

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 8 (14)

Тверь 2018

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

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

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

Р 60 **Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. — Вып. 8 (14). — 212 с.**
ISBN 978-5-7609-1385-2

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 работы 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 978-5-7609-1385-2

© Коллектив авторов, текст, 2018
© Е. Г. Милюгина, составление, редакция, дизайн, 2018
© ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», 2018

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

Сборник научных трудов. Выпуск 8 (14)

Верстка Е. Г. Милюгина

Подписано в печать 17.10.2018. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага типографская №1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,25. Тираж 100 экз. Заказ

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Редакционно-издательское управление

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

Тел. РИУ: (4822)356063

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

<i>Натали Шнайдер.</i> Екатерина Яковлевна Державина: история одного перевода	7
<i>А. Ю. Кудина.</i> «Тексты-продолжения» в русской литературе (на примере пьесы Е. П. Ростопчиной «Возврат Чацкого в Москву»)	14
<i>Н. В. Семенова.</i> «Отцы и дети» И. С. Тургенева в современных театральных постановках	20
<i>Ю. В. Розанов.</i> Иван Ильин об Алексее Ремизове	25
<i>Е. А. Казеева.</i> Художественное своеобразие «наброска» А. И. Тинякова «Адрес приказчиков купцу» (на материале рукописного журнала «Школьные досуги»)	30
<i>Н. В. Семенова, Н. М. Спиридонова.</i> Театральное и кинематографическое воплощение пьесы А. Володина «Пять вечеров»	35
<i>А. Н. Безруков.</i> Объективация действительности в драматургии Венедикта Ерофеева	41
<i>Н. В. Семенова, О. В. Шарый.</i> Пьеса «Русская народная почта» Олега Богаева и спектакль в Московском театре п/р Олега Табакова	49
<i>И. Н. Юдкин-Рипун.</i> Интерпретация лирики как построение сценария монодрамы	54
<i>Л. С. Колганов.</i> «За боль разрыва по живому...»: о книге стихов Валентины Бендерской «Выкрутасы эйдоса»	67

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>В. В. Кузнецов.</i> Георгий Победоносец — Медный всадник: синкретизм образа культурного героя в одном фольклорном тексте	70
<i>П. А. Семенов.</i> Особенности функционирования некоторых типов безличных предложений в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир»	77
<i>О. Н. Щедринова.</i> Смысловые интенции песенных текстов Константина Кинчева в рамках социального богословия	85
<i>Т. Г. Струкова.</i> Разрыв коммуникации? новояз?	90
<i>Н. Н. Гурьева.</i> Языковая игра и парцелляция как средство выражения авторского дискурса в публицистических текстах	97

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

<i>Валентина Бендерская.</i> Надстилевое сольфеджио как путь развития ладового слуха и формирования стилистического чувства	102
<i>М. Г. Корнакова.</i> Интеграция как педагогическое условие формирования художественно-эстетической компетенции дошкольников	107
<i>Л. Р. Акоюн.</i> Возможности интегрированного преподавания предметов эстетического цикла в формировании музыкальной культуры младших школьников	111

<i>Т. М. Александрова.</i> Формирование музыкального вкуса младших школьников на интегрированных уроках в общеобразовательной школе	120
<i>Н. А. Усанова.</i> Формирование музыкальной грамотности младших школьников в процессе интегрированного преподавания предметов эстетического цикла	126
<i>Е. А. Быстрова.</i> Развитие творческого мышления младших школьников посредством уровневой дифференциации в музыкальном образовании	131
<i>Е. Г. Милюгина, Д. А. Шкадов.</i> Развитие музыкальных способностей младших школьников посредством интегративного использования информационно-коммуникационных технологий	137
<i>Е. С. Шмаков.</i> Формирование гражданской идентичности старшеклассников посредством транспредметной интеграции в детской школе искусств	141
<i>М. В. Гавва, М. Е. Королева.</i> Проблемы и перспективы обучения на клавишном синтезаторе: из опыта работы студии «Электронные музыкальные инструменты» МБОУ СОШ № 27	144

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

<i>Е. Г. Милюгина.</i> Традиционная культура Тверского Верхневолжья в зеркале прозвищного фольклора (по материалам XIX века)	148
<i>М. В. Волкова.</i> Воспоминания потомков об участии дворян Бежецкого уезда в Отечественной войне 1812 года	162
<i>М. В. Волкова.</i> Начало революции 1917 года в Бежецке: по дневниковым записям протоиерея Иоанна Постникова	170
<i>О. М. Кузьмина.</i> Калининский и Западный фронт в 1941–1943 годах: музыкальные деятели на страже мира (к 75-летию освобождения Ржева)	177
<i>И. В. Гришанкова.</i> Лингвистическое краеведение для младших школьников: тверской детский фольклор	182

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>С. А. Алиуллина, А. А. Рюкина, В. В. Акимова.</i> Лексические и грамматические трудности при изучении официально-делового стиля речи в техническом вузе	187
<i>А. В. Жучкова.</i> «Я хочу в школу». Литература и театр о реорганизации школьной системы	192
<i>Т. В. Бабушкина, А. В. Вахромеева.</i> Патриотическое воспитание на уроках литературного чтения и внеклассных мероприятиях в начальной школе	198
<i>Д. А. Преображенская.</i> Формирование региональной идентичности младших школьников в процессе знакомства с творчеством С. Д. Дрожжина	205
<i>В. И. Ильиных.</i> Использование аутентичных видеотекстов для развития основных речевых навыков	209

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И КУЛЬТУР

ЕКАТЕРИНА ЯКОВЛЕВНА ДЕРЖАВИНА: ИСТОРИЯ ОДНОГО ПЕРЕВОДА

Натали Шнайдер

Университет имени Эрнста Морица Арндта, Грайфсвальд, Германия

В статье исследуется история перевода Е. Я. Державиной французской оды, сочиненной для торжества в Таврическом дворце, устроенном в апреле 1791 г. князем Потемкиным-Таврическим в честь Екатерины II по случаю победы русских войск под Измаилом.

Ключевые слова: женщина-писательница, переводческая деятельность, чета Державиных, Потемкин-Таврический, Дестат, Захаров.

В Рукописном отделе РНБ (Ф. 247, архив Державина) я нашла заинтересовавший меня перевод «Оды ее императорскому величеству по случаю торжества князя Потемкина-Таврического в Таврическом дворце, сочинения барона Дестата». В т. 4 «Сочинений и переводов Державина» авторство перевода указано в сноске: «*Перевод с французского Ек<атерины> Яковл<евны> Державиной, 1791 года» [8, л. 210].¹ Но данный перевод находим и в т. 23 архива Державина. Аккуратно переписанный писарем текст снабжен в конце первой страницы припиской: «Сочинение барона Дестата», которая перечеркнута рукой Державина и исправлена на следующее: «Переведена с французского К. Я. Державиной» [9, л. 73]. Таким образом, авторство перевода дважды подтверждено и не подлежит сомнению: данный перевод с французского выполнен Е. Я. Державиной (урожд. Бастидон).

В поисках автора французского оригинала я обратилась к «Сводному каталогу книг на иностранных языках, изданных в России в XVIII веке». В нем находим запись «baron d'Etat» и названия трех его произведений, опубликованных в России в 1780–1790 гг.: *Epitre à Son Altesse monseigneur le prince Potemkin-Tauritcheskoy, feldmarechal des Armées de Sa Majesté l'impératrice de*

¹ О существовании данного перевода в т. 4 вскользь упоминает А. Койтен в статье «Державинские переводы из Геснера и Гердера» [см.: 5, с. 120].

toutes les Russies, sur la prise de Bender. St. Petersburg, de l'Imprimerie Impériale, 1790. [2], 11 с. 8°;¹ Lali et Sainval drame et trois actes en vers libres, représenté pour la première fois par les comediens françois de S.M. l'imperatrice de toutes les Russies. Le 20 de juin (v.s.) 1784. St. Petersburg, [тип. АН], aux depens de l'auteur, 1784. [4], 75 с. 8°. Драма в стихах, написанная по роману: L.F.E. Ramond de Carbonnières. Les dernieres aventures du jeune d'Olban; La prise d'Otchakoff, dédiée aux Russes, par mr. le baron d'Estat, officier au service de S.M. l'impératrice de toutes les Russies, dans l'état de S.A. msgr. le prince Potemkin. St. Petersburg, de l'imprimerie Impériale, 1789. [14 с.] 8° [12, с. 257–258].

Согласно каталогу, изданные экземпляры хранятся в РГБ, БАН и РНБ. Из описания следует, что авторство уставлено по записи на экземплярах: «par Mr. Le Baron d'Estat» [там же]. В обзоре иностранных сочинений В. А. Бильбасов связывает два из них: драму в стихах и поэму — с именем Дестата и дает им краткую характеристику. Драма в стихах, поставленная на сцене 20 июня 1784 г. и напечатанная за счет автора, является не оригинальным произведением Дестата, а переводом романа Рамонда де Карбоньера, написанного под влиянием «Страданий юного Вертера» Гете и опубликованного в 1777 г. [1, ч. 1, с. 317]. Два других посвящены военным делам и победам Потемкина-Таврического: взятию Бендер и битве за крепость Очаков. Если послание в стихах охарактеризовано как «недурно написанное прославление военных подвигов Потемкина», то поэма Дестата в александрийских стихах о взятии Очакова не сообщает, по мнению В. А. Бильбасова, «ни одного живого факта» из событий русско-турецкой войны и не рекомендуется к прочтению [1, ч. 1, с. 433, 390].

В. А. Бильбасов описывает участие Дестата в 1780-е гг. в сочинении драматических пословиц, писавшихся на французском и русском языках и игравшихся как профессиональными актерами, так и любителями для избранного круга лиц. Речь идет о малых эрмитажных собраниях и придворном литературном кружке при Екатерине II, в который входили принц Ш.-Ж. де Линь, граф Л. фон Кобенцель, граф Л. Ф. де Сегюр, граф А. С. Строганов, Ив. Ив. Шувалов, фаворит А. М. Дмитриев-Мамонов, барон Дестат и Юльяна, дочь известного французского актера Жана Оффена (1720–1806) [1, ч. 2, с. 58].² В переписке с Гриммом Екатерина не раз упоминает о театральных авторах Эрмитажа, пересылает ему их сочинения: «Посылаю вам две пословицы <...> Произведения театральных авторов Эрмитажа могли бы уже теперь составить по меньшей мере два тома. Можно подумать, что у этих пяти бедняков иного дела нет; они разделяют работу между собою и говорят друг другу: „ты вот это сделай“, а тот отвечает: „а

¹ В. А. Бильбасов приводит лучшее, по его мнению, четверостишие из данного послания в стихах: «A l'ennui des flatteurs les grands sont condamnés. / Au chair de leur fortune ils voyent enchainés / De laches courtisans dont la bouche hypocrite / Ne refusa l'éloge qu'au mérite» [1, ч. 1, с. 433], но приписывает это произведение не барону Дестату, а неизвестному автору.

² Приглашенный И. А. Дмитриевским в Петербург (1785), Оффен преподавал в Шляхетном сухопутном кадетском корпусе декламацию, разыгрывал с учениками французские трагедии, «в которых нередко сам участвовал вместе с дочерью своею Юльяною» [14, с. 490].

вот работа тебе“. Точно им деньги за это платят! Теперь за раз готовятся четыре пьесы да готовых уж почти столько же» [10, с. 164].

19 *proverbe dramatique*, поставленных на сцене Эрмитажа между 1787 и 1788 гг., были напечатаны в Париже в сборнике «Théâtre de l'Hermitage de Catherine II, impératrice de Russie; composé par cette Princesse, par plusieurs personnes de sa société intime, et par quelques ministres étrangers» (1799).¹ Издатель J. Castéra указывает имена всех авторов, в том числе и Дестата: «par M. D'Etat, Français, attaché au Cabinet de l'Impératrice» [17, т. 1, с. 167; т. 2, с. 1]. Из-под пера Дестата, состоявшего на дипломатической службе при дворе Екатерины и являвшегося участником небольшого литературного кружка, вышло две пословицы: «Le Jaloux de Valence, proverbe en deux actes en prose» и «Les Quiproquo, comédie-proverbe en deux actes en prose».² В письме к барону Гримму от 13 августа 1792 г. находим характеристику Дестата, данную ему императрицей: первоначально он находился в штабе Потемкина, затем перешел к принцу Нассау; будучи сочинителем драматических пословиц, был одним из участников малых эрмитажных собраний, не играя при этом какой-либо исключительной роли. Из приведенной характеристики видно, что императрица невысоко оценивала литературный талант барона.³ Во время русско-турецкой кампании Потемкин в одном из писем упоминает Дестата, сообщая императрице в августе 1790 г. из Бендер о больших потерях на флоте вследствие пагубных действий бездарных советников-иностранцев, в том числе и Дестата: «Сколь я огорчен о потере флотилии и людей великого числа <...> Великая команда и, право, ни по уму, ни по способности. К тому же много разврата от влияния развратных советников, как то: Ланжероны, Родригесы, де Сурсы, Цуккаты и, наконец, де Стат — сколь от них огорчаться должны русские, какому же теперь и унынию должно быть в той части. Командует без соображений и об ответе не думает, никому не подчинен, да и слушать не станет. Полно, не хочу больше растрогивать» [3, с. 424]. Исходя из имеющихся фактов, можно предположить, что Дестат находился в русском государстве между 1780 и 1790 гг. В своем письме Екатерина говорит о нем в прошедшем времени, значит, он вернулся во Францию в начале 1790-х гг.

¹ См.: Catherine, en revenant de la Crimée, en 1787, voulut faire jouer chez elle, à l'Hermitage, des Pièces et des Proverbes, qui n'eussent été représentés sur aucun Théâtre; elle engagea plusieurs des personnes qui l'avoient suivie en Tartarie, à en composer; et pour les encourager par son exemple, elle écrivit elle-même rapidement quelques Proverbes. Une trèsbonne troupe de Comédiens <...> jouoient ces Pièces devant un petit nombre d'Auditeurs, seuls admis à ces représentations [17, т. 1, с. 2]. 16 пословиц и небольших комедий вошли в 4-томный сборник «Recueil des pièces de l'Hermitage», без указания имен авторов.

² Ср. «DESTAT, on D'ESTAT. Le «Théâtre de l'Hermitage» renferme, de M. Destat, le *Jaloux de Valence*, prov. en un acte, et les *Quiproquo*, com. en un acte» [16, с. 536].

³ Ср.: «Je savais déjà ce que vous me dites de Destat; celui-ci était sorti de la vaste bassecour du prince Potemkine; de là il était entré dans celle du prince de Nassau; il eut accès au théâtre de l'hermitage, parce qu'il faisait des proverbes; il n'a jamais dépassé le théâtre: il alla à Paris sous prétexte de santé; ses propos à Varsovie et à Paris l'ont fait rayer du service, et il a perdu sa pension» [11, с. 571–572]. См. также: [1, ч. 1, с. 317].

Во время пребывания в России Дестат сочинил и упомянутую выше оду для праздника в Таврическом дворце, данного князем Потемкиным 28 апреля 1791 г. в честь русской императрицы по случаю взятия Измаила. Всем известны произведения Г. Р. Державина «На взятие Измаила» (1790) и «Описание торжества в доме князя Потемкина по случаю взятия Измаила» (1791),¹ но сделанный к торжеству перевод, выполненный его женой, остался неопубликованным. В названии переведенной оды Е. Я. Державина указывает и автора — барона Дестата. Праздник был устроен с небывалым размахом, молва о нем разошлась за пределы русского государства. Императрица, восхваляя его на следующий день в письме к Гримму, так и сыплет восторженными эпитетами: «зала <...> удивительно изящна и величественна», «танцы <...> превосходно исполнены», «присутствующие <...> пришли в восторг», «внутренние комнаты <...> так же великолепны, как и все в этом волшебном замке», заключая в конце: «зрелище было чудное» [10, с. 185-186].

В примечании к «Описанию торжества в доме князя Потемкина по случаю взятия Измаила» Грот упоминает о напечатании перевода французского оригинала, преподнесенного императрице Потемкиным во время праздника. Этот прозаический перевод был помещен в журнале «Новые ежемесячные сочинения» в декабре 1791 г.² Ни в одном современном русском издании³ не содержатся указания на какие-либо дары в стихотворной форме от князя, однако в немецком журнале „*Minerva*“, издававшемся в Берлине и Гамбурге между 1796 и 1810 гг., Георг Адольф Вильгельм фон Гельбиг опубликовал в нескольких номерах биографию Потемкина, указав в том числе и на имевшийся факт подношения французской оды и процитировав самый значимый, по его мнению, пассаж:

Que puis-je T'offrir en hommage?
Je suis moi même Ton ouvrage:
Mon pouvoir et mon sort, sont sortis de Ta'main [15, с. 535].⁴

¹ Ср. письмо Державина к В. В. Капнисту от 16 июня 1791 г.: «Любезный мой друг Василий Васильевич! <...> Благодарствую на примечания <нрзб.>. Князь светлейший множество мне назначил комиссий стихотворных, строчил ему, что в мысль попало, был доволен; но последнее описание его празднеств не знаю, показалось ли? Ежели не выйдет к печатанию, то тебе письменное пришлю» [цит. по: 6, с. 80]. См. также: [2, т. 1, с. 377–382; т. 6, с. 619].

² «Хоры были перепечатаны в LXVII ч. *Новых ежемесячных сочинений* (январь 1792). В этом же издании (ч. LXVI, дек. 1791) появился перевод в прозе написанных по-французски от имени Потемкина стихов императрице с изъявлением ей благодарности за присутствие на его празднике» [2, т. 1, с. 381].

³ См. статью «Кн. Григорий Александрович Потемкин-Таврический. 1739–1791» в журнале «Русская старина» за октябрь 1875 (С. 217-267) или в журнале «Москвитянин» за 1791 г.

⁴ «Man sagte damals allgemein, Potemkin habe der Kaiserin bei dieser Gelegenheit eine französische Ode überreicht. Wir können von dieser vorgeblichen Gegebenheit, von der wir auch keinen Schein gesehen haben, nicht das geringste sagen. Uns scheint übrigens dieser Zug zu ungeschickt und Schülermäßig zu sein, um wahr sein zu können; zumal da Potemkin nicht der Verfasser dieser Ode sein konnte. Indessen existiert sie und ist nicht ganz schlecht gerathen. Sie ist zu

В переводе русский читатель мог частично ознакомиться с содержанием публикации Гельбига, в том числе и в упомянутом примечании Грота, со ссылкой на публикацию перевода оды, преподнесенной императрице: «Очевидно, что это та самая ода, которой перевод, сделанный И. Захаровым, напечатан в *Новых ежемес<ячных> сочинениях* <...> Там это место читается так: „Какое могу воздать тебе чествование? Сам я есмь творение твое, а власть и жребий мой суть дело руку твою“ (*руку твою* — двойственное число)» [2, т. 1, с. 411].¹ В найденном переводе Е. Я. Державиной это четверостишие ближе к оригиналу как по содержанию, так и по форме:

Чем могу воздать ТЕБЕ?
Я сам Твое творение
Могущество мое и жребий мой десницею
Твоею мне дарованы [8, л. 211 об.; 9, л. 74].

Державин также включил в «Описание торжества в доме князя Потемкина по случаю взятия Измаила» (1791) эпизод, происшедший на празднике между фаворитом и императрицей. Затрагивая тему распространенных среди подданных слухов о роскошествах устроенного празднества, поэт иллюстрирует причины такой щедрости хозяина строчками, написанными от имени Потемкина тем самым французским сочинителем. Передавая главную мысль оды, поэт как бы воссоздает сцену подношения оной самим князем Таврическим.

Мне слышится ответ его:
Я чем могу воздать ея ко мне щедроте?
Величие мое — творенье рук ея;
Все счастье мое — души ея в доброте,
И слава торжества — ея, а не моя [2, т. 1, с. 413-414].

Ни у Гельбига, ни у Грота, ни у Захарова не называется автор оригинала, и только Е. Я. Державина указывает его в заголовке своего перевода.

«Ода ее императорскому величеству
по случаю торжества князя Потемкина-
Таврического в Таврическом дворце,
сочинения барона Дестата» —
Катерина Державина

Оставь на минуту сей трон,
Где слава ТЕБЯ окружающая,
Кажется, представляет взорам Божество.
Прииди, да смехи и грации,

«Благодарственные стихи ее величеству императрице Всероссийской, сочиненные на французском языке от имени князя Потемкина-Таврического при случае торжественного угощения, в доме его бывшего апреля 28 дня 1791 года» — Иван Захаров

Оставь на мало время, оставь престол,
на коем окружающее тебя сияние являет
взорам Божество. — Иди, да прилепленные
ко стопам Твоим приятности и смехи умерят
свет величественного Твоего чела.<...>

weitläufig, um in einer Note Platz finden zu können. Wir heben daher nur die Stelle aus, die allerdings die richtigste ist» [15, с. 534-535]. См. также [2, т. 1, с. 411].

¹ Ср. данную строфу в переводе Захарова [7, с. 38].

Шествующие по стезям Твоим¹
 Умерят августейшее величие на челе Твоём.
 <...>
 В то время, когда, попирая препятствия,
 Грядешь Ты продолжать чудеса Твои,
 Ах! могу ли по крайней мере усыпать пути
 Твои² цветами?
 Благополучие еще буду, ежели жизнь моя,
 Которую я посвящаю Твоей славе,
 Послужить Твоим блестящим и счастливым
 намерениям [8, л. 210-211 об.; 9, л. 73-74]

Благоволи ж, да попирающей Тебе препоны
 и геройски стремящейся во след Твоих чудес,
 усыплю хотя путь цветами. — Но сто-
 крат блажен буду, когда посвященная славе
 Твоей жизнь моя возможет споспешить и к
 возвеличению счастливой Твоей судьбы! [7,
 с. 35-38]

Как известно, Державин не владел французским языком, в воспоминаниях он не раз указывал на незаменимые для него переводы на русский, сделанные представительницами его большой семьи. Так в начале XIX века племянница Елизавета Николаевна Львова сделала для дяди подстрочный перевод отрывка из трагедии «Федра» Ж.-Б. Расина, и пьеса «была играна на домашнем театре» [2, т. 4, с. 767]. К услугам перевода Е. Я. Державиной поэт также прибегал неоднократно, например в начале 1790-х гг., получив от Потемкина письмо принца Делиня, «принял и с пособием жены своей перевел» [4, с. 301-302], чем Потемкин остался доволен и благодарил. Возможно, что в данном письме находилась та самая французская ода, сочиненная для торжества в доме князя, или поэт использовал как источник опубликованный перевод Захарова.

С Иваном Семеновичем Захаровым Державин близко познакомился примерно около 1790 г.; он, как и другие литераторы, был вхож в дом поэта, ставшего «если не вожаком, то знаменем новой литературы. <...> Его дом вновь наполнился. <...> Были и литераторы, только еще подающие надежду: Иван Семенович Захаров, один из многочисленных переводчиков неизбежной „Телемахиды“, уже, впрочем, не юноша» [13, с. 163]. А два года спустя семья Державиных купила у Захарова дом «близ Измайловского мосту» [2, т. 5, с. 782].³ Видимо, несколько лет тесного общения с Захаровым, сочинителем программного трактата «Рассуждение о переводе книг» (1787), могли послужить толчком для такого рода упражнений в переводах, заинтересовавших и Е. Я. Державину, принимавшую, как известно, активное участие в конце 1780-х гг. в культурной и литературной жизни Тамбова.⁴ Перевод французской оды известного мужа стал доступен современникам, будучи напечатанным в журнале «Новые ежемесячные со-

¹ Вместо слова «шествующие» приведены два варианта «влекомые» и «следующие», оба, однако, перечеркнутые, как не удовлетворившие переводчика [см.: 9, л. 73].

