупностью от 3 до 7 мм — 4 %; песок — 58 %; пыль (мелкая земля) — 20 %; глина — 18 %. Органические примеси не добавлялись. Грунтомасса имела естественную влажность. Подготовленную массу закладывали в прочную опалубку слоями по 12—15 см, трамбовали, заливали 6-миллиметровым слоем известкового раствора нормальной жирности и укладывали очередной слой грунта [10].

Новые строительные материалы и технологии потребовали от Львова разработки и особого стиля архитектуры — по его определению, «простой, но в простоте своей довольно красивой и прочной» [30]. Не допуская архитектурных изысков, которые пристали строению из камня, землебит тем не менее позволял использовать в широкой практике достаточно благородные формы и элементы (например, полуциркульный и коробовый своды); цоколь здания, башни и декоративные элементы выполнялись из камня (проекты опубл.: [26, с. 140–146]).

Смерть покровителя Львова А. А. Безбородко (6 апреля 1799 г.), длительная тяжелая болезнь самого архитектора в сентябре 1800 — апреле 1801 г. и уход из жизни Павла I (11 марта 1801) замедлили исполнение проекта. 15 июля 1801 г. Львов преподнес пришедшему к власти Александру I альбом с чертежами землебитных строений, выполненными его помощником художником И. А. Ивановым, что вновь привлекло внимание властей к его деятельности, но ненадолго: указом от 26 июня 1802 г. школа была закрыта. 23 октября 1802 г. Львов был пожалован тайным советником с повелением присутствовать в Экспедиции государственного хозяйства, опекунства иностранных и сельского домоводства для продолжения своего начинания [33], но вскоре умер.

Собственный опыт Львова нашел отражение в его сочинениях: книге «Школа земляного строения» (СПб., 1797) [37], рукописи «Разговор о земляном строении с мужиком» [18, с. 370; 37, с. 781] (сходство названий книги и рукописи и отсутствие упоминания книги в перечне Ф. П. Львова и библиографии Г. Д. Злочевского диктует необходимость проверить, разные ли это сочинения; в очерке Н. Строева указаны оба), «Атласе игуменства, построенного в Гатчине» (1798) [31; опубл.: 8, с. 7–8] (местонахождение атласа неизвестно [1, с. 159—164, рис. 154]), «Альбоме землебитных строений» (1801) [35], а также в официальных документах: объявлении об условиях приема и обучения в школе земляного строения, разного рода служебных записках, ордерах, рапортах и переписке (дьявленные архивные документы находятся в фондах РГИА и РГАВМФ; опубл.: [26, с. 505—527]).

По технологии Львова и под его руководством мастерами и учениками школы были возведены постройки разного практического назначения. Из них, помимо указанных выше строений в Гатчине, в каталогах архитектурных работ и проектов Львова зафиксированы: в Никольском-Черенчицах — землебитная башня (1790-е), здание Училища (Школы) земляного битого строения (1797), «Новая деревня» — серия землебитных построек жилого и хозяйственного назначения для собственных крестьян Львова (1797); в Торжке — землебитные казармы (1798—1800) [25]; в Тюфелях — храм, крестьянские избы, скотные дворы, гумно, рига, сарай, погреб, оранжерея и др. [о проектах см.: 26, с. 144—146]. Постройки в Никольском сохранялись до середины XIX в.: академик Я. К. Грот, посетивший имение в 1859 г., видел полуразвалившиеся стены земляных строений [7, с. 200–201]. Постройки в Тюфелях функционировали до начала 1930-х гг., когда были разобраны в связи со строительством Московского автомобильного завода (ныне Публичное акционерное общество «Завод имени И. А. Лихачева»). Обмеры одного двухэтажного и двух одноэтажных домов приведены в книге А. Ф. Мейснера «Землебитное строительство» [22].

Комплексный анализ этих документов и свидетельств помогает восстановить масштаб и географию проекта. За время существования школа подготовила и выпустила 377 мастеров, 87 подмастерьев и 351 ученика — всего 815 человек [5, т. 108, с. 414]. Согласно «Альбому землебитных строений», который можно рассматривать как итоговый документ из созданных Львовым, в проект

были включены 19 губерний: Костромская, Тверская, Псковская, Пермская, Ярославская, Симбирская, Орловская, Калужская, Саратовская, Владимирская, Воронежская, Рязанская, Слободско-Украинская, Нижегородская, Тульская, Смоленская, Курская, Астраханская, Каменец-Подольская. Материалы свидетельствуют и о трудностях внедрения новых технологий на местах, обусловленных разными обстоятельствами, в том числе и здоровым консерватизмом русского общества.

Оценивая эффективность проекта Львова, необходимо принимать во внимание не только статистические показатели (количество подготовленных мастеров, возведенных построек, время их службы, географию распространения опыта), но и, главное, качественные — изменение общественного сознания в России под влиянием нового способа хозяйствования, предложенного Львовым. Важно отметить, что данный способ сельского строительства активно внедрялся и был востребован на протяжении всего XIX в. Так, 1820—1830-е гг. отмечены частными инициативами в этой области [36, с. 12]. В начале 1840-х гг. были выстроены опытные глинобитные постройки в Горках, на ферме министерства государственных имуществ. В 1847 г. министерство издало и разослало бесплатно «Руководство к возведению глинобитных построек и глиносоломенных крыш». Императорское московское общество сельского хозяйства издало печатные руководства к сооружению огнестойких построек; этой же теме был посвящен специальный XXI том его «Трудов». Разнообразные образцовые постройки этого рода, принадлежащие к категории глинобитных, глиномятных, саманных, сырцовых, плетневых и т. п., с кровлями преимущественно глиносоломенными и потолками из жердей, хвороста и глины, составили целый несгораемый поселок на Нижегородской выставке 1896 г. [38]. Широкому распространению технологии способствовал ряд изданий прикладного характера [3; 13; 16]. В 1911 г. в Петербурге состоялся первый Всероссийский съезд техников по сельскому огнестойкому строительству, после чего начал выходить журнал «Сельское огнестойкое строительство» [15].

Параллельно с изучением технологии землебита развивался интерес и к историко-эстетическим проблемам данного вида архитектуры. Первые исследования по этой теме с упоминанием имени Львова появились в последней четверти XIX в. в связи с празднованием столетия Павловска и Гатчины и проведением реставрационных работ в Приоратском дворце [8; 14; 29]. Тогда же были введены в научный оборот исторические документы: «Атлас игуменства, построенного в Гатчине» и «План, на основании которого имеет быть учреждено училище земляного битного строения» [републ.: 26, с. 526–527]. Таким образом, на рубеже XIX—XX вв. сочетались два аспекта исследования: историко-культурный (эстетический) и технологический (практический).

Следующий этап обращения к проблеме землебитного строительства — 1930—1940-е гг. В это время была расширена география темы и актуализирован ее прикладной, технологический характер, в ущерб эстетическому. В довоенной и послевоенной специальной литературе прозвучало мнение, что земле-

битная техника может быть использована для строительства небольших жилищ для советских тружеников [12; 22; 36].

В 1954—1985 гг. взгляды на практику землебита резко изменились. В связи с бурным развитием сборного железобетона из массового строительства были практически вытеснены все другие материалы, включая кирпич и дерево, не говоря уже о грунте. В 1950—1970-е гг. главным аспектом изучения темы вновь становится историко-культурный. Эта сторона львовского землебитного проекта впервые представлена объемно в монографии М. В. Будылиной, О. И. Брайцевой, А. М. Харламовой «Архитектор Н. А. Львов» [1, с. 157–170], использовавшей материалы диссертации Н. И. Никулиной «Н. А. Львов — прогрессивный деятель русской культуры конца XVIII — начала XIX веков» [27] и документы из фондов РГИА, ЦГАВМФ, ГПБ. Вышедшие позже книги Н. И. Никулиной «Николай Львов» и А. Н. Глумова «Н. А. Львов» [6; 28] эксплуатировали тот же материал.

В историко-культурных публикациях 1980—2000-х гг. проблемы землебитного строительства рассматривались в основном в связи с реставрацией Приората, которая велась долго и была закончена в 2002 г. [19; 20; 21; 24; 42]. Попыткой обобщения накопленных наблюдений стала монография А. Б. Никитиной «Архитектурное наследие Н. А. Львова», где землебиту посвящен особый раздел и опубликован комплекс соответствующих архивных документов [26, с. 192—211, архивные приложения: с. 505—527]. Некоторые аспекты землебитного строительства были рассмотрены и в рамках проекта «Гений вкуса», начатого коллективом авторов под научным руководством проф. М. В. Строганова в 2001 г. Среди них — история школы и эффективность львовского начинания [2], проект строительства земляных казарм в Торжке [25], комплекс сооружений Львова в Гатчинском парке (Приорат и земляной амфитеатр) [23], а также вопросы атрибуции и сохранности землебитных памятников [4].

Параллельно с историко-культурными исследованиями и независимо от них активное развитие получили технологические изыскания. Разразившийся в середине 1970-х гг. острый энергетический кризис заставил специалистов всего мира по-новому взглянуть на накопленный человечеством опыт архитектуры из грунта. В 1980 г. в Анкаре состоялась I международная конференция «Архитектура из грунта», положившая основу официальному признанию данного метода уже на современном уровне развития строительной мысли. В развитых странах мира стали создаваться центры по изучению проблем строительства из грунта. Отечественные специалисты на основе опыта Львова разработали новейшую технологию: на основе природного механического эффекта текучего клина было осуществлено принципиально новое действие над различными сыпучими материалами, названное зонным нагнетанием (механический метод получения плотных и сверхплотных структур из сыпучих дисперсных сред); были проведены опыты с использованием разных сыпучих материалов, стабилизирующих веществ и утеплителя (глина, песок; цемент, известь; соломенная резка, полова,

хвоя), изобретены специальные установки зонного нагнетания (НО-007, КСМ-3, УФ-5, УФ-8) и созданы строительные грунтоблоки разного назначения (кирпич, тротуарная плитка, газонный камень, бордюрный камень и др.) [10]. Так идея Львова получила принципиально новое развитие как основа создания экологической архитектуры XXI в.

Таким образом, фундаментальных трудов о землебитном проекте Львова нет, но научная база для них создана. Искусствоведами сделаны интересные наблюдения историко-эстетического характера. Выявлены, опубликованы и прокомментированы многие архивные источники. Требуют своего осмысления новейшие технологические разработки, еще не учтенные современным львововедением. Трудность объединения всех этих разнообразных сведений в цельное аналитическое изложение связана, очевидно, с тем, что технологическая идея Львова после его смерти живет своей, независимой от автора жизнью, активно модифицируясь в согласии с требованиями времени и все более отдаляясь от своего первоначального образа. Землебитное строение получает нынче модный статус экодому и рекомендовано широкому индивидуальному застройщику как здоровое, дешевое и прочное жилье — впрочем, об этом и мечтал Львов.

Дальнейшее исследование проекта нужно вести в обоих намеченных выше направлениях. В историко-культурном плане необходимо продолжить изучение истории школы (плана открытия школы в Петербурге, сосуществования двух филиалов, поставки кадров, их использования на местах, реально состоявшейся географии проекта) и сохранившихся сочинений и чертежей Львова. Предмет историко-технологического анализа — закрепление львовского метода строительства в регионах страны, его дальнейшее развитие с учетом модификации используемых материалов и технологий, внедрения нового оборудования для производства строительных грунтоблоков, а также возникновение нового стиля и дизайна экологической архитектуры.

### Список литературы

1. Будылина М. В., Брайцева О. И., Харламова А. М. Архитектор Н. А. Львов. М.: Госстройиздат, 1961. 184 с., 5 л. ил.: ил.
2. Васильева С. А. К истории землебитных строений Львова // Гений вкуса: материалы научной конференции, посвященной творчеству Н.А. Львова / науч. ред. М. В. Строганов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. С. 30—34.
3. Верховский В. М. Сельские огнестойкие постройки вообще и в частности на Всероссийской 1896 года выставке в Нижнем Новгороде: Их история, значение, техника, современное положение и желательная будущность. СПб.: Тип. А. А. Пороховщикова, 1898. [4], 160 с., 11 л. ил.
4. Веселова А. Ю. Атрибуции архитектурных памятников Н. А. Львова (предварительный свод) // Гений вкуса: Н. А. Львов. Материалы и исследования: Сборник 3 / ред. М. В. Строганов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. С. 217—236.
5. Вешняков В. Экспедиция государственного хозяйства. (1797—1803 гг.) // Русская старина. 1901. Т. 108. С. 203, 412—414; 1902. Т. 111. С. 161.
6. Глумов А. Н. А. Львов. М.: Искусство, 1980. 208 с., 23 л. ил., портр.

7. *Державин Г. Р.* Сочинения Державина / с объясн. прим. [и предисл.] Я. Грота: в 9 т. СПб.: Имп. АН, 1864–1883. Т. 9: Со снимками портр., нотами и указ. ко всем томам изд.: Дополн. примеч. и прил. ко всему изд. 1883. 806 с. разд. паг., 5 л. ил.: нот.
8. *Дмитриев Н. В.* Земляное строение в Приоратском парке в Гатчине // *Строитель*. 1895. № 24. С. 7–8.
9. *Злочевский Г. Д.* Н. А. Львов. Библиография // *Гений вкуса: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной творчеству Н. А. Львова* / ред. М. В. Строганов. Тверь: Золотая буква, 2001. С. 362–406.
10. *Зубкин В. Е., Коновалов В. М., Королёв Н. Е.* Зонное нагнетание сыпучих сред, или как строить из обыкновенной земли весьма дешёвые, прочные, тёплые и огнестойкие дома посредством «Русских качелей»: практическое пособие. М.: ИнноЦентр.Ру, 2011. 160 с.
11. *Коантеро Ф.* Школа деревенской архитектуры, или Наставление, как строить прочные дома о многих жильях из одной только земли, или из других обыкновенных и дешевых материалов / пер. с нем. А. Барсов. М.: Унив. тип., у Ридигера и Клаудия, 1794. 72, [1] с.; 7 табл.
12. *Колико Е. Л.* Грунтоблоки в строительстве малоэтажных зданий: дис. ... канд. техн. наук. Киев; Львов, 1946.
13. *Крылов М.* Типы огнеупорных построек / сост. по поручению Каз. губ. земства. Казань: типо-лит. И.С. Перова, 1897. 66 с., 18 л. черт.
14. *Лансере Н. Е.* Архитектура и сады Гатчины // *Старые годы*. 1914. Июль—сентябрь.
15. *Логиновский Д. В.* Из истории сельского строительства в России: [Пионер глинобитных построек] // *Сельское огнестойкое строительство*. Пг., 1916. № 1. С. 17–22; № 3. С. 17–23; № 4. С. 8–15.
16. *Лукашевич С. В.* Практическое руководство по устройству дешевых негорючих построек. Вып. 1: Глинобитные стены / сост. С. В. Лукашевич, инж.-архитектор, инж. пут. общ. экстраординар. проф. Ин-та гражд. инж. СПб.: тип. Е. Евдокимова, 1898. 40 с.: ил.
17. *Львов Н. А.* Объявление от действительного статского советника Львова // *Санкт-Петербургские ведомости: Прибавление* [2]. СПб., 1797. № 82 (октябрь). С. 1–6.
18. *Львов Ф. П.* Николай Александрович Львов // *Львов Н. А. Избранные сочинения* / предисл. Д. С. Лихачева; вступ. ст., сост., подгот. текста и коммент. К. Ю. Лаппо-Данилевского; перечень архитектурных работ Н. А. Львова подготовлен А. В. Татариновым. Кёльн; Веймар; Вена: Бёлау; СПб.: Пушкинский Дом, РХГИ, Акрополь, 1994. С. 365–370.
19. *Любарова И. П., Никитина А. Б.* Землебит не забыт // *Ленингр. панорама*. Л., 1985. № 2. С. 37–39.
20. *Любарова И. П., Никитина А. Б.* Как реставрировать Приорат // *Ленингр. панорама*. Л., 1985. № 8. С. 31–33.
21. *Любарова И. П., Никитина А. Б.* Приоратский дворец и землебитное строительство в России // *Архитектурное наследие и реставрация: Реставрация памятников истории и культуры России*. Вып. 4. М.: Росреставрация, 1990. С. 156–185.
22. *Мейснер А. Ф.* Землебитное строительство. М.: Мособлисполком, 1932 109, [2] с.: ил.
23. *Миронова С. А.* Романтические сооружения Львова в Гатчинском парке // *Гений вкуса: материалы научной конференции, посвященной творчеству Н.А. Львова* / науч. ред. М. В. Строганов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. С. 218–222.
24. *Мурашова Н. В.* Приоратский дворец в Гатчине: Дополнение к исторической справке А. Н.Петрова. Л.: Институт «Спецпроектреставрация», 1980–1981.
25. *Никитина А. Б.* Архитектор Львов на Тверской земле // *Гений вкуса: материалы научной конференции, посвященной творчеству Н.А. Львова* / науч. ред. М. В. Строганов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. С. 114–124.
26. *Никитина А. Б.* Архитектурное наследие Н. А. Львова. СПб.: Дмитрий Буланин, 2006. 529, [1] с., [20] л. ил. : ил., портр., табл., факс.

27. *Никулина Н. И.* Н. А. Львов — прогрессивный деятель русской культуры конца XVIII — начала XIX века: дис. ... канд. ист. наук / Гос. Эрмитаж. Л., 1952.
28. *Никулина Н. И.* Николай Львов. Л.: Лениздат, 1971. 133 с.: ил.
29. Павловск: Очерк истории и описание (1777—1877). СПб.: [Тип. Второго отд-ния собств. Е. И. В. канцелярии], 1877.
30. Письмо Н. А. Львова Д. Р. Кошелеву // РГИА. Ф. 37. Оп. 11. Ед. хр. 117. Л. 247—248 об.
31. РГАВМФ. Ф. 198. Оп. 1. Ед. хр. 16. Л. 209.
32. РГИА. Ф. 1285. Оп. 2. Ед. хр. 51.
33. РГИА. Ф. 1285. Оп. 7. № 120. Л. 1—2 об.
34. РГИА. Ф. 491. Оп. 1. Ед. хр. 149 / 1797 г. Л. 91—94; д. 81 / 1797 г. Л. 22.
35. РНБ. Эрмитажное собр. № 262.
36. *Свенторжецкий В. В.* Земля как строительный материал / Ленинградский институт сооружений и строительных материалов. Л.: Гос. науч.-техн. изд-во строит. индустрии и судостроения, 1933. 51, [3] с., включ. тит. л.: ил.
37. *Строев Н. Н.* А. Львов // Русский биографический словарь. СПб.: Имп. Русское историческое общество, 1914. Т. Лабзина-Лященко. С. 781.
38. *Таненбаум А.* Россия. Науки инженерного и строительного искусства // Энциклопедический словарь / изд. Ф. А. Брокгауз, И. Е. Ефрон. Т. 28а. С. 193.
39. *Татаринов А. В.* Архитектурные работы Н. А. Львова // Львов Н. А. Избранные сочинения / предисл. Д. С. Лихачева; вступ. ст., сост., подгот. текста и коммент. К. Ю. Лаппо-Данилевского; перечень архитектурных работ Н. А. Львова подготовлен А. В. Татариновым. Кёльн; Веймар; Вена: Бёлау; СПб.: Пушкинский Дом, РХГИ, Акрополь, 1994. С. 371—393.
40. Указ № 18.103. Августа 21 [1797 г.]. Именной, данный Сенату. Об учреждении Училища земляного битого строения // Полное собр. законов Рос. империи с 1649 г.: [Собр. 1-е]. Т. 24: С 6 нояб. 1796 по 1798. [СПб.]: Тип. 2 Отд-ния собств. его имп. величества канцелярии, 1830. С. 688—689.
41. *Шелихов А.* По поводу одного исторического документа о земляных постройках: [«План, на основании которого имеет быть учреждено училище земляного битного строения»] // Строитель: Вестник архитектуры, домовладения и санитарного зодчества. СПб., 1896. № 10—12. Стлб. 451—454.
42. *Makhrov A.* Earth Construction in Russia: A Scottish Connexion // Architectural History. Journal of the Society of Architectural Historians of Great Britain. 1997. Vol. 40. P. 171—183.

#### Об авторе

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

## АРХЕОЛОГ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬ П. Н. ШУЛЬЦ: СТРАНИЦА ИСТОРИИ РЖЕВСКОГО ВЕРХНЕВОЛЖЬЯ

**О. М. Кузьмина**

Ржевское краеведческое общество, Ржев

Статья посвящена реконструкции жизненного пути П. Н. Шульца — ученого, общественного деятеля, подвижника науки, имя которого связано с Ржевским Верхневолжьем. Введены в научный оборот новые сведения и исторические факты, связанные с деятельностью ученого.

*Ключевые слова:* П. Н. Шульц, Ржевский край, археологическая и подвижническая деятельность.

События XX века наложили драматический отпечаток на судьбы многих наших соотечественников. В их числе оказался и историк П. Н. Шульц, жизненный путь которого связан с Ржевским краем.

Имя Павла Николаевича Шульца (1900–1983) — археолога, общественного деятеля, подвижника науки и культуры — широко известно в мире ученых. Он является автором более 60 работ (в том числе опубликованных в специализированных зарубежных изданиях), многие из которых стали настольными книгами современных ученых. Его труды «Скифо-сарматские памятники» (1945), «Тавро-скифская археологическая экспедиция в Крыму» (1946), «Памятники монументальной скульптуры Неаполя Скифского» (1953), «Курган Кара-Оба близ Керчи» (1974), «Прикубанские изваяния скифского времени» (1973) и др. вышли во Франции, Германии и других странах Европы. Но и сегодня малоизвестен тот факт, что П. Н. Шульц сопричастен и к гению Пушкина. Именно Шульцу, с его исследовательским опытом и энциклопедическими знаниями, было доверено провести раскопки на месте упокоения великого поэта.



Павел Николаевич Шульц

Немного биографических сведений. П. Н. Шульц родился и жил в Петербурге в доме деда по отцовской линии Павла Антоновича Шульца (1831–1905). По воспоминаниям, Павел уже в раннем возрасте побывал в Германии и Италии, а в Венеции посетил карнавал. Его дед П. А. Шульц — сенатор, писатель, публицист, прекрасно образованный столичный интеллигент — получил образование в Императорском Александровском лицее и затем служил в Министерстве внутренних дел, был директором 2-го департамента Министерства государственных имуществ, являлся постоянным автором «Журнала Министерства

внутренних дел», журналов и газет «Северная почта», «Ведомости», «Голос» и др.

П. А. Шульц был известным человеком в Петербурге, имел большой дом, картинную галерею, изысканную библиотеку. Его сыновья Сергей Павлович (1868–1910) и Николай Павлович (1873–1942) стали достойными преемниками именитого столичного сановника, а оба внука — учеными мирового уровня: Сергей Сергеевич (1898–1981) — геологом, доктором геологических наук; герой нашего исследования Павел Николаевич — археологом.

Отец П. Н. Шульца Николай Павлович родился в Царском Селе, в 1883 г. поступил в петербургскую гимназию, которую окончил с серебряной медалью (1892), затем обучался в университете, по окончании учебы (1896) был оставлен на кафедре ботаники и анатомии растений для научной работы и приготовления к профессорскому званию. Здесь он ассистировал и руководил практическими занятиями (по 1909), был назначен хранителем Ботанического кабинета. Им созданы фундаментальные труды, вышедшие в журналах на русском и немецком языках: «Органы чувств у растений» («Природа в школе», 1907), «Прибор для демонстрационного усвоения углекислоты растениями» («Естествоведение и наглядное обучение», 1908) и мн. др. Многие статьи позиционируются как научные открытия в Протоколе Петербургского Общества естествоиспытателей по отделу ботаники. В 1916 г. Н. П. Шульц закончил научный труд «Происхождение живых организмов», который был рассмотрен и одобрен Биологической секцией Книжного центра для печати в Московском государственном издательстве.

С 1898 г. одновременно со службой Н. П. Шульц занимался педагогической деятельностью в Петербургском народном университете, Институте императрицы Марии, Павловском институте, Педагогической академии и др. Для совершенствования учебной практики Н. П. Шульц подготовил авторские методические рекомендации по созданию школы-лаборатории для разработки и совершенствования новых активных форм обучения и воспитания в средней школе. При его непосредственном участии эта школа открылась 10 января 1910 г. как Коммерческое училище А. П. Нечаева, затем получила название Коммерческого учебного общества экспериментальной педагогики. Филиал училища — одно из его отделений, где находилась база практических занятий по биологии, ботанике и естествознанию, — располагался в Ржевском уезде, в имении Петровское, принадлежавшем семье Шульцев (в советское время там располагался Дом отдыха им. Семашко; ныне оздоровительный лагерь «Зарница»). В Петровском были созданы самые благоприятные условия для училищной практики: устроенность проживания, лекционная аудитория и лаборатории-мастерские, ягодные, огородные, садовые, парковые насаждения, луговые и лесные участки, близость Волги. Каждый год учащиеся приезжали на Верхневолжье для прохождения практических занятий.

Эти земли, по-видимому, были приобретены еще в конце XIX в. Первоначально (данные на 1902 г.) их владельцем был П. А. Шульц [6, с. 52]. Твер-

ские архивные источники подтверждают, что позже (данные на 1924 г.) права на собственность переходят к его близкой родственнице Надежде Петровне Шульц [2; 3]. Известно, что с 1906 г. Н. П. Шульц состоял гласным уездного земства, а после революции 1917 г. выбирался членом Тимофеевского исполнительного комитета, волостным судьей, председателем выборных комиссий в волостное и уездное земство и учредительное собрание, был председателем Тимофеевского волостного земского собрания.

Супруга Н. П. Шульца Надежда Николаевна (1875–1941), выпускница Смольного института благородных девиц (1891, 59-й выпуск), была дочерью действительного статского советника Николая Яковлевича Аристова и его супруги Ольги Петровны. Н. Я. Аристов — профессор Варшавского и Харьковского университетов, исследователь, просветитель, специалист по русской истории. Думается, что особый интерес к истории будущий археолог Павел Шульц унаследовал от своей матери и деда.

Гимназическое образование П. Н. Шульц получил в Ржеве. Его становление и взросление связано с Тверским Верхневолжьем: тут он провел свои детские и юношеские годы, приезжая в имение Петровское. Здесь же состоялось его «боевое крещение» как археолога и историка.

В 1916/1917 г. Н. П. Шульц со своей семьей и учащимися, в силу семейных обстоятельств «принуждены были остаться на зиму в имении Петровском Ржевского уезда» [1]. Понимая всю сложность обстоятельств в мятежном Петрограде и невозможность детям выехать на постоянное место учебы, Н. П. Шульц организует здесь на свои средства небольшой филиал училища, где около года продолжают заниматься студенты, многие из которых в виду революционных событий остались без какой-либо помощи и поддержки, а некоторым тогда было просто некуда и не к кому ехать. После Октябрьского переворота Н. П. Шульц около двух лет жил в Петровском, «работая на земле, сначала ведя единоличное хозяйство, а затем в сельскохозяйственной трудовой артели», даже был выбран председателем Делового совета артели.

С раннего детства у Павла было особое пристрастие к рисованию. В Петровское к Шульцам приезжал Вильгельм Александрович Катарбинский (1849–1922) — известный живописец, который вместе с М. Нестеровым и М. Врубелем расписывал Владимирский собор в Киеве. В. А. Катарбинский давал детям уроки живописи, учил их видеть перспективу, работать в разных техниках; самым усердным его учеником был Павел.

Еще в малом возрасте у Павла проявились склонности к древностям: он «перекопал все имение» Петровское и нашел какой-то славянский курган, где обнаружил медные гривны (из воспоминаний его дочери Наталии Павловны, 2012; архив автора).

В 1923 г. Павел Шульц окончил Петроградский университет, получив диплом по специальности «археология и история искусства». По воспоминаниям дочери, по результатам приемных экзаменов (1918) он был зачислен в пять вузов, а учился одновременно в трех: Петроградском университете (факультет

общественных наук, археологическое отделение, на одном курсе с М. Калаушиным и С. Гейченко — будущим директором Пушкинского музея), Академии художеств и Институте истории искусств.

В 1924 г. Павел женился на Валентине Алексеевне Головкиной из графского рода Головкиных (1903–1993), которая почти на 60 лет стала для него надежной опорой и соратницей. Искусствовед и музейвед В. А. Головкина долгое время работала в Эрмитаже (античный отдел); принимала участие в эвакуации «Золотой коллекции», заслужив личную благодарность директора Эрмитажа И. А. Арбели. Первым научным изысканием молодой семьи археологов стала экспедиция в Ржевский край и изучение Ермоловского городища — одного из древнейших на Верхнем Поволжье — и Шопоровских курганов. Материалы раскопок дали большой документальный материал и вошли в научный оборот как Ермоловское городище [4; 5; 8, с. 157–171].

В 1925 г. П. Н. Шульца приглашают в Ленинград, где он работает в Эрмитаже (отдел скифской и сарматской монументальной скульптуры) и Государственной академии истории и материальной культуры (античный отдел ИММК; будущий институт археологии). 1924–1925 гг. явились еще одной ступенью подвижнической деятельности П. Н. Шульца. Благодаря его научным изысканиям даже в это суровое для России время было пересмотрено на государственном уровне отношение к Псковскому Пушкиногорью: взят под госохрану заповедник, прекращено разрушение усадебного комплекса, начался сбор документальных источников. В этом сказалось его сотрудничество с С. С. Гейченко, который был товарищем П. Н. Шульца по Петербургскому университету и музейной работе и его близким другом.

С начала 1930-х гг. П. Н. Шульц целиком переключается на археологические раскопки на Украине (античное древнее городище Вольвия) и в Крыму (Кульчукское городище, 1933; Кара-Топе, 1934).

Летом 1941 г. П. Н. Шульц ушел добровольцем в ополчение, потом в партизанский отряд. Маршал К. А. Мерецков назначил его проводником партизанских отрядов в Ленинградской области на Волховском направлении, зная его навыки меткого стрелка (Павел стрелял из 4 видов оружия) и охотника, способного в любых условиях ориентироваться на местности, и специальный опыт поисково-экспедиционной работы. Зимой 1942 г. при переходе через линию фронта П. Н. Шульц получил сильнейшее обморожение при 44 градусах мороза и в результате лишился всех пальцев на обеих руках; признан инвалидом Великой Отечественной войны 1 группы. В 1943 г. П. Н. Шульц приглашен для научной работы в Москву в Академию наук СССР (Институт истории материальной культуры, старший научный сотрудник и ученый секретарь) и ГМИИ им. А. С. Пушкина (заведующий античным отделением). С 1944 г. он занимается преподавательской работой в Художественном институте имени В. И. Сурикова и МГУ (искусствоведческий факультет).

С 1945 г. П. Н. Шульц возобновляет экспедиции в Крым (Тавро-скифская экспедиция, раскопки Неаполя Скифского), чуть позже ведет раскопки на плато

Тепсень (1956, Коктебель) [9, с. 11–35]. Благодаря его усилиям в Симферополе открывается Крымское отделение АН СССР, в состав которого входят отделы различных направлений научно-исследовательской деятельности: археология, почвоведение, культура и др. С 1948 г. он утвержден на руководство Крымским отделом истории и археологии АН СССР.

Интерес к археологической работе П. Н. Шульца и личную благосклонность ему оказывает архиепископ Симферопольский и Крымский Лука (Валентин Феликсович Войно-Ясенецкий; 1877–1961; в 1995 г. причислен к лику святых РПЦ). Владыка Лука и П. Н. Шульц в жизни встречались не раз. Однажды архиепископ сам приезжал на раскопки. Наталья Павловна Шульц вспоминала, что отца выследили на проповеди владыки и, поставив ему в укор этот факт, лишили уже присужденного ему Ордена Ленина.

П. Н. Шульц был дружен со многими выдающимися личностями: археологом В. Ф. Гайдукевичем (1904–1966), военным деятелем, Героем Советского Союза М. М. Поповым (1902–1969), с которым они вместе выросли на ржевской земле, писателем, доктором биологических наук И. А. Ефремовым (1907–1972), автором романов «Туманность Андромеды», «Лезвие бритвы», «Час быка».

18 августа 1953 г. директор Пушкинского музея (Пушкинские горы, Псковская обл.) С. С. Гейченко пригласил П. Н. Шульца научным консультантом в Михайловское для археологических работ у Святогорского монастыря и вскрытия захоронения А. С. Пушкина. В 20-х числах августа в Пушкинских горах была подготовлена база и начались реставрационные работы, которые велись Псковской реставрационной мастерской под руководством М. Никифорова. К 30 августа процедура вскрытия места упокоения русского поэта была завершена. Все полевые практические факты были лично зафиксированы ученым, составленная им документация передана на хранение.

В 1966–1974 гг. П. Н. Шульц работает в Ленинграде заведующим античным отделом Института археологии АН СССР. В 1974–1983 гг. летом постоянно живет в Коктебеле. Как вспоминала Наталья Павловна, свой «боевой, юношеский дух и стать Аполлона» П. Н. Шульц сохранял всю жизнь: ежедневно делал гимнастику, активно работал физически, двигался, постоянно читал; в его доме хранилось много научной литературы по искусству и другим видам деятельности. По-особому чутко и тонко чувствуя окружающее пространство, землю и непредвиденные условия, он всегда точно и безошибочно находил кратчайший путь из любой ситуации, будь то незнакомая горная тропа или человеческое заблуждение. Он словно был окрылен романтикой поисков, притягивая людей своей смелостью. И при этом стоял особняком, отстраненно от бытовой мелочности и суеты. Его память и осведомленность в разных областях знаний поражали всех своей уникальностью.

П. Н. Шульц скончался в Ленинграде 20 сентября 1983 г. По его желанию после кремации одна часть его праха в погребальной урне была прихоронена в Ленинграде на Новодевичьем кладбище к могиле деда — П. А. Шульца, другая развеяна над гладью залива в Коктебеле [7, с. 241–243].

П. Н. Шульц был награжден Орденом Славы, Орденом «Знак Почета», многими медалями. Он — автор 2 кандидатских диссертаций «Римский портрет» и «Портреты скифских царей Скилура и Паллаха»; в рукописи осталась докторская диссертация «Искусство скифов».

В Петербурге на Новодевичьем кладбище Воскресенского женского монастыря близ часовни похоронен и брат его отца. Сегодня Новодевичий некрополь — объект историко-культурного наследия, музей скульптуры. Устройтельницей Новодевичьего Воскресенского монастыря была мать Феофания (Александра Сергеевна Готовцева/Щулепникова; 1787–1866), родная сестра матери А. П. Шульца — деда П. Н. Шульца. Мать Феофания и ее сестра основали первое в России духовное училище для девочек. В Царском селе мать Феофания создала Общество инвалидов войны 1812 года, за что император Николай I подарил ей картину Карла Брюллова, украсившую большую галерею дома Шульцев в Петербурге.

В 2008 г. в Коктебеле на доме, где жил П. Н. Шульц, местные власти официально решили установить мемориальную доску, но к 2012 г. (когда мы встречались с его дочерью) это решение затянулось.

Наталья Павловна Шульц (Лесина; 1933–2016) работала редактором в музейных издательствах Ленинграда (Эрмитаж), Львова (Картинная галерея), Крыма (Музей М. А. Волошина, Коктебель), а ее 7 путеводителей по Коктебелю и Старому Крыму до сих пор пользуются большим спросом.

В заключение скажем следующее. Для любого исследователя (культуролога, искусствоведа, историка) бесспорен факт значимости открытия архивных документов. Он позволяет реально установить новые свидетельства и обстоятельства, которые представляют прошедшее и свершившееся по-иному, вне сложившейся обыденности и второстепенных домыслов. И особо важна здесь локальная история, краеведение. Именно так сложилось у нас с памятью о П. Н. Шульце, исследователе, археологе, сопричастном к имени великого Пушкина и к уникальному культурному пространству Большой России.

### Список литературы

1. Государственный архив Тверской области (ГАТО). Ф. 488. Оп. 1. Д. 705. Л. 29–32. Именной список преподавателей, приглашенных на постоянные педагогические курсы инициативной группой при Ржевском уездном отделе народного образования.
2. ГАТО. Ф. Р-835. Оп. 8. Д. 207. Л. 46. Сведения о помещиках и бывших частновладельцах, проживающих в их национализированных имениях, с предложениями о дальнейшем использовании имений. 1924. Ржевская волость, Ржевский уезд. Петровское. Владение Шульц Надежды Петровны.
3. ГАТО. Ф. Р-835. Оп. 8. Д. 244. Т. 1. Л. 165. Постановление Особой комиссии о выселении. 2 сент. 1925 г.
4. Архив Института истории материальной культуры (ИИМК) АН СССР. Ф. 5. Д. 65. Ржевские древности.
5. Архив ИИМК АН СССР. Ф. 2. 1927. Д. 185. Об обследовании П. Н. Шульца в районе Тверской губ. по течению р. Волги от Ржева до Твери в 1925 и 1927 гг.: краткий отчет 1927 г.

6. Краткие справочные сведения о некоторых русских хозяйствах. Вып. 3. СПб.: тип. В. Киршбаума, 1902. [2], X, 519 с.
7. *Махнева О. А.* Воспоминания о Павле Николаевиче Шульце // У Понта Евксинского: памяти П. Н. Шульца. Симферополь: Крымский научный центр, 2004. С. 241–243.
8. *Шульц П. Н.* Археологические разведки в Ржевском уезде 1923–1925 гг. // Ржевский край. № 1 / под ред. Н. Шульца, Б. Абрамова, Н. Вишнякова. Ржев: Ржев. об-во краеведения, 1926. С. 157–171.
9. *Шульц П. Н.* История исследований Неаполя Скифского // У Понта Евксинского: памяти П. Н. Шульца. Симферополь: Крымский научный центр, 2004. С. 11–35.

**Об авторе**

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

## ЭВОЛЮЦИЯ АТРИБУТИКИ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР: ОТ ТРАДИЦИОННОЙ СИМВОЛИКИ К СОВРЕМЕННОМУ КУЛЬТУРНОМУ КОДУ

Е. Г. Милюгина, Н. В. Пацевич

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируется система традиционного общества и его формирование вокруг культурного, предметного и вербального кода. Описан процесс формирования молодежных сообществ вокруг культурного кода в современном мире.

**Ключевые слова:** культурный код, символ, традиционная культура, молодежное сообщество, субкультура.

На протяжении долгого времени формирования общественных отношений люди искали различные формы и методы самовыражения и обозначения своей принадлежности к определенной локации. В XIX в. символикой обозначались половозрастные признаки, социальный статус молодого человека; позднее символика стала обозначением отдельных социальных молодежных групп. Интересным для исследования представляется процесс перехода культурных символов, определяющих принадлежность людей к той или иной территории, в культурные символы, которые определяют принадлежность людей к тому или иному движению в современном обществе. Рассмотрим это подробнее.

Нормы демографического поведения вырабатывались тысячелетиями; они должны были обеспечить устойчивость развития населения, живущего в той или иной природной и социальной среде при всех ее колебаниях. Способность предвосхитить возникновение наиболее опасных ситуаций во взаимоотношениях населения и среды есть результат «самообучения» и «запоминания» пережитого опыта. Деление людей по половозрастному принципу пронизывало любую социальную общность и не только обуславливало соответствующие различительные признаки в культуре, поведении и функциях, но и приводило в особых ситуациях к выделению либо неформализованных половозрастных групп, либо тех или иных форм групповой организации [1, с. 6].

В числе факторов подобного выделения молодежных групп в Центральной России XIX в. интересно проанализировать *общение между членами общины*. Тральщики, посидельщики, беседники, занимальщики, почётники, дружки — все эти термины отражали внешний облик, умение одеваться, манеру игрового поведения и ласковые обращения, относящиеся к данному возрасту и играющим парам: форсуны — «первый разряд», по возрасту и социальному положению тождественные славникам, скандалисты — «средний разряд»; девичью группу называли *сад, роца* [1, с. 35]. Посидельщики и беседники бытовали и в Тверском крае. Как отмечает М. И. Семевский, девки Торопецкого уезда Псковской губернии (ныне Тверской области) собирались на субботки, посиделки. Популярными были театр игры в фанты. Пляска особо свойственна для торопецких девушек не была, в более поздний период стали плясать русского и

французского под наигрыш балалайки. Между первой и второй половиной недели поста торопчанки по воскресеньям ходили на рынок. Также был коренной обычай «дивить», обозначающий, что девушка проводит ночь с возлюбленным [6]. Эти нормы общения признавались старшим поколением и по сути сплачивали парней и девушек в особое возрастное сообщество.

Очень важной отличительной чертой молодежного сообщества являлся *внешний вид*. Комплекты праздничной одежды составляли важную статью домашнего производства и особенно семейных расходов, причем девичья одежда лежала целиком на обязанности матери девушки («своим веретенком»). Со второй половины XIX в. фабричные ткани и готовые изделия ценились среди деревенской молодежи выше домотканых и преобладание их являлось важной отличительной чертой молодежной одежды: «У девушек нет почти самотканого, а больше — ситцевое, а если и самотканое — то пополам с бумагой» [1, с. 77]. Повсеместно в России носились (и воспевались в песнях) «французские», «александрійские», «датские» рубахи парней, батистовые платочки, дорогие шали и т. п. Традиционный крестьянский костюм девочки, жившей в западных уездах нынешней Тверской области, отличался тем, что цвета сарафана были темные; так, на рубахе, найденной в Западнодвинском районе Тверской области, вышиты черные розы. Известно, что черный цвет и символ розы олицетворяют плодородие, а земли тех краев плодородны. Костюм торопчанки, по наблюдениям М. И. Семевского, делился на доброе, поддоброе и третье. Венец с выходом торопчанки замуж заменялся кокошником (шишаком) [6, с. 78].

В одежде молодежи отражался и *жизненный уклад, обычаи и верования*. Наиболее характерное проявление локальной символики можно наблюдать на набойке и вышивке, которая наносилась на одежду. В тверской набойке розетки расположены вертикальными рядами и четко вырисовываются на просторном синем поле. Они состоят из круглого цветка и соединяются изогнутым, повернутым то вправо, то влево, зубчатым составленным из мелких овалов листом. В новоторжской набойке такие тонко прорисованные, не лишённые изящества крупные лучевые розетки с маленькой горошинкой на конце каждого луча похожи на пушистые одуванчики. Они гармонируют со светлыми пятнышками в каждом листике и с мерцающими вокруг них точечками [3, с. 243]. Подобный вариант старинного узора лежит в некоторых других образцах. В упрощенной торопецкой набойке весь рисунок резко обозначается плотными белыми неокрашенными кружками и овалами и лишь слегка прорисовывается точечками.