² Путь Твой [см.: 9, л. 73].

³ Из приписки к письму мужа от 24.07.1792 узнаем от Елизаветы Корнильевны Ниловой о заботах и хлопотах Е. Я. Державиной по устройству нового семейного гнезда: «Я не смею вас, матушка, просить о писании ко мне, слыша от Петруши, сколько вы заняты вашим старанием и уборкою дома» [2, т. 5, с. 797].

⁴ См., напр., мои статьи в сб.: Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. Тверь, 2014. Вып. 4 (10); 2015. Вып. 5 (11).

чинения», а перевод жены знаменитого поэта, аккуратно переписанный писарской рукой, удостоился быть увековеченным в собрании сочинений любящего мужа. Сколько из ее литературных творений не дошло до потомков, остается загадкой, лишь какие-то косвенные свидетельства современников указывают на неоспоримый факт ее общения с музами, как например, данные строчки княжны Екатерины Сергеевны Урусовой: «У вас, видно, есть стихотворения, сочинение которых делает честь нашему полу: мне весьма приятно было читать то прекрасное стихотворение, которое вы мне сообщили; желаю, чтобы знакомство с музами усугублялось в нашем поле. <...> искренно к вам привязанная услужница и кума Урусова» [2, т. 5, с. 517; ср.: т. 1, с. 58; т. 9, с. 90].

Список литературы

1. *Бильбасов В. А.* История Екатерины Второй. СПб.: тип. Скороходова, Berlin: Stuhr'sche Buchhandlung, 1890–[1896]. Т. 12. 1896. Ч. 1. 564 с.; Ч. 2. 576 с.
2. *Державин Г. Р.* Сочинения с объясн. примеч. Я. К. Грота: в 9 т. СПб.: Имп. АН, 1864–1884. Т. 1. 1864. 812 с.; Т. 4. 1867. 861 с.; Т. 5. 1869. 925 с.; Т. 6. 1781. 904 с.; Т. 9. 1883. 761 с.
3. Екатерина II и Г. А. Потемкин. Личная переписка (1769–1791) / изд. подгот. В. С. Лопатин. М.: Наука, 1997. 1027 с. (Литературные памятники).
4. Записки Гавриила Романовича Державина (1743–1812) с литературными и историческими примечаниями П. И. Бартенева. М.: тип. А. Семена, 1860. 502 с.
5. *Койтен А.* Державинские переводы из Геснера и Гердера // НЛЮ. 2002. № 54. С. 119–145.
6. *Кононко Е.* Рукописи Г. Р. Державина в Центральной научной библиотеке УССР // Русская литература. 1972. № 3. С. 74–85.
7. Новые ежемесячные сочинения. 1791. Ч. 66, декабрь. С. 35–38.
8. ОР РНБ Ф. 247 (Архив Державина). Т. 4. Л. 210–211 об.
9. ОР РНБ Ф. 247 (Архив Державина). Т. 23. Л. 73–74.
10. Письма Екатерины II к барону Гримму // Русский архив. 1878. Кн. 3. С. 5–240.
11. Письма императрицы Екатерины II барону Мельхиору Гримму // СИРИО. 1878. Т. XXIII.
12. Сводный каталог книг на иностранных языках, изданных в России в XVIII веке. 1701–1800: в 3 т. Л.: Наука, 1984–1986. Т. 1: А–Г. 1984. 370 с.
13. *Ходасевич В. Ф.* Державин. М.: Книга, 1988. 384 с.
14. Энциклопедический словарь / под ред. проф. И. Е. Андреевского. СПб.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1897. Т. 22а: Оуэн — Патент о поединках. 500 с.
15. *Helbig, Georg Adolph Wilhelm von.* Potemkin. Der Taurier // Minerva. 1800. Bd. 4. S. 509–548.
16. *Quérard, Joseph Marie.* La France littéraire: ou dictionnaire bibliographique des savants, historiens et géns de lettres de la France, ainsi que des littérateurs étrangers qui ont écrit en français, plus particulièrement pendant les XVIIIe et XIXe siècles. Т. 2: [CAB–DYV]. Paris, 1828.
17. Théâtre de l'Hermitage de Catherine II, impératrice de Russie; composé par cette Princesse, par plusieurs personnes de sa société intime, et par quelques ministres étrangers. Т. 1–2. Paris, 1799.

Об авторе

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

«ТЕКСТЫ-ПРОДОЛЖЕНИЯ» В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (на примере пьесы Е. П. Ростопичной «Возврат Чацкого в Москву»)

А. Ю. Кудина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема «текстов-продолжений» в контексте вторичных текстов и в контексте общей теории интертекстуальности. На материале «текста-продолжения» «Возврат Чацкого в Москву» Е. П. Ростопичной и претекста «Горе от ума» А. С. Грибоедова рассматриваются типы межтекстовых связей. Делается вывод о том, что между двумя данными текстами существуют интертекстуальные, паратекстуальные и гипертекстуальные межтекстовые связи.

Ключевые слова: теория интертекста, вторичный текст, «текст-продолжение», типы межтекстовых связей.

Прежде чем говорить непосредственно о тексте Е. П. Ростопичной «Возврат Чацкого в Москву, или встреча знакомых лиц после двадцатипятилетней разлуки» (1856), следует остановиться на проблеме интертекстуальных связей в художественных литературных произведениях и определении самого понятия «текст-продолжение».

Произведение Ростопичной, безусловно, является вторичным текстом по отношению ко всем известному «Горю от ума». Комедия Грибоедова вызвала большой резонанс при своем появлении, оказала огромное влияние на современную литературу и литературу последующих периодов и вошла в историю русской литературы. Это влияние выразилось в большом количестве аллюзий и отсылок к данному тексту в произведениях других авторов, в распространении цитат из комедии и закреплении их в русском языке в качестве крылатых выражений, а также в том, что «Горе от ума» имеет продолжение, написанное другим автором — Е.П. Ростопичной, которое повторило судьбу канонического текста: было запрещено цензурой и опубликовано только через семь лет после смерти автора — в 1865 г.

Существует множество видов вторичных текстов, для которых пока не создано единой классификации, поскольку разные исследователи в качестве определяемых признаков выбирают различные характеристики. При изучении феномена вторичных текстов в художественной литературе (важно отметить, что вторичные тексты широко распространены и за ее пределами) нам следует обратиться к общей теории интертекстуальности. Ю. Кристева, опираясь на идеи М. М. Бахтина о первичных и вторичных речевых жанрах, приходит к выводу, что художник помимо существующей объективной действительности всегда имеет дело с предшествующей и современной ему литературой, с которой он находится в постоянном «диалоге» [6, с. 427-475].

Термин *вторичный текст* в отечественной лингвистике и литературоведении впервые появился в 1983 г. благодаря М. В. Вербицкой, также опирающейся на работы М. М. Бахтина. Ее исследование посвящено такому художе-

ственному явлению, как пародия [1]. Вербицкая в своей работе выделяет такие относительно несамостоятельные тексты, как пародия, стилизация, перифраз и т.п., именно подобные тексты она относит ко вторичным текстам, противопоставляя им тексты, обладающие оригинальностью, своеобразием, в которых присутствует индивидуальная авторская манера. По Вербицкой, вторичный текст — это «произведение стилистически вторичное, воспроизводящее важнейшие особенности стиля протослова, которые и придают этому последнему художественное многообразие» [2]. По мнению Вербицкой, подобные тексты наследуют стилистические, жанровые, структурные черты предшествующего текста и направлены на передачу этих черт.

О. А. Владимирова, полемизируя с М. В. Вербицкой, отмечает, что данный лингвостилистический подход является малоэффективным для литературоведения, поскольку понятие языкового стиля (имеющего отношение к лексическим, синтаксическим, фонетическим, просодическим и т.п. элементам текста) гораздо уже понятия стиля в литературоведении. Владимирова отмечает, что «вторичный текст как текст производный должен рассматриваться с точки зрения порождения текста», и дает определение вторичного текста: это «текст, созданный как вариант другого текста (прототекста), обладающего с ним высокой степенью структурной общности» [3, с. 12–15].

Наиболее известным исследователем межтекстовых связей на Западе является Жерар Женетт, идеи которого нашли свое отражение в двух его трудах — «Ведение в архитекткст» (1979) и «Палимпсесты» (1982) [5, с. 78–102, 282–340]. Женетт создал классификацию межтекстовых связей и выделил пять типов транстекстуальности: интертекстуальность как присутствие одного текста в другом (цитата, аллюзия и т.п.); паратекстуальность (связь текста со своим паратекстом: предисловия, предуведомления, иллюстрации и т.п.); метатекстуальность (связь комментария и комментируемого им текста); архитекткстуальность (связь текста с типом дискурса / жанра, которому он принадлежит); гипертекстуальность, «транстекстуальность *par excellence*» (данные отношения связывают текст с предшествующим ему текстом и отличаются от отношений текста-комментария с комментируемым им текстом) [см.: 7, с.54–55].

В работах данных исследователей, посвященных феномену вторичных текстов, практически не затрагивается проблема «текстов-продолжений» (рабочий термин, который мы будем использовать), то есть текстов, которые являются продолжениями известных оригинальных произведений, ставших, как правило, каноническими, многие из которых являются не только признанными шедеврами национальных литератур, но и оказываются плотно вплетенными в целом в текст культуры, как национальной, так и мировой. На наш взгляд, подобные тексты плохо вписываются в какую-либо из предложенных классификаций, поскольку в них зачастую присутствуют несколько характерных черт.

Вербицкая предлагает лингвостилистический подход к изучению вторичных текстов. Владимирова основным признаком вторичных текстов называет высокую степень структурной общности вторичного текста с первичным тек-

стом. Вместе с тем, по своему композиционному членению «Возврат Чацкого в Москву...», названный Е. П. Ростопчиной «разговором в стихах», существенно отличается от комедии А.С. Грибоедова.

При анализе «Возврата Чацкого в Москву» Е. П. Ростопчиной как «текста-продолжения» мы будем придерживаться логики Ж. Женетта для выявления межтекстовых связей двух произведений.

В первую очередь, мы обратимся к анализу интертекстуальных связей, к которым Женетт относит присутствие одного текста в другом в форме цитат, аллюзий. Одним из наиболее ярких примеров интертекстуальных связей двух произведений является одинаковое место действия. В пьесе Ростопчиной действие развивается, как и в комедии Грибоедова, в гостиной у Фамусова. Вторым ярким примером интертекстуальных связей выступают действующие лица пьесы Ростопчиной: это грибоедовские герои по прошествии двадцати пяти лет.

Ростопчина следует логике развития характеров персонажей, заданной Грибоедовым, предполагая те жизненные ситуации и события, которые могли бы с ними произойти за двадцать пять лет жизни. Так, Чацкий в финале комедии Грибоедова, произносящий слова:

Вон из Москвы! сюда я больше не ездук.
Бегу, не оглянусь, пойду искать по свету,
Где оскорбленному есть чувству уголок! —
Карету мне, карету! [4] —

действительно, покидает Москву на двадцать пять лет и появляется в пьесе Ростопчиной со словами:

Я жил... устал!.. объездил целый свет.
Катался по суше, по морю, океаном;
Уехал мальчиком, вернулся ветераном! [8]

Фамусов уже стар и не совсем здоров, но до сих не теряет интереса к дамам и очарован молодой женой Молчалина. Петрушка по-прежнему верен своему хозяину, хотя и не так бойко справляется со своими обязанностями в силу своего возраста (ему уже 68 лет). Служанка Лиза все так же помогает по хозяйству, но теперь, по прошествии двадцати пяти лет, к ней обращаются по отчету — Филипповна. Молчалин (уже с семьей) живет в доме Фамусова и, благодаря его протекции, добился чина действительного статского советника и имеет блестящие карьерные перспективы. Софья Павловна вышла замуж за Скалозуба и стала властной матерью семейства, поведение которой достаточно далеко от того, чтобы быть примером высокой морали. Она очень расчетлива, и, узнав о появлении Чацкого, тут же решает выдать за него замуж одну из своих дочерей. Но после того как выясняется, что Чацкий не так богат, как она думала, он теряет интерес в ее глазах. Кроме того, Софья Павловна позволяет себе любовные интрижки с учителями своих детей и некоторыми сановными лицами. Графиня-внучка Хрюмина — светская сплетница, а пара Горичей с удо-

вольствием восприняла идеи славянофильства и с жаром поддерживает поэта Елейкина.

Вместе с тем может показаться, что в развитии судеб персонажей встречаются и парадоксальные ситуации, к которым как раз относится замужество Софьи. Влюбленная в Молчалина у Грибоедова, Софья все же выходит замуж за Скалозуба у Ростопчиной. Хотя парадоксальной данная ситуация представляется только с первого взгляда. Если вспомнить «Горе от ума» и слова Чацкого о том, что Софье нужен «муж-мальчик», «муж-слуга» [4], то женитьба Софьи и Скалозуба вполне закономерна. Суровый в социальной жизни (на посту губернатора К. губернии), Скалозуб полностью подчиняется в быту жене, а Софья, как все московские барыни, умело им руководит в семейных отношениях и даже принимает участие в его служебных делах.

В пьесе-продолжении появляется и Антон Антонович Загорецкий, который благодаря своей изворотливости и склонности к аферам и занятиям ростовщицеством становится миллионером. В дом Фамусова по-прежнему входят представители семейства Тугоуховских, Ростопчина вводит в действие двух из шести их дочерей, которые также являются персонажами из канонического текста. Они придерживаются западных взглядов, поскольку Мими вышла замуж за профессора-западника Феологинского, а Зизи стала эмансипированной дамой, одевается в стиле Жорж Санд и курит сигару.

Ростопчина вводит и новых персонажей: Гедвигу Францовну, жену Молчалина, поэта-славянофила Мстислава Елейкина, его противника Феологинского, приверженцев социалистических идей — молодого учителя сестер Скалозуб и студента Цурмайера, детей Софьи, среди которых особое внимание уделено эмансипированной Вере, четверых детей Молчалина. Все эти персонажи появляются в «тексте-продолжении» для того, чтобы показать, как в течение двадцати пяти лет могла бы повернуться жизнь персонажей Грибоедова. Кроме того, именно их споры отражают политические споры западников и славянофилов середины XIX века. В комедии Грибоедова также присутствуют социально-политические мотивы, но суть их заключается в другом, поскольку отличается само историческое время.

Вторым типом транстекстуальности в классификации межтекстовых связей Женетта является паратекстуальность, которая основана на связи текста со своим паратекстом: предисловиями, предуведомлениями, иллюстрациями и т. п. В пьесе Ростопчиной паратексту отводится достаточно большое место. Полностью название пьесы звучит как «Возврат Чацкого в Москву, или встреча знакомых лиц после двадцатипятилетней разлуки. Разговор в стихах». Упоминание имени главного героя комедии «Горе от ума» в названии пьесы (в сильной позиции текста) указывает на сильные паратекстуальные связи между каноническим текстом комедии и «текстом-продолжением». После развернутого заглавия автор предлагает подзаголовок: «Продолжение комедии А. С. Грибоедова „Горе от ума“», а после списка действующих лиц размещает «Примечание от автора», которое дает разъяснения о месте, времени действия, а также

героях пьесы: «При означении лет наших лиц мы приняли в расчет, что „Горе от ума“ написано в двадцатых годах нашего века и ходило по рукам в России до 1826 года, стало быть, действие могло относиться к предыдущему, то есть к 1825 году; а так как у Грибоедова говорится про Софью Павловну: „В семнадцать лет, вы расцвели прелестно!“, то мы должны полагать, что в 1850 году ей около 43 лет, и как в „Горе от ума“ раз говорится, что Чацкий воспитан с Софьей, что они детьми вместе играли, поэтому мы думаем, что Чацкий не может быть много старше Софьи, а, вероятно, какими-нибудь четырьмя-пятью годами. На этих данных основано у нас распределение лет и возрастов всех грибоедовских лиц по отношению к двум главным» [8].

Данный паратекст является достаточно обширным рассуждением о реальном времени появления и распространения комедии «Горя от ума» и соотношении возраста героев оригинального произведения применительно к реальному историческому времени, а также возраста героев пьесы Ростопчиной относительно возраста персонажей Грибоедова. Ростопчина пытается наиболее точно и исторически верно воссоздать возраст героев своего произведения по отношению к возрасту персонажей Грибоедова, хотя и допускает небольшую погрешность в расчетах: в «Горе от ума» Софье «осмнадцать лет» [4]. Гораздо более важно то, что автор пытается максимально правильно соотнести возраст героев своей пьесы с возрастом героев комедии Грибоедова. Таким образом усиливаются интертекстуальные связи текста-оригинала и «текста-продолжения».

Метатекстуальные и архитекткуальные межтекстовые связи пьесы Ростопчиной и комедии Грибоедова являются вспомогательными. Метатекстуальность (связь комментария и комментируемого им текста) применительно к тексту Ростопчиной можно рассматривать только в связи с единственным на сегодняшний день обстоятельным комментарием А. М. Ранчина к подготовленному им изданию сочинений Е. П. Ростопчиной «Счастливая женщина. Литературные сочинения» [8]. Архитектуальность (связь текста с типом дискурса / жанра, к которому он принадлежит) является наименее очевидным типом межтекстовых связей для двух данных произведений, поскольку сами авторы дают им разные жанровые определения. Грибоедов своему произведению дает жанровое определение *комедия*, Ростопчина определяет свою пьесу как «разговор в стихах». Безусловно, между данными произведениями существуют архитекткуальные межтекстовые связи, поскольку в обоих текстах присутствуют элементы и приемы комедии положений и комедии интриги, но данный вопрос требует отдельного изучения.

Пятым типом межтекстовых связей, который выделяет Женетт, является гипертекстуальность, «транстекстуальность *par excellence*». Этот тип наиболее широко описывает интертекстуальные отношения, поскольку, по мнению исследователя, данные «отношения связывают текст с предшествующим ему текстом и отличаются от отношений текста-комментария с комментируемым им текстом» [цит. по: 7, с. 54–55]. На наш взгляд, данный тип отношений включает в себя все другие, которые, в свою очередь, являются частными случаями ги-

пертекстуальности. Как отмечалось выше, между комедией «Горе от ума» и пьесой «Возврат Чацкого в Москву» существуют достаточно тесные интертекстуальные и паратекстуальные связи, поэтому мы можем говорить о сильных гипертекстуальных связях между текстами.

В «тексте-продолжении» «Возврат Чацкого в Москву» сильны интертекстуальные связи по отношению к претексту (комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»), что особенно наглядно проявляется в заимствовании героев пьесы из текста-оригинала, развитии их характеров в логике, предложенной автором первичного текста, в использовании аллюзий к данному тексту, а также в хронотопе, восходящем к комедии Грибоедова. Кроме того, текст Ростопчиной и текст Грибоедова связывает сильная паратекстуальная связь благодаря наличию в «тексте-продолжении» «Примечания от автора».

Проанализировав продолжение «Горе от ума», можно сделать вывод о том, что «тексту-продолжению» как одной из разновидностей вторичных текстов свойственны наличие сильных гипертекстуальных связей, в том числе интертекстуальных, паратекстуальных, метатекстуальных и архитектстуальных, при этом некоторые из этих типов могут выступать в качестве доминантных, а остальные присутствовать в тексте в качестве вспомогательных.

Список литературы

1. *Вербицкая М. В.* Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка). М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 220 с.
2. *Вербицкая М. В.* Теория вторичных текстов: на материале современного английского языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 47 с.
3. *Владимирова О. А.* К определению понятия «вторичный текст» // Парадигмы: сб. статей молодых филологов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. С. 12–15.
4. *Грибоедов А. С.* Полное собрание сочинений: в 3 т. / редкол.: С. А. Фомичев (гл. ред.), А. В. Архипова, В. Э. Вацуро, А. Л. Гришунин, Н. Н. Скатов; Рос. акад. наук. Ин-т рус. лит (Пушк. дом). СПб.: Нотабене, 1995–2006. Т. 1. Горе от ума. 1995. 345 с.
5. *Женетт Ж.* Работы по поэтике. фигуры: в 2 т. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. Т. 2. 944 с.
6. *Кристева Ю.* Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму / пер. с фр. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М: Прогресс, 2000. 536 с.
7. *Пьеге-Гро Н.* Введение в теорию интертекстуальности. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
8. *Ростопчина Е. П.* Возврат Чацкого в Москву, или встреча знакомых лиц после двадцатипятилетней разлуки // Счастливая женщина: литературные сочинения / сост., коммент. А. М. Ранчина. М.: Правда, 1991. 448 с.

Об авторе

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

«ОТЦЫ И ДЕТИ» И. С. ТУРГЕНЕВА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПОСТАНОВКАХ

Н. В. Семенова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье объектом анализа становятся театральные постановки, осуществленные по роману И. С. Тургенева и сценарию Адольфа Шапиро в Московском театре п/р Олега Табакова (реж. Константин Богомолов) и Тверском академическом драматическом театре (реж. Александр Павлишин). Ставится проблема точности прочтения текстов русской классики и искажения авторского замысла. Ситуация культурного хаоса и тотальная цитатность рассматриваются как родовые черты постмодернистской режиссуры.

Ключевые слова: постмодернизм, театр, цитата, «точность» интерпретации, «ценностный центр» спектакля, «Отцы и дети» И. С. Тургенева.

Постановки спектаклей по произведениям русской классики сегодня вызывают горячие споры в театральном мире. При этом четко обозначились две позиции, что связано, в первую очередь, с попытками постмодернистского прочтения произведений русской литературы. Д. С. Лихачев еще в конце 1990-х гг. говорил о том, что «классический репертуар театров» является «зоной экологического бедствия»; объявить «точность истолкования произведения» несущественным моментом значит признать «шаткость и неопределенность замысла классика, его творческую слабость»; режиссерские авторские прочтения заставляют задуматься «о нравственных границах творческого эксперимента, о недобросовестной интерпретации русских классиков» [цит. по: 5]. Это происходит и сегодня в том случае, когда оказывается утрачен «ценностный центр» художественной модели мира, как это называл М. М. Бахтин [1]. В результате «меняются местами сакральное и профанное, высокое и низкое, ценности и симулякры» [5].

Полярная точка зрения представлена сторонниками постмодернистского театрального искусства. С этой позиции, децентрация смысловой структуры спектакля способствует погружению в «колодцы смысла» хорошо известных классических произведений. Требовать «абсолютной верности оригиналу от режиссеров-постмодернистов равносильно методологической ошибке» [4, с. 311].

Рассмотреть два спектакля, поставленных по роману И. С. Тургенева «Отцы и дети», тем более интересно, что оба режиссера: Константин Богомолов в Московском театре п/р Олега Табакова и Александр Павлишин в Тверском академическом драматическом театре — обратились к одному сценарию Адольфа Шапиро.

В Тверском театре смысловые акценты расставлены режиссером Александром Павлишиным с самого начала. Отсылка к эпохе — цитата из переписки В. Г. Белинского с Н. В. Гоголем: «[России] нужны не проповеди (довольно она слышала их!), не молитвы (довольно она твердила их!), а пробуждение в народе чувства человеческого достоинства, столько веков потерянного в грязи

и навозе, права и законы, сообразные не с учением церкви, а с здравым смыслом и справедливостью, и строгое, по возможности, их выполнение. А вместо этого она представляет собою ужасное зрелище страны, где... нет не только никаких гарантий для личности, чести и собственности, но нет даже и полицейского порядка, а есть только огромные корпорации разных служебных воров и грабителей» [3, с. 244]. Эта цитата не анахронизм, хотя Белинский умер в 1848 г., а роман написан в 1862-м. Она обозначает круг устойчивых представлений о романе: «Базаровы пришли, но еще не пришло их время», читатель должен полюбить «Базарова, но не базаровщину».