Для украшения одежды молодежи использовались *символы-обереги*. Характер кроя некоторых образцов костюмов, найденных на Тверской земле, помогает понять символическое значение художественной формы народного костюма, связанной с древнеславянскими языческими верованиями и суевериями. Об этом говорит торжественный характер одежд, их сходство с одеяниями богини земли на изображениях в народной вышивке как в орнаментации, где красный узор, птицы, ветки, солярные знаки служили символами жизни и плодородия, так и в традиционном соотношении белого цвета холста с красной от-

делкой, обрамлявшей подол, ворот и рукава. Возможно, красное обрамление, повторявшееся в женской ритуальной одежде, служило оберегом [3, с. 179].

Вышивка на молодежной одежде нередко использовала *символику прогностического характера*. В орнаментальном наследии тверской вышивки большую художественную и научную ценность представляет обширный круг зооморфных и антропоморфных мотивов, распространенных в нескольких волостях Весьегонского уезда среди карел. Обширный круг тверской вышивки отражает древнеславянские верования, связанные с поклонением солнцу и Матери-земле. Из этого круга сюжетов можно выделить изображение солнечной ладьи с человеческой фигурой и скачущего коня с всадником — женской фигурой, олицетворяющей богиню земли [5, с.27]. Этот уникальный архаический сюжет не имеет аналогов в древних вышитых сюжетах. Он встречается на свадебных полотенцах в Новоторжском уезде, часто сочетается с птицами, которые вышиваются сверху и снизу от основного сюжета. Такой динамичный сюжет осмыслялся как покровительство высших сил семейному счастью новобрачных. Иногда в тверской вышивке встречаются изображения коней, скачущих на встречу друг другу. Необычно воспринимаются проросшие ветки из хвостов солнечных коней. Известно, что лошадь в древнем мире была воплощением божества растительного царства, с ее хвостом связывалось представление о плодородии и плодовитости всего живого [5, с. 27].

Заслуживают внимания обычаи сбора приданого для невесты коллективом села, также спланивавшие молодежное сообщество; во второй половине XIX — начале XX в. он проводился в основном для бедной девушки, девушки-сироты. В прошлом община несла определенные обязанности подобного характера, о чем, в частности, свидетельствует севернорусский обычай сбора приданого путем «нищенства», предстающего в виде просьбы у окна («сенца лошади, а нам хлеба»), либо в форме «сказывания» по домам за плату [1, с. 77].

Демонстрация одежды, необходимость праздничного переодевания молодежи имели в XIX — начале XX в. *социально-престижное и брачно-символическое значение*. Подобные демонстрации достигали своей кульминации на общественных праздниках, где девушки в течение нескольких дней избегали появляться в одном и том же наряде. На молодежные гулянья всё свое приданое девушки носили с собой в праздничных узлах, которые везде назывались по-разному (округа, платья, обряд, снаряд, выряд, коробки) [1, с. 78]. Отдельным культурным элементом, игравшим особую роль в молодежной среде, являлся пояс. Для девушек богато орнаментированный пояс связан с брачной символикой пика молодости. Пояс, служивший оберегом, также играл значимую роль в обозначении возраста. Некоторые этнографические данные свидетельствуют, что парни опоясывались по нижней одежде, а мужики по верхней.

Описанные выше маркеры — свидетельства выработанного веками в традиционном сообществе культурного, предметного и вербального кода — были созданы молодежью для того, чтобы показать свой социальный статус, возраст, принадлежность к той или иной локальной группе и служили средством пере-

дачи информации. Рассмотрим, как формируется современное молодежное общество, какие нормы поведения свойственны молодежи сегодня.

Сегодня молодежь является активным участником гражданского общества: объединяясь в молодежные движения, юноши и девушки совместно занимаются социально-значимой деятельностью, выступая эффективным фактором развития гражданского общества в России [4, с. 236]. Сформировались и молодежная субкультура, представляющая собой самостоятельную подсистему внутрибазовой культуры общества, культивирующую молодежную систему ценностей норм и поведения [2, с. 34]. Эта своеобразная «система» «не желает воспроизводить социальные отношения, заданные доминирующей культурой и определяемые на её языке. Она, по мнению исследователей, возникает как попытка создать альтернативные формы отношений и термины, анализ которых может проявить её внутреннее устройство» [7, с. 46].

В чем проявляется эта альтернативность традиционной системе норм и ценностей? Если образование молодежных сообществ в традиционном обществе связано с поиском жениха/невесты, то сегодня образование молодежных движений связано с определенной идеей, которую молодые люди отстаивают, и острой социальной проблемой, против которой они выступают. Современные неформальные молодежные собрания — так называемые тусовки — выполняют две основные функции: первая — формирование общего культурного кода, вторая — приобщение новой молодежи к традициям и нормам субкультуры, которая вокруг этого образовалась. Для того чтобы проводить время, представители молодежных субкультур могут на время снимать жилье или просто приходить с ночевкой, а утром уходить. У представителей такой молодежной субкультуры, как хиппи, это место называется «хата». Помимо культурного вещного кода в молодежной субкультуре есть и временной код, который привязан в основном к сезону «трассы», то есть к погодным условиям. Молодежная культура существует вне конкретных координат пространства и времени, ускользая в промежуточные области, маркированные господствующей в тот или иной период культурой как «невидимые» или «несуществующие». Еще один код в молодежной культуре — это одежда. Для каждой субкультуры свойственен свой комплекс, например у хиппи — это комплекс «странника». Если в XIX веке девушки ходили на гуляния с «узелочком», то современный представитель молодежной субкультуры носит вещи в «ксивнике».

Интересным моментом в современной молодежной культуре являются «вербальные стереотипы». Если раньше примерами коммуникации были определенные названия, которые присваивались молодым людям в зависимости от возраста, молодежные игры, похвала наряда, поклон, то сегодня работают разные коммуникативные установки по отношению к той или иной информации. Если в традиционной народной культуре гендерное различие явно показывалось и различалось, то в молодежных субкультурах половые различия являются незначительными или невидимыми для самой субкультуры. Также в современном молодежном движении существует лидер, который способен вести за со-

бой людей. В различных субкультурах его называют по-разному [2, с. 237]. Для привлечения к себе внимания в формальных и неформальных молодежных движениях лидеры используют притчи. Притча является одним из способов коммуникации, который может использоваться как в формальном, так и в неформальном молодежном сообществе; в первом случае этот способ воспринимается как нравоучение, а во втором — как способ привлечь к себе внимание.

Сегодня развиваются различные молодежные движения, имеющие имеют свой культурный код/ символ, который характеризует деятельность движения и является отличительной чертой каждого молодежного сообщества. В совокупности все они представляют собой единую систему со своими традициями и обычаями и мифами.

Таким образом, раскрыв нормы поведения молодежи в традиционном обществе и современном молодежном движении, мы наблюдаем закономерность, как создается культурный код, вокруг него образуется общество и как при помощи символов в этих обществах происходит взаимодействие. Мы выявили, что поведенческие нормы молодежи формируются на основе внешних и внутренних факторов, и пронаблюдали, как в разные эпохи создается код культурной идентичности, вокруг него собирается общество и в зависимости от потребностей, обусловленных временем, в котором проживает человек, формируется система.

### Список литературы

1. *Бернштам Т. А.* Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX — начала XX вв.: монография. Л.: Наука, 1988. 277 с.
2. *Дроздова Р. А.* Молодежная субкультура как предмет культурологической рефлексии // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре гос. техн. ун-та. 2017. №1-2 (29). С. 33–40.
3. *Калмыкова Л. Э.* Народное искусство Тверской земли. Тверь: РИФ ЛТД, 1995. 384 с.
4. *Мартыненко Н. К.* Молодежное движение как фактор развития гражданского общества // Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Ханты-Мансийск: Югор. гос. ун-т, 2018. С. 231–241.
5. *Новожилова Н. М.* Старинная тверская вышивка и народный костюм. Тверь: изд-во М. Леонтьевой, 2005. 79 с.
6. *Семевский М. И.* Торопец, уездный город Псковской губернии. 1016–1864: очерк. СПб.: тип. В. Безобразова и К°, 1864. [2], II, 140 с.
7. *Щепанская Т. Б.* Система: тексты и традиции субкультуры. М.: ОГИ, 2004. 286 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, Россия; e-mail: [Elena.Milyugina@rambler.ru](mailto:Elena.Milyugina@rambler.ru)

ПАЦЕВИЧ Наталья Владимировна, магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: [Nata.pa3@mail.ru](mailto:Nata.pa3@mail.ru).

## **ФОЛЬКЛОРНО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА: ОПЫТ ЭКОЛОГО-ТУРИСТИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ «РОДНИКИ»**

**М. В. Котлова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье актуализирована проблема разработки и внедрения программ и технологий организации познавательного досуга молодежи и школьников в условиях летнего отдыха. Представлен опыт организации летнего эколого-туристического лагеря МОУ ДО ДООЛ «Родники» для познавательного досуга молодежи и школьников Тверской и Московской областей. Описана программа фольклорно-краеведческого и экологического просвещения школьников в условиях летнего отдыха.

*Ключевые слова:* организация познавательного досуга молодежи и школьников, фольклорно-краеведческое и экологическое просвещение школьников, летний тематический лагерь, детский эколого-туристический лагерь МОУ ДО ДООЛ «Родники», г. Тверь.

Муниципальный детский эколого-туристический лагерь «Родники» был открыт в 1999 г. при поддержке кафедры ботаники ТвГУ. В настоящее время лагерь «Родники» работает в 3 смены по 10 дней для детей от 8 до 17 лет. Лагерь располагается в Тверской области — сосновый бор с включениями листовых пород деревьев и кустарников на берегу реки. Условия проживания — трех- и четырехместные палатки. Работу в лагере ведут учителя школ Твери и Московской области, преподаватели вузов и колледжей и вожатые — студенты ТвГУ, ТГМУ, МГПИ.

Организация летнего отдыха, оздоровления и занятости детей в условиях палаточного лагеря вызвана повышением спроса родителей и детей на организованный активный летний отдых, активизацией спроса на получение непрерывного дополнительного образования летом, продуктивностью использования творческого потенциала педагогов и детей в реализации развивающей и просветительской работы и др.

Системообразующим фактором в воспитательной работе является деятельность по формированию реального жизненного опыта, коммуникативных навыков, укреплению личного статуса, восстановлению и сохранению физического, психического и социального здоровья, развитию творческого потенциала личности и умения владеть собой и выживать в экстремальных ситуациях.

Цель работы лагеря — создание благоприятных условий для укрепления здоровья и организации досуга учащихся во время летних каникул, включения детей в социально значимую, творческую деятельность, формирования у подростков чувства ответственного отношения к себе и окружающему миру. Задачи — формирование ценностей здорового образа жизни для восстановления, сохранения и развития физического, психического, социального здоровья; формирование творческого потенциала личности, стремления к самореализации,

содействие развитию творческих способностей ребенка; включение участников в различные виды деятельности с учетом их возможностей и интересов; формирование культуры общения, труда, экологического мышления и вовлечение детей в экологическую деятельность; создание условий для формирования коммуникативных навыков конструктивного взаимодействия, изменения внутригрупповых форм общения, гармонизации, оптимизации связей; сохранение традиций лагеря.

Деятельность летнего эколого-туристического лагеря «Родники» во всех ее формах способствует всестороннему развитию личности ребенка, направлена на совершенствование его интеллектуального, духовного, социального и физического развития, способствует изучению природы и истории Родного края, приобретению навыков самостоятельной деятельности. Программа его работы представляет собой сочетание разнообразных форм и методов работы с детьми по нескольким направлениям:

	<b>Цель</b>	<b>Формы и методы работы</b>	<b>Основные мероприятия</b>	<b>Ожидаемые результаты</b>
<b>Экологическое</b>	Формирование у детей и подростков ответственного отношения к окружающей среде, потребности в общении с природой и ее сохранении	1) Экологические тропы (экскурсия, исследование, «тропа чувств») 2) Экологические игры 3) Природоохранная деятельность 4) Исследовательские работы 5) Социальное партнерство	1) Операция «Чистый лес» («Зеленый фильтр») 2) Конкурс поделок из искусственных материалов 3) Ролевая игра «Заповедник» 4) Показ мод «Мисс и Мистер Природа» 5) Интеллектуальная игра «Юный эколог»	1) Итоговые соревнования с присуждением званий в области экологии 2) Конференция по защите исследовательских работ и проектов 3) Участие в городских и региональных конкурсах и акциях
<b>Туристическое</b>	Знакомство с основами пешего, горного, водного туризма, формирование навыков выживания в нестандартных ситуациях	1) Техника водного туризма 2) Основы пешего туризма 3) Ориентирование на местности 4) Основы туристической техники (альпинизм)	1) Полевой выход (поход) 2) КТМ	1) Соревнования по туризму (КТМ) с присуждением соответствующих званий 2) Творческий проект – разработка туристического маршрута

Фольклорно-краеведческое	Изучение истории и культуры края	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Краеведческие тропы (курганы, первобытные стоянки, Хвостовская переправа и др.)</li> <li>2) Исследовательские работы</li> <li>3) Фольклорные игры</li> <li>4) Кружки-мастерские по изготовлению народных костюмов, игрушек, оберегов и т.п.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) День Ивана Купалы</li> <li>2) Вечер военно-патриотической песни</li> <li>3) Конкурс поделок-оберегов</li> <li>4) Ярмарка</li> </ol> <p><b>Тематические смены</b> (напр., «По-весть временных лет») направлены на углубленное изучение традиций русского народа (народные праздники, игры и пр.)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Итоговые соревнования с присуждением званий в области краеведения</li> <li>2) Конференция по защите исследовательских работ и проектов</li> <li>3) Выставка работ</li> </ol>
Оздоровительное	Формирование устойчивой мотивации к ЗОЖ, знакомство с системой знаний о здоровье, формирование навыков оказания ПМП	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Игры</li> <li>2) Тренинги</li> <li>3) Лекции</li> <li>4) Беседы</li> <li>5) Практические занятия</li> <li>6) Спортивные игры, конкурсы, соревнования</li> <li>7) Исследовательские работы</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Олимпиада – день спорта</li> <li>2) Дружественные матчи с соседним лагерем</li> <li>3) Межотрядные соревнования</li> <li>4) «Чистюлька»</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Спортивные соревнования – награждение по результатам</li> </ol>

В число основных направлений работы лагеря (наряду со спортивно-туристическим, экологическим, эстетическим, лидерским) входит фольклорно-краеведческое направление, которое реализуется в различных формах в зависимости от тематики смены.

За двадцатилетнюю историю лагеря было реализовано несколько тематических фольклорных смен. Традиционно в программу каждой смены включен фольклорный день («День Ивана Купалы», «Мне бабушка сказывала, сидя на печи», «Ярмарка! Ярмарка!» и др.), занятия и кружки по изготовлению оберегов (куклы, игрушки), элементов народных костюмов (эскизы орнамента, изготовление поясов, бус), по историческим танцам, стрельбе из лука, народным играм, краеведческие походы, встречи с интересными людьми (Тверское казачье общество, коллектив «Веснянка», Сергей Донсков (гусли)), экологические тропы по знакомству с лекарственными и съедобными растениями, характерными для нашей местности, а также с легендами о происхождении их народных названий.

Предлагаем *примерный план тематической фольклорной смены «Повесть временных лет»* (10 дней).

1. Новый год. Заезд, знакомство. Открытие смены, представление программы. Вожатский концерт и представление отрядов-княжеств. Отряды выбирают название своего княжества, определяют традиции, отличительные черты (элементы костюма).

2. Масленица. Оформление отрядных мест (украшение, изготовление тема). Гостевки. Формирование системы самоуправления: дружина, совет князей, лекари и скоморохи. Вечер — выборы великого князя.

3. Ярилин день. Объявление великого князя. Вечернее КТД «Задабривание богов» — выступления княжеств.

4. Красная горка. Народные гуляния. Спортивные игрища (соревнования по лапте)

5. Троица. Заплетание берёзки (дерево желаний). Вечер пожеланий лагерю (смена совпала с юбилеем лагеря). Начало работы над летописью.

6. День Ивана Купалы. Утром экологическая акция «Зеленый десант» — уборка территории заказника, лесовосстановительные работы. Вечер — квест «В поисках цветущего папоротника»

7. День Петра и Февроньи. Днем — конкурсы для пар («Мистер и Мисс лагеря»). Вечер — музыкально-поэтический вечер «Стихи и песни о любви и дружбе»

8. Состязания княжеств. Традиционные для нашего лагеря соревнования по туризму (контрольный туристический маршрут) с заданиями по экологии и краеведению.

9. Закрытие смены. Линейка и концерт закрытия. Княжества представляют свои «живые» летописи прожитой смены. Посвящение.

10. Отъезд.

**Содержание занятий по изготовлению оберегов и элементов народного костюма.** Цель — изучение традиций народной культуры, создание условий для привития интереса к русской народной культуре, развитие творческого потенциала, создание условий для творческой самореализации. Задачи (этапы занятий) — знакомство ребят с особенностями русского народного костюма как символа народа, страны; разработка каждым ребенком деталей народного костюма (эскиз на бумаге); знакомство с символикой кукол-оберегов, традициями их изготовления; обучение ребят умению изготавливать кукол-оберегов из тканей, нитей, растительных материалов.

**Народные игры.** Важное место в традиции нашего лагеря занимают народные игры. Многим играм ребята учатся у старших товарищей, с новыми играми знакомятся на занятиях. Народные игры входят в утреннюю зарядку: после разминки и танца весь лагерь играет в общую игру. Часто воспитанники играют в такие игры в свободное время. Младшие отряды (7–9 лет) любят подвижные игры: «У медведя во бору», «Я змея», «Дударь» и др. У ребят среднего и старшего школьного возраста занятия разделяются: девочки разучивают хо-

роводы, песенки («Золотые ворота», «Заплетайся плетень», «Селезень и утка» и др.); мальчики знакомятся с молодецкими забавами («Сорви шапку», «Стенка на стенку», «Петушинные бои» и др.). Во время Ярмарки проходят мастер-классы, конкурсы, выставки работ. Завершается Ярмарка народными гуляниями, в которые вовлечены все участники смены.

Эти игры позволяют естественным образом, в непринуждённой форме познакомить подрастающее поколение с элементами народной культуры, создать условия для ощущения каждым себя как части этой общей культуры. Фольклорные игры также развивают коммуникативные качества, лидерские способности (запевалы), музыкальные способности, оказывают положительное влияние на функции высшей нервной деятельности (внимание, скорость реакции, память и др.) и общекультурное развитие воспитанников.

Представленная программа по своей направленности является комплексной, то есть включает в себя разноплановую деятельность, объединяет различные направления работы детей в условиях летнего лагеря, открывает для ребенка возможность выбора видов деятельности в соответствии с его желаниями и способностями. Роль педагогов — стимулирование ребенка к расширению круга своих интересов, к исследованию новых для себя направлений деятельности, повышению уровня своих знаний и умений. Занятия разработаны с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Программа занятий двухуровневая: первый уровень рассчитан на «новичков», ребят, которые в лагере впервые; курс углубленных занятий (второй уровень) разработан для тех, кто приезжает в «Родники» не в первый раз и за это время многому научился.

Таким образом, программа лагеря построена так, что каждый из участников за смену получает базовый уровень знаний и умений по каждому из направлений, включая фольклорно-краеведческое, также программа рассчитана на осознанный выбор ребятами одного из направлений для более глубокого «погружения».

### **Об авторе**

КОТЛОВА Мария Викторовна, магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», директор МОУ ДО ДООЛ «Родники», преподаватель ГБПОУ «Тверской педагогический колледж», Тверь, Россия; email: kotmarvik@yandex.ru

# ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

---

## МУЗЫКАЛЬНО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**М. Г. Корнакова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается роль педагогического взаимодействия в осуществлении музыкально-литературного проекта. Проектная деятельность представлена как инструмент создания интегративной образовательной среды, в которой осуществляется музыкально-эстетическое воспитание дошкольников.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, музыкально-эстетическое воспитание, праздники и досуги, музыкально-литературный проект, педагогическое взаимодействие, интегративная образовательная среда.

Актуальность работы обусловлена тем, что в современном дошкольном образовании недостаточно исследована роль педагогического взаимодействия в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников и развитии тех его компонентов, благодаря которым формируется духовно-нравственная позиция личности, ее эстетико-ценностная ориентация и способность к творчеству. Более внимательного рассмотрения требует и форма музыкально-литературного проекта, которая интегрирует в себе цели и задачи целостного педагогического процесса, объединяет усилия всех участников для воплощения замысла и служит инструментом создания интегративной образовательной среды.

Под педагогическим взаимодействием в дошкольном образовании мы понимаем совместную деятельность всех субъектов педагогического процесса по созданию образовательного пространства, в котором осуществляется познавательное, социально-коммуникативное, физическое и художественно-эстетическое развитие ребенка [4, с. 226]. Мы полагаем, что педагогическое взаимодействие в процессе музыкально-эстетического воспитания — это

совместная деятельность субъектов педагогического процесса, направленная на создание единой образовательной и воспитательной среды, в которой реализуется мотивационно-потребностная, познавательная, ценностно-смысловая, практико-творческая и коммуникативная составляющие музыкально-эстетического воспитания. Мы выделили следующие этапы *педагогического взаимодействия* как условия музыкально-эстетического воспитания дошкольников: 1) диагностико-прогностический (выявление индивидуальных особенностей воспитанника, его потребностей и мотивов, определение целей, постановка задач в музыкальной деятельности); 2) стимулирующий (внедрение мер, нацеленных на возникновение интереса к музыкально-эстетической деятельности и на достижение поставленных целей); 3) образовательный (содействие в практическом приобретении знаний, умений и навыков в русле индивидуального образовательного маршрута в интеграции образовательных областей); 4) рефлексивный (осуществление контроля за результатами и динамикой развития) [4, с. 269].