Роман на сцене воспроизвести нельзя, как невозможна в театре экспозиция, предваряющая действие. Но сценический пролог в спектакле все же есть. Вот отец дает наставления маленькому «Енюше»: «Свобода человека состоит не в том, чтобы делать, что хочешь, она в том, чтобы никогда не делать того, чего не хочешь» (ср. Руссо: «Я никогда не думал, будто свобода человека состоит в том, чтобы делать, что хочешь: она в том, чтобы никогда не делать того, чего не хочешь» [7, с. 628]). Преодоление страстей, согласно тому же Жан-Жаку Руссо, означает нравственную свободу, и эта тема оказывается одной из центральных в спектакле. Вот только Базаров — нигилист и делает как раз то, чего, по мнению большинства, делать нельзя, отрицает все без остатка: искусство, природу, любовь, за что и поплатится в финале. Почти каламбурно ключевое у Белинского слово «*пробуждение* в народе чувства человеческого достоинства» сопрягается с «*не пробуждай*» из звучащего со сцены романса («Не пробуждай воспоминаний...»), и в этом коллизия и нерв спектакля. Сближение здесь происходит независимо от воли создателей, ведь в сценической, театральной версии романа слово героя в отсутствии авторского «голоса» приобретает особую емкость и значимость.

Актеру Тарасу Кузьмину удалось в спектакле главное: с его Базарова снят «хрестоматийный глянец»; в нем есть напор, бесцеремонность, и молодость, и избыток энергии (в романе Базаров скорее резок, жесток, зол, «волк», по определению Тургенева). И велосипеды, на которых Базаров и Аркадий въезжают из зала, возвращаясь в имение, и потом уезжают обратно, — оправданная модернизация. И в жизнь, и в литературу велосипед войдет позднее («вилы в аллее» от велосипеда в набоковской «Машеньке»). Перемещение главных героев создает эффект «блуждающего центра», велосипед придает динамику, расширяет пространство, способствует созданию общей атмосферы в зале и на сцене. Движение на велосипедах по кругу создает еще один смысл, намекая на особое циклическое время, с вечной повторяемостью и сменой поколений отцов и детей. Это та самая срединность существования, которая составляет основу жизни — горацянская «золотая середина». Недаром возникает в романе и в спектакле имя Горация в упоминании о горацянских деревьях, акациях, которые посадил Василий Иванович. Базаров умирает, а срединность существования торжествует: проплывают перед зрителем картины мирных семейств, Базаров же из своей потусторонности благословляет чужое счастье, речитативом прого-

варивая слова романса. В спектакле романс постоянно сопутствует любовной теме, хотя, кажется, это не тональность Базарова: романтизм он отрицает, а страсть его к Одинцовой тяжелая, мучительная.

Вызывает вопросы финал спектакля. В сцене смерти Базаров опрокидывает стол и, титаническим усилием поднимая себя, застывает, раскинув руки, в позе Христа. Базаров на кресте (распятый за Россию? Россией?) — картина почти китчевая. Не все ясно и в деталях. Почему Базаров потирает руки, увидев какао на столике перед Павлом Петровичем? Павел Петрович — англоман, а русские дворяне (и Базаров в романе) пьют чай. Да и безразличен он поплебейски ко всякого рода изыскам, хотя их и замечает. Почему дуэль устраивается при одном пистолете, когда у Павла Петровича, отставного военного, хранятся дома пистолеты, зачем делать дуэль глупее, чем она есть?

В финале приезд Анны Сергеевны к Базарову представлен как приход смерти, она не целует умирающего в лоб, а задувает свечу его жизни. В том, как аккуратно она складывает и уносит одежду Базарова, зрители могут увидеть аллюзию к русской сказке: лягушачья кожа сброшена, и остается беззащитный, голый человек, каким всякий предстает в час смерти. Таким неожиданным образом завершается в спектакле тема лягушек.

Реакция московских критиков на спектакль «Отцы и дети» режиссера Константина Богомолова отражена на сайте театра: «Режиссер утверждает, что никаких кардинальных изменений за последние полтора столетия у нас не произошло... Нигилистов, подобных Базарову, и сейчас хватает. Но нигилизм видоизменился, приспособился к современным условиям. Он стал жестче, лишившись известной доли романтического обаяния» [6].

С этим утверждением трудно согласиться. Спектакль не о нигилизме и не о нигилистах, а что касается «отсутствия кардинальных изменений», то само появление *таких* «Отцов и детей» в театре п/р Олега Табакова это опровергает. Спектакль принципиально, образцово постмодернистский и заставляет усомниться в том, что настала эпоха «кроткого постмодерна», к которому все уже привыкли. Зритель постоянно пребывает в состоянии шока, и, кажется, это основная интенция режиссера. Пробуждение Николая Петровича в первой сцене сопровождается сигналами точного времени по радио, после чего раздаются звуки гимна со словами: «Боже, царя храни...» Репродуктор и дальше предлагает сюрпризы зрителям. По радио объявляют выступление народной артистки России Анны Сергеевны Одинцовой, которая исполняет романс «Фонтану Бахчисарайского дворца». Звучит голос Марка Бернеса («С чего начинается родина?»). В спектакль вводятся советские песни: «Вьется дымка золотая придорожная...» и др. Все это создает ситуацию культурного хаоса, моделируется особый хронотоп, смешивающий разные периоды истории.

Той же цели подчинены костюмы: крестьянская косоворотка Николая Павловича, сарафан Фенечки, водолазка Аркадия, свитер грубой вязки Базарова, костюм-тройка Павла Петровича. Зачастую костюмы выполняют подчиненную роль, маркируя введение визуальных цитат: Аркадий напоминает Алек-

сандра Любимова, ведущего популярной в 1990-е гг. программы «Взгляд», Анна Сергеевна — Софию Ротару, Павел Петрович — Ленина. И если аллюзия к программе «Взгляд» и ее ведущему еще может быть как-то объяснена (измена демократическим идеалам телеведущего коррелирует с изменой Аркадия своему наставнику), то другие отсылки не работают: это типичные постмодернистские симулякры — означающие без означаемого. Из того же ряда тетушка Одинцова с маской Пьеро и репертуаром Александра Вертинского; Катя Одинцова с дурашливыми косичками — визуальная отсылка к Анюте из кинофильма «Веселые ребята».

Рассогласование жестов и текста — один из приемов создания нонсенса в спектакле. Фенечка, после того как Павел Петрович говорит о своей любви к детям, припадает к его груди. Разговаривая с Базаровым, она держит ребенка за ногу вниз головой. Одинцова во время объяснения с Базаровым курит кальян и возлежит на оттоманке. Павел Петрович, выслушав Базарова, разряжает обойму из пистолета, демонстрируя меткую стрельбу, и этот жест повторяет Аркадий.

Искажения касаются и текста романа. Аркадий, услышав, как отец музицирует, кричит: «Я прошу прекратить, что ты меня позоришь!» Фенечка грозит распилить «скрипку» на дрова. Павел Петрович употребляет обценную лексику (при этом, следуя тексту романа, говорит «мой какао» и «принсип»). Базаров отзывается о Павле Петровиче, цитируя «Евгения Онегина»: «А дядя вообще самых честных правил...» (вариант полигенетичной цитаты [8, с. 232]).

Киноцитата — кадры на заднике сцены из фильма «Смерть в Венеции» режиссера Лукино Висконти. Возможные переключки с текстом Тургенева — эпидемия холеры и смерть Базарова от тифа; страсть, с которой герой не может совладать. В финале спектакля две семьи — Николай Петрович с Фенечкой и Аркадий с Катей — встречают Новый год под звон курантов в костюмах конькобежцев — явная стилизация под почтовую новогоднюю открытку 1950-х гг.

Бахтин писал, что «недобросовестный полемист» может изменить смысл точно приведенных цитат за счет изменения контекста [2, с. 15]. Так последовательно в спектакле посторонние привнесения дискредитируют тургеневский текст и героев. И сквозная сценическая метафора — обеденный стол, который, раздвигаясь, становится то колыбелью, то смертным ложем, — скорее скандализирует, чем намекает на цикличность бытия и мифологические смыслы (мифологема «Атреев пир»).

Единственное, что можно в этом спектакле принять всерьез, — это притчевая история о студенте университета поляке, который после укуса собаки рану прижег, а через месяц, когда рука стала распухать, выпил стрихнина, данного ему доктором. Историю рассказывает Аркадий как иллюстрацию к тому, что Базаров «себя не жалеет» и может распорядиться своей жизнью. В спектакле Тверского театра Базаров также произносит слова, которые намекают на добровольность его ухода из жизни: «Я сам все решу» (этой фразы нет в романе).

Независимо от того, было ли это сознательное намерение, оба режиссера в столь разных спектаклях находят общую точку сближения романа Тургенева

с современностью. Это постмодернистская ситуация (пока неразрешимая) большей меры свободы индивида от культуры, которая репрессивна по своей сущности и мешает проявлению высоко индивидуализированной свободы. При этом проблематичным остается вопрос о допустимой мере свободы, при которой не ущемлялись бы интересы большинства [9].

Список литературы

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. 504 с.
3. *Белинский В. Г.* Письмо к Гоголю от 15.06.1847 // Н. В. Гоголь в русской критике: сб. ст. М.: ГИХЛ, 1953. С. 243–252.
4. *Лысенко С. Ю.* «Щелкунчик» П. Чайковского Д. Буавена: опыт анализа интертекстуальных постановочных интерпретаций в музыкальном театре // Теория и практика общественного развития. 2014. №2. С. 311–315.
5. Не путайте цензуру с экологией [интервью Арсения Миронова] // Литературная газета. 2016. № 47 (6577). С. 6–7.
6. «Отцы и дети» // Московский театр п/р Олега Табакова: официальный сайт [электронный ресурс]. URL: <http://www.tabakov.ru/performances/fathers/>. Дата обращения 16.02.2018.
7. *Руссо Ж.-Ж.* Избранные сочинения: в 3 т. М.: ГИХЛ, 1961. Т. 3. 727 с.
8. *Семенова Н. В.* Цитата в художественной прозе (на материале произведений В. Набокова): дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 316 с.
9. *Флиер А. Я.* Культурология для культурологов: учебное пособие. М.: Академический проект, 2000. 496 с.

Об авторе

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

ИВАН ИЛЬИН ОБ АЛЕКСЕЕ РЕМИЗОВЕ

Ю. В. Розанов

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматривается очерк популярного ныне религиозного философа И. А. Ильина о творчестве А. М. Ремизова, включенный в его «книгу художественной критики» «О тьме и просветлении». Описывается критический метод автора, имеющий некоторые общие черты с психоанализом: Ильин формулирует вопросы, а ответы извлекает из художественных текстов Ремизова.

Ключевые слова: И. А. Ильин, А. М. Ремизов, литературная критика, психоанализ, фрейдизм.

Работа русского религиозного философа И. А. Ильина в полном виде носит название «О тьме и просветлении. Книга художественной критики: Бунин — Шмелев — Ремизов». Впервые она была напечатана в Мюнхене в типографии св. Иова Почаевского в 1959 г., когда ни автора, ни обозначенных в подзаголовке персонажей уже не было на этом свете. Книга выросла из лекционного курса «Новая русская литература», который Ильин читал в Русском научном институте в Берлине (1934). Восемь лекций были посвящены творчеству И. С. Шмелева, И. А. Бунина, Д. С. Мережковского и А. М. Ремизова. На последнем этапе работы над книгой в конце 1930-х — начале 40-х гг. Ильин консультировался с одним из ее героев — с идейно и эстетически близким ему И. С. Шмелевым, мнение которого учел при подготовке окончательного текста. Об этом свидетельствует письмо Шмелева к О. А. Бредиус-Субботиной от 15 января 1942 г.: «И. А. написал о современных писателях, выбрал 4: Бунина, Ремизова, Мережковского, меня. Дал мне прочесть. Меня — вознес очень высоко. Бунина — проанализировал умно, отметив „родовую сексуальность“. Ремизова — т-так, пощекотал. Мережковского — буквально... раздавил! — в ничто. Я ему сказал: за-чем? Убьет вас „кирпичом“ — у него тома тяжелые... И. А. решил Мережковского выпустить, т.е. выкинуть из книги» [5, с. 433–434]. Ильин, таким образом, предпочел не обострять ситуацию и не идти на конфликт со старым и больным Мережковским, поскольку в главе о нем действительно было много грубых и не слишком справедливых оценок. Критик обвинял писателя в плагиате из исторических источников, в исторической безответственности и лжи, в слабости художественного воображения, в равнодушии к внутреннему миру героев и в равнодушии к «отвратительным подробностям» и «душемутящим деталям», в садизме, мазохизме и во множестве прочих пороков. Часть книги, посвященная Мережковскому, позже была опубликована биографом Ильина Н. П. Полторацким [3, с. 177–190]. К лидерам русского символизма Ильин вообще испытывал какую-то патологическую ненависть, в которой идейные разногласия смешивались с личной неприязнью. Дочь Вяч. Иванова вспоминала: «Мы уходили из квартиры друзей, у которых провели вечер. В передней одевались шубы, ботинки, хозяева провожали. Откуда ни возьмись

появился Ильин и начал вопить что-то совершенно непонятное в сторону Вячеслава. Казалось, что у него на губах была пена, он весь извивался, как в конвульсиях. Друзья его окружили, спровадили на лестницу и куда-то увели. Никакой внешней причины для этой ненависти не было» [2, с. 63].

В цитированном письме к Бредиус-Субботиной Шмелев, говоря о подходе Ильина к Ремизову, употребляет выражение «т-так, пощекотал», словно намекает на какое-то не очень серьезное, игровое, даже интимно-игровое отношение Ильина к ремизовскому творчеству. При этом Шмелев всегда подчеркивал методологическую четкость Ильина как мыслителя. Сочетание этих качеств своего друга он охарактеризовал в письме к Бредиус-Субботиной: «В И. А. почти все, всегда — рассудочность, диалектика, схема... Он очень умен, мудр, образован страшно широко и глубоко... он пылок в мыслях, и в чувствах, остроумен, шутлив умно, даже с огромным, — не всегда со вкусом, — юморе, скорей в мальчишестве, — как, например, Владимир Соловьев...» [6, с. 78].

В культурном слое России Ильин имел устойчивую репутацию «русского гегельянца», даже «последнего гегельянца» и «самого блестящего из московских учеников Гегеля», как называл его Ремизов [8, с. 665]. В книге мемуаров «Иверень» Ремизов писал: «И когда я услышал, как говорит наш последний гегельянец Иван Александрович Ильин ... передо мной прошла вся наша „история русской культуры“, в этих воздушных сооружениях мне слышался голос Станкевича, Герцена, Бакунина, Грановского, молодых Аксаковых и Хомякова...» [9, т. 8, с. 279]. Ремизовская ассоциация вполне объяснима. Писатель справедливо считал, что русская литература глубоко и органически восприняла идеи немецкой романтической философии, прежде всего Гегеля, и в этом плане западники и славянофилы были едины. Естественно было бы предположить, что и в книге «О тьме и просветлении» Ильин стоит на гегельянских позициях. К этому склоняется, например, Е. Р. Обатнина: «Концептуальное ядро критики Ильина покоится на знаменитой триаде гегелевской философии (тезис — анти-тезис — синтез), используемой для схематического описания рождения совершенного искусства (материя — образ — предмет)» [7, с. 157]. Однако при чтении ремизовской главы книги выступают фигуры иных мыслителей, возникают ассоциации с другой знаменитой методологией. Мы имеем в виду психоанализ как в его классическом фрейдовском варианте, так и в версии К. Юнга.

Литературный критик имеет дело с художественным текстом, психоаналитик — с личностью писателя. Эти постулаты более или менее соблюдались всеми, и попытки психоанализа литературных героев обычно не приветствовались. Русский врач-психиатр Г. И. Россолимо писал, что «подвергать художественные образы точному психиатрическому разбору, ставить диагностику и рассматривать их по клеткам психиатрической классификации» совершенно бесплодная работа [10, с. 73]. Сам отец-основатель метода, в принципе поддерживая экспансию психоанализа в другие сферы гуманитарного знания, в этом случае смирялся с очевидностью. «К сожалению, — писал З. Фрейд, — перед проблемой писательского творчества психоанализ должен сложить оружие»

[11, с. 167]. Фрейд занялся «патографическими» исследованиями личностей творцов культуры (Леонардо да Винчи, Микеланджело, Ф. М. Достоевский). Но последователи нового метода не спешили «складывать оружие». В начале XX века «психоаналитическое литературоведение» набрало силу, им занимались и врачи-психиатры, например И. Д. Ермаков, и историки литературы, например А. Л. Бем. В обоих случаях анализу образов-персонажей литературного произведения отводилось много места.

В лучших работах этого жанра выбор литературного объекта оговаривается особо и даже представляется как некое исключение из правил. Именно так поступает и И. А. Ильин: «Творчество А. М. Ремизова является *прямым исключением* <курсив наш. — Ю.Р.>. Он сам не только не устраняет свою личность из своих созданий, как этого требует зрелое и законченное искусство, но сознательно вплетает себя в них. Прометей сам участвует в хороводе своих чад» [4, с. 280].

Клиническая практика психоанализа предполагает цикл доверительных бесед с пациентом, тактичные расспросы врача в особой расслабляющей обстановке (знаменитая кушетка) и пр. Нечто подобное предлагает Ильин: «Чтобы увидеть Ремизова-художника, существенно вступить с ним в личное общение, что мы и попытаемся сделать, соблюдая всяческую меру, почтительность и любовь» [там же]. Личное общение в прямом смысле было невозможно: Ильин до 1938 г., т. е. до момента завершения работы над книгой, жил в Берлине, а Ремизов, в 1923 г. перебравшись в Париж, уже никогда надолго не покидал его. Существовала переписка, но, как представляется, она не играла в этой истории существенной роли. Совершенно очевидно, что это не случай «психоанализа по переписке».

Психоаналитик, т. е. Ильин, как бы задает пациенту вопросы, но ответы на них он извлекает из художественных текстов исследуемого писателя. Первый вопрос, как водится, о месте рождения. Ответ представляет собой восторженный гимн Замоскворечью, который Ремизов слагал во многих своих «автобиографических» произведениях. Замоскворечье — это и «гнездо народнейшего, коренного и консервативного купеческого слоя», это и «московский говор и выговор, воспринятый и утвержденный императорским Московским Малым театром», и особая среда, где естественным образом жило «народное двоеверие» — не было религиозных сомнений, но верили и «во всю тысячелетнюю нежить и нечисть русского мифа». Здесь Ильин пока еще вскользь замечает, что Замоскворечье рождало и «всевозможных юродов» [4, с. 281]. Заметим, что перед нами не монологический ответ Ремизова в пересказе Ильина. К ремизовским константам и характеристикам локуса аналитик добавляет оценки, данные другими писателями. В сносках названы имена Островского, Достоевского, Бунина и, конечно, Шмелева. Да и сам автор вполне владеет материалом: Ильин родился в дворянской семье присяжного поверенного Московской судебной палаты в 1883 г., всего на шесть лет позже Ремизова, и жил в детстве на углу Плющихи и Ружейного переулка.

Согласно З. Фрейду, решающую роль в судьбе людей, особенно творческого склада, играют психические травмы, полученные в детстве. Главной за-

дачей клинического психоанализа, в сущности, является обнаружение и терапия травмы. В начале 1910-х гг. Фрейд считал, что такой травмой может быть т. н. «первичная сцена» — наблюдение ребенком полового акта своих родителей и связанный с этим страх кастрации. Ильин находит в произведениях писателя упоминание о детской травме, которая даже обозначена близким по значению словом «рана». «Если ты ранен, — сам вольный воздух растравит тебе рану», — цитирует своего пациента аналитик. В результате — детское открытие, что «люди вообще существа грубые... и глупые... и лютые». Это цитата из повести «Пятая язва». Отметим, что в этом произведении Ремизова есть и более ясные указания на «первичную сцену»: «И еще вспоминаются ему ночи, просыпается он ночью от какого-то режущего сухого всхлипа и с захолонувшемся сердцем открывает глаза: мать сидит на постели, а около на стуле сидит или стоит над кроватью отец...» [9, т. 4, с. 221].

В ранних редакциях автобиографического романа «Пруд» писатель называет другую «тайну матери», связанную с психотравмой ребенка: «Как-то старший пасынок, Василий, давно ухаживающий за Варенькой <матерью героя. — Ю.Р.> посягнул...» Знаменательно, что она также имеет отношение к сфере сексуального. Позднее в автобиографической книге «Подстриженными глазами Ремизов писал об этом более расплывчато и туманно: «„Грех“ рано вошел в мою жизнь. Стараюсь припомнить и не могу восстановить свою райскую безмятежность. Рано я стал догадываться о неладах между отцом и матерью...» [9, т. 8, с. 100].

«Такие люди, — пишет Ильин, — в детстве замкнуты, „завернуты“ в свой внутренний мир (интровертированы), одиноки и фантастичны» [4, с. 282]. Описание душевного состояния Ремизова-ребенка напоминает открытый А. Адлером комплекс неполноценности, возникновение которого обусловлено неблагоприятными условиями для развития личности. В «индивидуальной психологии» Адлера комплексу неполноценности придается исключительное значение в формирование личности. Человек, наделенный таким комплексом, всю жизнь стремится преодолеть («компенсировать») свою неполноценность, реальную или мнимую, особенно активным развитием творческих возможностей и во многих случаях достигает высоких результатов.

Примерно также, даже в плане терминологии («творческая компенсация»), рассуждает о Ремизове Ильин: «Но ему необходим еще и *творческий исход*. И прежде всего как бы некая „защитная скорлупа“, в которую он мог бы творчески прятаться... <...> Необходим *ключ живых утех*, который был бы всегда с ним, в нем самом, чтобы он всегда мог вознаградить его за все те огорчения, боли и раны, которые умножаются в нем от общения с внешним миром и людьми» [4, с. 283].

В наиболее полной биографии Ильина, написанной его последователем Н. Полторацким, о психоаналитических увлечениях известного философа говорится вскользь. Однако факты свидетельствуют о другом. Е. Герцык, двоюродная сестра жены Ильина Натальи, вспоминает: «Когда... Ильины стали встре-

чать у нас Волошина, Бердяева, Вяч. Иванова, стало плоше: с неутомимым сыском Ильин ловил все слабости их, за всеми с торжеством вскрывал „сексуальные извращения“. <...> Ненависть, граничащая с психозом. <...> Знакомство с Фрейдом было для него откровением: он поехал в Вену, прошел курс лечения-бесед, и сперва казалось, что-то улегчилось, расширилось в нем. Но не отомкнуть и фрейдовскому ключу замкнутое на семь поворотов» [1, с. 240–241]. В 1910-1912 гг. Ильин стажировался в ряде европейских университетов и вполне мог посетить Вену, мировую столицу психоанализа. По одной версии, он лечился у Э. Хинчмена, одного из самых близких к Фрейду аналитиков, по другой, несколько позже, — у самого Фрейда [12, с. 64]. Возможно, что имели место оба факта [13, с. 719]. В 1921 г. Ильина избирают председателем Московского психологического общества, члены которого интересовались фрейдизмом в различных его аспектах. Правда, этот пост он занимал недолго: уже осенью следующего года Ильин был выслан из Советской России на печально знаменитом «философском пароходе». Ничто, как известно, не проходит бесследно, и давнее и весьма специфическое увлечение Ильина психоанализом неожиданным образом отразилось в его литературоведческом исследовании творчества Алексея Ремизова.

Список литературы

1. Герцык Е. Лики и образы. М.: Молодая гвардия, 2007. 860 с.
2. Иванова Л. Воспоминания. Книга об отце. М.: РИК «Культура», 1992. 432 с.
3. Ильин И. А. Мережковский-художник // Русская литература в эмиграции. Питтсбург: Питтсбургский университет, 1972. С. 177-190.
4. Ильин И. А. Собрание сочинений. М.: Русская книга, 1996. Т. 6, кн. 1. 560 с.
5. И. С. Шмелев и О. А. Бредиус-Субботина. Роман в письмах. Т. 1. 1939–1942. М.: РОССПЭН, 2003. 760 с.
6. И. С. Шмелев и О. А. Бредиус-Субботина. Роман в письмах. Т. 2. 1942–1950. М.: РОССПЭН, 2005. 856 с.
7. Обатнина Е. Р. Алексей Ремизов: личность и творческие практики писателя. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 296 с.
8. Ремизов А. М. В розовом блеске. Автобиографическое повествование: роман. М.: Современник, 1990. 749 с.
9. Ремизов А. М. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Русская книга, 2000–2003. Т. 4. 2001. 560 с.; Т. 8. 2000. 704 с.
10. Россолимо Г. И. Искусство, больные нервы и воспитание // Русская мысль. 1901. № 2, отдел 2. С. 56–89.
11. Фрейд З. Достоевский и отцеубийство // Вопросы литературы. 1990. № 8. С. 167–181.
12. Эткин А. Эрос невозможного. История психоанализа в России. М.: Гнозис; Прогресс-Комплекс, 1994. 376 с.
13. Юнгрен М. Неизвестное прошлое Ивана Ильина // От Кибирова до Пушкина: сборник в честь 60-летия Н.А. Богомолова. М.: Новое литературное обозрение, 2011. С. 718–719.

Об авторе

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

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ «НАБРОСКА» А. И. ТИНЯКОВА «АДРЕС ПРИКАЗЧИКОВ КУПЦУ» (на материале рукописного журнала «Школьные досуги»)

Е. А. Казеева

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н. П. Огарева», Саранск

В статье анализируется художественное своеобразие «наброска» А. И. Тинякова (Одинокого) «Адрес приказчиков купцу», увидевшего свет на страницах рукописного журнала орловских гимназистов «Школьные досуги». На основании биографического, типологического методов и метода целостного анализа делается вывод о том, что автор, прибегая к речевому жанру антипоздравления, воссоздает типичный для отечественной словесности образ купца-плута. На конкретных примерах показывается, что основным художественным приемом, организующим пространство данного текста, становится ирония.

Ключевые слова: А. И. Тиняков (Одинокий), поздравительный адрес, антипоздравление, ирония, образ, купец, приказчики.

Рукописный журнал «Школьные досуги» выпускался с августа 1902 по март 1903 г. воспитанниками Орловской губернской мужской гимназии А. И. Тиняковым (Одиноким) и Е. А. Преображенским, а также их наставником Ф. Д. Крюковым. В каждом номере журнала имелся беллетристический отдел, где помещались стихотворения и рассказы А. И. Тинякова, посвященные жизни русской провинции [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Особое место в последних трех номерах журнала занимает отдел «Случайные наброски», также принадлежащий перу Одинокого. В его состав вошли четыре произведения: стихотворения в прозе «Тучи», «Раздумье», этюд «Сверхчеловек и люди» и «Адрес приказчиков купцу» [10; 11; 12; 14]. Последний текст, на наш взгляд, кардинально отличается от остальных своей реалистической направленностью, примыкая к рассказам А. И. Тинякова «Дневник гимназиста», «Дневник бывшего гимназиста», «Вьюга», «Станция», «Сельский учитель». В них ставится проблема взаимоотношений человека и среды, воссоздается галерея провинциальных типов.

В данной статье анализируется художественное своеобразие «наброска» «Адрес приказчиков купцу» (ноябрь 1902 г.) с целью рассмотреть первые шаги Одинокого-прозаика, ввести в научный оборот беллетристику, увидевшую свет на страницах рукописного гимназического журнала, продолжить изучение феномена русской провинции и, наконец, проанализировать образ купца, занявший прочное место в произведениях отечественной словесности. Отметим, что, несмотря на возросший в последнее время интерес к фигуре Одинокого, его юношеские художественные тексты, в числе которых и «Адрес приказчиков купцу», до сих пор остаются неисследованными. Этими обстоятельствами обусловлена актуальность и новизна нашей работы.

В заглавии интересующего нас произведения содержится указание на его жанр — *поздравительный адрес*. Общеизвестно, что он представляет собой

письменное поздравление, вручаемое в день юбилея профессиональной или творческой деятельности какому-либо лицу или к дате со дня основания той или иной организации. В поздравительном адресе, как правило, отмечаются творческие этапы, результаты профессиональной деятельности и заслуги виновника торжества. Цель поздравительного адреса — оценить и подчеркнуть достоинства юбиляра. Однако под пером А. И. Тинякова поздравление превращается в «антипоздравление». По справедливому наблюдению Н. В. Дудкиной, «в этом случае мы имеем дело с минимальной реализацией речевого жанра поздравления, поводом для которого является событие, которое не может быть оценено как положительное, радостное или приятное (промах, досадная ошибка, совершение неблагоприятного поступка). Другими словами, *антипоздравление* — это способ выражения иронии, а также реализации игрового коммуникативного поведения, которое более свойственно русской культуре (на фоне других культур)» [2, с. 14]. Действительно, поздравление приказчиками своего хозяина, купца Александра Адриановича, с двадцатипятилетием профессиональной деятельности превращается в перечисление недостатков и пороков юбиляра. Внешне Одинокий выдерживает структуру поздравительного адреса: начинается он с обращения «Глубокоуважаемый Александр Адрианович!»; далее следует собственно текст адреса, который завершается подписью «Приказчики» [10, с. 15, 17]. Однако ключевым приемом, на котором строится интересующий нас приветственный адрес, выступает ирония, представляющая собой скрытую насмешку: «В риторическом плане ирония — прием, который основан на употреблении словосочетаний или предложений в смысле, обратном тому, который непосредственно в них выражен, с целью внесения критически-оценочной характеристики предмета речи» [2, с. 14].

Отметим, что обращение А. И. Тинякова к изображению купеческой жизни не случайно. Важно отметить здесь биографический фактор. В «Отрывках из моей биографии» автор рассказывает о своих предках. Со стороны матери писателя они происходили из мещан Орла. Так, «дед с материнской стороны — Лука Федорович Позднеев <...> был человеком выдающимся. Не получив никакого образования, он играл видную общественную роль в городе, в 1881 г. был в числе депутатов, поздравлявших императора Александра III с восшествием на престол, принимал у себя на дому архиереев и губернаторов» [15, с. 13]. Дед со стороны отца, Максим Александрович Тиняков, вышел из государственных крестьян, приобрел благодаря своим коммерческим дарованиям несколько превосходных имений. «Отец мой — Иван Максимович <...> унаследовал от деда его коммерческие способности и до значительной степени его властный, крутой характер» [там же]. Как видим, Одинокий благодаря своему семейному положению был хорошо знаком с бытом и нравами купеческой среды. Укажем, что «Адрес» — не единственное произведение Тинякова о провинциальном купечестве. В его рассказе «Станция. Картинки» среди прочих персонажей упоминается героиня, происходившая из богатой купеческой семьи. Выданная замуж за нелюбимого человека, она посвящает свою жизнь воспитанию единственного сына [13, с. 12–15]. Следует отметить и тот факт, что купечество в конце XIX в. обретает до-

вольно высокий статус и играет важную роль в истории России. Как известно, апологией купечества стали слова Якова Маякина из романа М. Горького «Фома Гордеев»: «А кто, по нынешним дням, самые сильные люди? Купец в государстве первая сила, потому что с ним — миллионы!» [1, с. 108]. Образ купца проникает в художественную литературу: он присутствует в произведениях П. А. Плавильщикова, И. А. Крылова, А. Ф. Вельтмана, Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, П. И. Мельникова-Печерского, А. Н. Островского. В большинстве произведений представители купечества показаны как обманщики, накопители и невежды, деспоты и самодуры. Рассмотрим, как вписывается в данную традицию созданный Одиноким образ Александра Адриановича.

В «Адресе приказчиков купцу» имеется портрет купца, показанный через восприятие приказчиков: «Лисья шуба с бобровым воротником, „хвипковая“ шапка и длинные „ботики“ грели Ваше тучное тело, и мороз был бессилён перед Вами» [10, с. 17]. Как видим, автор здесь опирается на сформировавшееся общественное мнение о купце: толстый, богат, но безвкусно одетый человек, обманывающий своих клиентов и служащих, растрачивающий жизнь в праздности и кутежах. Однако обращает на себя внимание необычное для купца имя и отчество — Александр Адрианович. В переводе с греческого языка Александр означает «защитник», «оберегающий муж», «мужчина», «человек»; Адриан же в переводе с латинского языка — «житель города Адрия», «сильный», «мужественный». На первый взгляд может показаться, что герой с таким именем является защитником и опорой своих приказчиков, чем и вызывает их глубокую благодарность. В действительности читатель сталкивается со скрытой насмешкой, на которой строится поздравительный адрес. В начале произведения традиционно излагаются краткие факты из биографии юбиляра. Мы узнаем, что уже двадцать пять лет, с тех пор как умер его отец, Александр Адрианович является хозяином торговой фирмы. В его собственности находится магазин и три каменных дома. Поздравление с самого начала проникнуто иронией: «Четверть века стоите Вы во главе значительной торговой фирмы, твердо держа в руках торговый флаг с девизом „не обманешь — не продашь“» [10, с. 15]. Отдельные факты биографии Александра Адриановича, упоминаемые в тексте, позволяют читателю составить представление о моральном облике «благородного хозяина».

В первой части «Адреса», несмотря на то что приказчики якобы не желают испортить знаменательный день «мрачными воспоминаниями», содержится характеристика всевозможных хозяйских злоупотреблений. В первую очередь заслуживает внимания жестокое обращение купца со своими приказчиками: «как Вы, когда мы были еще мальчишками, били нас нещадно и больно-больно за пролитую на пол воду, за не вовремя открытую дверь и за то, что Вам было скучно и голова Ваша трещала после лихого кутежа» [10, с. 15–16]. Хозяин лишает своих подчиненных законного отдыха, заставляя их много работать: «как вместо праздничного отдыха Вы заставляли нас развязывать до поздней ночи тюки с новоприбывшим товаром или убирать обширный Ваш двор» [10, с. 16]. Кроме того, Александр Адрианович, будучи человеком безнравственным, также

развращает и своих приказчиков: «как Вы таскали нас за собой по публичным домам и там заставляли пить водку, смешанную с пивом, и плясать с полупьяными девками» [там же]. Кроме того, купец не любит протестов и не желает заботиться о людях, которые в силу своего возраста уже утратили способность трудиться: «мы не будем вспоминать тех молодых товарищей, которых Вы выгоняли жестокой зимой за самый маленький протест на улицу; ни тех стариков, рассчитанных Вами и обреченных на нищету, которых Вы увольняли за старость и неповоротливость» [там же]. Приказчики «скрыто обвиняют» хозяина и в том, что он изувечил множество служащих у него мальчишек, обманывал покупателей и обирал бедняков. Обращает на себя внимание, что в «Адресе» все эти злоупотребления перечисляются в рамках одного развернутого предложения. Одинокий для повышения экспрессивности высказывания, усиления выразительности прибегает к градации, имеющей иронический смысл: вместо перечисления достоинств юбиляра приказчики предлагают достаточно внушительный перечень его отрицательных качеств.

Вторая часть произведения содержит попытки составителей поздравления вспомнить что-то хорошее о своем хозяине. Автор считает здесь необходимым прибегнуть к возвышенной лексике: «Нет! К чему эти воспоминания, которые могут нагнать тень, угрюмую и задумчивую, на Ваше благообразное лицо» [10, с. 16–17]. Интересна, на наш взгляд, авторская отсылка к статье Н. А. Добролюбова «Луч света в темном царстве», заставляющая читателя вспомнить купечество волжского города Бряхимова из драмы А. Н. Островского «Гроза»: «Неужели не было ни единого светлого луча в наших взаимных отношениях?» [10, с. 17]. Эта часть «Адреса» строится на сопоставительной характеристике жизни хозяина и его служащих за прошедшие четверть века. Основным художественным приемом Тинякова становится антитеза — в адресе присутствует контраст между обеспеченной жизнью купца и бытовой неустроенностью приказчиков: «23 года мерзли мы в жестокую стужу в нетопленном магазине, 23 года болели у нас и зубы, и ноги, и головы... Вам было тепло...» [там же]. Богатая теплая одежда, хорошая комната и самовар делают жизнь купца комфортной. Именно самовар выступает в тексте в качестве художественной детали, объединяющем юбиляра и поздравляющих: «И когда народу было мало, Вы садились за этот самовар, подзывали старшего приказчика и, не спрашиваясь о том, хочется ему или нет, говорили: „Садись!“, указывая ему на старую шашечную доску...» [там же] На протяжении долгих лет служащие сильно страдали от холода, но не смели даже подумать о том, что магазин необходимо отапливать. Однако два года назад произошло событие, которое можно считать чудом — в магазине были устроены печи: «Да разве это не светлый луч в нашей темной приказчицкой жизни?» [там же], — вновь вспоминает Н. А. Добролюбова Одинокий. «Адрес» завершается на иронической ноте: устройство печей стало единственным поводом для приказчиков вспомнить своего хозяина добрым словом.

Таким образом, в своем первом «случайном наброске» А. И. Тиняков воссоздает типичный для русской литературы XIX в. образ купца — обманщика и

самодура. Оригинальным является жанр произведения — поздравительный адрес, превращенный автором в «антипоздравление», что дает возможность при помощи иронии показать отрицательные качества юбиляра. «Адрес приказчиков купцу» выделяется на фоне остальных «случайных набросков», примыкая по своей проблематике к рассказам А. И. Тинякова о провинции.

Список литературы

1. Горький М. Собрание сочинений: в 30 т. М.: ГИХЛ, 1950. Т. 4. 532 с.
2. Дудкина Н. В. Речевой жанр «поздравление» в русской и американской лингвокультурах: автореф. дис. ... к. филол. н.: 10.02.19 / Южный Федеральный ун-т. Р. н /Д., 2011. 18 с.
3. Еремин А. И., Жукова Ю. В. Рукописный журнал орловских гимназистов начала XX века «Школьные досуги» (источниковедческий обзор) // Образование и общество. 2005. № 1 (30), январь — февраль. С. 113–120 [электронный ресурс]. URL: <http://www.jeducation.ru/>. Дата обращения: 11.11.2016. Загл. с экрана.
4. Еремин А. И. Мировосприятие провинциальных гимназистов в начале XX в. (по материалам рукописного журнала «Школьные досуги») // Вестник РГГУ. Серия История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2013. № 10 (111). С. 18–42.
5. Казеева Е. А. Образ классической гимназии на страницах рукописного журнала «Школьные досуги» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9–1(75). С. 48–52.
6. Казеева Е. А. Художественный мир рассказа А.И. Тинякова «Дневник гимназиста» (на материале рукописного журнала «Школьные досуги») // Современные подходы к изучению и преподаванию русской литературы и журналистики XX–XXI веков: материалы XVII Шешуковских чтений. М.: МПГУ, Прометей, 2012. С. 141–147.
7. Казеева Е. А. Художественный мир рассказа А. И. Тинякова (Одинокого) «Дневник бывшего гимназиста» (на материале рукописного журнала «Школьные досуги») // Жизнь провинции: история и современность: сб. ст. Н. Новгород: Книги, 2017. С. 13–19.
8. Казеева Е. А. Человек и среда в рассказе Одинокого «Станция» (на материале рукописного журнала «Школьные досуги») // Социокультурная среда российской провинции в прошлом и настоящем: сб. научн. ст. Елабуга: Елабуж. ин-т КФУ, 2015. С. 223–225.
9. Казеева Е. А. / Kazeeva E. A. A teacher's image in the story by gymnasium student A. I. Tuniakov «Village teacher» // Modern Science. 2018. № 1. P. 127–129.
10. Одинокий. Адрес приказчиков купцу // Школьные досуги. 1902. № 6. С. 15–17. Орловский объединенный государственный литературный музей И. С. Тургенева (ОГЛМТ). 10677/490 оф. РК. 1521.
11. Одинокий. Раздумье // Школьные досуги. 1903. № 8. С. 26–27. ОГЛМТ. 10677/490 оф. РК. 1521.
12. Одинокий. Сверхчеловек и люди // Школьные досуги. 1903. № 7. С. 14–18. ОГЛМТ. 10677/490 оф. РК. 1521.
13. Одинокий. Станция. Картинки // Школьные досуги. 1902. № 5. С. 7–15. ОГЛМТ. 10677/490 оф. РК. 1521.
14. Одинокий. Тучи // Школьные досуги. 1903. № 7. С. 13–14. ОГЛМТ. 10677/490 оф. РК. 1521.
15. Тиняков А. И. (Одинокий). Отрывки из моей биографии // Тиняков А. И. (Одинокий). Стихотворения. Томск — М.: Водолей, 2002. С. 12–18.

Об авторе

КАЗЕЕВА Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Саранск; e-mail: kazeeva-ea@yandex.ru.

ТЕАТРАЛЬНОЕ И КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ПЬЕСЫ А. ВОЛОДИНА «ПЯТЬ ВЕЧЕРОВ»

Н. В. Семенова, Н.М. Спиридонова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье сопоставляется пьеса А. Володина «Пять вечеров» и ее кинематографическое и сценическое воплощение. Проанализированы разные уровни структуры литературного, кинематографического и театрального текстов: хронотоп, система образов, интертекстуальные отсылки, музыкальные лейтмотивы.

Ключевые слова: пьеса А. Володина «Пять вечеров», кинематографическая / сценическая версии, авторские ремарки, интертекстуальные отсылки, музыкальные лейтмотивы.

Александр Володин появился в отечественной литературе в середине 1950-х гг., что совпало по времени с общественной атмосферой «оттепели» после XX съезда КПСС, благодаря которому заметно ослабла цензура в литературе и кино. В 1954 г. Володин выпустил небольшой сборник рассказов, и, как в позже отмечал филолог и театровед С. В. Владимиров, почти весь сюжетный материал его пьес был уже представлен в этом раннем сборнике; так, рассказ «Пятнадцать лет жизни» предвосхищал пьесу «Пять вечеров» [1, с. 64–65].

По сюжету рассказа, к больному по фамилии Ильин приходит его давняя и забытая любовь; они произносят всего пару фраз, старательно обходя главное. Но после ухода женщины герой начинает вспоминать прошлое и сознает, что жизнь потратил на пустяки.

В пьесе Володин пересмотрел судьбу Ильина, и если в рассказе герой сам виноват в том, что пятнадцать лет растратил впустую, то в пьесе драматург поместил его судьбу в исторический контекст. Почему мужчина не приехал раньше, не объясняется. В пьесе упоминается только что герой оказался вынужден покинуть институт, так как надерзил декану; потом была война, что было дальше, неясно. Эта недосказанность вызывает много вопросов, автор в первом вечере лишь вскользь упоминает: «Да и Гулаг был, но это отдельный разговор» [2, с. 50]. А. М. Смелянский в книге «Предлагаемые обстоятельства» пишет, что Володин не прояснил до конца судьбу своего героя, потому что больше, чем скитания, его занимало возвращение Ильина [4, с. 105].

Отличительной особенностью пьес А. Володина является отсутствие традиционного деления на действия и картины. Каждая пьеса представляет собой лирическую хронику жизни обыкновенного человека, где каждый герой — главный в этом мире повседневной жизни.

В «Пяти вечерах» диалоги Тамары и Ильина происходят по вечерам, это важно автору. Вечернее время не терпит фальши, напыщенности, официоза, оно настраивает людей на особый домашний лад, располагает к откровенности и открытости. В произведении нет поступательно развивающегося сюжета от вечера к вечеру, но есть внутренний драматизм преодоления недоверия, насто-

роженности, стереотипов и скрытое, готовое прорваться в любой момент забытое чувство. На этом противоборстве эмоций построен весь первый диалог Тамары и Ильина. В нем главное не текст, а подтекст. Вот он «взял ее за руки. Но она руки отняла» [2, с.107]; не находя себе места, он просит разрешения закуришь, а она в свою очередь говорит, что хочет спать и желает, чтобы ее оставили в покое. Володин резюмирует: «Он не курил. Она не спала» [2, с. 53]. Каждый из них боится этих внезапно нахлынувших воспоминаний. Тамара, уговаривая Ильина остаться ночевать в комнате, которую ему когда-то сдавала, при этом говорит «торопливо, но все же сохраняя официальный тон» [2, с. 52], словно боится потерять достоинство.

Время в произведениях Володина дается ненавязчиво, через какие-то характерные словечки, черты обихода, мелочи житейского поведения и распорядка, марши, песни, передаваемые по радио; все эти детали создают колорит эпохи. Лейтмотив — напоминающая о прошлом песня «Миленький ты мой...». Сначала ее тихим голосом под гитару напевает Ильин, затем Тамара (второй вечер).

О том, как Ильин уезжал на фронт, и о том, как провожала его Тамара, вспоминают поочередно, в схожих ситуациях, оба героя (пятый вечер). Подвыпивший Ильин исповедуется Кате, Тамара в то же самое время рассказывает все племяннику Славе. Интересно, что оба заканчивают повествование словами о невозвратимости этих, как выясняется, самых прекрасных и дорогих обоим минут жизни. Ильин: «Когда окончилась война, то, что было до войны, вдруг как-то ушло в прошлое. И Тамара Васильевна в том числе. Впереди новая жизнь, новые радости... А теперь пора привыкать к мысли, что лучшее уже позади». «Все кончено», — с грустью говорит и Тамара [2, с. 92, 93].

В пьесе переплетаются, перетекают друг в друга общественное мнение и внутренняя самооценка Ильина (эта борьба происходит внутри героя, поскольку носителем общественной точки зрения является он сам). Герой осознает, что, с точки зрения общественного мнения, не добился того, к чему стремился: вместо выдающегося химика стал обычным шофером. Поскольку он считает, что Тамара так же оценивает людей, то сочиняется история, которая могла бы придать ему значимости, тем более что женщина искренне гордится своими производственными достижениями (работает мастером на заводе). Встреча Ильина с Тамарой, человеком самоотверженным, искренним и преданным делу, с которой его когда-то связывало настоящее чувство, особым образом влияет на героя: от вечера к вечеру он обретает все большую свободу от тех общепринятых представлений, которым вынужден соответствовать.

В последний вечер герой произносит монолог, важный в контексте содержания всей пьесы и выражающий мысли автора: «Ради вашего удовольствия прикидываться лучше, чем я есть на самом деле, я не собираюсь. Человек должен всегда оставаться самим собой. Самая выгодная позиция» [2, с. 99]. Володин в «Пяти вечерах» стремится не только раскрыть психологию героев, запечатлеть время, но и осмыслить проблему «быть и казаться». Никто из окружа-

ющих не требует от Ильина прикидываться лучшим, чем он есть, его все ценят за личностные качества, а не только за производственные достижения. Именно тогда, когда завеса лжи спадает, Тамара соглашается на предложение ехать за ним на край света.