Трехсторонняя структура педагогического взаимодействия (педагоги, воспитанники, родители) носит субъект-субъектный характер. Взаимодействие осуществляется: между педагогами внутри образовательной организации, между педагогами и воспитанниками, между педагогами и родителями. Таким образом, педагогическое взаимодействие — это система, состоящая из трех уровней: 1-й — организация и управление взаимодействием; 2-й — воспитательно-образовательный процесс, встроенный в интегративную среду, в которой происходит выбор форм, технологий, методов и приемов, направленных на результативное музыкально-эстетическое воспитание дошкольников; 3-й — оценочный, в котором анализируются итоги деятельности.

Метод проектов в дошкольном воспитании исследовался Т. А. Затыминой, включающей исследовательско-творческие и творческие проекты в музыкально-игровую деятельность [2, с. 70]. Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса рассматривают подготовку к празднику как творческий проект, завершающийся созданием нового творческого продукта [1, с. 65]. Мы полагаем, что музыкально-литературный проект является инструментом создания интегративной образовательной среды, в которой во взаимодействии всех субъектов педагогического процесса создается итоговый творческий продукт в виде праздника, в котором происходит мотивационное, познавательное, ценностно-смысловое, практико-творческое и коммуникативное развитие дошкольников.

Музыкально-литературный проект нацелен на то, чтобы вызвать у детей интерес к музыкальным и литературным произведениям, научить их делиться впечатлениями от услышанного, познакомить с музыкальными и литературными жанрами, средствами выразительности музыкального и литературного языка, дополнить эстетические впечатления детей знакомством с произведе-

ниями изобразительного искусства; вызвать у детей чувство эмоциональной отзывчивости, способствовать развитию у них творческой активности.

Проект состоит из нескольких этапов.

*I этап — подготовительный*, реализующий диагностико-прогностический компонент педагогического взаимодействия, в котором происходит взаимодействие педагогов (создание творческой группы, которая в процессе продуктивного педагогического взаимодействия формирует интегративную воспитательно-образовательную среду, обсуждение проекта, определение целей и задач проекта на основании результатов диагностики; разработка планов мероприятий, написание конспектов занятий и сценариев; выбор музыкального и литературного репертуара).

*II этап — реализация проекта в интегративной образовательной среде*, во взаимодействии между педагогами. Руководитель проекта координирует взаимодействие с инструктором по физической культуре, с педагогом дополнительного образования, обучающего воспитанников изобразительному искусству, с логопедом и воспитателями, а также с воспитанниками и родителями. Взаимодействие выражается в совместно организованной образовательно-воспитательной деятельности: это работа над выразительностью речи, над музыкальным исполнением, над познавательным и коммуникативным развитием; проведение тематических занятий, концертов, выставок; разучивание детьми совместно с родителями стихотворений и песен к праздничным мероприятиям. В процессе педагогического взаимодействия вырабатываются общие подходы, методы и приемы воспитательной работы, стимулирующие развитие интереса детей к художественно-эстетическим видам деятельности (рисование, лепка, аппликация, занятия музыкой), художественной литературе (чтение стихов, знакомство с творчеством отечественных и зарубежных писателей и поэтов), театрализации (участие в инсценировках). Так, подготовка к Празднику Осени в подготовительной группе включает в себя цикл интегрированных занятий, которые знакомят детей с особенностями этого времени года: на занятиях по рисованию и аппликации дети закрепляют знания об осенних красках, знакомятся с картинами И. И. Левитана «Осень» и «Осенний день», В. Д. Поленова «Золотая осень»; на музыкальных занятиях слушают программные произведения — фортепианный цикл «Времена года» П. И. Чайковского и скрипичные концерты «Четыре времени года» Антонио Вивальди; на занятиях по ознакомлению с художественной литературой знакомятся с творчеством поэтов, чьи стихи воспевают осеннюю красоту природы, — «Осень» А. Н. Майкова, «Осень. Обсыпается весь наш бедный сад...» А. К. Толстого, «Уж небо осенью дышало...» А. С. Пушкина; в общении с логопедом происходит расширение словарного запаса детей, достигается чистота речи; на занятиях по физической культуре дети учатся перестроениям, знакомятся с подвижными играми, которые используются в ходе праздничного мероприятия.

*III этап — представление результатов творческой продуктивной деятельности* (итоговые мероприятия: проведение праздников, досугов, утренни-

ков). Сформированная в процессе взаимодействия структура досуга / утренника состоит из нескольких составляющих, в которые включены: 1) поэтическая часть, где детьми и взрослыми исполняются стихотворения, малые формы детского фольклора (загадки, считалки, дразнилки); 2) музыкальная часть, состоящая из музыкального оформления праздника, песен и танцевальных номеров, исполняемых детьми и взрослыми; 3) театрализованная часть, где дети и взрослые принимают участие в инсценировках; 4) игровая часть, связанная с подвижными играми; 5) художественная часть представлена презентацией, которая сопровождает действие, оформлением праздника (украшение зала, атрибуты), конкурсом рисунков или выкладыванием аппликации на фланелеграфе во время утренника.

При составлении сценария праздника педагоги обращаются к произведениям детской литературы. Литературный сценарий итогового мероприятия музыкально-литературного проекта (досуга / утренника), как правило, основан на хорошо знакомом детям сюжете. Выбор произведения определяется мотивационными, воспитательными, познавательными, эстетическими и коммуникативными задачами, которые решаются в процессе реализации проекта. Как правило, педагоги обращаются к тем литературным произведениям, которые включены в основную программу дошкольного образования в соответствии с возрастными критериями. Все содержание праздника объединено единым сценарием, в основе которого сюжеты и герои известных детских произведений: Карлсон, Малыш, Фрекен Бок, Пеппи Длинныйчулок («Карлсон, который живет на крыше» и «Пеппи Длинныйчулок» А. Линдгрена), Федора, Тараканище, Айболит, Бармалей из сказок К. И. Чуковского, Серый волк, Царевна Несмеяна, Баба Яга из русских народных сказок, Винни-Пух («Винни Пух и все-все-все» А. А. Милна), Дядя Федор, Кот Матроскин, Пес Шарик и почтальон Печкин из «простоквашинского» цикла Э. Н. Успенского и др. В сюжет сценария помимо литературных героев включаются нарицательные персонажи из детских дразнилок, например, Жадина-Говядина или Плакса-Вакса и др. Музыкальная составляющая музыкально-литературного проекта усиливает эмоционально-образную силу слова, что оказывает благотворное педагогическое и психологическое воздействие на дошкольников, создает у присутствующих приподнятое праздничное настроение.

Воспитательная роль театрализованного действия, которое объединяет вокруг себя всю структуру мероприятия, обусловлена тем, что главные герои праздника — любимые персонажи детской литературы — являются значимыми для детей и вызывают у них безусловное доверие. Образы фольклорных и литературных сказочных персонажей воздействуют на *мотивационную* составляющую эстетического воспитания благодаря мастерству педагогов-актеров, красочным костюмам, оригинальному театральному гриму, выразительному музыкальному сопровождению, создающему настоящие музыкальные портреты героев и музыкально-звуковую среду, яркому и красочному оформлению. Появление на празднике «Осень в Простоквашино» у

старших дошкольников Кота Матроскина, Шарика и Почтальона Печкина вызывает у детей радостное удивление, эмоциональный подъем, желание поучаствовать в играх и эстафетах, которые предлагают герои, показать свое умение петь, играть в оркестре и танцевать. *Познавательная* направленность праздничного мероприятия заключается в получении новых знаний, которые заложены в представленных детям событиях. *Ценностно-смысловые и нравственные* категории осмысляются детьми на примере положительных и отрицательных поступков персонажей, в процессе интерактивного общения с ними во время утренника / досуга, в совместном обсуждении со взрослыми. Оценка того или иного действия дается прямо во время действия. *Коммуникативные* навыки и умения дошкольников проявляются, когда требуется согласовать свои действия с другими детьми, в общении с персонажами и ведущими, а также проявить эмоциональную отзывчивость на происходящие события. Дети учатся общаться между собой в процессе утренника в ансамблевых и хоровых номерах, в коллективных и парных танцах, участвуя в выступлении оркестра, приобщаясь в доступной форме к праздничной культуре.

Таким образом, педагогическое взаимодействие в ходе музыкально-литературного проекта и проведения досуговых и праздничных мероприятий создает единую развивающую воспитательно-образовательную среду, в которой осуществляется интеграция искусств (художественная литература, музыка, изобразительное и театральное искусство), формирующая целостное эстетическое восприятие и переживание.

### Список литературы

1. *Верaksa Н. Е., Верaksa А. Н.* Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
2. *Затямина Т. А.* Музыкальное занятие в детском саду. Технология проектирования. Волгоград: Учитель, 2018. 98 с.
3. *Корнакова М. Г.* Музыкально-эстетическое воспитание как научно-педагогическая проблема // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2 (47). С. 222–229.
4. *Корнакова М. Г.* Педагогическое взаимодействие в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников как научная проблема // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 4 (49). С. 263–270.

### Об авторе

КОРНАКОВА Марина Георгиевна, аспирант 3-го года обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной академии», Тверь; e-mail: marina-baltika@mail.ru

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЭНЦИКЛОПЕДИИ И СПРАВОЧНИКИ В КРУГЕ ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Е. Г. Милюгина, Я. В. Ягнюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье актуализирована проблема использования музыкальных энциклопедий и справочников в условиях общего и дополнительного музыкального образования. Сформирована подборка музыкальных энциклопедий, справочников и научно-популярных изданий, рекомендуемых для расширения музыкально-эстетического и общекультурного кругозора школьников. Разработаны рекомендации по работе с музыкальной справочной литературой в детской аудитории.

**Ключевые слова:** *общекультурный кругозор, музыкально-эстетический кругозор, круг чтения, школьник, музыкальная энциклопедия, музыкальный справочник.*

Актуализация познавательного чтения осмыслена современным обществом как важная проблема образования и становления личности. Эта общая для самых разных сфер обучения и воспитания проблема сегодня как никогда актуальна в области художественного образования, включая его музыкальную составляющую. Как и любой другой вид человеческой деятельности, становление и развитие музыканта невозможно без информации — оно фактически на ней базируется, побуждая личность искать и осваивать новые знания, систематизировать их и двигаться вперед, к новым открытиям и горизонтам. Так формируется специализированный круг чтения музыканта — слушателя, исполнителя, ценителя музыки — и расширяется его общекультурный и музыкально-эстетический кругозор, необходимый для личностного роста и профессиональной самореализации.

Под *кругом чтения музыканта* мы понимаем проблемно-тематически организованное читательское пространство, включающее определенный объем книг, периодики и сетевых изданий, созданных для ориентированных на освоение мировой музыкальной культуры читателей определенного возраста (от юных до вполне состоявшихся) с целью их просвещения и интеллектуально-творческого развития. Как и другие проблемно-тематически и профессионально специфицированные варианты круга чтения, круг чтения музыканта имеет исторически определенную социальную специфику, индивидуальную направленность и возрастные параметры. В частности, *круг чтения юного музыканта*, музыканта-школьника, представляющий один из возрастных разделов описанного выше явления, характеризуется своим набором параметров, включая тематику и проблематику книг, их жанровую специфику, их связь со временем и пространством чтения, уровнем сложности и внешними показателями [7, с. 11]. И в этом читательском пространстве трудно переоценить значение справочных изданий.

Являясь главным инструментом для образования и самообразования, энциклопедии, справочники и словари в формировании юных музыкантов

занимают важное место. Работая с этими справочными изданиями, учащиеся знакомятся с азбукой музыкального искусства, включая базовые музыкальные термины (виды, жанры, формы музыки, ее изобразительно-выразительные средства, исторический процесс развития музыкального искусства и др.), языком искусствоведения и музыковедения, социологией музыки, музыкальной культурологией и т. д. Поэтому, рекомендуя школьникам то или иное справочное издание, нужно учитывать не только уровень его терминологической сложности и предлагаемой им глубины погружения в проблему, но и определяемый его жанром способ организации материала.

Так, *энциклопедия* — это справочное издание, содержащее основные сведения по одной или нескольким отраслям знаний и практической деятельности, изложенные в виде кратких статей, расположенных в алфавитном или систематическом порядке, поэтому по особенностям представляемого материала и его организации она может быть универсальной, отраслевой, региональной и т. п.; энциклопедический словарь представляет по сути краткий вариант энциклопедии [9, с. 122]. *Универсальная энциклопедия*, охватывающая, помимо музыки, и другие отрасли знания, поможет юному музыканту понять место, которое музыка как вид искусства занимает в жизни общества и отдельного человека, ее социальные, общекультурные и художественно-эстетические функции. *Отраслевая энциклопедия*, в нашем случае собственно музыкальная, позволит школьнику постичь азы музыковедения как науки, освоить азбуку музыки как вида искусства. *Национальная энциклопедия* (напр., Американская энциклопедия, Российская энциклопедия и др.) или региональная (посвященная региону, городу) призвана открыть читателю национальные и региональные особенности музыкальной культуры той или иной страны или народа, ее историю и современность, и т. д. *Справочники* же, в отличие от энциклопедий, носят прикладной характер и, при любом порядке организации материала — алфавитном или систематическом [9, с. 123], представляют читателю не только более краткие сведения, но и в более узком, практическом контексте. Систематический порядок их организации удобен для последовательного освоения начинающим музыковедом основных разделов и тем, алфавитный — для оперативного решения отдельных познавательных задач, при этом оба варианта явно недостаточны для системной и систематической работы личности, ориентированной на образование и самообразование в сфере искусства и музыки. Это в еще большей степени касается *словаря* — справочного издания, содержащего упорядоченный перечень языковых единиц (слов, словосочетаний, фраз, терминов, имен, знаков), снабженных относящимся к ним справочными данными [9, с. 122].

Мониторинг справочных изданий для начинающих и продвинутых музыкантов позволил нам выявить несколько изданий, применимых в работе со школьниками. Далее мы опишем их более подробно.

*Музыкальный энциклопедический словарь под редакцией Г. В. Келдыша* [5] — это ставшее классическим фундаментальное издание, рассчитанное как

на специалистов, так и на широкие круги любителей музыкального искусства. Его основная задача — ознакомить читателей с многочисленными и разнообразными явлениями музыкальной культуры мира, с крупнейшими представителями отечественного и зарубежного искусства, с терминологией и наиболее употребительными понятиями теории и истории музыки. Словарь содержит свыше 8000 статей различного характера. Преимущественное внимание уделено отечественной музыкальной культуре; наиболее крупные очерки посвящены музыкальной культуре отдельных регионов, стран и народов. Большое количество статей в Словаре отведено теоретическим понятиям. Он охватывает статьи по основополагающим проблемам музыкальной теории, эстетики, акустики, вопросам исполнительства, а также статьи о музыкальных стилях и жанрах. Специальные статьи-справки посвящены музыкальным инструментам и певческим голосам. Отдельные статьи снабжены нотными примерами и иллюстрациями. Словарь полезен старшекласникам.

*Энциклопедический словарь юного музыканта под редакцией В. В. Медушевского и О. О. Очаковской* [10] по концепции представляет собой адаптированный для школьников среднего и старшего возраста вариант краткой музыкальной энциклопедии. В словаре даются сведения о видах и жанрах музыки, музыкальных инструментах, рассказывается о детском музыкальном творчестве и детских музыкальных коллективах, освещается творческий путь композиторов и исполнителей, внесших значительный вклад в развитие мировой музыкальной культуры. Словарь содержит практические советы: как научиться слушать музыку, собрать фонотеку, сделать музыкальный инструмент и др. Детский концепт делает Словарь незаменимым для школьников.

*Словарь музыкальных терминов Ю. Е. Юцевича* [11] более прикладной и компактный: здесь даны краткие пояснения наиболее употребляемых в музыкальной теории и практике терминов. В него вошло более 2000 статей по разным вопросам теории и истории музыки, а также музыкальной акустики, музыкальной психологии и педагогики, жанров, стилей» школ и т. д. Словарь рассчитан на музыкантов-профессионалов, учащихся общеобразовательных и детских музыкальных школ, широкий круг любителей музыки.

*Музыкальный словарь для учащихся Л. Е. Середкиной* [8] создан в том же ключе, он может быть использован при подготовке к собеседованиям в классе специальности, к экзаменам по элементарной теории музыки и сольфеджио, а также для повседневной работы по закреплению элементарных знаний и расширению кругозора учащихся, их родителей, для всех, кого интересует музыка. В нём подобраны самые распространенные в музыке понятия, названия, термины, знать которые важно не только исполнителю, но и слушателю. Он составлен для повседневной работы по закреплению элементарных знаний и расширению кругозора в области музыки.

*Краткий оперный словарь А. Гозенпуда* [2] имеет более узкую направленность. Основное его назначение — дать читателю краткие сведения о значительных произведениях, характерных для репертуара музыкального театра

от его истоков до наших дней. Словарь охватывает только небольшую часть огромного оперного наследия, насчитывающего тысячи названий. Словарь содержит статьи и справки о классических и современных операх отечественных и зарубежных композиторов, полезные учащимся общеобразовательных и детских музыкальных школ.

Среди описанных изданий XX века, которые сегодня воспринимаются как достаточно традиционные, выделяется *«Музыкальный словарь в рассказах» Л. В. Михеевой* [4]. Данная книга — маленькая музыкальная энциклопедия, написанная специально для детей. Знакома юных читателей с музыкальными терминами, жанрами и другими понятиями, связанными с музыкальным искусством, автор предлагает небольшие интересные рассказы, в которых использует примеры из прошлой и современной музыкальной жизни, упоминает имена многих известных композиторов и исполнителей. Эта книга адресована широкому кругу школьников. Учащиеся могут прочесть о самых главных музыкальных жанрах, таких как опера, симфония, оратория, балет, о певческих голосах, оркестре и инструментах, которые в него входят, и еще о многом другом, что нужно знать человеку, интересующемуся музыкой. На страницах словаря объясняется, что такое импровизация, вокализ или остинато, какие бывают песни, чем отличается партия от партитуры, когда и как возник джаз, что общего между капельмейстером и концертмейстером, как извлекается звук на различных инструментах. Самое главное, по нашему мнению, что автор рассказывает о терминах, связанных с музыкальной «технологией», таких как аккорд, лад, интервал доступным юному читателю языком.

Из современных справочных изданий для детей выделим три.

*Популярная энциклопедия для детей «Музыка и я» М. Г. Рыцаревой* [6] адресована школьникам, и не только тем, кто занимается в музыкальной школе, хоровой студии или кружке, но всем, кто любит музыку и стремится узнать о ней как можно больше. Автор знакомит юных читателей с музыкальными терминами, инструментами, сведениями из истории музыки, именами крупных музыкантов, используя занимательную форму: многие статьи написаны в жанре коротких новелл, эссе, диалогов. Эта жанровая особенность позволяет использовать энциклопедию не только как справочное издание, но и как книгу для познавательного чтения.

Не менее современна по духу детская энциклопедия Р. Левина *«Музыка. История и волшебство классического оркестра»* [3]. Эта ярко иллюстрированная книга знакомит детей с жизнью и творчеством великих композиторов, рассказывает о каждом инструменте оркестра, советует послушать самые знаменитые музыкальные произведения классической музыки. На страницах этой книги учащиеся могут познакомиться со сложным, но очень увлекательным и интересным миром оркестровой музыки — от самого её зарождения до современности. Они узнают, чем отличаются характеры разных инструментов и как они сотрудничают, а иногда и соперничают друг с другом, чтобы создать сильное впечатление от музыкального произведения. Эта

энциклопедия может стать хорошим дополнением в курсе школьной программы по музыке. Первый раздел книги посвящен композиторам и направлениям в классической музыке. Так, зарождение оркестровой музыки в эпоху барокко представлено в книге творчеством А. Вивальди и И. С. Баха, расцвет музыкальной культуры — творческим взлетом И. Гайдна, В. А. Моцарта и Л. ван Бетховена; далее описывается эпоха романтизма и модернизма. Второй раздел посвящен оркестровым инструментам; здесь информация представлена в систематизированном виде: сначала дается общая характеристика той или иной группы инструментов, а затем рассказывается подробно о каждом из них. В конце есть алфавитный указатель и список композиций, предлагаемых для прослушивания.

И, наконец, самая современная по материалу и способу его подачи читателю — книга Ж. Боду «Фабрика музыки» [1]. Фабрика музыки — это фабрика мелодий, ритмов, музыкальных произведений, жанров и стилей. В мастерской голоса и вокала учащиеся могут узнать о голосовом аппарате и правильном дыхании, вокальном диапазоне и вокальных техниках. В мастерской инструментов — о том, как делают музыкальные инструменты, о нотах и нотных партиях, оркестровых группах и ансамблях. В мастерской звука автор объясняет про децибелы и учит слушать музыку, рассказывает о виниловых грампластинках, радио- и компьютерной музыке. На Фабрике музыки всё «расписано по нотам». Музыка здесь представлена в самых разнообразных формах: гармоническая, полифоническая, симфоническая, акустическая, электронная, компьютерная, хоровая, эстрадная. Так как книга подходит для младшего и среднего школьного возраста, она бесспорно увлечёт учащихся яркими и необычными иллюстрациями.

Проанализировав описанные выше музыкальные энциклопедии и справочники, мы разработали основные рекомендации по расширению круга чтения школьников на уроках музыки в условиях общего и дополнительного образования:

1) необходимо последовательно формировать интерес школьников к справочной литературе, используя на уроках задания поискового характера, познавательные задачи, требующие обращения к научно-популярной литературе, энциклопедиям и словарям;

2) важно не только знакомить школьников с конкретными справочными изданиями, но и с видами справочной литературы, их особенностями, внутренним устройством и правилами работы с ними;

3) энциклопедии и справочники следует использовать систематически и системно: эту работу нужно вести в течение всего обучения в школе на 3–4 уроках в неделю (по 10 минут на уроке) в различных видах деятельности (коллективной и индивидуальной; репродуктивной и творческой; устной и письменной и т. д.);

4) при подборе рекомендуемых школьникам конкретных справочных изданий нужно учитывать возрастные и психологические особенности учащихся;

5) прежде чем начать работу с книгой, например «Детской энциклопедией» Р. Левина, необходимо подготовить материал для прослушивания на уроке, так как после статьи о каждом композиторе и музыкальном инструменте есть информационное окошко с отсылкой к конкретному произведению;

б) рекомендуемый школьникам список дополнительной справочной литературы нужно координировать со списком рекомендуемой литературы, указанном в выполняемой образовательной программе.

Таким образом, работа с музыкальными энциклопедиями и справочниками требует особой подготовки педагога и учёта возрастных и психологических особенностей школьников, но вызывает повышение их интереса к урокам музыки. Поэтому далее нам необходимо разработать программу использования специальных справочных изданий на уроках музыки; мы представим ее в наших следующих публикациях.

### Список литературы

1. *Боду Жислен*. Фабрика музыки / ил.: Франек Клер, Шэ Кароль; пер.: Костикова О., Гарбовский Н. М.: Редкая птица, 2020. 144 с.
2. *Гозенруд А.* Краткий оперный словарь. К.: Музычна Украина, 1986. 250 с.
3. *Левин Р.* Музыка. Детская энциклопедия. История и волшебство классического оркестра. М.: АСТ, 2015. 96 с.
4. *Михеева Л. В.* Музыкальный словарь в рассказах. М.: Советский композитор, 1986. 176 с.
5. Музыкальный энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Келдыша. М.: СЭ, 1990. 672 с.
6. *Рыцарева М.* Музыка и я: популярная энциклопедия для детей. М.: Музыка, 2006. 368 с.
7. *Светловская Н. Н.* Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. №1. С. 11–18.
8. *Серёдкина Л. Е.* Музыкальный словарь для учащихся. Иркутск: 2000. 68 с.
9. Стандарты по издательскому делу / сост. А.А. Джиго, С.Ю. Калинин. М.: Университетская книга, 2010. 326 с.
10. Энциклопедический словарь юного музыканта: для среднего и старшего школьного возраста / сост. В. В. Медушевский, О. О. Очаковская. М.: Педагогика, 1985. 352 с.
11. *Юцевич Ю. Е.* Словарь музыкальных терминов. К.: Музычна Украина, 1988. 263 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, Россия; e-mail: Elena.Milyugina@rambler.ru

ЯГНЮК Яна Вячеславовна, магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия; e-mail: yanayagnyuk@rambler.ru

## КНИГИ О МУЗЫКЕ И МУЗЫКАНТАХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**К. В. Малахова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье поставлена проблема формирования познавательного интереса обучающихся в условиях дополнительного образования. Составлена подборка книг о музыке и музыкантах для младших школьников. Предложены задания по включению данных книг в учебный процесс.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, дополнительное образование, младший школьник, книги о музыке и музыкантах.

Одной из основных задач современного образования является воспитание потребности обучающихся в постоянном совершенствовании своих знаний и умений. Познавательный интерес исследователи считают постоянным процессом непрерывного образования и самообразования, а ожидаемый результат этого процесса — познавательной компетентностью личности. Использование термина *познавательный интерес* [4; 7] в нашем случае специфицировано к музыкальному искусству и музыкальной деятельности. В условиях дополнительного образования *познавательным интересом школьника к музыкальной деятельности* мы называем многокомпонентную системную характеристику личности, которая представляет собой осознанную направленность на процесс познания музыки как вида искусства, реализующуюся в активном и избирательном ее интеллектуальном и эмоциональном освоении и отражающую отношение личности к ценностям музыкальной культуры человечества.

Формирование познавательного интереса начинается с пробуждения у школьников желания узнавать и понимать новый материал, усваивать его. Такой интерес связан с подходом раскрытия музыкального мира при комфортных условиях для учеников в учебной деятельности. Понимание сущности предмета дает начало творческому подходу и развитию интереса к нему. Л. С. Выготский писал, что при желании призвать ребенка к какой-либо деятельности надо сначала заинтересовать его, позаботиться о том, чтобы обнаружить, что он настроен и готов к этой деятельности [5, с. 93]. Главная цель же музыкального образования сформулирована Д. Б. Кабалевским: надо сформировать «музыкальную культуру школьников как часть их духовной культуры» [8, с. 86].

Значимым ресурсом формирования познавательного интереса школьника мы считаем изучение музыкально-художественной литературы. Мы рекомендуем книги, формирующие познавательный интерес младших школьников и речевые навыки грамотного изложения собственных впечатлений о музыке.

Слушание музыки на уроках в ДШИ начинается с беседы о музыке как об одном из видов искусства. Для результативной работы нужно подобрать специ-

альный комплект книг — назовем его «Книжная полка юного музыканта» — и разработать к этому комплекту систему заданий. В основу этой системы нужно положить выделенные нами компоненты познавательного интереса: это знание основ познавательной деятельности в сфере музыки (интеллектуальный компонент), познавательная активность в плане расширения музыкального (музыкально-эстетического) кругозора (эмоциональный компонент), познавательная самостоятельность в аспекте музыкально-эстетического самообразования (творческий и регулятивный компоненты), личностный смысл развития познавательного интереса к музыке (ценностно-смысловой компонент).

Знанию основ познавательной деятельности в сфере музыки (интеллектуальный компонент) поможет знакомство школьников с книгой Д. Б. Кабалевского «Про трех китов и про многое другое» [9]. Беседы Кабалевского о музыке, которые он в течение ряда лет вел по радио, являются основой издания. В книге показана связь музыки с жизнью, живописью и литературой. При прочтении образное мышление ребенка живо рисует «трех китов», с которых начинается музыка. Разговор ведется о том, как связаны между собой виды искусства. Знание музыкальных произведений, которых касается автор в книге, поможет более глубоко проникнуть в суть. В данной подборке эта книга основополагающая, с нее начинается формирование круга чтения юного музыканта и развитие его познавательного интереса. Для освоения данного компонента деятельности школьникам дается задание: *Назовите «трех китов» — три основных жанра музыки и приведите примеры.*

Для первого знакомства с музыкой и музыкальными инструментами мы рекомендуем книгу Г. Абрамяна «Мастер Триоль» [2]. Герои сказочного повествования творят самое великое чудо — музыку. Предлагаемое задание: *Назовите слова, в которых «спрятаны» ноты.*

Продолжить эту работу следует в процессе знакомства школьников с книгой Р. Алдониной «Музыка, ее звуки и инструменты» [3]. Издание представляет юному читателю все инструменты симфонического оркестра (струнные, духовые, ударные, клавишные), народные (гармонь, балалайка, мандолина, волынка) и другие инструменты (саксофон, банджо, гитара, электрогитара, орган). Каждому из них посвящены точные стихотворные характеристики и выразительные рисунки, позволяющие увидеть конкретные инструменты и музыкантов-исполнителей. Они будто погружают в музыкальную жизнь большого оркестра, рассказывают о роли дирижера и значимости репетиций. Книга расширяет культурный кругозор ребенка, помогает увлечься музыкой, сформировать познавательный интерес и рождает желание учиться мастерству, чтобы в будущем передать в звуках музыку своей души. Предлагаемые задания: *Назовите состав оркестров — русского народного и симфонического, его группы и инструменты. Определите на слух звучание каждого инструмента, ориентируясь на его характерный тембр.*

Познавательная активность в плане расширения музыкального (музыкально-эстетического) кругозора (эмоциональный компонент) может быть

сформирована в ходе чтения книги Г. Я. Левашевой «Рассказы из музыкальной шкатулки» [10]. Данная книга открывает перед юным читателем мир музыки, помогает понять, какие мысли и чувства она вызывает, как нужно её слушать и что значит — любить музыку. Задание: *Опишите характер и образ, заложенный композитором в прослушанном произведении, какие эмоции и мысли она вызывает.*

Для развития познавательной самостоятельности в аспекте музыкально-эстетического самообразования (творческий и регулятивный компоненты) мы рекомендуем книгу С. Г. Георгиева «Вольфганг Амадей Моцарт. Светлый ангел» [6], предназначенную для детей младшего школьного возраста. Значимые события творческого пути великого композитора отмечены иллюстрациями. Вместе с отцом и старшей сестрой маленький Вольфганг путешествует по европейским столицам, исполняя музыкальные произведения вслепую. Благодаря славе ребёнка-виртуоза перед семейством Моцарт раскрываются многочисленные двери императорских дворцов и соборов. Изысканность иллюстраций в сочетании с лаконичной передачей интересных фактов из биографии маленького Моцарта могут побудить познавательный интерес у детей к последующему глубокому изучению творчества композитора.

Продолжить эту работу целесообразно в процессе чтения книги А. Ткаченко «Иоганн Себастьян Бах» [11]. Знакомство с книгой позволит юному читателю узнать о композиторе: каким он был человеком, что означает его фамилия, как складывалась его судьба, его вкусы, привычки и многие другие интересные факты биографии Иоганна Баха. Книга поможет читателю открыть для себя образ гениального музыканта, который всю жизнь служил музыке. Повествование сопровождают иллюстрации, связанные с детством и юностью композитора. Небольшой объем и краткость изложения помогают легко воспринять информацию о жизни композитора и запомнить ее надолго. Предлагаемое задание: *Назовите интересные факты из биографии композитора. Опишите обстановку времени, в котором жил композитор. Какие факты из биографии композитора вам запомнились, какие заставили задуматься, а какие повеселили.*

Личностный смысл развития познавательного интереса к музыке (ценностно-смысловой компонент) можно воспитать у детей в ходе чтения книги Г. Абрамяна «Кто взял фальшивую ноту?» [1]. Это книга про обыкновенных мальчишек, которые решили пойти учиться в музыкальную школу. Оказалось, чтобы стать музыкантом, надо приложить много усилий. Творческий процесс — создание дворового ансамбля — полностью увлек ребят, укрепил любовь к музыке и научил трудиться для достижения своих целей. Любопытный момент повести — подход героев к выбору и распределению инструментов между собой: первая буква имени совпадает с первой буквой названия инструмента: «Вася — ну так играй на виолончели, Федя — на фаготе, Таня — на тромбоне, а Генка — на губной гармошке». Образ жизни героев книги меняется от бесцельного времяпрепровождения во дворе до увлеченных занятий люби-

мым делом, которое помогает развить волю, трудолюбие и упорство. Задание: *Назовите инструмент по первой букве вашего имени или фамилии.*

Данная подборка книг, как нам представляется, может стать отправным моментом в жизни юного читателя, побудив его к постижению прекрасного мира музыки, способного сформировать его как творческую личность.

### Список литературы

1. *Абрамян Г. В.* Кто взял фальшивую ноту? М.: Детская литература, 1971. 28 с.
2. *Абрамян Г. В.* Мастер Триоль. М.: Детская литература, 1969. 18 с.
3. *Алдонина Р.* Музыка, ее звуки и инструменты. М.: ИД «Фома», 2011. 27 с.
4. *Аликина Е. В.* Формирование познавательного интереса к музыкальному исполнительству в процессе работы студенческого любительского хора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 27 с.
5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
6. *Георгиев С. Г.* Вольфганг Амадей Моцарт. Светлый ангел. М.: ИД Мещерякова, 2018. 28 с.
7. *Засимова Н. Л.* Формирование познавательных интересов у будущих педагогов-музыкантов дошкольных образовательных учреждений: на материале фортепианного ансамблевого обучения в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. М., 2008. 18 с.
8. *Кабалевский Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке. М.: Просвещение, 1989. 191 с.
9. *Кабалевский Д. Б.* Про трех китов и про многое другое. М.: Детская литература, 1972. 44 с.
10. *Левашева Г. Я.* Рассказы из музыкальной шкатулки. Л.: Детская литература, 1975. 144 с.
11. *Ткаченко А.* Иоганн Себастьян Бах. М.: ИД «Фома», 2010. 28 с.

### Об авторе

МАЛАХОВА Ксения Викторовна, магистрант 1 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь, Россия; e-mail: [ShalayaKseniya@yandex.ru](mailto:ShalayaKseniya@yandex.ru)

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Т. И. Якиманская**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируется актуальность применения интеграции во время учебной, внеучебной и культурно-досуговой музыкально-театральной деятельности. Поставлена задача развития креативности учащихся, описаны ресурсы и интегрированные технологии развития креативности школьников, предложена программа развития креативности школьников в процессе интегрированной музыкально-театральной деятельности.

**Ключевые слова:** креативность, творческая музыкально-театрализованная деятельность, интеграция, внеучебная и культурно-досуговая деятельность.

Современное общество испытывает потребность в формировании креативно мыслящих, свободных и независимых от стереотипного мышления выпускников учебных заведений, которые будут способны к творческому преобразованию действительности и сумеют найти подходы к совершенствованию окружающего мира. Для решения данной проблемы мы предлагаем привлечь нестандартные виды обучения, например музыкально-театральные занятия, где используется внутрипредметная, межпредметная и транспредметная виды интеграции. Актуальность подобного рода занятий заключается в том, что благодаря интегрированной деятельности в школе происходит объединение педагогического состава в подходах к построению оптимальной модели образовательного процесса.

О важности применения интегративного подхода в урочной и внеурочной деятельности говорят многие современные исследователи. Так, Л. П. Ефимова считает важным его применение при организации проектной деятельности подростков [1]. В. Н. Соколова предлагает интегрировать музыкальные дисциплины во время проведения общеобразовательных уроков и школьных мероприятий творческой направленности (школьные концерты, театрализованные постановки, уроки музыки, литературы, ИЗО и т.д.) [5]. Е. Г. Милюгина считает интеграцию педагогическим условием формирования музыкальной культуры школьников, оптимизирующим процесс освоения ценностей культуры (трансляция опыта поколений), ценностей искусства (приобретение эмоционального опыта), ценностей развития (личностный рост ребенка как поступательное, непрерывное, устойчивое движение к высшим ценностям), ценностей диалога (реализация принятия и оправдания другой реальности: человека, музыки, мира эмоций, мира значимостей и т.д.), ценностей сотворчества (самоактуализация участников воспитательного процесса) [3, с. 612]. На наш взгляд, интеграция на уроках музыки дает ученику достаточно широкое и яркое представление об окружающем мире, т.к. основной акцент в интегрированных занятиях прихо-

дится на развитие образного мышления. Уроки такого типа дают возможность использовать содержание общеобразовательных учебных предметов, а также научные сведения, знания из области культуры и искусства.

Современные исследователи предлагают использовать как можно больше различных ресурсов для развития креативности школьников. К таким ресурсам можно отнести досуговую, внеклассную, учебную, спортивно-оздоровительную деятельность. Так, Л. С. Рогачёва предлагает применять для развития креативности досуговую творческую (музыкально-театральную) деятельность, т. к. образовательный потенциал музыкально-театральной деятельности взывает к чувственно-эмоциональным переживаниям, расширяет кругозор, формирует нравственные модели поведения и отношений не только у участников творческого процесса, но и у зрительской аудитории [5, с. 3]. Чтобы проведение внеурочной музыкально-театральной деятельности было наиболее продуктивным, Т.В. Фуртас рекомендует школьникам совместно с учителем во внеурочное время посещать детские музыкальные спектакли с их последующим обсуждением; во время внеклассной деятельности проводить занятия по музыкально-театральному искусству — сценическому движению, сценической речи, актёрскому мастерству, вокалу; заниматься постановкой собственных музыкальных спектаклей с участием школьников [7, с. 13]. Мы также придерживаемся мнения, что наиболее перспективным направлением для внедрения интеграции в образовательный процесс является досуговая и внеклассная деятельность.

Помимо работ об интегративном подходе в образовательной деятельности и ресурсов для развития креативности учащихся, мы изучили ряд образовательных технологий с элементами интеграции.

1. *Технология интеграции* на основе театральной деятельности, в которую органично вплетаются другие учебные и внеучебные дисциплины: познавательные (литература, история, география), музыка (слушание музыкальных произведений и их самостоятельное сочинение), ИЗО, хореография и т.д. Во время учебной и внеклассной деятельности могут быть использованы следующие виды интегративных уроков: урок-спектакль, урок-сказка, урок-расследование. На таких нестандартных занятиях проникновение одной деятельности в другую обуславливается необходимостью расширения данного содержания или его закрепления. Также эта форма может использоваться педагогами при необходимости подачи учебного материала в виде блоков.

2. *Технология «Художественное событие»*, авторами которой являются С.А. Селезнёва и И.В. Ефимова [2], создает условия для сотрудничества, совместного творчества обучающихся и педагогов, содержит в себе элементы межпредметной интеграции (музыки, ИЗО, литературы, истории, физической культуры, хореографии, уроков труда). В педагогической технологии «Художественное событие» используются творческие работы учащихся: коллективные панно-декорации, самостоятельно придуманные сказки, сценарии, костюмы, музыкальное сопровождение, песни, танцы, игра на музыкальных инструментах.

3. *Интерактивная технология* — это театральная технология, стирающая грань между актерами и зрительным залом. Участие зрителей в спектакле позволяет стимулировать познавательный интерес участников, расширить коммуникативные возможности, улучшить социализацию. Данная образовательная технология также выполняется в условиях интеграции литературы, музыки, истории, географии и многих других школьных дисциплин, т.к. в процессе коммуникации со зрителем актёры могут задавать вопросы на различные тематики, касающиеся литературных или исторических персонажей, географического расположения тех или иных стран и т.д. [4].

Внедрение интеграции в педагогический процесс преследует собой задачу продолжения лучших традиций музыкально-театральной деятельности в условиях школьного театра, а также усовершенствования методики обучения музыке, хореографии, литературе, истории, изобразительному искусству во время общеобразовательной деятельности. Интеграция на уроках музыки вносит в музыкальное обучение новизну и оригинальность. Имеет определенные преимущества для учащихся: формирует познавательный интерес, способствует созданию целостной картины музыкального мира, позволяет систематизировать музыкальные знания, способствует развитию музыкальных умений и навыков, развитию эстетического восприятия, воображения, внимания, музыкальной памяти, мышления учащихся. На наш взгляд, чем разнообразнее будут условия, в которых протекает творческая деятельность учащихся, чем содержательнее будут формы, методы и приемы работы с детьми, а также учебные материалы, с которыми они взаимодействуют, тем интенсивнее станут развиваться детские творческие и интеллектуальные способности.

Целью внедрения интегрированного модуля в нашу программу является развитие креативности школьников. Интеграция способствует созданию на уроках целостной картины мира, а также повышению качества образовательного процесса, формирования положительных личностных качеств педагога и учащегося, повышения профессиональной компетентности педагогов. Мы считаем, что интегрированные уроки по своей структуре должны отличаться четкостью, лаконичностью, логичностью при подаче учебного материала на каждом этапе занятия.

На основе опыта вышеназванных педагогов-исследователей нами был разработан интегрированный модуль, общий объем которого составил 24 часа, из них практические занятия — 16 часов, самостоятельная работа — 8 часов. Содержание интегрированного модуля было структурировано по темам (разделам) с указанием отведенного на них количества академических часов и видов учебных занятий. Используя вышеперечисленные образовательные технологии, мы провели цикл занятий разнообразных форм активности, включавший студийную работу, этюды, отчетный спектакль (итоговая форма работы). Занятия были направлены на развитие выбранных нами компонентов креативности: мотивационный — развитие умений и навыков, необходимых не только в театральной деятельности, но и необходимых в повседневной жизни — костюмирование, искусство нане-

сения макияжа, развитие ораторских способностей (6 часов); когнитивный — изучение музыкальных жанров, истории развития музыкального искусства, видов театров (6 часов); деятельностный — театральные занятия, сценическая речь, вокал (6 часов); занятия на рефлекссию — анализ литературных произведений, театрализованных постановок, выполненных во внеурочное время в школе (6 часов).

Во время развития компонентов креативности у учащихся нами использована внутрипредметная, межпредметная и транспредметная интеграция. С помощью внутрипредметной интеграции нами были решены следующие задачи: формирование мотивации к занятиям музыкально-театральной деятельностью (потребность к изучению жанров, творческой интерпретации, сочинению собственных произведений); формирование поведенческих навыков во время занятий музыкально-театральной деятельностью (умение воспроизвести тот или иной жанр музыкально-театральной деятельности, умение сочинять музыку и сценарий к музыкально-театральной постановке); формирование познавательного интереса к занятиям музыкально-театральной деятельностью (интерес к изучению жанров и к практической музыкально-театральной деятельности); формирование рефлексии во время занятий музыкально-театральной деятельностью (умение проанализировать свою работу в ходе творческого процесса).

С помощью межпредметной интеграции на занятиях нами решались следующие задачи: формирование мотивации к занятиям с межпредметной интеграцией (потребность в создании костюмов и декораций, литературных текстов и музыкального оформления); формирование познавательного интереса во время занятий с межпредметной интеграцией (познавательный интерес во время создания декораций, литературного текста и музыкального оформления, интерес к новым видам движений); формирование поведенческих навыков во время занятий с межпредметной интеграцией (наличие поведенческих навыков, необходимых для создания декораций, литературного текста и музыкального оформления, новых сценических движений); формирование рефлексии к занятиям с межпредметной интеграцией (способность к самоанализу и рефлексии во время создания декораций и костюмов, написания сценария и изучения новых сценических движений).