Племянник Славик и его подруга Катя введены автором в пьесу, чтобы подчеркнуть причудливые отношения притягивания-отталкивания между Тамарой и Ильиным. В какой-то степени молодые люди являются двойниками старшего поколения. Слава учится в технологическом институте на химика. Там же учился и главный герой до войны. Катя помогает своему возлюбленному Славе поверить в себя, становится для него своеобразной путеводной звездой. Еще одной важной задачей младшего поколения в пьесе является показать читателю, как изменилось время.

Знакомая Ильина Зоя — модница (это подчеркивается во всех версиях: театральной, кино- и литературной); у нее в квартире модные журналы, выглядит она ярко. По сути она так же несчастна, одинока, как и Тамара, только Тамара сумела сохранить свой жизненный уклад и душевную чуткость, а Зоя уступает неумолимому времени и во внешнем, и в сути. Счастье для Зои свелось к нехитрому желанию «выйти замуж за обеспеченного» [2, с. 48]. Есть еще два героя, которые просто упоминаются в пьесе: это электромонтажник Ваня и знакомая Славика Лида.

Интересна в тексте пьесы скрытая цитата из романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (первый вечер, момент разговора Славика и Тамары). «Тамара (*смотрит на него молча и вдруг с силой бьет по щеке*). Это письма Маркса!» [2, с. 57]. Похожий диалог происходит между Сонечкой Мармеладовой и Раскольниковым по поводу Воскрешения Лазаря. Можно предположить, что эти письма для Тамары выполняют авторитетную функцию (Маркс — библия социализма [3, с. 220]); они дают ей определенную устойчивость, жизненную определенность.

Важную роль в своих произведениях Володин отводит ремаркам. Они становятся прямым лирическим обращением автора; могут расширяться в прозаические отрывки, описывать пейзаж, психологические состояния героев. Ремарки создают эмоциональный настрой произведения, его атмосферу, задают ритм. Владимиров отмечает, что если драматурги своими ремарками обычно помогают режиссерам правильно воссоздать место действия, то Володин, наоборот, пишет о том, чего театр заведомо воссоздать не может [1, с. 81], как, например, перед третьим «вечером»: «Снег все идет. Дворники засыпают песком ледяные дорожки, но дети и женщины их снова раскатывают. А в Михайловском саду тихо, как в лесу. И Петропавловская крепость стоит, кажется, не на берегу Невы, а на краю снежного поля» [2, с. 70].

Часто в своих произведениях драматург обращается к поэтическому тексту, который становится лейтмотивом или комментарием к действию, усиливает эмоциональное воздействие, выражает идейный смысл произведения. Так, в пьесах А. Володина появляются строчки из стихотворений А. С. Пушкина,

В. Маяковского, Э. Багрицкого. Ильин цитирует «Евгения Онегина», рассказывая Зое о своей первой любви: «Где я страдал, где я любил, где сердце я похоронил» [2, с. 49]; Слава обращается к поэме Лермонтова «Беглец», отвечая на вопрос Кати, не возвращался ли Ильин: «Гарун бежал сильнее лани, быстрее, чем заяц от орла» [2, с. 84]. Хочется отметить, что это цитирование лучше всего видно в театральной и кинематографической версиях благодаря выразительной декламации текстов актерами.

Фильм. В фильме «Пять вечеров» (1978) режиссера Никиты Михалкова акценты смещаются. Действие переносится из Ленинграда в Москву (автоматически снимается тема блокады Ленинграда). Режиссер использует в основном общие и крупные планы, эти ракурсы акцентируют внимание зрителей на месте действия, героях и значимых деталях. Деталю уделено очень много внимания интерьер квартиры, где живет Тамара, продуман до мелочей, что позволило воссоздать антураж советской коммуналки 1950-х гг. очень точно. У Александра Володина быт, окружающий его героев, с такой тщательностью не прописан. В фильме Михалкова появляются соседи, которых не было в пьесе. Они работают на замысел, помогают воссоздать среду реальной жизни, в которой оказывался советский человек, когда приходит с работы.

Переходы из вечера в вечер происходят через затемнение экрана. В каждом вечере звучит финальная фраза, которая подводит итог этого дня. Большая часть литературных отсылок остается, а вот отсылки к политике (коммунизм, комсомол) из фильма ушли.

В экранизации появляется отличный от пьесы музыкальный мотив — «Бестолковая любовь, головка забубенная». Используя в момент звучания песни параллельный монтаж, Михалков добивается предельной концентрации внимания зрителей, их сопереживания героям. Есть еще одна песня, которая в этом фильме не была исполнена, — «Не для меня придет весна»: в ресторане главный герой проговаривает слова песни, которую слышал на фронте. Но никто из присутствующих в ресторане слов этой песни не знает. А тех, кто знает, уже нет на свете.

Что характерно именно для этого фильма, всю музыку и радиопередачи зритель слышит как бы случайно, только потому, что они звучат на втором плане во время основного действия, разворачивающегося на экране. Например, в развязке фильма в телевизионной передаче Ван Клиберна исполняет на пианино мелодию популярной советской песни «Вечер на рейде» (более известную как «Прощай, любимый город...»).

Последняя сцена в черно-белом фильме снята на цветную пленку — знак, что только теперь герои начали жить полной жизнью. Последняя фраза из финального монолога в фильме звучит пронзительнее и более трагична, нежели в пьесе. Тамара (Людмила Гурченко) трижды повторяет: «Только бы не было войны!» Ей действительно кажется, что больше никто и ничто не может помешать ей и Ильину (Станиславу Любшину) быть вместе.

Спектакль. Театральная постановка в театре «Современник» (2006) получилась более близкой к первоисточнику. Режиссерским решением Александра Огарева было расширение пространства сцены настолько это возможно. В итоге задняя, техническая стена открыта вся целиком, а в ее верхнем правом углу светится одно-единственное окно — вечный символ надежд и ожиданий. Высокий питерский фонарь, пожарная лестница, «упрятанная» под снегом, и огромные литые ворота завершают эту поэтическую инсталляцию. Маленькая квартирка Тамары, магазинчик, где трудится Зойка, привокзальный буфет, настоящий каток — только легкие обозначения быта. Прозрачные газовые ткани нежно отделяют одно пространство от другого, не скрывая, а только подчеркивая поэтическую красоту города. Создается ощущение, что это пространство диктует актерам законы игры, заставляя быть чуть более приподнятыми над реальностью. Крупные планы героев идут в напряженной тишине зала, выхваченные из темноты лучом света, а общие сопровождаются хрипловатым голосом Юрия Шевчука, специально для спектакля записавшего песню «Миленький ты мой». Когда же режиссер дает полное затемнение, словно дразня зрителя, намекая ему, что герои упустили свое счастье, то высоко в стене по-прежнему горит одно окно, ни на секунду не оставляя публику без света надежды.

Сергей Гармаш великолепно справился с ролью Ильина. Он привнес в образ своего героя волевой, чисто мужской характер, с драмой, биографией и подлинной историей любви. Спектакль никак не объясняет нам, где пребывал герой долгие годы после окончания войны. Но Гармаш отыгрывает это едва уловимой повадкой, выражением лица, в которых проглядывает что-то тяжелое, зэковское.

Евгения Симонова исполняет роль Тамары. Ею трепетно угадана пластика женщины «сурового» советского стиля, немного скукоженной, приглаживающей волосы рукой, лишенной темпераментного, независимого и яркого жеста. Но с каждым витком этой чудесной истории она расслабляется, обретая в сцене на катке свободу полета. В ней раскрывается женщина в зените счастья. Одета в спортивный костюм (шароварчики, курточку и шапочку), она вновь становится довоенной питерской девочкой, влюбленной в студента-химика.

Чем же закончится история? Получится ли у этих уже немолодых людей найти такое хрупкое и долгожданное счастье? На этот вопрос отвечает сам Александр Володин в первой лирической ремарке «Эта история произошла в Ленинграде, на одной из улиц, в одном из домов. Началась она задолго до этих пяти вечеров и кончится еще нескоро...» [2, с. 47].

Сегодня произведения Володина также не теряют своей актуальности, его пьесы ставятся в двух столицах и на сценах провинциальных театров. С 2004 г. в Петербурге проходит фестиваль «Пять вечеров», который традиционно проводится в феврале: в этом месяце, как известно, драматург родился. Этот форум остается местом встречи людей разных поколений: тех, кто застал Володина, и тех, для кого он — уже классик.

Список литературы

1. *Владимиров С. В.* А. М. Володин // Владимир С. В. Драма. Режиссер. Спектакль / сост. Н. Б. Владимирова. Л.: Искусство, 1976. С. 64–65.
2. *Володин А. М.* С любимыми не расставайтесь!: пьесы, сценарии, проза. М.: Эксмо, 2018. 541 с.
3. *Семенова Н. В.* Цитата в художественной прозе (на материале произведений В. Набокова): дис. ...д-ра филол. наук. М., 2004. 316 с.
4. *Смелянский А. М.* Предлагаемые обстоятельства. Из жизни русского театра второй половины XX века. М.: Артист. Режиссер. Театр, 1999. 351 с.

Об авторах

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

СПИРИДОНОВА Надежда Михайловна, студентка V курса направления «Театроведение» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: spiridonovanadea@yandex.ru

ОБЪЕКТИВАЦИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ДРАМАТУРГИИ ВЕНЕДИКТА ЕРОФЕЕВА

А. Н. Безруков

Башкирский государственный университет, Бирский филиал, Бирск

В статье осуществлен анализ незавершенной трагедии Венедикта Ерофеева «Диссиденты, или Фанни Каплан». Автор выстраивает особый, иерархичный вид конструирования реалий советской действительности. Формат триптиха позволяет Вен. Ерофееву преодолеть рубежи смыслового ряда: от цельности картины жизни к ее саморазрушению и потере наиболее важного онтологического компонента — веры.

Ключевые слова: постмодернизм, Венедикт Ерофеев, драматургия, «Диссиденты, или Фанни Каплан», эстетика чтения, реальность, вымысел.

Венедикт Васильевич Ерофеев вошел в русскую литературу стремительно, манипуляционно, знаково. В первую очередь, в ряду с Андреем Битовым, Сашей Соколовым, Эдуардом Лимоновым, Виктором Ерофеевым он мастер постмодернистской *словесной*, собственно *языковой* игры, уже далее — комбинатор эстетически неоднородных художественных миров, мифотворец, скриптор, всезнающий создатель. Оценка его текстов литературоведами (Ю. Левин, В. Курицын, Н. Лейдерман, М. Липовецкий, Г. Нефагина, О. Богданова, И. Скоропанова, М. Эпштейн) достаточно разнообразна. Эстетико-критический взгляд анализа обычно касается как формы ерофеевского *конструкта*, так и его *содержательной* ткани.

Творчество Венедикта Ерофеева принято соотносить с первой волной русского постмодернизма (1960–1970-е), периода наивысшей активности манифестаций и кристаллизации основ новой, нетрадиционной, *неатрибутивной* поэтики [5]. Литература второй половины XX века в Советской России, как и на Западе, ознаменована декодированием [7; 8; 14] так называемой *постмодернистской чувствительности*. Данную категорию следует понимать как некое особое, эстетическое, метафизическое, онтологическое отношение к происходящему, реальному, живому. Это некая теоретическая рефлексия, что собственно и отличает данный вид *рецепции* [4] от стандарта традиционной (номинативной), эмпирической, нормативно-догматической культуры. Постмодернистская чувствительность компилирует философские тезисы, культурологические доктрины, эпистемологические практики, стилевые колебания. В номинации основного тезиса постмодернизма — «мир как хаос» (Ж. Делез, Ф. Гваттари) — предугадывается настроение катастрофического, сенсibilitического относительно имманентного смысла, трансцендентальной позиции, аксиологического ориентира, эпицентра значимого, но фиксируемого поэтическим *языком*. Следует согласиться с мыслью М. М. Бахтина, что «литература не просто использование языка, а его художественное познание, <...> художественное самознание языка» [3, с. 287]. Схожий вариант оценки языка, новое моделирование

реалий, иная объективация действительности претворяется в произведениях Венедикта Ерофеева.

Широкая массовость чтения произведений Вен. Ерофеева достигла своего абсолюта после появления знаменитой поэмы «Москва — Петушки» (1969), вышедшей первоначально, как известно, в формате *самиздата*. Это, пожалуй, единственный текст указанного автора выверенный и полностью реализованный. Все, что будет написано Вен. Ерофеевым далее, да и создано до «Москвы — Петушков», *со-гармонично* поэме. Это его небезызвестные дневниковые записи-тетради, авторская верификация евангельского текста «Благая весть», завершенная пьеса «Вальпургиева ночь, или Шаги Командора», эссе «У моего окна», «Моя маленькая лениниана», «Саша Черный и другие», незаконченная трагедия «Диссиденты, или Фанни Каплан». Именно последний текст — объективация действительности в незавершенной драме Вен. Ерофеева — и является предметом рассмотрения данной работы. Актуальность исследования может быть объяснена тем, что в критической литературе нет узкоспециальных исследований указанного произведения, нет верифицированного рецептивного комментария, отсутствует перспектива смысловой разверстки драмы. Были опубликованы лишь несколько работ, которые фрагментарно касаются идейной, тематической направленности трагедии, сюжета, общей оценки языка. Соответственно, данная статья имеет научную новизну, ее практический характер — на примере конкретного, но *незавершенного текста* — заключается в возможной коррективе, модусной оценке художественного стиля Вен. Ерофеева.

Трагедия «Диссиденты, или Фанни Каплан» (вариант названия «Ночь на Ивана Купала») была задумана Вен. Ерофеевым как начальная часть *трилогии* «Drei Nachte». Автор хотел таким образом реализовать замысел «Трех ночей» в традициях классической греческой драмы. Для Вен. Ерофеева литературное наследие Древней Греции, связанное с именами Эсхила, Софокла, Еврипида, есть контрапункт совмещения смысловой, формальной, жанровой, а также идеологической плоскостей. Следует признать, что драматургия Древней Греции классического периода в стадийной разверстке идей поступательно реализовала программу взросления человека, этапность появления нового типа личности в общественной сфере. Герои драмы обычно были соотнесены или поставлены в исключительные условия выбора / самоопределения, порой довлеющего над человеком. Классика греческой драматургии синтезировала номинацию мифологического, архетипического, содержательность эсхатологического, смысл конечного, исторического и социального. Греки должное внимание уделяли принципам «новой типизации» характера, отличной от классической коллективной архаики. Следуя *универсальным* поэтическим приемам и средствам, учитывая «универсальные законы организации художественного пространства» [15, с. 140], и конструируется незаконченный монолит ерофеевского триптиха.

Вторая часть трилогии — «Вальпургиева ночь, или Шаги Командора» была создана в 1985 г. Этот текст относительно закончен, он не раз переизда-

вался, не раз был инсценирован, существует несколько достаточно успешных режиссерских проектов (М. Белякович, М. Захаров). «Вальпургиева ночь...» — пьеса особой идеологической направленности. Действие драмы происходит в сумасшедшем доме, герои патологические больные, исправления / излечения как такового, конечно же, не наступает, тем более что финал достаточно знаков для разрешения художественной коллизии — смерть всех вследствие отравления. Весь кошмар художественной картинки драмы, ее особый смысловой статус в явной схожести воплощения подобной копии на реалии советской, нестерпимой нормальному человеку действительности. В условиях несвободы, которую рисует Вен. Ерофеев, погибает и сам человек, и разрушается его личность, и рушится естественный мировой порядок [6]. Для драматурга показать *настоящность* происходящего не есть самоцель творчества, это только внешний вид. Наиболее ценным становится репрезентация саморазрушения органической психики человека, его живой сути, его пульсирующего сознания, манифестация которого подвластна только поэтическому языку.

Третья часть так и не была реализована, существуют только авторские историографические предпосылки к написанию «Ночи перед Рождеством». В конце 1980-х гг., уже в плохом состоянии здоровья, автор пытался сложить в текст некоторые фрагменты первой части, но далее работа была прервана по причине его смерти в 1990 г. Вероятно, третья часть должна была завершить замысел автора, имеющего цель реконструировать возможный процесс достижения человеком абсолюта религиозно-онтологического типа.

На первый взгляд, все три части созвучны гоголевским «Вечерам на хуторе близ Диканьки». Повторяются практически все особо важные для Н. В. Гоголя сюжетные ходы (полулегендарный, сказочный колорит нарративов), но Вен. Ерофеев не копиист, не нарочитый комбинатор и манипулятор читательского сознания. Он первоклассный художник, оценивающий, создающий, пишущий для стадийальной разверстки смысла, порой не только художественного, но и мировоззренческого.

Стилистически концептуально воплощена у Вен. Ерофеева философия переживаний, т. к. «стиль всегда некоторое единство» [12, с. 71], он позволяет фиксировать моменты истории, факты изменений, аспекты пророчеств. Объективация эстетических координат, философия движения к лучшему / хорошему, по Ерофееву, достаточно целостно изображены в «Москве — Петушках». Коннотативная иерархия поэмы в том, что заглавный герой текста, Веничка, центрично претерпевает деформацию личностного подъема / падения, писательского самообладания «над самим собой», одновременно с этим он самоопределяется в мире дисгармоний [9], противоречий, в ситуации гибельности. Не случайны используемые в поэме «Москва — Петушки» и приемы автобиографии (манифестация я-автора), и форма, близкая молитвенному слову (покаяние души), и контаминация пророчества (финал текста, рак горла), и эффект самопрезентации (эстетика звучания речи, поэтика языка), и выверенная прагматика духовного поиска (движение от низа к верху, падение сверху вниз). Вен. Еро-

феев смог это показать в прозе. Схожий формат он как автор допускал и в драме, но, как понимаем, закончить задуманное не успел. На наш взгляд, следует попытаться наметить исследовательскую перспективу анализа первой части драматургической трилогии.

«Диссиденты, или Фанни Каплан» — незаконченный текст, следовательно, работа с ним может быть затруднена нечеткостью определения конечного авторского замысла. В истории литературы такие явления встречались не раз. Это было и в XIX (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский), и в XX веке (М. Горький, Е. Замятин, М. Булгаков, В. Набоков). Но ерофеевский текст продуманно начат, пьеса имеет четко обозначенный круг действующих лиц, намечены основные приметы персонажей / образов, есть номинация пространства / времени, даны авторские ремарки, которые дополняют атмосферу происходящего, текст членится на акты, реплики героев, возможные монологические и диалогические речевые фиксации. Следовательно, верифицировать пьесу по ряду реализации драматургических уровней все же можно.

Заголовочный комплекс трагедии отсылает как к историческому лицу — Фанни Каплан, так и к исторически значимой группе — диссидентам. Для Вен. Ерофеева советская эпоха, события начала XX века, современность 1980-х гг. — материал и базис художественных экспериментов. Несомненно, вывести на авансцену пьесы фигуру Фанни Каплан есть попытка пародийно предвосхитить вероятностный реверс истории. «Пародия понимается здесь... как двигатель литературной эволюции, которая необходимо развивается через обнажение приема и остранение литературных норм» [14, с. 8]. Подтверждением этому тезису звучит авторская оценка образа Фанни: «Ни одного героя — кроме Фанни — ни одного в разумном здравии, и это хорошо, потому что я в добром здравии за жизнь не встречал отнизу доверху» [10, с. 258]. Драматургической сверхзадачей становится перевернуть наррацию онтологического толка, переориентировать читателя / зрителя на явную *драму* всей жизни. Ведь в финале не останется никого: «Пьеса закончится сокрушительно. Не останется никого — НИКОГО? — никого. — А зачем НИКОГО? — А зачем оставаться. Жребий брошен. Круг очерчен. Корабли сожжены» [10, с. 258].

Реверсивный рисунок повествовательной игры у Вен. Ерофеева отсылает далее и к максимальному прошлому — истории начала Юлием Цезарем гражданской войны в Древнем Риме из-за разногласий с сенатом, манифестации недоверия, явного нарушения естественной веры в человека, в его поступки, инакомыслие. Трагедия Вен. Ерофеева рисует расцвет *отечественного нигилизма* XX века. Безверие для автора не только переходный этап социума, но и бесовское начало, границы которого могут быть настолько размыты, что человек сможет вернуться в нормальное состояние оценки мира только после тяжелых личных испытаний, социальной смуты, даже фрагментарной гибельности существа.

В модели заголовка сокрыта *реминисценция* на две крайности российской истории: диссиденты как инакомыслящие, отличающиеся во взглядах от установившейся традиции, и Фанни Каплан как персонаж, пытающийся остановить крах естественной жизни, может быть и неосознанно, может быть с подачи эсэровской команды. Апелляцией к истории Древней Греции, Древнего Рима Вен. Ерофеев обостряет чувствительный модус переживаний читателя, тем самым напоминая о внутреннем конфликте, предупреждая о предельности и крайности мира, о конечности самой жизни. Следовательно, это не может не пугать, это же и предостерегает и становится *пророческим*, апокалиптическим.

Особое художественно-эстетическое внимание у Вен. Ерофеева сконцентрировано на списке действующих лиц пьесы. Данная раскладка объективна и точечна, в ней номинативно названы герои, а также намечен исторический проект становления обстоятельств и условий дальнейшего развития действия. «В драме, с одной стороны, осложняется личность героя и даже намечаются внутренние коллизии, а с другой — отчетливо выступают внеличные силы в их противостоянии личности, что и создает почву трагизм» [13, с. 34]. Внешне трагическое событие начала XX века, *революционная коллизия*, может быть соотнесено с античными сюжетами, литературными перипетиями, классическими моделями отображения дисгармонии. *Миф* для автора становится возможностью соотнести земной мир человеческого разума и вселенскую бездну незнания, интенцию сознательного воскрешения и философию крушения мистериального. Мужские образы, начиная с Мишеля Каплана, а далее — Лжедмитрия I, Лжедмитрия II, юродивого Виталика, человека в «сером» олицетворяют собой метафизику отчаяния и смуты. «Размышляя о судьбах Вселенной» [10, с. 259], они интуитивно предвидят гибель первоначал, разрушение веры, доктрины счастья, ненаполнение пустоты истиной и правдой. Для них внешнее становится ценностным, тем, что для читателя формально может считаться заблуждением. Женские образы: Роза, Фанни, Аспазия в валенках, Прозерпина с рюкзаком под мышкой — также дополняют вертикаль драматургической модели.

Целесообразно, на наш взгляд, проследить динамику изображаемого *конфликта*. Нарративное движение осуществляется от описания разумно террористического пространства-события (начало XX века) к формированию социально демократического строя (период античности, век Перикла), манифестации новой идеи, принятию нового поведенческого комплекса. И далее, что и является исходом текста, — новая мифология, советская действительность сопоставлена подземному миру, бездне страстей, сокрушению человечности, осознанию обреченности, эсхатологического конца. Мифологический сюжет, связанный с похищением Плутоном Прозерпины, гармонично может быть дополнен реалиями событий Древнего Рима, появлению на авансцене истории Юлия Цезаря, отчасти предопределившего крах и гибель Римской империи своей позицией вседозволенности, крайности лжи, допущения обмана, подкупа, обесценивания жизненно важных приоритетов, личного отказа от веры. Начало катастрофы современной России 1980–1990-х гг., по Ерофееву, оказывается в схожих соци-

ально-нравственных границах: история запуталась в доминанте лиц, сбит ориентир на правильность позиции, допускаются обман и провокации, аспекты веры вообще вынесены за рамки онтологии. Сущностное начало сокрыто от зрителя / читателя, «остаются мокрые и нечистые пустоты» [10, с. 259]. Рецептивный взгляд не касается ничего: «Да и зачем зрителю видеть все? Ему лучше вообще ничего не видеть» [10, с. 259].