На занятиях с транспредметной интеграцией (интеграция общего и дополнительного образования, интеграция учебной и внеучебной деятельности и т.д.) нами решались следующие задачи: формирование мотивации к занятиям с транспредметной интеграцией (потребность в приобретении новых знаний на уроках, потребность в занятиях внеурочной и досуговой деятельностью); формирование познавательного интереса во время занятий с транспредметной интеграцией (интерес к урочной, внеурочной и досуговой деятельности с элементами интеграции); формирование поведенческих навыков во время занятий с транспредметной интеграцией (навыков, необходимых во время учебной и внеучебной деятельности, а также самообразования); формирование рефлексии на занятиях

с транспредметной интеграцией (после учебной и внеучебной деятельности, а также посещения культурно-досуговых мероприятий).

Во время практических интегрированных занятий необходимо создавать такие педагогические условия, которые будут способствовать всестороннему рассмотрению учащимися конкретного объекта, понятия, явления, формирования системного мышления, пробуждения творческого воображения, позитивного эмоционального отношения к познанию. Благодаря интегрированному подходу, когда на занятии задействованы сразу несколько учебных дисциплин, у школьников будет формироваться целостная система знаний по конкретной теме. Интегрированные занятия раскрывают значительные педагогические возможности, снимают утомляемость и перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности, осязательно повышают познавательный интерес, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти.

### Список литературы

1. *Ефимова Л. П.* Организация проектной деятельности подростков на интегрированных уроках // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3. С.185 [электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22527990> Дата обращения 05.05.2020 Загл. с экрана
2. *Ефимова И. В., Селезнева С. А.* Подготовка и проведение обобщающего учебно-образовательного мероприятия — художественного события. Этапы создания художественного события // Московская школа № 158: сетевое сообщество на принципах самоорганизации [электронный ресурс]. URL: <http://www.school158.ru/node/276>
3. *Милюгина Е. Г.* Интеграция как педагогическое условие формирования музыкальной культуры младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2017. С. 609-614.
4. Музыкальное интерактивное пространство «Тим-тилим» // Тим-тилим.ру [электронный ресурс]. URL: <http://tim-tilim.ru/> Дата обращения 15.03.2020 Загл. с экрана
5. *Рогачёва Л. С.* Духовно-нравственное воспитание подростков средствами музыкально-театральной деятельности в детском творческом объединении: 13.00.05: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.а, 2017. 28 с.
6. *Соколова В. Н.* Интегрированные уроки с музыкальным компонентом при реализации ФГОС НОО // Культура наука образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научнопрактической конференции (г. Нижневартовск, 12–13 февраля 2015 г.). Ч. II [электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23508760> Дата обращения 05.05.2020. Загл. с экрана
7. *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.

### Об авторе

ЯКИМАНСКАЯ Татьяна Игоревна, магистрант 2 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail: yakita81@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НАЧИНАЮЩИХ СКРИПАЧЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ

**Т. В. Афанасьева**

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования исполнительских умений начинающих скрипачей. Выявлена эффективность применения модульной системы в процессе формирования исполнительских умений и навыков начинающих скрипачей. Доказано, что интегрированный подход является наиболее релевантным для формирования исполнительских навыков начинающих скрипачей.

**Ключевые слова:** исполнительские умения, начинающие исполнители, интегрированные занятия, интегрированный подход к обучению, интегрированный модуль, игра на скрипке.

Проблема формирования исполнительских умений начинающих музыкантов привлекает постоянный интерес отечественных и зарубежных исследователей. Понятию и структуре исполнительских умений посвящены исследования А. В. Гвоздева, Е. В. Меркуловой, В. В. Ивановой, Н. В. Шевелевой и др. [1, 4; 5; 12]. Практический уровень формирования умений начинающего исполнителя рассмотрен в работах Д. Л. Кохута, Х. Мейснера, Д. Шавио и др. [15; 16; 18]. Как показал анализ исследований, исполнительские умения входят в структуру исполнительской культуры музыканта: на основе исполнительских умений, впоследствии и навыков, формируется исполнительская культура [14, с. 4]. Понятие *исполнительская деятельность* включает также способность к импровизации и установлению взаимосвязи музыки с прочими видами искусства и окружающей жизни. Такая трактовка исполнительских умений заслуживает особого внимания, поскольку позволяет говорить о интегративном подходе к обучению начинающих музыкантов [12, с. 8].

Рассматривая проблему формирования исполнительских умений в рамках интегративного подхода, необходимо учитывать связь исполнительских умений начинающих скрипачей с их представлениями о прочих видах искусства и окружающей реальности. Такого рода умения не подлежат автоматизации, ибо связаны с творческим, никогда точно не повторяющимся процессом постижения музыкального искусства. С этих позиций можно говорить о том, что исполнительские умения формируются на основе живого восприятия музыки как многогранного явления [13, с. 300]. Тем не менее в традиционной системе музыкального образования реализация такого интегрированного подхода начинающих исполнителей недостаточно эффективна и требует применения иных, более современных методов обучения музыкальному искусству. Наиболее релевантным, на наш взгляд, является интегративный подход к обучению, применимый в практике обучения начинающих скрипачей.

При интегрированном подходе к обучению акцент делается на всестороннем понимании целого, а не многих не связанных между собой частей. В музыкальном образовании интеграция представляет собой отказ от отдельного изу-

чения музыки и других предметов в пользу установления связей между ними. Этот подход, известный также как междисциплинарное, смешанное обучение, объединяет идеи, терминологию или примеры из нескольких, не связанных между собой предметов, таким образом, чтобы стимулировать более глубокое понимание материала [7, с. 609; 17, с. 53]. Х. Мейзингер рассматривает возможность интеграции музыкального образования с изобразительным искусством для начинающих исполнителей [16, с. 21]; А. Шавио и Д. Ван дер Шифф полагают интегрированное обучение основой самоорганизации начинающих музыкантов [18, с. 1]; И. Озгул предлагает интеграцию музицирования, изобразительного и пластического искусства (живописи и скульптуры) [17]. Интегрированный подход к обучению и преподаванию создает среду, которая помогает учащимся понять отношения между областями интегрированной учебной программы. Методы межпредметной интеграции могут быть прямыми и косвенными: так, для формирования исполнительских навыков начинающих скрипачей И. Озгул предлагает использовать эмоциональную память, тренируемую с помощью живописных изображений эпохи композитора; так интегрированный подход полностью удовлетворяет познавательные физические, моральные, эмоциональные и духовные потребности начинающего исполнителя [17, с. 55]. Интеграция представляет собой прочные межпредметные связи между отраслями искусства и другими предметами и установление гармонии между ними.

Опираясь на представленные идеи, мы поставили цель внедрить в учебную программу интегрированный модуль, ориентированный на формирование и совершенствование исполнительских умений начинающих скрипачей в условиях дополнительного образования. Программа модуля предполагает определенную свободу в выборе репертуара и направлена прежде всего на развитие творческих способностей и индивидуальности учащегося, формирует эстетические взгляды и нравственные установки детей и потребности общения с духовными ценностями, произведениями искусства.

При работе с начинающими скрипачами важна мотивация к обучению, поэтому для того, чтобы занятия стали более увлекательными, музыкальный руководитель обращается к методу интеграции (использования на занятиях по музыке потенциала художественного слова, движения и пр.). Изучая стили и специфику игры знаменитых композиторов, музыкантов и дирижеров различных эпох, обучающимся удастся выбрать свой стиль, свою уникальную исполнительскую манеру. При работе с начинающими скрипачами в содержание занятий можно включать фольклор, игры, различные виды искусств, например использовать игры, которые интегрируют певческую и музыкальную (игра на скрипке) или изобразительную и музыкальную деятельности: подобрать картинку, содержание которой будет соотноситься с музыкальным произведением; назвать основную мысль или вспомнить литературное произведение / стихотворение, основная мысль которых коррелирует с музыкальным произведением, играемым на скрипке.

Транспредметные интегрированные мероприятия должны включать в себя различные формы деятельности обучающихся, как урочную, так и внеурочную деятельность, а также самообразование и культурный досуг. Чтение нот с листа музыкального материала в облегченном изложении во время занятий предполагает предварительное мысленное ознакомление с нотным текстом и выявление характерных особенностей пьесы. При внеурочной деятельности проводится работа над нарастающими трудностями в процессе развития навыков чтения с листа (от простого — к сложному), а самообразование включает в себя сольфеджирование незнакомых произведений, слушание музыки по нотам, вспомогательные методы, способствующие улучшению читки. Практическая деятельность во время занятий подразумевает под собой музыкальный разбор пьесы и ее подготовку к уроку. Внеурочная деятельность включает в себя содержание данного музыкального произведения. Характеристика музыкальных образов. В процессе самообразования — решаются задачи, связанные с его изучением. Формирование исполнительских умений актуально осуществлять посредством интегрированных курсов [10, с. 48]: музыкальный театр, ансамбль песни и скрипки, ритмика, театр «Пьесы для скрипичного ансамбля» и т.д.

Ранее считалось, будто игра в ансамбле доступна только для старших обучающихся, тем не менее, такие именитые педагоги-скрипачи, как Э. В. Пудовочкин [9], С. О. Мильтоян [6] и др. пришли к заключению, что воспитание ансамблевым музицированием целесообразно начинать с самого начала знакомства обучающегося со скрипкой [3, с. 272], развивая идеи П.С. Столярского: «только тот, кто может выразить своё художественное Я со всей полнотой не только в сольном исполнении, но и найти его, объединяя свои мысли и чувства с товарищами по ансамблю, только тот — истинный музыкант» [2, с. 184]. В содержательном компоненте ансамблевой деятельности обучающиеся получают знания интегрированного характера, которые способствуют «решению творческих исполнительских задач в процессе коллективного музицирования» [3, с. 273]. Междисциплинарный подход при этом важен с точки зрения различных аспектов совершенствования музыкального мастерства: обучение основам ансамблевого исполнительства и формирование знаний в процессе изучения специальных смежных дисциплин. Интегрированный подход к обучению может включать в себя акапельное исполнительство, например, совместные занятия с обучающимся игре на фортепиано [11, с. 150]. Совместные занятия подобного типа целесообразны для целостного понимания музыкальной игры в коллективе (дуэт, трио, квартет, квинтет, ансамбль). Данный междисциплинарный подход стимулирует художественное восприятие и мышление обучающихся для совершенствования своей техники игры.

Организация учебного процесса для начинающих скрипачей может осуществляться посредством междисциплинарных связей, которые позволяют создавать благоприятные условия для интегрирования средств учебной и внеучебной работы, а также делает возможным проведение занятий музыкой и внеклассной деятельности вне стен учебного заведения. Развитие интегриро-

ванного исполнительского искусства позволяет совершенствовать и закреплять художественные исполнительские достижения, взаимокоррелированные обучения игре на скрипке с красотой объектов искусства обогащает художественный опыт и вкус начинающих музыкантов; чтение теории и истории музыки, в том числе, «связанных со скрипкой по аналогии — динамика, полёт, пение (особенно оперное), эстетика, архитектура (музыка в камне), живопись и т.д.» [11, с. 149 — 150] является источником знаний.

Работа с теоретическим материалом обогащает знания обучающихся развёрнутыми представлениями о характере исполняемых музыкальных произведений, об истории / эпохе, в которую они были созданы, о композиторах, их написавших и пр. Помимо этого, релевантно организовывать обучение учащихся разного возраста по однотемным занятиям или по концентрическому типу. При этом принципы интеграции имеют более сложный характер и включают в себя несколько задач [10, с. 114]: дифференцирование общего содержания и совместных видов работы обучающихся разного возраста; определение общих для всех классов задач и их конкретизация для каждой возрастной группы. Данные задачи должны способствовать мотивации осуществлять совместную деятельность и активизировать взаимовыгодную (в т.ч. на взгляд обучающихся) познавательную активность. Важно, опираясь на сформулированные задачи, дифференцировать содержание материала, согласно тем знаниям и учебным действиям, которые доступны для всех возрастных групп и могут осваиваться одновременно всеми обучающимися, определить те вопросы в осваиваемом материале, которые невыполнимы для младших обучающихся, однако должны быть освоены старшими; выделить те задачи, которые целесообразны для освоения или закрепления младшими обучающимися и уже примитивны для старших; выбрать индивидуальные и групповые формы занятий для каждой возрастной группы с учетом специфики содержания учебного материала.

В интегрированном модуле должны использоваться различные способы работы над трудными местами: разучивание в разных темпах, ритмические варианты, придумывание и использование уже имеющихся специальных упражнений; обеспечение развития творческих способностей и индивидуальности учащегося; овладение знаниями и представлениями о скрипичном исполнительстве; приобретение устойчивого интереса к самостоятельной деятельности в области музыкального искусства; формирование у учащихся эстетических взглядов, нравственных установок и потребности общения с духовными ценностями, произведениями искусства; воспитание активного слушателя, зрителя, участника творческой самодеятельности.

### Список литературы

1. Гвоздев А. В. Об игровом движении скрипача // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. № 2. С. 811–817.
2. Гринберг М. В классе П. С. Столярского / М. Гринберг, В. Пронин // Музыкальное исполнительство. 1970. Вып. 6. С. 183–184.

3. *Елизарова О. Н.* Ансамблевое музицирование как форма обучения в классе скрипки // Инструментальное музицирование в школе: история, теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. М. Л. Космовская. Курск: Курск. гос. ун-т, 2015. 302 с. С. 271–278.
4. *Иванова В. В.* Структура и содержание исполнительской культуры музыканта // Вестник МГУКИ. 2018. № 3. С. 179–183.
5. *Меркулова Е. В.* О методических установках успешного обучения начинающих музыкантов-скрипачей // Наука. Искусство. Культура. 2017. № 2. С. 171–176.
6. *Мильтомян С. О.* Педагогика гармоничного развития скрипача. Тверь: Триада, 2013. 247 с.
7. *Милюгина Е. Г.* Интеграция как педагогическое условие формирования музыкальной культуры младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2017. С. 609-614.
8. *Петрова Н. Н.* Арт-педагогический подход в современном музыкальном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3. С. 184–186.
9. *Пудовочкин Э. В.* Скрипка после букваря. Опыт раннего группового обучения. СПб.: Композитор СПб., 2013. 64 с.
10. *Фалетрова О. М.* Методика преподавания предмета «Музыка» в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС: учебное пособие / О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. Ярославль: ЯГПУ, 2013. 195 с.
11. *Хэ И.* Специфика преподавания и обучения игре на скрипке // Состояние и проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства Дальнего Востока России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск: Хабаровск. гос. ин-т искусств и культуры, 2010. С. 143–152.
12. *Шевелева Н. В.* Развитие исполнительской техники музыканта: методическое пособие. Мундыбаш, 2014. 14 с.
13. *Язвинская Т. Н.* Чтение с листа как перспективный метод развивающего обучения в детской музыкальной школе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 2. С. 299–306.
14. *Sušić, Blaženka Bačlija.* The Relation between Pedagogical Approaches in Music Education and Students Performance Anxiety. 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326373585\\_The\\_Relation\\_between\\_Pedagogical\\_Approaches\\_in\\_Music\\_Education\\_and\\_Students\\_Performance\\_Anxiety](https://www.researchgate.net/publication/326373585_The_Relation_between_Pedagogical_Approaches_in_Music_Education_and_Students_Performance_Anxiety) (дата обращения: 12.12.2019)
15. *Kohut D. L.* Musical Performance: Learning Theory and Pedagogy. New-York, 2018. 255 p.
16. *Meissner H.* Teaching young musicians expressive performance: an experimental study // Music Education Research. 2019. Vol. 21. Issue 1. P. 20–39. URL: <https://www.tandfonline.com/> (дата обращения: 10.11.2019).
17. *Özgül I.* Integration in General Music Education // Conference of the International Journal of Arts & Sciences. 2016. № 9. P. 53-60.
18. *Schiavio A., Van der Schyff D.* Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (дата обращения 12.12.2019).

### Об авторе

АФАНАСЬЕВА Татьяна Вячеславовна, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: miss-skripachka2017@yandex.ru

## ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЮНЫХ ПИАНИСТОВ В УСЛОВИЯХ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

**А. А. Михеева**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассматривается проблема использования интегрированных технологий в условиях ансамблевого музицирования как наиболее эффективной формы обучения, воспитания и комплексного развития исполнительских умений и навыков, музыкальных способностей юных пианистов в системе дополнительного образования.

*Ключевые слова:* интегрированные технологии, ансамблевое музицирование, форма обучения, музыкальные способности, дополнительное образование, фортепианный дуэт, фортепианный ансамбль.

Современное музыкальное образование ставит перед преподавателем задачу формирования конкурентноспособной, креативной личности, побуждения учащегося к активной созидательной деятельности и нестандартному мышлению. Комплексное развитие учащихся является целью системы дополнительного образования, разработанной на базе государственных нормативов [5]. В. П. Анисимов указывает на необходимость развития мотивации школьников к музицированию как способу самопознания [1, с. 46]. Совершенствование системы дополнительного образования на современном этапе предполагает разработку и внедрение вариативных форм организации детской музыкальной деятельности.

Ансамблевое музицирование представляет собой как раз такую творческую деятельность, отличительной особенностью которой является партнерская работа, которая создает психологически благоприятную для развития личности ситуацию, благодаря чему юные музыканты начинают проявлять целеустремленность и работоспособность в овладении исполнительским мастерством, обучение для них становится более интенсивным и целенаправленным. Ансамблевое музицирование является коллективным видом деятельности, который, по мнению А. В. Запорожца, формирует у ребенка «способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные приводит, фигурально выражаясь, к аффективной децентрации, которая как бы предваряет возникновение децентрации интеллектуальной» [3, с. 63]. Анализируя ансамблевые сочинения композиторов в исторической последовательности, Е. Г. Сорокина подчеркивает важное педагогическое значение фортепианного ансамбля в формировании «единства действий музыкантов, единства замысла и единства выражения этого замысла, которое подразумевает органическое слияние индивидуальностей» [7, с. 18]. Авторы программ по предмету фортепиано О. А. Геталова, Т. И. Смирнова считают ансамблевое музицирование интересным для ребенка видом исполнительской деятельности и советуют вводить игру в ансамбле с самых первых уроков [2; 6]. Этот вид музыкальной деятельности с начинающими пианистами способствует успешному формированию

обобщенных музыкальных понятий; развитию образного мышления учащихся, аналитической, логической, рациональной музыкальной памяти; комплекса умений и навыков игры на инструменте; музыкального слуха (звуковысотного, гармонического, тембро-динамического, полифонического); ритмического чувства, которое помогает заложить элементарные основы ритма и овладеть более сложными метро-ритмическими категориями (агогика, пауза и т. д.); коммуникативных навыков (формы сотрудничества — «ученик и учитель», «ученик и ученик», «ученик и родитель»).

Преподаватель, развивающий мышление ученика, расширяющий его кругозор, формирующий мировоззрение, не может достичь этих целей без применения новых форм урока с использованием инновационных технологий. Новые методы и средства преподавательской работы, основанные на принципе интеграции различных видов искусств и форм музыкальной деятельности, способствуют становлению творчески мыслящего человека. Практика показала, что наиболее эффективное развитие юных пианистов происходит на интегрированных уроках ансамблевого музицирования. Исходя из утверждения Е. Г. Милюгиной что интеграция является «ключевым фактором в формировании музыкальной культуры обучающихся» [4, с. 610], можно сделать вывод, что принцип интеграции выступает в качестве ведущей идеи — воспитать потребность сохранить и умножить культурные и духовные ценности, преодолеть стереотипы в воспитании и обучении начинающих музыкантов. Форма организации интегрированного урока для начинающих пианистов часто связана с игровой деятельностью ученика, с которой переплетаются другие ее виды: познавательная, исследовательская. Такой урок включает в себя восприятие живописи, архитектуры, поэзии, слушание музыки, сочинение, импровизацию. Интегрированные занятия — это увлекательный процесс сотворчества ученика и преподавателя. Они могут быть уроками-сказками, уроками-путешествиями, уроками-спектаклями, уроками-концертами, уроками-исследованиями.

Цель программы «Развитие чувства ритма начинающих пианистов в условиях ансамблевого музицирования» — интенсификация музыкально-слухового и творческого развития начинающих музыкантов. Так как интеграция — это взаимопроникновение двух или нескольких предметов с доминированием одного из них, то на интегрированном уроке ансамблевого музицирования главная роль отводится исполнительскому мастерству и проблемам, связанным с обучением игре на инструменте.

Данная программа охватывает три уровня интеграции: внутрипредметную; межпредметную; транспредметную. В рамках программы каждый уровень интеграции имеет свою цель и задачу, которые решаются с помощью объединения дифференциальных областей и установление между ними связей. В программе содержатся следующие проблемно-тематические блоки: формирование представлений о ритмических особенностях музыкальных произведений (жанры, стили, эпохи, народная музыка); способы и стили ритмического оформления простейших мелодий и аккомпанемента на инструменте; знакомство с мно-

гообразием музыкальных инструментов, в том числе шумовых, и использованием их в творческом процессе; формирование навыков концертмейстерской деятельности в различных видах искусства.

*Внутрипредметная интеграция* значительно повышает уровень развития эстетического восприятия через выбранные виды музыкальной деятельности, эффективно формирует умения и навыки, позволяет педагогу найти ситуативные варианты решения педагогических задач. *Виды музыкальной деятельности*: музыкальное исполнительство; слушание музыки; музыкально-познавательная деятельность, творчество. Внутрипредметная интеграция осуществляется путём укрупнения темы, объединяющей группу родственных понятий.