Коннотацией смысла в «Диссидентах, или Фанни Каплан» является именно неосуществимый авторский замысел, условная фиксация опыта: «опыт, по-видимому, ничем не отличается от искусства; мало того, мы видим, что имеющие опыт преуспевают больше, нежели те, кто обладает отвлеченным знанием (*logon echein*), но не имеет опыта» [2, с. 66]. Драматургу удалось кристаллизовать формат, закрепить номинацию жанра, начать языковую игру, определить персонажей, выйти к общим проблемам расшифровки мироустройства. Вен. Ерофеев был требовательным к себе в вопросах религии, веры и морали. Как истинный писатель, он не принимал для себя эмоционального комфорта, чувственного спокойствия, наслаждения привычным. Драматургическая позиция Вен. Ерофеева заключается в обретении ответственного чувства причастности к жизни, неотделимости своего от общего, усиления тревожности и беспокойства за человека, находящегося рядом. Сумасшествие персонажей пьесы осложняется алкогольной горячкой. Нарочито об этом сказано в адрес первого действующего лица, Мишеля Каплана: «действие происходит на исходе 2-го дня его белой горячки» [10, с. 258], «это типичный символический жест, это самоизвольное мученичество» [11, с. 269]. Также психопатология безумства звучит в оценках и других героев: «полоумные подсобники-подручные», «любимая дочь с врожденным, но трогательным идиотизмом», «диссиденты в очень разной степени умственной протрации». В тексте все «постоянно тревожно» [10, с. 258]. Предугадать исход в наличных контурах пьесы не представляется возможным. Вероятно, это и усиливает синергию трагического. Схожий прием проработки / трансформации жанра был использован А. П. Чеховым в «Вишневом саде». Чехов не мог допустить, говоря о социально-исторической коллизии конца XIX — начала XX века, другой формы, нежели комедия, ибо статус трагедийного был понятен зрителю. Вен. Ерофеев, напротив, сознательно доводит художественный эксперимент до реального абсолюта: не говорить об этом настоящему, молчать, использовать форму комической маски уже невозможно.

Постмодернистская игра культурными кодами, знаками и символами порой смягчает эмоциональную нагрузку, но смысловую дисперсию, многообразие взглядов, позицию самого автора скрыть не получится. «Структура мифологического, или поэтического, или мистериального символа, по мысли Порфирия, имеет то общее со структурой имагинации сновидца, что она не искусственна, но естественна, не произвольна, но органична, ибо сообразна внутреннему складу Природы» [1, с. 153]. Художественная сила слова Вен. Ерофеева в том, что оно содействует «сокрушению читательских сердец», «а Родина готовится к своей кончине...», манифестации, что «Россия погибает», но «Ей вроде

бы к лицу» [10, с. 259, 268]. Пафосом трагедии становится мнимость надежды на лучшее: «Следует вести себя удовлетворительно. Отлично себя вести нехорошо и греховно»; столь необходимое обновление человека, возврат к истинному — пока только желаемое: «ОН-то есть, ОН жив, а вот мы — неизвестно, есть ли мы и живы ли» [10, с. 274].

Таким образом, можно сделать вывод, что пьеса Вен. Ерофеева «Диссиденты, или Фанни Каплан» является попыткой реконструкции социального водоворота жизни, в который трагически включен человек. Для автора заглавные персонажи пьесы становятся некими условностями, крайностями, может, даже правилами и нормами эстетического диалога, ибо «единственной адекватной формой словесного выражения подлинной человеческой жизни является незавершенный диалог» [3, с. 351]. От манифестированных героев зависит все: «длинный перечень» неназванных лиц, «очередь», серая масса, живая сущность страны. Вен. Ерофееву удалось зафиксировать естественную динамику процесса обезличивания, зарождения нигилизма в сознании индивида конца XX века: «По нашим временам, лучше находиться без действия...» [10, с. 277]. Безверие приводит к саморазрушению человека, превращению его в механистический, неживой объект. Русская история 1980–1990-х гг. закономерно являла собой факт неполного действия, ибо «Вергилий утверждает, что душа может чахнуть без видимых причин» [10, с. 280]. Исходя из вышесказанного, видно, что драматургический канон автором не выдержан объемно и целостно, но метафизический, онтологический кризис, претворенный в незавершенном формате жанра, как разрешение эстетической художественной коллизии читатель видит и понимает.

Список литературы

1. *Аверинцев С. С.* Образ античности. СПб.: Азбука-классика, 2004. 480 с.
2. *Аристотель.* Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
3. *Бахтин М. М.* Собрание сочинений: в 7 т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. 732 с.
4. *Безруков А. Н.* Рецепция художественного текста: функциональный подход. Вроцлав: Фонд «Русско-польский институт», 2015. 300 с.
5. *Безруков А. Н.* Контаминация дискурсивной практики письма в прозе постмодернизма // Мова і літаратура ў XXI стагоддзі: актуальныя аспекты даследавання / рэкал.: П.І. Навойчык (адк. рэд.). Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2017. С. 16–22.
6. *Безруков А. Н.* Постмодернистская драма как форма редупликации свободы автора и режиссера // Жанр. Стиль. Образ: актуальные вопросы современной филологии: межвуз. сб. ст. с междунар. участием / науч. ред. Д. Н. Черниговский, отв. ред. О. В. Редькина. Киров, 2017. С. 5–8.
7. *Безруков А. Н.* Русская постмодернистская литература в корпусной матрице фреймов и концептов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2017. № 3(95), ч. 2. С. 14–23.
8. *Безруков А. Н.* Иерархия художественного дискурса // *Litera*. 2017. № 2. С. 45–53.
9. *Безруков А. Н.* «Москва — Петушки» Венедикта Ерофеева как синтез интермедийных кодов // *Филология: научные исследования*. 2017. № 4. С. 106–115.
10. *Ерофеев В. В.* Оставьте мою душу в покое: почти все. М.: АО «Х.Г.С.», 1995. 408 с.

11. *Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н.* Современная русская литература: в 3 кн. М.: Эдиториал УРСС, 2001. Кн. 2. 288 с.
12. *Лихачев Д. С.* О филологии. М.: Высшая школа, 1989. 208 с.
13. *Мелетинский Е. М.* О литературных архетипах. М.: РГГУ, 1994. 136 с.
14. *Щербенок А.* Деконструкция и классическая русская литература: от риторики текста к риторике истории. М.: Новое литературное обозрение, 2005. 232 с.
15. *Ярхо В. Н.* Античная драма: технология мастерства. М.: Высшая школа, 1990. 144 с.

Об авторе

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

ПЬЕСА «РУССКАЯ НАРОДНАЯ ПОЧТА» ОЛЕГА БОГАЕВА И СПЕКТАКЛЬ В МОСКОВСКОМ ТЕАТРЕ п/р ОЛЕГА ТАБАКОВА

Н. В. Семенова, О. В. Шарый

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается пьеса Олега Богаева «Русская народная почта» как пример продуктивного эклектизма постмодернистской драматургии и театра: совмещение сна и реальности как черта сюрреалистической драмы; особая роль вещей и бутафории, характерная для театра абсурда; интертекстуальные отсылки.

Ключевые слова: современная мифология, сюрреализм, театр абсурда, адресат, адресант, интертекстуальность.

Название «Русская народная почта» звучит довольно странно и вызывает ассоциации с такими словосочетаниями, как *русское народное творчество*, *русская народная песня*. В этом контексте выявляется коннотативная сема: «создание ума и таланта народа, народная сметливость, способность найти выход из безвыходной ситуации». Что это за ситуация, видно из предыстории, которая оформлена как эпический текст. О его драматургической природе поначалу напоминают только вкрапления ремарок. Ремарки даны с использованием глаголов прошедшего времени, что является признаком эпизации ремарки; в целом в пьесе можно говорить о синтезе драмы и эпики.

Иван Сидорович Жуков, главный герой, почти сумел обмануть самого себя; с тех пор как он остался один, ушли в мир иной жена и приятели, сломался привычный жизненный уклад, он стал писать письма друзьям юности, а потом сам отвечал на них и прятал так, чтобы, случайно на них натолкнувшись, поверить в этот обман. Эта переписка — способ разорвать экзистенциальное кольцо одиночества, в письмах оживает эпоха с ее мифами и реальностью.

Очевидна отсылка к рассказу А. П. Чехова «Ванька»: совпадают имена героев, их характерные особенности, вводятся отдельные лексические цитаты из рассказа в пьесу. Дед Ваньки «крякает»: «Веселое было время! И дед *крякал*, и мороз *крякал*, а глядя на них, и Ванька *крякал*» [6, с. 480]. «Крякает» и Иван Сидорович: «С минуту Иван Сидорович сосредоточенно чесал в ухе колпачком авторучки, крякнул и стал старательно *выводить* каракули на чистом листе бумаги» [2] («выводит» буквы чеховский Ванька: «Прежде чем *вывести* первую букву, он несколько раз пугливо оглянулся на двери и окна» [6, с. 479]).

Если иметь в виду реальное историческое время, Иван Сидорович не может быть тем героем Чехова, который успел состариться, но в интертекстуальном плане такое соотнесение возможно [5].

В характеристиках героев есть простодушие, но у Ивана Сидоровича еще и хитроумие, хотя присутствует и «логика старческого маразма»: иногда он забывает о том, что сам писал, и почти пугается этих посланий из внешнего мира. Сближает пьесу и рассказ Чехова и коммуникативная неудача: дед никогда не

получит письма от Ваньки Жукова, так как на конверте нет настоящего адреса — Иван Сидорович в одном лице совмещает адресата и адресанта.

Подзаголовок «Комната смеха для одинокого пенсионера в одном действии» не только подтверждает одиночество героя, но и привносит новые смыслы. Герой, читая письма, написанные им самим, как бы смотрит в свое собственное отражение. Письма друзей его молодости — это проекция его собственной жизни, какой она могла бы быть, но не стала. В этой жизни есть не «одинокие пенсионеры», а окруженные любовью детей и внуков старые люди, для которых счастье — это благополучие близких.

В письмах его друзей: Мишки, Гришки и Федора — оживают мифы социализма, в частности подвиг покорителей Арктики. Друзья молодости, по сообщениям Ивана Сидоровича, могут предположить, что он отправился в Арктику. Ледоход «Челюскин», отправившийся в арктическое плавание, имел на борту жен и детей полярников, которые должны были основать поселение на арктическом побережье. На борту имелись разобранные деревянные дома и плотники, которые на льдине эти дома быстро собрали. Ситуативно это напоминает библейский миф: представители социалистического государства совершают паломничество на отдаленные земли как основатели нового рода человеческого. Дополнительно эта ситуация была мифологизирована в 1930-е гг.: техническая авария превратилась в триумф социализма.

Мифологизированность персонажей отражена в афише пьесы. «Любовь Орлова — хорошая артистка» — это точка зрения Ивана Сидоровича, однако Любовь Орлова еще и воплотила на экране миф об СССР как стране открытых возможностей, где домработница может стать певицей (х/ф «Веселые ребята», 1934), а ткачиха — депутатом Верховного Совета (х/ф «Светлый путь», 1940). Сталин и Ленин — устойчивые мифологемы, что также отражено в афише: «В. И. Ленин — вождь пролетариата», «товарищ Сталин — строитель коммунизма». Мифологизирована и фигура Чапаева: «В. И. Чапаев — храбрый красный командир». Чапаев не был выдающимся военачальником, на роль героя гражданской войны он выдвинулся благодаря артисту Б. А. Бабочкину, сыгравшему главную роль в легендарном фильме «Чапаев» (1934).

Упоминание в письме о «Лебедином озере», в котором не танцевал Иван Сидорович, может показаться абсурдным, если не принять во внимание формирование новой советской мифологии, в результате чего музыка П. И. Чайковского начинает восприниматься как поминальная мелодия. О том, как это происходило, свидетельствуют следующие факты: 10 ноября в СССР всегда торжественно отмечали День советской милиции, который в эпоху телевидения сопровождался вечером концертом звезд советской эстрады. Но в 1982 г. концерт отменили. Вместо него на всех каналах транслировали «Лебединое озеро». Простые граждане поняли, что в стране что-то случилось. Как оказалось, умер генеральный секретарь КПСС Л. И. Брежнев. Музыка из «Лебединого озера» была фонограммой не только на похоронах Брежнева, но и на похоронах его преемников: Андропова, Черненко. Этому предлагается следующее объясне-

ние: центральная тема в «Лебедином озере» — тема смерти, что превращает телетрансляции, предпринимавшиеся обычно в дни траура, в сеанс общенационального катарсиса (очищения) [4].

Кульминацией вторичной, более поздней семантики «Лебединого» стали дни августовского путча в августе 1991 г., когда этот балет на протяжении всех трех дней путча показывали по всем телеканалам. И «Лебединое озеро» стало одновременно и эмблемой политической реставрации, и как бы одним из заключительных аккордов советской эпохи, ее лебединой песней. «А лебединое озеро я не танцевал», — говорит Иван Сидорович Жуков, то есть не участвовал в свержении власти. Сама дата, когда разворачиваются события, тоже символична. 31 декабря — это не только временная граница, но еще и политически окрашенный день: 31 декабря 1999 г. Б. Н. Ельцин уходит с поста президента, и этим символизмом наделяет постановку уже режиссер.

В пьесе представлены мифы не только советские, но и постсоветские: о «совковости» существования («хлебал ложкой грязь советскую» [2]) пишет Ивану Сидоровичу «побочный сын Адольфа Гитлера», однако сама фигура адресанта выдает чуждость этой мифологии, возникшей в перестроечное время, главному герою.

В представлении адресантов есть определенная последовательность и градация. Абсурдность ситуации все время возрастает (от переписки с директором Центрального телевидения и президентом до марсиан и клопов), при этом коммуникативная ситуация в каждом случае выстраивается по-разному. Получая письма от директора ЦТ и президента, Иван Сидорович поддается обману, пишет ответ. При этом акцентируется разрыв между простым человеком и властью, о чем свидетельствуют оговорки в письме: «Я еще могу быть полезным вашей... (зачеркнул) нашей родине. И готов снова трудиться, не жалея здоровья... на благо и процветание вашей (зачеркнул) нашей Отчизны» [2]. Но, в отличие от чеховского Ваньки Жукова, Иван Сидорович Жуков осознает ложность ситуации и, опознав свой почерк в чужих письмах, рвет написанные ответы.

Герой весьма изобретательно превращает в послание от марсиан старую поздравительную открытку с немудреными стихами:

День рожденья у Ивана,
Он проснулся очень рано,
Гладил скатерть, стряпал торт,
День рожденья — высший сорт! [2]

Для этого, оказывается, достаточно подписать эту открытку: «Твои друзья марсиане». А может быть, Иван Сидорович сам себе написал эту открытку; в ремарке указано, что он «бубнит себе под нос: „День рожденья у Ивана. День рожденья у Ивана. День рожденья у Ивана“» [2]). Абсурд достигает апогея, когда зачитывается послание от клопов, от королевы Елизаветы II, от летчика-космонавта Севастьянова.

Ни в каком виде коммуникация не устанавливается с побочным сыном Адольфа Гитлера (ему герой не отвечает), с «отделом народного обеспечения» (не отвечает «отдел») и со Смертью. В пьесе герой умирает, прочитав послание от Смерти, где ему обещана вечная жизнь. Это подтверждает финальная ремарка пьесы: «Открылась входная дверь. Сквозняк гоняет по комнатам комочки писем» [2]. Спектакль завершается реализованной метафорой: Иван Сидорович «сыграл в ящик».

Экзистенциальный смысл жизнь одинокого пенсионера приобретает благодаря повторению приема в начале и в конце спектакля: герой спускается на сцену сверху, из черной бездны, и в финале спектакля поднимается — уходит в бездну, в небытие.

Второй план пьесы — это реализованные сны Ивана Сидоровича, что маркировано ремарками, указывающими на смену освещения: «Комната наполняется зелеными, голубыми лучами света. Кровать, тумбочка, гора белья, шкаф — все начинает переливаться сотнями сверкающих снежинок»; «Комната наполняется зелеными, голубыми лучами света. Все переливается сотнями сверкающих песчинок» [2]. Появление сновидческих персонажей, смыкание реального и ирреального планов соответствует представлению о сюрреалистическом тексте, «где повсюду выступала на поверхность грань между сном и бодрствованием, словно от поступи образов, толпами снующих туда и обратно» [1, с. 6]. При этом в сновидения вторгается реальность, между персонажами ведутся споры о том, кому Иван Сидорович «подписал» квартиру, а сны становятся частью реальности: разложенные на именинном столе надписанные конверты метонимически представляют адресатов.

В спектакле усилен абсурд происходящего. Вещи на сцене не являются больше только бутафорией: они живут самостоятельной жизнью, становятся почти персонажами, тесня главного героя. Периодически ниагарой извергает потоки воды бачок, «трубит в туалете пионерский горн», голосом Шульженко напоминает о себе заедающая пластинка на проигрывателе, который никто не включал: «Давай закурим, товарищ, по одной... Давай закурим... Давай закурим...» [2]. Вещи не дружелюбны по отношению к Ивану Сидоровичу: телевизор — «КВН» с линзой — не работает, часы не заводятся, зубная щетка не попадает в стакан, даже увеличенную фотографию молодого Ивана Сидоровича (Олега Табакова) пришельцы из снов торопятся установить на груди еще не отошедшего в мир иной героя. Единственная вещь, которая тешит душу Ивана Сидоровича, — самодельный ксилофон из подобранных по росту и звучанию бутылок, но каждый раз их мелодический звук сопровождается громким стуком соседей.

Соносфера вообще очень важна в спектакле: одуревший от одиночества и неравной борьбы с вещами, Иван Сидорович истошно кричит (крика этого нет в пьесе). У режиссера Камы Гинкаса меняется и музыкальное оформление. Лейтмотивом проходят песни Великой Отечественной войны: «С берез, неслышен, невесом, слетает желтый лист...», «Эх, Андрюша, нам ли быть в печали...».

После того как прочитано письмо от «побочного сына Адольфа Гитлера», звучит песня «Вставай, страна огромная...». В ремарках пьесы обозначены другие песни: «Из-за острова на стрежень...», «Вот кто-то с горочки спустился...». «Уходили добровольцы на гражданскую войну...», «Милая моя, взял бы я тебя...», «Он сказал: „Поехали!“, он взмахнул рукой...», «И смело мы в бой пойдем за власть советов...», имеющие сюжетные соответствия в пьесе.

Пьеса «Комната смеха» («Русская народная почта») была впервые поставлена в 1998 г. в Московском театре п/р Олега Табакова. Об этой роли, сыгранной Олегом Табаковым, Е. Миронов писал: «И жалко, что после „Комнаты смеха“ у него не было работы, равной масштабу его таланта и личности. В том спектакле он содрал с себя кожу. Роль, знаю, нелегко ему далась, она потребовала невероятной самоотдачи. Это был случай, когда не надо было смешить народ. А он ведь по натуре артист-праздник» [3, с. 11].

Список литературы

1. *Беньямин В.* Сюрреализм. Моментальный снимок нынешней европейской интеллигенции // Новое литературное обозрение. 2004. № 68. С. 5–16.
2. *Богачев О.* Русская народная почта (Комната смеха для одинокого пенсионера) [электронный ресурс]. URL: www.theatre.ru/drama/bogaev/pochta.html. Дата обращения 24.03.2018. Загл. с экрана.
3. *Миронов Е.* Табаков как предчувствие // Литературная газета. 2018. № 11 (6635). С. 11.
4. Почему «Лебединое озеро» стало символом конца Советского Союза? [электронный ресурс]. URL: <http://www.tabakov.ru/performances/fathers/>. Дата обращения 24.03.2018. Загл. с экрана.
5. *Семенова Н. В.* Цитата в художественной прозе (на материале произведений В. Набокова): дис. ... д-ра филол. наук. М.: 2004. 316 с.
6. *Чехов А. П.* Собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. М.: Худож. лит., 1976. Т. 5. 703 с.

Об авторах

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

ШАРЫЙ Ольга Валентиновна, студентка V курса направления «Театроведение» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: olga.shary@yandex.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИРИКИ КАК ПОСТРОЕНИЕ СЦЕНАРИЯ МОНОДРАМЫ

И. Н. Юдкин-Рипун

Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии
Национальной академии наук, Киев, Украина

Постановка вопросов к истолковываемому тексту и выявление скрытых противительных высказываний является исходной точкой интерпретации. Лирика обнаруживает свойства, близкие монодраме, в трактовке персонажей, представляемых как различные ипостаси одного лица. Переходы темы в рему (через гипербололизацию, сравнение) и обратно (через олицетворение, постоянный эпитет) определяют субъектную перспективу с приоритетом характера по отношению к ситуации. Интерпретация лирики как монодрамы есть реконструкция ее театральных истоков.

Ключевые слова: герменевтический круг, противительный модус, двойное отрицание, тема, рема, субъектная перспектива, альтернатива, загадка, спонтанность

Памяти Георгия Исаевича Богина

Подход к изучению поэтического текста, известный как «анализ одного стихотворения» [31], дает основание обратиться к общим методам интерпретации. В. Е. Холшевников, рассматривая особенности такого подхода, отметил, что «как сюжет — движение событий ..., так и в лирическом стихотворении движется, развивается, стремится к концовке лирический образ» [28, с. 8]. Благодаря такой композиционной обобщенности в лирике прослеживаются и общие закономерности диалектики *целое — частное*. Если же учесть, что, согласно Ф. Шлейермахеру, развивавшему герменевтику как общую теорию интерпретации на основе опыта экзегезы, «с одной стороны, целое понимается только из единичного, а с другой, единичное — только из целого» [30, с. 228], то становится очевидной значимость лирики для применения герменевтических процедур толкования текста. Именно согласование целого и частей, поиск их гармонии является, согласно В. З. Демьянкову, основой интерпретации как таковой, где «гармонизация может выражаться, в частности, в осознании свойств контекста, окружающего интерпретируемую речь, и в помещении результатов такого осознания в плоскость собственного внутреннего мира» [8, с. 47].

Между тем особенность задачи гармонизации целого и частей обусловлена их неравнозначностью: если частности даны толкователю непосредственно, линейно и контактно, то целостность текста восстанавливается отвлеченным путем, через многомерные дистанционные связи. Абстрактность целого отмечал еще И. А. Фигуровский, указывая на «объединение ... общим для всего отношения отвлеченным отношением» [26, с. 31]. Эта отвлеченность общего содержания демонстрируется примерами союзов «но» (у М. Горького), «или» (у Л. Толстого), что дает основания для вывода: «союз, стоящий в начале одного лишь первого предложения, может выражать общее отвлеченное значение

группы законченных предложений» [26, с. 33]. Еще один аспект асимметрии целого и частей отметил создатель современной герменевтической концепции Г. И. Богин, указав, что «малое в тексте стремится к инвариантности, большое — к вариантности»: это хорошо демонстрирует песенный рефрен. Отправная точка восстановления цельности тогда предстает как «рефлексивный акт на основе хотя бы и неполного понимания целого», как «особый вид угадывания», где происходит «разрыв герменевтического круга» [1, с. 65, 66]. Дальнейшее развитие эти положения получили у В. З. Демьянкова, согласно которому «интерпретатор скорее активно выдвигает догадки, чем целеустремленно стремится к правильному ответу». Толкование предстает как вопрошание, как постановка вопросов к тексту, где «предложение, следующее за данным, воспринимается тогда как возможный ответ на такие вопросы ... последующие действия интерпретатора связываются с заполнением недостающего не только и не столько в читаемом тексте, сколько в получаемой последовательности ожиданий» [8, с. 106, 126]. Процедура интерпретации тогда предстает как задавание вопросов к интерпретируемым эпизодам.