*Межпредметная интеграция* способствует формированию целостного отношения к культуре и искусству, человеку-творцу, к культурному наследию человечества, дает органическое сочетание различных видов искусств, влияет на содержание эстетического и эмоционального восприятия и вызывает качественные изменения в нем. *Интегрируемые учебные предметы*: танец, хор, музыкальная литература. Межпредметная интеграция осуществляется путём объединения нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы или главных понятий.

*Транспредметная интеграция* является действенным средством повышения эффективности обучения, так как направлена на становление личности ребенка через активные способы действия, развитие детской самостоятельности, творческой инициативы, находчивости и сообразительности, а также несет в себе воспитательную функцию посредством выполнения и решения единой задачи вместе с преподавателем. Одной из наиболее ярких, интересных и увлекательных форм такого взаимодействия является проектная деятельность. *Интегрированные мероприятия*: проекты, концерты и т.д. *Формы деятельности обучающихся*: учебная деятельность; внеучебная деятельность; самообразование, культурный досуг. Транспредметная интеграция осуществляется путем включения в процесс познания всех анализаторов (зрительных, слуховых, осязательных, тактильно-двигательные), чем обеспечивает прочность образования условных связей в познании ребенком окружающей действительности.

Интегрированный урок должен содержать большой объем доступной и интересной информации, и иметь сжатую, логичную форму подачи, что позволит сделать структуру занятия насыщенной и динамичной. Именно возможность изучения предмета со всех сторон и позволит учащимся младшего школьного возраста сформировать собственное отношение к изучаемому материалу, в познавательном и эмоционально плане. В рамках интегрированного урока необходимо оставить ученику время для самостоятельной деятельности по воплощению собственных замыслов. Возможно, предоставляя простор для самовыражения ученика, интегрированное занятие будет уроком свободы. Одним из немаловажных факторов успеха интегрированного урока является увлеченность и профессионализм преподавателя, который свободно оперирует знаниями из различных сфер искусства и смежных предметов, умеет вдохновить

ребенка и настроить его на творческий поиск. Таким образом, индивидуальность педагога, его интуиция и эрудиция должны способствовать раскрепощению ученика, проявлению его инициативы. Анализируя и обобщая в процессе занятия полученные данные, ученик активно развивает слуховую, зрительную, двигательную память, вербальное творческое мышление, речь, приобретает полезные умения по описанию, сравнению, анализу явлений искусства. Таким образом, дети легче овладевают искусством общения, осознают себя как творческую незаурядную личность.

Интеграция на уроках фортепиано позволяет создать в воображении ученика целостную картину музыкального мира, способствует систематизации теоретических знаний, расширению объема специальных знаний, умений и навыков пианиста, развитию внимания, музыкальной памяти, мышления, творческой фантазии, формированию эстетических и художественных ценностей. Прямым следствием содержательных интегрированных уроков является возрастание творческого потенциала юного исполнителя, прогресс в его личностном развитии и, как следствие, — доступность для ученика мирового культурно-образовательного пространства.

#### Список литературы

1. *Анисимов В. П.* Арт-педагогика музыкального образования: учеб. пособие. Тверь: ТвГУ, 2015. 232 с.
2. *Геталова О. А.* Фортепиано. Авторская программа для детских музыкальных школ и школ искусств. СПб.: Композитор-СПб, 2009. 16 с.
3. *Запорожец А. В.* Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981 с. 57-63.
4. *Милюгина Е. Г.* Интеграция как педагогическое условие формирования музыкальной культуры младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2017. С. 609-614.
5. Приложение к письму Департамента молодежной политики, воспитания социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11.12.2006 № 06–1844 «Примерные требования к программам дополнительного образования детей» // <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rf-ot-11122006-n-06-1844/>
6. *Смирнова Т. И.* Класс специального фортепиано: Программа. Интенсивный курс для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств. М., 1997. 64 с.
7. Фортепианный дуэт: История жанра / Е. Сорокина. М.: Музыка, 1988. 316 с.

#### Об авторе

МИХЕЕВА Анастасия Андреевна, магистрант 2 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: [stasi08@mail.ru](mailto:stasi08@mail.ru);

## САМООБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

**Ю. И. Сметанникова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

В статье рассмотрена проблема формирования поликультурной личности младших школьников. Проанализирован процесс самообразования как условие формирования поликультурной личности, разработаны рекомендации для продуктивного обеспечения самообразовательной деятельности.

*Ключевые слова:* поликультурная личность, самообразование, самообразовательная деятельность, ФГОС НОО, младший школьник, педагог.

Вопрос формирования поликультурной личности младших школьников находит четкое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. В соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок и национальных ценностей [4, с. 6]. В процессе поликультурного воспитания формируется представление личности о многообразии культур, воспитывается толерантное отношение к различиям представителей разных культур, прививаются национальные и общечеловеческие ценности, развиваются навыки и умения взаимодействия в современном поликультурном мире на основе толерантности и взаимопонимания [1, с. 76].

Актуальность данной проблемы заключается в необходимости формирования и развития у школьников национального самосознания, уважительного отношения к людям всех национальностей, к различным народам и их культурам. Для того чтобы сегодня отвечать потребностям многонационального населения России и соответствовать запросам современного общества, необходимо делать упор на поликультурное воспитание личности. Говоря о формировании поликультурной личности, важно упомянуть, что конечной целью поликультурного воспитания можно считать формирование человека, способного к продуктивной жизни в многонациональной российской среде, толерантного, уважающего особенности других культур, умеющего жить в мире и согласии с людьми разных рас, вероисповеданий, национальностей.

Лучшим периодом для формирования такой личности, на наш взгляд, является именно младший школьный возраст, ведь именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать и видеть культурные особенности других обучающихся. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формиро-

вания и развития толерантности у обучающихся [3, с. 81]. В младшем школьном возрасте можно заложить мощный фундамент формирования личности, умеющей жить в современной многонациональной России.

Мониторинг национальностей младших школьников в МБОУ СОШ №7 г. Конаково показал, что большую часть обучающихся в начальной школе составляют русские (90%). Рядом с ними учатся украинцы (3,5%), белорусы (1,8%), армяне (1,7%), азербайджанцы (1,2%), казахи (1,0%), евреи (0,6%), татары (0,2%). Эти данные мы отразили в диаграмме (см. рис.1).



Рис. 1. Национальный состав младших школьников в МБОУ СОШ №7 г. Конаково

Данные мониторинга позволяют сделать вывод, что период обучения детей в начальной школе является и периодом их адаптации к жизни в поликультурной среде. Многообразие национальностей говорит и о необходимости педагогического обеспечения процесса формирования поликультурной личности младших школьников. Мы считаем, что наиболее продуктивно это можно сделать, сформировав у школьников навыки самообразовательной культуры.

Одной из стратегических целей образования в России сегодня становится развитие активной личности, способной продуктивно учиться на протяжении всей жизни и взаимодействовать в мультилингвальном и поликультурном обществе. ФГОС НОО ориентирован на становление следующих личностных характеристик выпускника начальной школы: любящий свой народ, свой край и свою Родину, уважающий и принимающий ценности семьи и общества, любознательный, активно и заинтересованно познающий мир, владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности [4, с. 7]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что выбор, сделанный нами в пользу самообразования как условия формирования поликультурной личности младших школьников, основан на требованиях ФГОС НОО. Несмотря на оче-

видную значимость самообразовательной культуры как условия формирования поликультурной личности младших школьников, опыт успешной реализации этого процесса сейчас находится в стадии накопления.

Д. Б. Гудков утверждает, что главной отличительной особенностью организации самообразовательного процесса обучающихся становится то, что ученик должен самостоятельно управлять собственной самообразовательной деятельностью в поликультурном пространстве, начиная от постановки цели деятельности до оценки её результата [2, с. 89]. Поставив при помощи педагога цель (например, создание «Диалога культур», то есть прямого взаимодействия культур как наиболее благоприятной основы для развития межэтнических, межнациональных отношений между школьниками), ученик начинает разрабатывать собственную самообразовательную траекторию. Она может выглядеть по-разному у каждого обучающегося (одни предпочитают искать информацию в сети Интернет, другие обращаются к справочной литературе, третьи — за помощью к родителям), но суть ее остается одинаковой — найти и обработать полученную информацию. Это довольно трудоемкий процесс для младшего школьника, особенно учеников 1–2 классов. Здесь не обойтись без помощи учителя и родителей, однако это требуется лишь в начале самообразовательной деятельности школьника. После обработки информации, ученик должен представить ее классу, чтобы после оценить свой результат.

Продуктивным мы считаем использование следующих вариантов заданий для самообразовательной деятельности обучающихся: 1) подготовить сообщение о родном крае / исторической родине: рассказать о достопримечательностях, исторических фактах, особенностях природы; 2) создать проект на тему «Достижения моего города/края», что поможет обучающимся испытать чувство гордости за свою малую родину; 3) оформить плакат, включающий в себя элементарные сведения об истории, геральдике и гимне страны, в которой родился ученик; 4) провести среди школьников интервью в формате ток-шоу, с заранее оговоренными с педагогом вопросами; 5) подготовить презентации для виртуальной экскурсии школьников в другую страну, край, город и т.д.; 6) сделать доклад на тему «Животные России», в котором можно будет рассказать, например, о породе собак «Якутская лайка», выведенной коренными народами севера Якутии; 7) познакомиться с картотекой игр разных национальностей — можно дать школьнику возможность провести одну из игр в качестве физкультминутки или на перемене.

Оценивая свой результат, школьник может быть излишне критичен к себе или, наоборот, слишком мягок. Педагог должен корректно помочь ученикам адекватно оценить их труд, делая замечания в положительном ключе, например: «У тебя получилось отличное выступление, но в следующий раз удели больше внимания национальным костюмам украинцев». Это замотивирует обучающихся к дальнейшей работе и поможет устранить ошибки в их самообразовательной деятельности если не сразу, то постепенно.

В МБОУ СОШ №7 г. Конаково продуктивно используются следующие формы организации обучения.

- *Встречи-беседы* с людьми разных национальностей; для активизации процесса самообразования младшим школьникам даются задания:

- 1) подготовить вопросы для беседы с гостем (Какое национальное блюдо Ваше любимое? Какие главные отличия в характере людей Вашей национальности? Какой самый популярный музыкальный инструмент? Кто традиционные герои сказок?);

- 2) узнать об особенностях национальности гостя, что поможет ученикам поддерживать беседу и обогатить свой «самообразовательный запас»: например, принести фотографию или сделать рисунок того, как выглядит традиционная татарская обувь — кожаные ичиги, подготовить исследовательский проект об одежде марийцев, например рассказать о трёх видах их женских головных уборов.

- *Музейные уроки* как способ знакомства с традициями народов:

- 1) ученики могут изготовить дома из пластилина, глины, ткани и т.д. миниатюрные бытовые принадлежности или национальных кукол, которых потом можно будет выставить в школьном музее;

- 2) школьники могут самостоятельно узнать о религии народов и подготовить доклады о ней, например, о том как религия проявляется в современных калмыцких праздниках, в частности, в Цаган саре, связанном с началом весны.

- *Музыкальные занятия* с игрой на национальных инструментах:

- 1) младшие школьники выясняют интересные факты об инструментах; например, как выглядит украинский народный деревянный духовой инструмент — флюяра;

- 2) ученики могут самостоятельно прослушать музыкальных исполнителей разных национальностей в сети Интернет, это поможет им проникнуться атмосферой конкретного народа.

- *Театральные уроки:*

- 1) обучающиеся, перевоплощаясь в людей разных национальностей, рассказывают об обычаях, традициях, промыслах разных народов;

- 2) с помощью педагога школьники могут поставить мини-спектакль по народной сказке, так как, играя роль, ученики особенно чувствуют и «проживают» своего героя.

- *Кулинарные мастер-классы* для знакомства с кухней разных национальностей:

- 1) ученики самостоятельно узнают о свойствах тех или иных продуктов питания, способах их приготовления, национальных особенностях пищи разных народов; например, выясняют популярные блюда из кухни народов Севера;

2) сплотить классный коллектив помогает и совместное приготовление пищи, например, можно приготовить мамалыгу — молдавское, румынское и западноукраинское национальное блюдо, каша из кукурузной муки или крупы.

• *Библиотечные уроки* с чтением отрывков из книг и их дальнейшим анализом:

1) дома обучающиеся самостоятельно выписывают виды языков или особенности сказок разных народов России;

2) младшим школьникам особенно нравится задание на сочинение собственной национальной сказки, которую они придумывают во время библиотечных уроков, изучив дома информацию о выбранном заранее народе; например, в апреле обязательным является придумывание волшебной сказки о цыганах в честь Дня цыган (8 апреля); выбирается их определенный обычай, например, вечером проносить по улице зажжённую свечу, и школьники продумывают детали будущей сказки.

Положительный воспитательный эффект при формировании поликультурной личности младшего школьника достигается не навязыванием позиции педагога, а активизацией собственных позиций ученика [3, с.82]. Только опираясь на его жизненный опыт решения конкретных проблем в обучении можно достичь успеха в самообразовательной деятельности. Разрабатывая собственную самообразовательную траекторию, школьник учится «учиться сам».

Таким образом, применяя разнообразные формы организации обучения и варианты заданий для самообразовательной деятельности обучающихся, педагог способствует успешной адаптации школьников к поликультурной окружающей среде. Комплексный подход при формировании поликультурной личности способствует продуктивному воспитанию обучающихся в условиях самообразования. Интегрируя в детский коллектив общечеловеческие ценности, в числе которых разнообразие мира, педагог учит обучающихся быть толерантными в современной многонациональной России.

### Список литературы

1. *Бобинова С. В.* Воспитание культуры толерантности // Начальная школа. 2012. № 8. С. 76-78.
2. *Гудков Д. Б.* Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М.: Изд-во МГУ, 2000. 120 с.
3. *Даниленко Т. В.* Воспитание поликультурной личности в условиях современной школы // Фундаментальные исследования. 2008. № 7. С. 81-82.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

### Об авторе

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна, аспирант 3-го года обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), Тверь; e-mail:krilovau.9595@mail.ru

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ

**О. И. Прокофьева**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме поликультурного воспитания студентов музыкального колледжа посредством технологии интеграции. Предложена серия интегрированных занятий в составе программы «Формирование поликультурной компетентности студентов музыкального колледжа в процессе освоения музыкального фольклора».

*Ключевые слова:* поликультурное воспитание, народная музыкальная культура, интегрированный подход, межпредметная интеграция, внутрипредметная интеграция, транспредметная интеграция, среднее профессиональное образование, музыкальный колледж

Поликультурное воспитание — одна из наиболее острых проблем, стоящих перед мировой цивилизацией. Современное развитие межэтнических отношений не свободно без негативных тенденций, которые проявляются в дискриминации личности, в разгуле национализма и расизма. Для того чтобы привить определенный «иммунитет» к таким проявлениям, общество и система образования должны создавать условия для поликультурного воспитания, целью которого должна быть открытость к межэтническим различиям, способность жить с людьми других культур, языков и религий, готовность к диалогу. В современной России в связи с реализацией закона «Об образовании в Российской Федерации», принятия Федерального государственного стандарта среднего профессионального образования на компетентностной основе возникает объективная потребность поиска технологий формирования личности специалиста, способного ориентироваться в поликультурном мире, толерантно относиться к представителям других этнических групп в процессе профессионального взаимодействия, обладать знаниями в области культуры своего народа и культуры разных этносов. Для педагогов-музыкантов наличие поликультурной компетентности особо важно, так как они постоянно обращаются к музыке различных народов, стилей, жанров. В связи с этим особую актуальность приобретает поликультурное воспитание студентов музыкальных колледжей, которые с этих позиций будут воспитывать и подрастающее поколение.

Проблемой поликультурного воспитания занимались такие научные деятели, как А. Н. Джуринский, Л. Ю. Данилова, Н. П. Филатова, Г. Б. Минибаева, Л. И. Максимова, Т. А. Живодрова и др. В их работах прослеживается мысль о том, что поликультурная компетентность формируется в период получения образования. Поликультурная компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, способствующих формированию представлений о многообразии культур, усвоению традиций и ценностей своего народа, познанию и принятию ценностей других, готовностью к взаимодействию культур и

созданию позитивного межэтнического диалога, развитию умений и навыков воспринимать и понимать произведения музыкального искусства и интегрировать эти знания. В результате исследований были выделены основные компоненты поликультурной компетентности студентов. К ним относится когнитивный компонент, который представляет собой совокупность знаний о своей национальной музыкальной культуре и совокупность знаний о музыкальной культуре других этносов. Мотивационно-ценностный, представляющий умение понимать культурные ценности родного этноса, мотивации познания других культур, а также толерантное отношение к представителям иных этнических групп. Деятельностный компонент, который представляет собой умения коммуникации с представителями различных культур и навыки общения в поликультурной среде [2; 3; 4].

Наше исследование проводится на базе Тверского музыкального колледжа им. М. П. Мусоргского. В колледже обучаются студенты разных национальностей: русские, украинцы, цыгане, армяне, карелы, немцы и др. В процессе поликультурного воспитания студенты должны осознать основные базовые общечеловеческие ценности, понять, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его культурного опыта и исторического развития. Для поликультурного воспитания студентов музыкального колледжа используются различные педагогические технологии: технология сотрудничества, ИКТ-технологии, технологии проблемно-поискового обучения, компетентностный подход, системный подход, интегрированный подход и др. Одним из наиболее продуктивных можно считать интегрированный подход.

Выделяя интегрированный подход, мы опираемся на труды Б. А. Ахлибинского, Е. Г. Милюгиной, Е. В. Яковлева, Н. О. Яковлевой [1; 5; 7]. Реализация данного подхода предполагает осуществление обучения на разных уровнях интеграции, включая внутрипредметный, межпредметный, транспредметный [7, с. 45]. Использование данной технологии в образовательном процессе способствует разностороннему развитию обучающихся и влияет на сферы индивидуальности студентов (когнитивную, мотивационную, деятельностно-практическую).

В разработанной нами серии интегрированных занятий применяются все перечисленные виды интеграции. Во время проведения серии интегрированных занятий мы поставили перед собой задачу сформировать у обучающихся совокупность знаний о национальной культуре народностей из центрального региона России (русские, карелы), культуры закавказского типа (армяне) и культуры азиатского типа (татары), а также создать условия, способствующие формированию позитивного отношения к поиску новых знаний и использованию их в процессе взаимодействия с представителями других этнических групп. Опишем проведенную нами работу по выделенным уровням.

Внутрипредметная интеграция предполагает интеграцию методов, форм и средств обучения при организации лекционных, лабораторных и практических

занятий [6]. Проведя анализ работ Л. Ю. Даниловой, Л. И. Максимовой, Т. А. Живодровой [2; 3; 4], мы определили компоненты поликультурной компетентности обучающихся, которые важны в процессе поликультурного воспитания будущих педагогов-музыкантов: когнитивный (совокупность знаний о своей национальной культуре и культуры других этносов), мотивационно-ценностный (толерантное отношение к представителям других культур, принятие культурных ценностей), деятельностный (умения активной коммуникации с представителями других этнических групп). Поскольку фольклор является синкретичным искусством, основанным на единстве слова, музыки, действия, выделенные нами компоненты целесообразно формировать в процессе освоения музыкально-фольклорных форм.

Тематическое планирование интегрированных уроков включает следующие разделы.

1. *Формирование знаний о культуре Центрального региона России (русские, карелы), культуры закавказского типа (армяне) и культуры азиатского типа (татары) — когнитивный компонент.*

При освоении музыкального фольклора происходит понимание роли музыкальных жанров русского народа и народов, проживающих в соседстве (карелы, армяне, татары). Изучение фольклора хореографического и драматического жанра формирует знания в области народного танца и обрядовых действий народов центрального региона России (русские, карелы), культуры закавказского типа (армяне) и культуры азиатского типа (татары). При изучении фольклорной поэзии происходит овладение навыками анализа фольклорных текстов (былин, баллад, духовных стихов, лирических песен, сказок и др.) русских, карел, армян и татар.

2. *Формирование толерантного отношения к традиционной культуре Центрального региона России (русские, карелы), культуры закавказского типа (армяне) и культуры азиатского типа (татары) — мотивационно-ценностный компонент.*

Знания, полученные при освоении музыкального фольклора, формируют интерес к традиционным музыкальным жанрам русского народа и других этнических групп (карел, армян, татар), ценностное отношение к жанрам музыкального фольклора не только русского народа, но и карельского, армянского, татарского. Материалы в области хореографии и драматизма формируют у обучающихся интерес к осознанию значимости обрядовой и необрядовой ситуации в традиционной культуре русских, карел, армян и татар, а также интерес к изучению хореографических жанров русского народа и других национальных культур (карел, армян, татар). Фольклорная поэзия формирует интерес к изучению фольклорно-поэтического творчества русского народа и других этнических групп (карел, армян, татар) и осознание значимости фольклорных текстов.

3. *Воспитание навыков коммуникации с представителями других этнических групп (карел, армян, татар) с целью культурного обмена — деятельностный компонент*

Выполняется применение полученных знаний о музыкальном фольклоре в общении с карелами, армянами, татарами (участие в международных конференциях, концертах, акциях). Применение знаний о хореографических и драматических формах на практике (участие в международных фестивалях, концертах, вечерках). Результатом освоения данного блока, будет являться проектная деятельность — выступление с докладом по теме «Фольклорная поэзия»; участие в проектах (проект «Национальный журнал» подразумевает создание журнала о национальной культуре русских, карел, армян или татар с целью обмена информацией в группах).

Продуктивность внутрипредметной интеграции заключается в возможности систематизации знаний при решении заданной проблемы. Кроме того, применение внутрипредметной интеграции в обучении побуждает студентов к различным видам деятельности — концертная деятельность, проектная деятельность, учебно-исследовательская деятельность.

Межпредметную интеграцию мы использовали для соединения нескольких учебных дисциплин в единый смысловой блок [6]. Курс «Формирование поликультурной компетентности студентов музыкального колледжа в процессе освоения музыкального фольклора» является интегрированным и предусматривает связь со следующими дисциплинами: «Музыкальная литература», «История», «Иностранный язык». На занятиях по «Народной музыкальной культуре» формируются знания о национальной культуре русского народа (как государствообразующего) и культуре других народов (карел, армян, татар), прививается интерес к культурному наследию народов путём вовлечения студента в учебный процесс, кроме того, полученные знания применяются в жизни. На уроках музыкальной литературы обучающиеся узнают о выдающихся композиторах разных национальностей, тем самым формируется представление о национальном многообразии. На занятиях по истории обучающиеся дополняют полученные знания с точки зрения исторических вех. Занятия по иностранному языку формируют навыки коммуникации с представителями других национальностей. Использование знаний, полученных межпредметным путём, способствует комплексному подходу к обучению. Все формы занятий включают 4 содержательных блока.

1 блок — тема «Народный календарь. Встреча весны, Пасхальный и Троицкий период у разных народов» направлен на знакомство обучающихся с календарными обрядами весеннего цикла и применение полученных знаний в разных научных областях. На занятиях по народной музыкальной культуре рассматриваются обряды и традиции празднования Встречи весны, студенты исполняют весенние заклички древних славян, карел, подробно разбирают приметы праздника «Верное воскресенье», обряды «Чистого четверга», «Пасхи»; знакомятся с «Русальной неделей», на которую приходится празднование древнего языческого праздника «Семик» и православного праздника «Троица» у русских, карел, армян и татар. На занятиях по «Истории» обряды весеннего цикла рассматриваются в разные исторические периоды и у русских, карел и татар. На

уроках «Музыкальной литературы» обучающиеся знакомятся с композиторами, которые в своём творчестве использовали аранжировки народных песен данного календарного периода. Предмет «Иностранный язык» реализует один из основных принципов поликультурной компетентности — принцип диалога культур. Так студенты могут поделиться полученными знаниями о культурном различных народов на иностранном языке.

2 блок — тема «Народный календарь. Жатва, Осенние праздники, Святочный период, Масленица у различных народов» направлен на знакомство обучающихся с календарными обрядами осеннего и зимнего циклов. На занятиях по «Народной музыкальной культуре», студенты знакомятся с жнивными обрядами славян, армянским праздником «Вардавара», карельским днём «Кегри»; святочными обходами «колядовщиков» у русских и ряжеными у карел «смутами»; армянским праздником «Трдес», отмечаемым в конце зимы. На предмете «Музыкальная литература» обучающиеся знакомятся с операми, где представлены сцены из народных обрядов (пример: опера Н.А. Римского-Корсакова «Снегурочка»). На «Истории» студенты готовят проекты по обрядам жнивного периода, осенних праздников, Святок и Масленицы до христианства, и с принятием христианства. Главной задачей предмета «Иностранный язык» в данном блоке является формирование познавательного интереса к созданию кратких аннотаций по Осенним праздникам, Святочному периоду, Масленице на английском языке для участия в международной видеоконференции онлайн.

3 блок — тема «Семейно-бытовые обряды. Свадебный и родильный обряд народов, проживающих на территории Тверской области» знакомит обучающихся с семейно-бытовыми обрядами. На занятиях по «Народной музыкальной культуре» обучающиеся знакомятся с основными этапами традиционной свадьбы у русских, армян, татар, карел; родильной обрядностью разных этносов (русских, карел, татар, армян). На предмете «Музыкальная литература» у студентов формируются умения отличать аутентичное звучание обрядовых свадебных и родильных песен от обработок с помощью таких форм работы как викторина, устный анализ музыкального текста. Предмет «История» в данном блоке формирует у обучающихся навыки создания проекта по свадебному и родильному обряду различных исторических периодов. «Иностранный язык» направлен на формирование навыков необходимых для дискуссии на английском языке по теме «Свадебный и родильный обряд народов, проживающих на территории Тверской области» и наряду с традиционными методами обучения сочетает инсценирование иноязычных коммуникативных ситуаций, межкультурные ролевые игры, межкультурные диалоги.

4 блок — тема «Семейно-бытовые обряды. Похоронно-поминальный обрядовый комплекс у русских, карел, армян и татар» — включает формирование умений составить краткую аннотацию к творчеству композиторов композиторов, писавших траурную музыку, и провести самоанализ по предмету «Музыкальная литература»; реализовать исследовательский проект на материале похоронно-поминального комплекса в разные исторические вехи на предмете

«История»; составить тематический рассказ на английском языке на уроке «Иностранный язык»; получение знаний о похоронно-поминальном обряде разных народов на занятии по «Народной музыкальной культуре»;

Транспредметная интергація требует соотнесения учебной и внеучебной деятельности, что целесообразно в условиях СПО. Кроме того координируются не только эти виды деятельности, но и компоненты познавательно-творческой деятельности, такие как самообразование и культурный досуг. Таким образом, студенты не только получают новые знания, но и подкрепляют их в процессе самостоятельной работы или в коллективной деятельности. В нашей программе реализуется несколько таких проектов.

Проект по теме «Жаворонки — ноги тонки» предполагает получение знаний с помощью ИКТ-технологий в области обрядов встречи весны у русских, карел, армян и татар; конспектирование отдельных глав монографий и статей по теме проекта; исследовательскую работу по теме проекта с использованием современных гаджетов (запись носителей традиции с целью популяризации музыкального фольклора русского народа, карел, татар и армян).

Проект по теме «Народный календарь. Фольклорный праздник «Святки» реализует получение знаний о календарно-обрядовых действиях святочного периода фольклора русского народа, карел, татар и армян; фольклорный праздник «Святки» в ТМК им. М.П. Мусоргского (святочные игры, святочные хороводы, вечерка); коллективный поход в семейную студию «Матица» на рождественское представление «Вертеп».

Проект по теме «Свадебный обряд русского народа, карел, татар и армян» включает в себя получение знаний о свадебном обрядовом действии; обыгрывание сцен фольклорной композиции «Кукольная свадьба» — по группам; просмотр видео материалов по теме проекта.

Мы предполагаем, что результатом освоения программы будет являться сформированность у обучающихся совокупности знаний о национальной культуре русского народа и культуре других этнических групп (карел, армян, татар), создание условий, при которых будет позитивное отношение к поиску новых знаний и использованию их в процессе взаимодействия с представителями карельской культуры, армянской и татарской.

### Список литературы

1. *Ахлибинский Б. А.* Категориальный аспект понятия интеграции // Диалектика как основа интеграции научного знания / под ред. А. А. Королева. Л.: ЛГУ, 1989. С. 50–66.
2. *Данилова Л. Ю.* Формирование поликультурной компетентности студента: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. 163 с.
3. *Живодрова Т. А.* К вопросу о термине «поликультурная компетентность» // Проблемы современного образования. 2017. №3. С. 70–75.
4. *Максимова Л. И.* Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2012. 223 с.
5. *Милюгина Е. Г.* Интеграция как педагогическое условие формирования музыкальной культуры младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики в

современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2017. С. 609 –614.

6. *Томилов П. Д.* К вопросу о возможности внутрипредметной и межпредметной интеграции содержания учебных дисциплин на основе ВПК // *Обучение и воспитание: методика и практика.* 2013. №3. С. 7-10.
7. *Яковлев Е. В., Яковлева Н. О.* Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск: РБИУ, 2010. 317 с.

#### **Об авторе**

ПРОКОФЬЕВА Оксана Игоревна, магистрант 2 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

## МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. А. Степанова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируются возможности технологии межпредметной интеграции в решении проблемы формирования эстетической культуры студентов. Описаны основные векторы программы интегрированной работы, апробированной в Студии вокала Тверского государственного университета в условиях внеучебной деятельности. Приведены данные диагностики, подтверждающие продуктивность разработанной программы.

*Ключевые слова:* эстетическая культура личности, межпредметная интеграция, современная авторская песня, студия авторской песни.

В современной педагогике межпредметная интеграция вызывает всё больший интерес в теоретических и эмпирических исследованиях. В современном обществе существует тенденция рассматривать изучаемые явления в комплексе, с различных сторон, во взаимосвязи с другими общественными явлениями и процессами, поэтому межпредметная и транспредметная интеграция представляют собой продуктивный способ подачи материала и достижения обучаемыми успеха, освоения необходимых компетенций.

Современные исследователи по-разному трактуют обсуждаемое понятие, однако сходятся в том, что собственно интеграция представляет собой процесс в достижении целостного взгляда на окружающий мир, а ее основой выступают межпредметные связи. Принято считать, что интеграция сама по себе представляет собой естественную взаимосвязь наук, учебных дисциплин, предметов, отдельных разделов и тем на основе объединяющей идеи последовательного, всестороннего раскрытия изучаемых процессов и явлений [2, с. 57], а интеграция в музыкальном образовании позволяет обучающимся освоить ценности культуры (трансляция опыта поколений), ценности искусства (приобретение эмоционального опыта), ценности развития (личностный рост как поступательное, непрерывное, устойчивое движение к высшим ценностям), ценности диалога (реализация принятия и оправдания другой реальности: человека, музыки, мира эмоций, мира значимостей и т.д.), ценности сотворчества (самоактуализация участников воспитательного процесса) [4, с. 612].

Особенно это важно для повышения уровня культуры личности, и прежде всего развития эстетической культуры студентов, поэтому мы обратились к исследованию данной проблемы. В рамках исследования мы отталкиваемся от того, что эстетическая культура личности является сложным, многоуровневым, комплексным явлением, представляющим 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) [5, с. 141–145]. Деление это, разумеется, условно и компоненты взаимно пересекаются, однако для наиболее полного понимания различных сторон одного явления оно необходимо. В условиях интегрированного обучения такое выделение основных показателей уровня эстетической культуры позволяет структурно диагностировать уровень эстетической культуры каждого студента-студийца, выявлять баланс между предложенными составляющими.

Эмпирической базой нашего исследования является Студия вокала Тверского государственного университета, основным направлением деятельности которой является воспитание личности в процессе освоения искусства авторской песни. Данное направление само по себе уже является синтетическим, комплексным, требующим от учащегося одновременного развития в самых разных творческих проявлениях. Оно включает в себе не только исполнение песен, но и сочинительство, инструментальный аккомпанемент (чаще самоаккомпанемент), актерское мастерство, глубокое осмысление материала, знание основ поэзии, грамотное умение пользоваться концертной звуковой аппаратурой и проч. Перед педагогом в авторской песне стоит задача суметь построить работу таким образом, чтобы обучаемый смог одновременно развивать в себе различные навыки и умения, накапливать опыт, аккумулируя в своем исполнении все вышеперечисленные аспекты. Поэтому в работе студии использование технологии межпредметной интеграции необходимо и разумно.

Стоит остановиться подробнее на вопросе о рассмотрении авторской песни как жанра синтетического. Среди исследователей авторской песни, искусствоведов и самих авторов-исполнителей не сформировано единогласного мнения о том, какова природа этого жанра — синкретическая или синтетическая. Мы в изучении данного вопроса склоняемся к мнению о том, что синтетизм для авторской песни характерен больше, чем синкретизм, как указывают М. Анчаров, А. Костромин [1, 3] и другие исследователи. Синкретические формы в искусстве как свойство автономных культур не подлежат анализу и дифференциации и представляют собой единое неделимое целое. 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» [8, с. 315], остро востребованного искусством и активно изучаемого сегодня.

Безусловно, данный факт никоим образом не противоречит тому, 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 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, а также ее исполнитель непременно представляет ее публично сам как целостное личностное произведение, вне зависимости от того, кто в нем автор стихов и музыки, и даже вне факта аккомпанирования другим музыкантом. Главным фактором в идентификации авторской песни среди прочих жанров мы считаем его принципиальную синтетичность, а также великую степень доверия, вызываемого песней в контакте ее создателя / исполнителя со зрителем. Кроме того, архиважна здесь возможность целостного восприятия авторской песни слушателем, а на первом месте, как и прежде, остается высокое качество поэтического текста.

Стоит сказать о том, что в современной педагогике при изучении и внедрении межпредметной интеграции одним из центральных понятий выступает термин *межпредметные связи*, поскольку интеграция предполагает систему, которая всегда состоит не только из набора предметов и явлений, но и связей между ними. Согласимся с мнением Л. Л. Баговой о том, что правомерность употребления термина *межпредметные связи* и жизненность обозначаемого им педагогического явления не подвергается сомнению, хотя единый подход к решению проблемы пока не выработан [2]. В работах В.Е. Пешковой [4, с. 17] под межпредметными связями понимается система отношений между знаниями и умениями, формируемыми в результате последовательного отражения в средствах, методах и содержании изучаемых предметов тех объективных связей, которые существуют в реальном мире; они также могут выступать в качестве конкретного педагогического средства, с помощью которого решаются определенные учебно-воспитательные задачи.

В рамках нашего эмпирического исследования в ходе работы в Студии вокала ТвГУ внедрение интегрированной программы обусловлено следующими основными мотивами: эстетическая культура личности как многогранное полифункциональное явление предполагает всестороннее культурное развитие личности; авторская песня есть синтетический жанр искусства, предполагающий овладение целым комплексом одновременно реализующихся задач; межпредметная интеграция представляет собой тот способ передачи знаний, благодаря которой обучение в рамках внеучебной деятельности будет наиболее продуктивным.

Исходя из приведенных положений, задачи интегрированного модуля «Развитие эстетической культуры студентов в условиях внеучебной деятельности» разделены на четыре группы:

— *когнитивные* (ознакомление и приобщение обучающихся к жанрам авторской песни; обучение выразительному исполнению песен; передача знаний о музыкальных и поэтических жанрах, великих поэтах и авторах-исполнителях, о современном жанре авторской песни, фестивальных движениях и проч.);

— *потребностные* (развитие личностного потенциала; приобретение и развитие у обучающихся волевых усилий, интереса, толерантности, коммуни-

кативных навыков, необходимых для социальной адаптации, творческого роста, самоопределения и самореализации; мотивация коллективного творчества; развитие потребности в добрых делах, сопереживании, милосердии; создание условий для формирования цельной, сильной, высокообразованной, профессионально-ориентированной личности);

— *ценностные* (приобщение к историческому и культурному наследию; развитие качеств «сильной личности», уверенности в себе и своих поступках; воспитание любви к родному краю, природе; укрепление гуманистических ориентиров добра, истины и любви на основе лучших традиций искусства Музыки и Слова);

— *практические* (развитие навыков концертной и творческой деятельности; развитие музыкальных качеств; техническое обслуживание гитары и др.).

Основные занятия предполагают соотнесение и взаимопроникновение теоретических и практических элементов, проведение *комплексных комбинированных* занятий, направленных на создание естественного творческого общения педагога и обучающегося и достижения определённого технического результата. Цель интегрированного модуля — создание условий для формирования социально-адаптированной, профессионально-ориентированной, эстетически развитой и гармоничной личности на лучших традициях и современных тенденциях авторской песни, отечественного музыкально-поэтического искусства и мировой гитарной классики. Методы *комбинирования* форм, способов и приёмов, используемых на занятиях, и *интеграции* содержания образовательного процесса являются основными, позволяющими максимально мотивировать обучающегося к выполнению технических задач и к творчеству. Для их обеспечения к каждому студенту подбираются индивидуальные способы и приёмы воздействия, опирающиеся на методы технологий развивающего, модульного и проблемного обучения.

Основными педагогическими условиями формирования эстетической культуры личности у студентов вуза являются: систематическая работа по организации творческого коллектива студентов, его последовательное сплочение, совершенствование; педагогически целесообразное сочетание эстетического просвещения с накоплением опыта эстетической деятельности студентов вуза; систематическая организация проявления студентами элементов творчества — через песню; индивидуальный подход к студентам, на основе учета личностных качеств; взаимосвязь и взаимодействие творческого коллектива с учреждениями культуры [5].

Единство и взаимодействие дидактических единиц курса авторской песни как формы межпредметной интеграции представлены нами в виде таблицы 1.

Таблица 1

Место межпредметной интеграции в программе  
«Развитие эстетической культуры личности в студии авторской песни»

Интегрируемые умения Содержательные блоки	Вокал	Ансамбль	Гитара	Поэзия
Разучивание песен классиков авторской песни	Привыкание к пению в речевой интонации; первый шаг к отучению от «сольфеджирования словами» и переосмыслению песни как носителя мысли и чувства	Песни классиков — идеальный репертуар для начала работы с ансамблем. Прозрачные гармонии и легко пристраиваемые голоса чаще всего дают большой простор для аранжировочной фантазии	Освоение основных боёв и аккордов; опыт гитарного аккомпанемента как поддержки пения	Рассмотрение качественного стиха как незыблемой песенной основы
Разучивание авторской песни «новой волны»	Использование в пении приемов эстрадного вокала (там, где это уместно). Выход за рамки классического академического исполнения. Импровизация	Выход за рамки классического академического исполнения. Простор для воображения. «Незапетость» репертуара позволяет сделать оригинальную и свежую аранжировку песни	Большие возможности разнообразить гитарную игру нюансами, боями, синкопами, басовыми вставками и проч., показать динамические возможности инструмента	Изучение современных поэтических тенденций, трансформации представлений о стихосложении за последние годы
Разучивание классического романса	Тренировка и закрепление певческих умений, постановки голоса, классического распевания и академической манеры. Напоминание, что школа классического академического пения есть основа успешной постановки и здоровья голосового аппарата	Академический репертуар — залог чистого интонирования и выстраивания тембрально-голосовых взаимоотношений в коллективе	Возвращение в академический репертуар позволяет игре не стать «рассхлябанной», но поддерживает сосредоточенность играющего, точность и тонкость, ровность исполнения	Наблюдение за соответствием мелодии «музыке стиха»

Разучивание духовного произведения	Сдержанность и академизм духовного произведения позволяют аккумулировать в себе навыки собирания в голосе духовной энергии, без мелизмирования и манерности; позволяет заставить голос звучать «в чистом виде»	Духовная музыка как никакая другая заставляет коллектив прислушаться друг к другу, развить навыки унисонного и многоголосного пения, не дает возможности для фальши или неточности	Попытка исполнения под гитару духовного произведения заставляет взглянуть на него с принципиально иной стороны, проникнуться его смыслами и эмоциональностью (при всей кажущейся сдержанности). Отказ от аккомпанемента в духовном произведении подчеркивает, насколько необходимо быть уместным и точным по отношению к исполняемому материалу («отказ от приёма — тоже приём»)	Анализ духовного языка как особого вида поэтического текста
------------------------------------	--	--	--	---

Как показывает практика, внедрение межпредметной интеграции в условиях внеучебной деятельности вуза не только возможно, но и целесообразно. На промежуточном этапе обработки результатов контрольной диагностики уровня эстетической культуры личности студентов, занимающихся в Студии вокала ТвГУ (апрель 2020 г.), студентами показаны высокие результаты по сравнению с исходной диагностикой, проводимой в декабре 2018 г. На этапе первой входной диагностики общий уровень эстетической культуры студентов был оценен как средний у 70% студентов и низкий у 30%. После полутора лет работы в студии в соответствии с принципами межпредметной технологии формирования эстетической культуры 75% студентов-студийцев продемонстрировали высокий уровень сформированности эстетической культуры; 25% — средний, показатель низкого уровня сформированности эстетической культуры отсутствует. Считаем, что реализация программы по обучению авторской песне, совмещенная с технологией межпредметной интеграции, есть залог успешного повышения уровня эстетической культуры среди молодежи.

#### Список литературы

1. Анчаров М. Мысли вслух об авторской песне // Неделя. 1988. № 24. С. 16.
2. Багова Л. Л. Межпредметная интеграция в образовательном процессе и ее проблемы на этапах становления педагогической науки // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 1. С. 57–61.

3. *Костромин А.* Несколько вопросов об авторской песне // Сайт Московского Центра авторской песни [электронный ресурс]. URL: [http://www.ksp-msk.ru/page\\_232.html](http://www.ksp-msk.ru/page_232.html). Дата обращения: 10.11.2019.
4. *Милюгина Е. Г.* Интеграция как педагогическое условие формирования музыкальной культуры младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2017. С. 609–614.
5. *Милюгина Е. Г., Степанова Т. А.* Феномен эстетической культуры личности в современных педагогических исследованиях // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1. С. 141–145.
6. *Пешкова Е.* Педагогика. Ч. 3: Технологии развивающего обучения. Майкоп: АГУ, 1998. 72 с.
7. *Смагина С.* Дополнительная общеобразовательная программа студии авторской песни «Белая ворона» [электронный ресурс]. URL: [https://cdt-tmr.edu.yar.ru/docs/dop\\_studii\\_avtor koy\\_pesni\\_belaya\\_vorona.pdf](https://cdt-tmr.edu.yar.ru/docs/dop_studii_avtor koy_pesni_belaya_vorona.pdf). Дата обращения: 14.04.2020.
8. Эстетика: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева. М.: Политиздат, 1989. 447 с.

#### **Об авторе**

СТЕПАНОВА Татьяна Александровна, магистрант 2 курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина), Тверь), e-mail: [dishi\\_rovney@mail.ru](mailto:dishi_rovney@mail.ru).

Научное издание

РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ  
В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных трудов  
Выпуск 10 (16)

Верстка Е. Г. Милюгина  
Подписано в печать 23.12.2020. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага типографская №1.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,87. Тираж 300 экз.  
Отпечатано с оригинала авторов  
Редакционно-издательское управление  
Тверского государственного университета.  
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.  
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.