Однако всякий вопрос предполагает ряд возможных ответов, из которых осуществляется выбор — актуализация этих возможностей. Высказывание в проблематичном модусе есть характеристика **возможностей**, еще предполагающих актуализацию. В свою очередь, наличия самих лишь неосуществленных возможностей еще недостаточно для вопроса. Чтобы вопрос возник, необходимы различия между этими возможностями, развивающиеся до степени противоречия, **конфликта**. Именно альтернативы порождают проблему, а потому интерпретация предстает как вскрытие конфликтов. Диалектика целого и частей текста выявляется через внутреннюю конфликтность частей. Субъективно противоречие (в частности, между частью и целым) оценивается как удивление, дающее основания рассматривать высказывание как загадку. Таковы, например, срединные строки из миниатюры Ю. Друниной «В коридор корабельных сосен ...»: *«До чего же леса спокойны! / Каждый куст, каждый лист притих»*. Возникает вопрос: а чем вызвано такое внимание именно к покою? Что стоит за выделенностью именно тишины и покоя? Ответ дан в непосредственно следующем двустишии: *«Непонятны им бури, войны, / Что бушуют в сердцах людских»*. Таким образом, обрисовывается конфликт между природой и человеческим миром. О том, что из альтернатив выбирает автор, гласят заключительные строки: *«В такт великой эпохи бьются / Наши маленькие сердца»* [9, с. 143].

Очень отчетливо проблематичность лирического высказывания как построение перипетии выражена во второй, узловой строфе «Кантаты безумств» Алины Грэм, где провозглашается четырехкратное отречение: *«Безрадостен бог, что синиц почитал журавлями, / бесстрастен пророк, на молитву меняющий пламя, / беспечен боец, бастион полагающий вечным, / безроден певец, полюбивший счастливые речи»* [6, с. 35]. Через универсальную приставку отрицания «без» развенчиваются идолы, от божка до певца, польстившегося на «золотую клетку», а на их месте утверждается «ярость благородная», равнодушные

и несогласие. Макропредикат «разума возмущенного» обобщает и подытоживает то, что подразумевается в контексте в упоминаниях «мира», который «оставлен» (очевидная отсылка к «Богооставленности») и «пылает», где «разбужены сны», не говоря уже об «отчаянном крике» столетий. Текст не просто конфликтует, он протестует против состояния мира, что и провозглашается в заклинательной формуле отречения.

Обретая облик загадок, фрагменты текста в качестве отправной точки интерпретации предстают как выражения, идиоматичные для данного текста. Существенно, что идиома не принимает явной формы вопроса, но отсылает к тому, что следует разгадать. Об этом очень метко высказалась Юнна Мориц: «*Если есть у метафор священный долг, / Если тайны дано им видеть, — / Будут птицей свистеть или выть, как волк, / Чтобы ИМЯ воспеть, но не выдать!*» (выделено мной – И. Ю.-Р.) [22, с. 177]. Сказанное о метафорах относится к любому выражению, обретающему особый смысл в поэтической целостности. Имя, представленное перифрастическим описанием, загадкой, становится обозначением скрытых возможностей, а потому открытие загадочности выражений как исходный шаг интерпретации устраняет определенность актуальных предикатов — рем. Текст как бы подвергается субстантивации, отсылая к субъектам действия как носителям возможностей, выраженных в вопрошании толкователя текста.

Итак, интерпретация, которой требует любой текст, начинается с вопрошания как выявления конфликтных, альтернативных возможностей, а значит, с **инверсии** текста — с представления его утверждений как **двойных отрицаний**. Текст представляется в противительном виде как высказывание, дополненное подразумеваемым комментарием «*но не нечто иное*». Именно такие противительные (адверсативные) альтернативы характерны для фольклорных загадок, как, например, в примерах из собрания Д. Н. Садовникова: «*Не зверь, не птица, а нос как спица*» (комар); «*Под небом дощечка не сохнет, не мокнет*» (язык); «*Без клина, без топора мост мостит*» (мороз). Первый шаг интерпретатора, преобразующего текст в загадку, в вопрос, есть поиск той альтернативы, которая этим текстом отрицается. Наглядным примером может быть «Я не дрожала в чистой спальне ...» [22, с. 120] Ю. Мориц, посвященное детству поэтессы, разрушенному войной. Уже первые строки предполагают противительное дополнение — вывод о разрушенном детстве (→ *а проводила детские годы в ином месте, была лишена детских радостей*). Еще одна строка с упоминанием места детства «*Спалили спальню орудия*» дает импликации (→ *а не бытовой пожар*), (→ *а не была она невредима*). Это определяет освященное отношение: «*Была нам спальня заветана*», то есть (→ *она стала заветом, а не рядовым воспоминанием*). Так обосновывается особый смысл воспеваемого предмета: строка «*И что стоит за этой спальней*» указывает на символ неповторимого, личного мира детства.

Альтернатива как основа вопросительного, проблематичного модуса высказывания нередко предстает в лирическом тексте и в явном виде. Наглядным

примером является поэма «Пять стихотворений о болезни моей матери» Ю. Мориц, где открыто провозглашается: «*Не нужна мне небесная манна, / Мне нужна моя смертная мама!*» [19, с. 38]. Обращения поэтессы к больной маме, построенные как личные, неповторимые образцы заклинаний, несут цель ограждения, отвлечения от опасного окружения (т. наз. апотропеическая, охранительная магия): «*Не тронь костра. Так полежи. / Помнишь, в грамматике есть надежи? / Ты — мой родительный, ты — мой винительный*» [19, с. 40]. Поэма, прославившая борьбу за жизнь, завершается триумфальной имитацией детской песенки: «*Прилетела птичья стая / В разноцветной одежонке*» [19, с. 41]. Речь идет о весне и выздоровлении, которое является отрицанием предыдущего времени зимы и опасностей. Текст как картина борьбы предполагает неназванные альтернативы риска.

Подытоживая, приходим к следующему выводу: задать тексту вопрос невозможно на основании имманентных данных самого лишь текста. Постановка вопроса вовлекает то, что лежит **вне текста**, трансцендентно ему, что определяется как пресуппозиция, предпосылка текста и его импликация, выводы. Таковы диктальные вопросы *a priori*, на которые текст отвечает, уже подразумевая существование субъектов. Когда в стихе «Сверхчеловеки» Ю. Друниной констатируется появление «*тех, кому ничто другие*» [11, с. 55], то подразумевается уже само существование «тех» как ответ на диктальный экзистенциальный вопрос, что приводит к откровению «*И мне знакома ностальгия / По уходящей доброте*». Это влечет за собой ряд дальнейших вопросов, уже выходящих за пределы текста: Мир становится злым? Тоска по «доброту» есть «известное» чувство? Кому она «известна»? Таким образом, уже представление текста в виде двойного отрицания и вопрошания как отправная точка интерпретации становится одновременно выходом за пределы текстовых данных в необъятный мир поэтического опыта.

Со своей стороны, вопросы интерпретации стиха обретают особую актуальность в свете тенденций в театральном искусстве, связанных с развитием поэтического театра [32]. Именно в контексте этих тенденций оказалось затребуемым высказанное еще В. Гумбольдтом (в заметках к «Герману и Доротее» И. В. Гете) понимание лирики как драмы внутреннего мира человека, а драмы как опосредованной лирики [33, с. 225–226]. Это родство с лирикой видно уже из того, что простым упоминанием задается конфликт с тем, что только подразумевается, подобно противительным высказываниям в загадке. Такая неизбежно присущая лирике конфликтность сопоставима с представлением отдельно взятой перипетии в драме: при отсутствии явного сюжета, свойственного драме и эпосу. Тут можно говорить о «сюжете-оксюмороне» (выражение В. Б. Шкловского) как обозначении лирически осмысленной перипетии.

В противовес эпосу, повествующему о свершившихся событиях, лирика имеет дело с открытыми возможностями, допускающими различные актуализации. Внимание привлекается к субъектам действия как носителям возможностей деяний, способностей к поступкам, а потому субъектная перспектива для лирики

важнее, чем предикатная иерархия, особо значимая для эпоса. Художественное исследование возможностей действий и субъектов как их носителей сближает лирику с драмой, основой которой является как раз переход возможностей в действительность через действие. Значимость субъектной перспективы для лирики ярко демонстрируется в миниатюре Ю. Друниной «Доброта»: *«Стираются лица и даты, / И все ж до последнего дня / Мне помнить о тех, кто когда-то / Хоть чем-то согрели меня. / Согрели своей плащ-палаткой, / Иль тихим шутивым словом, / Или чаем на столике шатком, / Иль попросту добрым лицом. / Как праздник, как счастье, как чудо / Идет Доброта по земле. / И я про нее не забуду, / Хотя забываю о зле»* [10, с. 242]. Во 2-м четверостишии появляется целый хор персонажей, отмеченных отдельными предикатами, а в последней строфе вводится и аллегорическая фигура — Доброта. Между тем подобное умножение персонажей хорошо известно в театральной практике. Уже в гоголевской драматургии реальных субъектов действия, упоминаемых в репликах персонажей, значительно больше, чем непосредственно указанных действующих лиц, так что фактически «целые губернии» [5, с. 77] становятся участниками действия. Одновременно наличествует и иная возможность, когда различные персонажи предстают фактически как ипостаси одного и того же лица, а их диалог сопоставим с солилоквией — разговором с самим собой: такие свойства, в частности, демонстрирует Кочкарев как «второе я» Подколесина в гоголевской «Женитьбе», еще ярче это раздвоение видно в «Носе». Показательно, что Анна Ахматова, по свидетельству Я. Е. Максимова, находила «проекции своей личности» [18, с. 398] Бориса Пастернака в персонажах «Доктора Живаго».

Именно вторая возможность стала отправным пунктом для построения Н. Н. Евреиновым в начале XX века учения о монодраме, где «мир, окружающий действующего, является таким, каким воспринимает его действующий <...> основной принцип монодрамы — принцип тождества сценического представления с представлением действующего. Другими словами — спектакль внешний должен быть выражением спектакля внутреннего» [12, с. 18]. Нетрудно заметить в этом определении созвучность преобладанию в лирике перцептивного аспекта, представления в ней свидетельств наблюдателя. В то же время тут обобщается сценическая практика (автор упоминает, в частности, опыт артистов — трансформеров, перевоплощающихся поочередно в различные роли). По существу как монодраму прочитывал на своих репетициях пьесы Качалов, «соединяя в своем исполнении обе роли» [3, с. 108] — свою и партнера. Учение о монодраме получило продолжение спустя почти век в связи с развитием монооперы, для которой было предложено понятие «всеобъемлющее сознание персонажа», где субъект действия определяется «единственностью», уникальностью, так что «единственный персонаж вбирает в себя все смысловые ... слои» и «мы все окружающее ... видим глазами персонажа» [24, с. 49]. Тут очевидна созвучность не только отмеченной театральной практике поочередного перевоплощения, где отдельные действующие лица представляются как ипостаси, alter ego «всеобъемлющего сознания», но и лирическому мировосприя-

тию, где картина мира опосредуется восприятием «единственного» автора. В частности, монолог предстает как солилоковия, прения разных ипостасей персонажа, предполагая отсутствующих, но действенных партнеров.

Именно такой опыт был обобщен Вл. И. Немировичем-Данченко, создавшим учение о внутреннем монологе как основе актерской работы: «Каждый из нас может найти в себе и героя, и труса, и шельму, и честного человека, и хитрого и доверчивого, и умного и глупого...» [23, с. 155]. Всеобщность, универсальность любой человеческой личности, способность выступать под различными масками открывает целый ряд проблем. Здесь фактически выдвигается вопрос о парадоксе размывания границ между персонажами и между разными состояниями одного персонажа. Эта множественность субъектов, заключенных под обликом одного персонажа, требует особых усилий для своего раскрытия, толкования своего «я», открытия в себе неведомых ранее возможностей. Но такое толкование самого себя оказывается также и толкованием своего слова: «Все задачи актера только тогда дойдут до зала, когда они выльются в великолепной, старательно, с талантом написанной автором фразе» [23, с. 166]. Иначе говоря, воплощение сценического образа напрямую связывается с убедительностью театральной идиоматики, то есть с теми же деталями, которые в герменевтике связываются с целым. Приведенный панегирик фразе развивает ранее (в статье «Искусство театра» 1915 г., в полемике Ю. А. Айхенвальдом) высказанную мысль Вл. И. Немировича-Данченко, отсылающую к евангельской притче о зерне: «<...> авторский замысел должен умереть в душе актера, как простое пшеничное зерно должно умереть в зерне» [23, с. 146]. Очевидно, что эта душа, воссоздающая целостность драмы, демонстрирует реальную сценическую практику раскрытия целого из частности идиоматики.

О значимости монодрамы для интерпретации лирики свидетельствует следующий пример. Обычно в качестве образца монооперы рассматривают «Человеческий голос» Ж. Кокто (музыка Ф. Пуленка) — беседу героини по телефону с отсутствующим любовником, ее реплики, по которым можно догадаться о происходящем разрыве, завершающиеся самоубийством. Однако мировая лирика обладает еще более пронзительным примером: это — «Последние стихи» Елены Михайловны Ширман, редактора фронтовой газеты, мученически погибшей от рук гитлеровцев в июле 1942 г. Эта исповедь — обращение безутешной влюбленной к черствому возлюбленному, жалоба девушки, восходящая, быть может, еще к Сафо и Фаону. Не говоря уже о том, что поэма написана верлибром, фиксирующим декламацию театрального монолога, привлекает внимание разделение ее на фрагменты многоточиями, так что каждый из них задуман как самостоятельно значимая реплика персонажа, по которой строятся догадки о том, к кому она обращена. В одном из срединных фрагментов говорится: «...Ты требуешь от меня благоразумия, / Социально значимых стихов и веселых писем, / Но я не умею, не получается...» [29, с. 625]. Саркастическая горечь здесь очевидна, и можно догадываться, с чем обращался к ней ее возлюбленный. Существенен противительный аспект высказывания, его полемич-

ческий тон. Потрясает не театральным, а подлинным, жизненным катарсисом последний отрывок, где поэтесса предсказывает свою гибель как видение: «...Я могла бы пройти босиком до Белграда, / И снег дымился бы под моими подошвами, <...> Белоголовый часовой поднимет винтовку, / И я не услышу выстрела — / Меня кто-то как бы негромко окликнет, / И я увижу твою голубую улыбку совсем близко, / И ты — впервые — меня поцелуешь в губы. / Но конца поцелуя я уже не почувствую» [29, с. 627]. Здесь на каждом шагу — загадки. Не является ли упоминание Белграда намеком на события весны 1941 г.? Почему снег дымится, не связан ли образ с ритуальным танцем на угольях? Отчего пограничник белоголовый (а не просто седой)?

Кажущаяся монологичность лирической речи скрывает целый хор возможных и воображаемых участников и свидетелей действия — ипостасей лирического героя или повествователя. Очень наглядно такой принцип монодрамы виден в стихе Ю. Друниной «Дочери»: «Скажи мне, детство, разве не вчера / Гуляла я в пальтишке до колена? / А нынче дети нашего двора / Меня зовут с почтеньем «мама Лены». / И я иду, храня серьезный вид, / С внушительной папкою под мышкой, / А детство рядом быстро семенит, / Похрустывая крепкой кочерыжкой» [9, с. 69]. Каков здесь облик лирической героини? Тот, который она «хранит» и разыгрывает, представляя «сцену на сцене» для «двора», или же тот, который «семенит», невидимый ни для кого, кроме самой поэтессы? И не являются «дети нашего двора» хором ипостасей воображения героини?

О театральности лирики, причем о ее построении именно по принципам монодрамы, имеется немало свидетельств, относящихся, в частности, к творчеству П. Антокольского. При чтении им своих стихов, как свидетельствует ученик Вахтангова Я. Хелемский, персонажи казались авторскими ипостасями: «Это был истинный Театр Одного Актера <...> Ведь в уста каждого своего героя поэт вкладывает свои слова, свое понимание и ощущение этой судьбы» [27, с. 116]. Существенно, что театральному переосмыслению в его лирике подвергалась вся история: «„Вчера он был наш черный хлеб, сегодня — наш театр!“ — эту свою фразу Антокольский мог отнести к бездне вещей. Он был человеком Театра, если под Театром понимать весь мир» [16, с. 47].

Гармонизация частей и целого через построение вопросов и поиск ответов, объединяющая лирику и театр, продолжается и обобщается в интерпретации субъектно-предикатных отношений. Возможности представляемых в тексте событий передаются субъектом (прежде всего актуальным — темой, определяющей пресуппозицию высказывания), тогда как предикатный признак указывает на их актуализацию. Выдвигаемые в герменевтическом толковании вопросы, поскольку они характеризуют открытые, неосуществленные возможности, соотносятся с субъектной стороной текста, тогда как выбор и осуществление этих возможностей в ответе задает предикат. Со своей стороны, само определение субъектно-предикатного отношения как отношения предмета к признаку предполагает частичность, частность предикации относительно того, чем обладает субъект, соотносимый с целым. Более того, предикат предстает не

только как часть, но и как часть отчуждаемая, в противоположность имманентным субъекту атрибутам. Предлагается, в частности, понятие «атрибуции, которой объект обладает в любой возможной ситуации» [2, с. 7], в противоположность связанному с ситуацией предикату. Исходное для интерпретации отношение цельность — частность представимо через предметно — признаковые субъектно-предикатные отношения.

Для лирики такое обобщение особо значимо виду дискуссионности самой роли предикации. И. И. Ковтунова распространяет на лирику то, что согласно Л. С. Выготскому для внутренней речи определяется как «абсолютная предикативность», благоприятствующие условия для чего возникают «в результате концентрации односоставных предложений», откуда вывод: «Выдвижение на первый план ... признака, в то время как его носитель остается в некоторой тени» [15, с. 18–20], то есть господство предикации в лирике. Утверждалось также, что «возможны и сплошь предикативные тексты лирические тексты» [14, с. 5]. Однако, как видели, признаки могут быть и атрибутивными, неотчуждаемыми от субъекта. Представляется уместным также учитывать, что применительно к актуальным субъектам и предикатам, теме и реме «... понятия тема (старое) — рема (новое), предмет (субъект) — признак (предикат) не описываются через отношения первичность-вторичность именно потому, что они представляют собой лишь разные варианты акцентировки частей одной общей для них семантемы» [7, с. 86]. В частности, «в существительном одна часть значения (предметный компонент) всегда образует пресуппозицию, другая ... входит в рему, тогда как в глаголе попадают в рему оба эти компонента» [7, с. 77]. Нахождению актуального предиката помогает испытание отрицательных вариантов, как в известной некрасовской строке «*Не ветер бушует над бором*» (= *нечто бушует над бором, но не ветер*), откуда ремой оказывается «ветер», а не «бушевать».

Существенным оказывается не только противопоставление темы и ремы, но их взаимность, превращение одной в другую. Субъектно-предикатные отношения как выражение предметно-признаковой дифференциации показательны своей асимметрией, они соотносительны, а не постоянны. Такое неравновесие вносится уже в фигурах ситуативных синонимов **гендиадис**, где у одного из слов обнаруживаются предикативные свойства по отношению к другому. Таковы фигуры в «Языке цветов» Ю. Мориц: «*Земля на этом языке / учила неге и тоске*» (подчеркнуто мной — И. Ю.-Р.) [22, с. 92]. Имена обоих чувств здесь представляются пока синонимичными, но как следует из далее изложенного, приоритет субъектного значения обретает именно «тоска», поскольку в последних строках стоит вывод: «*На чистом языке цветов / Беседуют младенцы!*». У Ю. Друниной в миниатюре «На ничьей земле ...» (повествование о работе фронтовой санитарки с перевязочным материалом) гендиадис бытовых деталей «*лужа & камень*» обретает символическое значение: «*Я стираю их в какой-то луже / Я о камни их со злостью тру*» [10, с. 184]. Здесь «камень», отмеченный «злостью», становится предикатом относительно жидкой стихии как символа фронтового быта.

Взаимные превращения темы и ремы для лирики являются существенным свойством. Субстантивация предиката, его превращение в субъект очевидна в приеме **персонификации** отчуждаемых признаков. Как в приведенном примере с персонажем *Детство* у Ю. Друниной, в ее элегическом стихе «Дни идут ...» появляется олицетворение возраста: «*Неужели рядом бродит Старость — / Осторожный и скупой старик?*» [9, с. 142]. Персонификация как средство превращения предиката в субъект действия явственно видна в «Параде в сорок первом» Ю. Друниной: «*И шла по Красной площади Война*» [10, с. 158]. Персонифицируются и становятся субъектами также отдельные признаки войны: «*Терзали тело Подмосковья рвы*». Наглядным примером субстантивации предиката является превращение в атрибут в виде постоянных эпитетов и дальнейшее использование в качестве замены табуизированных имен в мифологии, в частности, при происхождении некоторых названий животных (волк — букв. влекущий). Такой переход предикатов в атрибуты выделяют как **полупредикативность**.

Но особенно существенно превращение предшествующих рем в темы последующего текста в последовательном повествовании. Так построена миниатюра «В заповеднике» (1954) Ю. Друниной, например, четвертое четверостишие: «*Незаметно подползает темень, / Замигала первая звезда ... / Все легко сказать в такое время, / Даже то, о чем молчишь года*» [9, с. 90]. Здесь исходная рема **ТЕМЕНЬ** уточняется следующей ремой **ЗВЕЗДА**, указывая на подразумеваемую тему ***НОЧЬ** как время, позволяющее высказывать то, что было **МОЛЧАНИЕМ**. Получается вовлечение новых персонажей — **Тьмы** (Ночи), пробуждающей **Молчание** (Тишину), которая начинает говорить устами поэта. Субстантивация предикатов проявляется и в такой особой форме, как **реификация** — представление опредмеченных предикатных признаков в виде вещей, загадочность которых хорошо известна в поэтическом мире Р. М. Рильке. В театре вещь становится самостоятельным действующим лицом, вступающим в неявный спор с персонажем (платок в «Отелло», кубок королевы в финале «Гамлета»). Таково превращение ремы «грим» (в выражении «покрывать гримом») в самостоятельную тему в строке Ю. Мориц «<...>*Я люблю поля / (По крайней мере, хлеб не мажут гримом)*» («Длина листа ...») [21, с. 40]. Предикат сценической операции становится субъектом, равнозначным по смыслу маске как знаку лицемерия.

Обратное превращение субъекта в предикат наблюдается особенно отчетливо в **сравнениях**, в основе которых всегда лежит инверсия — использование имени предмета в качестве обозначения признака для характеристики предиката. «*Он носит раны, словно ордена*», и далее — «*большие, как медали синяки*» в стихе Ю. Друниной «Кто говорит, что умер Дон-Кихот?» [9, с. 169] демонстрирует, как имя награды становится отчуждаемым, предикатным признаком, позволяющим измерять травмы. Развернутые уподобления — источник аллегорий, где, в частности, имя собственное становится нарицательным («мудрый, как Соломон») и обозначает своего рода «ходячий предикат», театральное амплуа

как носителя односторонних качеств характера. Такое развернутое сравнение демонстрирует Ю. Мориц в стихе «Трубадуру»: «*Что ты мастеришь за облаками, / Журавлей разглядывая в щелки? / Так ребенки — нищенки веками / Барские разглядывали елки!*» [20, с. 119]. Образ романтической эпохи — нищий ребенок в Рождество — превращается из субъекта в мерило поведения, образец сравнения, т.е. в предикатный признак. Пословичный мотив «журавля в небе» (что следует из упоминания «облаков») также становится предикатным признаком «заоблачных» мечтаний.

Со своей стороны, подобные пространные уподобления вырастают на основе гиперболизации и обособления отдельных признаков субъекта (как разновидность синекдохи, представления целого его частью, например, в показе вещи крупным планом в кинематографе). Пример такой гиперболы, порождающей театральное амплуа, демонстрируют уже первые строки «Портрета» Ю. Мориц: «*Эта грубость и жестокость / Милой девочкой была*» [22, с. 132]. **Гипербола** как основание превращения субъекта в предикат распространена в пословицах: «*Без хозяина товар сирота*» (лицо становится носителем качества — сиротства); «*На мышку и кошка зверь*» (и далее «*Сильнее кошки зверя нет*», что предполагает гиперболизацию «зверства»); «*Пьяному море по колено*» (где имя водоема становится гиперболой препятствий). Как видим, предикация и метафоризм аллегорий имеют общий исток

Итак, для интерпретации существенными оказываются именно взаимные переходы субъектов и предикатов, их превращения, выявляющие асимметрию, неравновесие текста. Следует иметь в виду, что для лирики эти превращения неравноправны в силу того, что события передаются опосредованно и потому отвлеченно, через внутренний мир наблюдателя. Поэтому субъектная перспектива, возникающая при субстантивации предикатов, имеет преимущество перед превращением имен в предикаты. В свою очередь, для определения субъектов лирики решающее значение получает абстракцию индивидуации в противоположность абстракции идентификации как основы определения предикатов, указывающих на признак класса [34, с. 22]. Здесь существенным является понятие **интервала абстракции**, задаваемого через пределы смыслового поля образа его антонимами и антитезами. Интервал абстракции ограничивает возможные толкования образа, поскольку он задает «симметрию между гносеологическим универсумом и предметным миром», причем «не предполагает соответствия между абстракцией и действительностью» [4, с. 24]. Поэтому для его определения существенны методы «внешнего дополнения» [17, с. 144] от противного, поскольку «нельзя мыслить одно, не противопоставляя его другому», в силу чего «код полярности обладает структурой интервала» [13, с. 289].

Роль интервала абстракции в интерпретации субъектной перспективы хорошо видна на примере заключительной строфы стихотворения «Передавая карандаш ...» Ю. Мориц: «*Но в сопряжении стихий, / Повальных встрясок, / Так стройно шествуют стихи — / Без всяких масок / И, каждой молнии разряд / Считая кровным, / Не всех ли глубже говорят / Дыханьем ровным?*» [19, с.

145]. Образ персонифицированных стихов — ведущий субъект — ограничен указанными уже в тексте антитезами, такими как *стихи — стихия, ровность — глубина, шествие — встряска*. При этом мир стихов не просто противопоставляется стихии, но и подчиняет ее, включая «разряды молний» в «стройное шествие». Пример построения интервала абстракции на основе ограничения антитезами дает «Штрафной батальон» (1944) Ю. Друниной, где намеки позволяют ограничить смысл повествования: «*Вечер, дорожный, щемящий вечер. / Глух паровозный крик. / Красное небо летит навстречу, / Поезд идет в тупик*» [9, с. 33]. Предварительно стоит заметить, что тут фактически применен безглагольный, именной стиль, поскольку глаголы движения (лететь, идти) фактически использованы как элементы устойчивых сочетаний, как «местоглаголия». Очевидны образы неба как кровавого заката, тупика как предела жизненного пути. Поезд осмысливается как субъект действия.

Мотивы как представления лирически осмысленных событий формируются на основе такой семантической поляризации характеров. Поскольку в лирике событие опосредовано переживанием во внутреннем мире субъекта, оно представляется как **преображение** характера. Драматические ситуации тогда осмысляются как перипетии самих характеров, субъектов, определяемых «от противного». Предикация в лирике, в частности, мотивация событий, зависит от характеров, данных в альтернативах. Например, «Мы навеки ...» Ю. Мориц, где воспета тоска расставания, стих «*Я еще улыбнусь тебе солнцем / В тумане осеннем <...>*» [22, с. 27] подразумевает макропредикат НАДЕЖДА как антоним представленному в тексте УНЫНИЮ. Следствием такого приоритета характера по отношению к предикации является известная лирическая спонтанность мотивировки событий, поскольку источник их скрыт в глубине души.

Значимость спонтанности засвидетельствована тем, что она проявляется в баснях, балладах, песнях, где эпические элементы, казалось бы, обуславливают обоснованность событий. Непонимание этого закона лирики приводит к искажениям. В качестве курьеза приведем пример толкования знаменитой «Катюши» М. В. Исаковского киевлянином А. А. Пучковым, умудрившимся вообразить, будто героиня песни — «деревенская девица, избавляясь от воспоминаний о сизом орле, встретила в деревне другого» на том основании, что строка «*чи письма берегла*», по его мнению, «заставляет предположить, что уже не бережет» [25, с. 105 — 106]. К сведению толкователя, у героини был реальный прообраз — студентка Ленинградской консерватории Катя Филиппова, жена пограничника с Дальнего Востока и приятельница композитора М. И. Блантера, познакомившего поэта с ее судьбой. Неадекватность интерпретации здесь опирается и на грубую логическую ошибку — недопустимое расширение значения прошлого времени глагола, что указывает на преднамеренность искажения смысла.

Если же оставить в сторону курьезы, то становится очевидным, что спонтанность лирики придает стихотворению облик драматической поэмы, как в балладе Ю. Мориц «Те времена» [19, с. 104 — 105], повествующей о голодном послевоенном детстве, о том, как будущая поэтесса делилась котлетой с това-

рищем по столовой, поскольку «У меня был туберкулез / А у бедняги — нет». Сама по себе мотивировка событий в тексте не дана, необходимо знать исторический контекст. Показателен пояснительный диалог между детьми: «Однажды я спросила его, / Когда мы были вдвоем: / — Не лучше ли съесть котлету в шесть, / А не в один прием? / И он ответил: — Конечно, нет! / Если в пять или в шесть / Во рту остается говяжий дух — / Сильнее хочется есть». Поступки героев маленькой драмы понятны, только когда учитываются неназванные силы — ГОЛОД и ДОБРОТА. Именно добро победило голод, и эту победу воспевают торжествующие последние строки: «Гвоздями прибила война к моему / Его здоровый скелет. / Мы выжили оба, вгрызаясь в один / Талон на один обед. / И оба скелетика втерлись в рай / Имея один билет!»

Таким образом, интерпретация текста, в основу которой кладется герменевтическое испытание вопрошанием и отрицанием, применительно к лирике воплощается в монодраме. Сами истоки лирики во многом драматичны. Отвлеченность образов и увековечивание мгновений свидетельствуют, что между реальностью и текстом встает посредник — театр воображения. Тогда интерпретация лирики в монодраме оказывается адекватным воссозданием ее драматических истоков. Приведенные примеры женской лирики демонстрируют поэтический театр конца второго тысячелетия.

Список литературы

1. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1982. 84 с.
2. Вандервекен Д. Истина, пропозициональные установки и тождество пропозиций // Логико-философские штудии. 2009. Вып. 7. С. 4–25.
3. Виленкин В. Я. Качалов (1875–1948). М.: Искусство, 1976. 234 с. (Жизнь в искусстве).
4. Вилесов Ю. Ф. Онтологические и гносеологические основания абстракции // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 3. С. 22–25.
5. Вишневская И. Л. Гоголь и его комедии. М.: Наука, 1976. 256 с.
6. Грэм Алина. Офелия. Приглашение к путешествию. Кантата безумств // Пятница: сб. стихотворений авторов проекта РИФМА.РУ. Новосибирск, 2007. С. 33–35. (Свеча).
7. Гуревич В. В. Актуальное членение предложения в его разных проявлениях // Вопросы языкознания. 2004. № 3. С. 69–87.
8. Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. М.: Моск. ун-т, 1989. 172 с.
9. Друнина Ю. В. Страна Юность: избранные стихотворения. М.: Худож. лит., 1967. 272 с.
10. Друнина Ю. В. Избранное. М.: Худож. лит., 1977. 400 с.
11. Друнина Ю. В. Мир под оливами: лирика. М.: Молодая гвардия, 1978. 128 с.
12. Евреинов Н. Н. Введение в монодраму. Реферат, прочитанный в <...> драматическом театре В.Ф. Комиссаржевской 4 марта 1909 г. СПб.: Изд. Н.И. Бутковской, 1909. 35 с.
13. Киященко Н. И., Киященко Л. П. Культура: диспозиция и композиция поэзиса (интервальный опыт толкования) // Вестник Ярославского педагогического университета. Гуманитарные науки. 2013. № 4, т. 1. С. 288–293.
14. Ковтунова И. И. Поэтическая речь и предикаты разных рангов // Вопросы языкознания. 1986. № 1. С. 3–13.
15. Ковтунова И. И. Некоторые направления эволюции поэтического языка в XX веке // Очерки истории языка русской поэзии XX века. М.: Наука. 1990. С. 7–27.

16. Кунина Е. Школа поэтики // Воспоминания о Павле Антокольском. М.: Сов. писатель, 1987. С. 43–48.
17. Лазарев Ф. В. Интервальная методология: логика становления, базовые концепты и методы // Ученые записки Крымского университета им. В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2016. Т. 2 (68). № 3. С. 136–149.
18. Максимов Я. Е. Русские поэты начала века. Л.: Сов. писатель, 1986. 408 с.
19. Мориц Ю. П. Суровой нитью: книга стихов. М.: Сов. писатель, 1974. 160 с.
20. Мориц Ю. П. При свете жизни: книга стихов. М.: Сов. писатель, 1977. 144 с.
21. Мориц Ю. П. Третий глаз: книга стихов. М.: Сов. писатель, 1980. 144 с.
22. Мориц Ю. П. Синий огонь: стихи. М.: Сов. писатель, 1985. 192 с.
23. Немирович-Данченко Вл. И. О творчестве актера: хрестоматия / сост., ред. В. Я. Виленкин. М.: Искусство, 1984. 624 с.
24. Приходовская Е. А. Смысловый и выразительный потенциал синтетического жанра монооперы: дис. ... д. иск. Новосибирск, 2018. 411 с.
25. Пучков А. А. О текстах, контекстах и предосудительности. Киев: Феникс, 2016. 128 с.
26. Фигуровский И. А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М.: Учпедгиз, 1961. 172 с.
27. Хелемский Я. «Чтобы другим дышалось горячо ...» // Воспоминания о Павле Антокольском. М.: Сов. писатель, 1987. С. 112–157.
28. Холшевников В. Е. Анализ композиции лирического стихотворения // Анализ одного стихотворения. Л.: Ленинград. ун-т, 1985. С. 5–49.
29. Ширман Е. М. Последние стихи // Советские поэты, павшие на Великой Отечественной войне. М., Л.: Сов. писатель, 1965. С. 625–627. (Библиотека поэта).
30. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского; науч. ред. Н. О. Гучинская. СПб.: Европейский дом, 2004. 242 с.
31. Юдкин-Рипун И. Н. Предикатная иерархия в целостном анализе поэтического текста: «На смерть Комиссаржевской» А. Блока // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. Вып. 7 (13). С. 78–86.
32. Юдкин-Рипун И. Н. Сценический этюд как учебная интерпретация текста (к 40-летию кончины Л. Ф. Макарьева) // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 11. С. 96–103.
33. Yudkin-Ripun, I. Aphoristic Foundations of Dramatic and Lyrical Poetry. Kiev: Osvita Ukrainy, 2013. 444 p. (National Academy of Arts of Ukraine. Institute of Culturology).
34. Yudkin-Ripun, I. Hermeneutics, heuristics, morphology: the construction of metatext as the prerequisite for interpretation // Культурологічна думка. 2017. № 12. С. 20–29.

Об авторе

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

«ЗА БОЛЬ РАЗРЫВА ПО ЖИВОМУ...»

О книге стихов Валентины Бендерской «Выкрутасы эйдоса»

Л. С. Колганов

Кирият-Гат, Израиль

Анализируется поэтическое творчество Валентины Бендерской. Выявляются основные мотивы и образы последней книги поэтессы.

Ключевые слова: современная русскоязычная поэзия, Валентина Бендерская.

Книга стихов Валентины Бендерской прежде всего пронзительно лирическая. И именно мощное лирическое начало вбирает в себя все остальные начала: философское, социальное, историософское и религиозное. В творчестве Валентины покоряют ее чисто поэтические находки. Чего стоят строчки:

—Качаюсь на шаткой палубе,
Играя излучиной уст...

Вся жизнь подлинного поэта проходит именно в таком — почти наркотическом — не от мира сего качании, ибо без этого высокого наркотика, этой вечной безуминки — нет настоящего поэта. Недаром дальше Валентина пишет:

Как наркоман, подсевший на иглу,
подсела на поэзию и гласно
играю в эту смелую игру,
хотя она не менее опасна.

Да, поэзия дело весьма опасное. Вспоминаются строки Михаила Зенкевича о Рембо и Верлене: «Поэт наркоман. А какой наркоз Опасней наркоза рифм?» (цитирую по памяти). Любой настоящий поэт вечно борется с фантомом — призраком своей первой любви, которая несет в себе две ипостаси: прекрасного принца и вурдалака, продолжающего пить кровь и много лет спустя. Стихотворение о такой любви необходимо процитировать полностью:

Не о тебе моя печаль,
не о тебе мои молитвы.
Возьми подарки и отчаль
за сталь разрезавшей день бритвы,

за острие забытых слов,
за боль разрыва по живому,
за хлам разрубленных узлов,
за тень осколков... По былому

отвыла в зареве небес,
со мной отпевших умиранье
любви. А ты опять воскрес?
Как истукана изваянье,

маячишь в памяти. Сгинь в ночь
без погребенья и поминок.
Пусть по тебе прольет из туч
Нефела* несколько слезинок.

*Нефела — богиня туч.

Первая любовь, как поверженный в Днепр Перун, долго продолжает жить в глубинах подсознания, порой толкая на опрометчивые поступки, как многие языческие боги продолжали жить даже спустя несколько веков после принятого

на Руси христианства. Вспомним языческие купания на Ивана Купала в «Андрее Рублеве» Тарковского. Вспомним восемь великих строк Баратынского:

Нет, обманула вас молва,
По-прежнему дышу я вами,
И надо мной свои права
Вы не утратили с годами.
Другим курил я фимиам,
Но вас носил в святыне сердца;
Молился новым образам,
Но с беспокойством староверца.

В стихотворении Валентины есть что-то завораживающе языческое. Первая любовь — это как таящийся в глубинных водах подсознания Перун или как дочь враждебных сфер — огненная ведьма Лилит для Адама.

Пленяет стихотворение, посвященное маме. Вот четыре строки из него:

Ты так меня любила сильно,
что удержала на обрыве
в тот день, когда петлей могильной
смерть обняла в любви порыве.

Да, есть выражения: сильна как смерть; смертельное манит. Любовные порывы смерти очень сильны, отсюда такое большое количество суицидов среди настоящих поэтов. И очень хорошо, когда объятиями жизни побеждены объятия смерти. Когда рядом мама или любимый человек.

Но мрачная музыка стихов не основная в творчестве Валентины. У нее есть хрустально-прозрачные стихотворения, а ведь свет стиха тяжело дается даже очень сильным поэтам. Помимо чистоты палитры, от стиха исходит чисто женский задор и озорство:

Белы снега в тихой неге
на полях и на лугах.
Стеблей пегие побеги
разлинованы в углах

изразцовых льдин озерных.
Бело-черное панно
утопает в красках черных —
ночь зашторила окно.

От мерцания морозом
слой за слоем по стеклу
стекленеют под наркозом
гривы трав... Венцом во мглу

тычет церковь, крепость пала
от нашествия серых туч...
Я бы пред тобой упала,
если б не был ты колюч...

Как подлинная женщина, Валентина часто борется с фантомом былой любви. Даже если этого фантома нет, по-настоящему любящая женщина не может не бороться с этими фантомами, на то она и настоящая женщина:

И остались тобой не замечены
искрометные страсти метели.
Погасили сегодня свечи мы
на краю нераскрытой постели.

Не испили хмельное желание
настоявшейся сладостной браги.
И ложатся стихи в оправдание
на листки белоснежной бумаги.

И ложатся цветы друг на дружку,
словно скошенные печалью.
Ты никак не забудешь подружку,
перетертую дальнею далью...

Меня завораживает еще одно стихотворение Валентины, и хочется привести его полностью:

Когда я тебя разлюблю,
мне больно уже не будет.
Крест черный по календарю
оплавится скупостью буден.

Остыну... Звонящую стынть
уже не почувствую кожей.
Моя однобокая тень
застынет в проеме прихожей.

И буду вручную закат
сама опускать над постелью,
ложиться в свой маленький ад
на стылую простынь метелью.

Заснежит зальделую дверь,
восславит холод искристый...
Нет боли утрат и потерь,
в чьем сердце — осколок льдистый.

Многие современные мужчины, подобно Каю из «Снежной королевы», носят в себе вместо сердца ледяной осколок или кристалл, а некоторые — так целый ледяной космос. Но я уверен, что прекрасные, чисто женские стихи Валентины Бендерской растопят и то, и другое.

В одном эссе невозможно охватить всю книгу, ибо она очень многоплановая и многоликая. Как сказано в самом начале, ее мощное лирическое начало вмещает и вбирает в себя и все остальные начала: философское, социальное, историософское, и лирико-эпическое. Так ее стихотворение об И. Бродском и Венеции написано с подлинной мощью державинской оды. А великое религиозно-философское начало в стихах Валентины идет от известных русских философов: Л. Шестова, Н. Бердяева, В. Розанова, Вл. Соловьева и др., ведь русская религиозная философия — это прежде всего синтез поэзии и истории. Но на первом месте в стихах Валентины все-таки любовь, которая озаряет ее философию, религию и социум, ибо, если нет любви, то нет и ничего остального. Как писал прекрасный поэт Сергей Каратов:

Да, говорят, велик изгнаньем Данте.
Но даже там любовь любой ценой!
Отсутствие великого таланта,
Увы, невосполнимо левизной!

А таланта Валентине не занимать! Желаю успеха ее прекрасной книге.

Список литературы

1. *Бендерская Валентина*. Выкрутасы эйдоса: сборник стихов. Тель-Авив: ИД Хелен Лимоновой, 2017.

Об авторе

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

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

ГЕОРГИЙ ПОБЕДОНОСЕЦ — МЕДНЫЙ ВСАДНИК: СИНКРЕТИЗМ ОБРАЗА КУЛЬТУРНОГО ГЕРОЯ В ОДНОМ ФОЛЬКЛОРНОМ ТЕКСТЕ

В. В. Кузнецов

ФГБУК «Всероссийский историко-этнографический музей», Торжок

В статье рассматривается фрагмент фольклорного текста о календарном обряде обхода стада в день св. Георгия Победоносца. В нем изображение святого на иконе «Чудо о змие» отождествляется с Медным всадником — статуей Петра Великого работы Э. Фальконе. В результате проведенного анализа можно заключить, что их слияние было обусловлено синкретическим характером образа культурного героя в произведениях фольклора и имеет мифопоэтические истоки, единые для устного народного творчества и произведений «высокого» искусства, а образ культурного героя в рассказе, вследствие этого отождествления, близок к десемантизации.

Ключевые слова: Георгий Победоносец, Петр I, Медный всадник, икона «Чудо Георгия о змие», синкретизм, культурный герой, духовный стих, петербургский текст, мифопоэтическая традиция.

В 1990–1991 гг. сотрудники Всероссийского историко-этнографического музея (Торжок) и Российского этнографического музея (Санкт-Петербург) проводили экспедицию в Торжокском и Кувшиновском районах Тверской области с целью сбора сведений о календарных обычаях и обрядах. В д. Тавруево Торжокского района в ответ на вопрос о том, какие обряды и обычаи сопровождали первый выгон скота в поле, который происходил в праздник святого Георгия Победоносца 23 апреля, от Анны Дмитриевны Тарасовой (1901 г. р., образование полкласса) была получена следующая информация.

Корреспондент: Какую икону брали, когда стадо обсекали (обходили. — В.К.)?

Информант: Ягорий Победоносец.

К: А кто он такой?

И: А он такой мальчик молоденький... и на коне он. Белый конь такой. Яво вот почему-то мучили: в яму бросали, в огонь, к хвосту привязывали и таскали. А вот он все живой... И вот, он на коне — икона эта.

К: Рассказывали, что он змея поборол?

И: Так вот он змей-то у лошади в ногах-то.

К: Не рассказывали, что этот змей ему сделал? Почему он змея поборол?

И: Ня знаю. Это дедушка рассказывал. В Ленинграде, на Невском-то стоит, на коне-то. Стоит сейчас-то или сломавши?

К: Стоит.

И: Это дедушка рассказывал, что змей коню ноги обвил. Надо бы яму сказать: «Богово да мое», а он хотел на коне перескочить Неву и сказал: «Мое да Богово все». Вот змей явился да обвил ноги. Я там была один раз.

Очевидно, что соотнесение памятника Петру I в Санкт-Петербурге с Георгием Победоносцем было возможным только в том случае, если в обряде «обсекания» использовалась икона «Чудо Георгия о змие». На ней св. Георгий, как и Петр I, представлен сидящим на коне, а у ног коней обоих всадников находится поверженный змей (змея). Однако отождествление иконописного изображения святого змеборца и конной статуи российского императора обусловлено не только их формально-выразительной схожестью, но и тем, что в народнопоэтической традиции их образы имеют черты культурного героя.

В духовных стихах Георгий Победоносец (Егорий Храбрый) выступает как демиург-устроитель и защитник «земли светло-русской». Вступая в противоборство со своим антагонистом царем Демьянищем, Георгий движется по пути, на котором преодолевает ряд препятствий («застав») и совершает действия, значение которых заключается в борьбе с хаосом и упорядочивании пространства посредством утверждения православной веры. Продвижению Георгия мешают горы, леса, реки и моря. Все они расходятся, рассыпаются, расступаются, растекаются «по Божьему все велению, по Георгиеву все молению». Герой сталкивается со зверями могучими, рогатыми, лютыми и «стадом волчьим» или «серыми волками прыскучими». Им он приказывает «есть и пить повеленное», заселиться по всей «земле светло-русской» и плодиться «по степям-полям без числа» [2, № 99–111, с. 397–492].

На одной из «застав» Егорий побеждает «стадо змеиное», а на последней — огненного змея:

Ягорий свет поезжаючи,
Святую веру вотверждаючи,
Наезжал Ягорий на люта змия,
Люта огненна.
<...>

Ягорий свет проглаголовал:
 «Во люта змия, люта огненна!
 Хоть и съешь меня, да не сыта будешь,
 Не ровен кусок, змей подавишься!
 Раскрошил ее на части мелкия» [2, № 99, с. 401–402].

Змееборчество сближает Георгия с героями-змееборцами русских былин: Добрыней Никитичем, Михаилом Потыком и Ильей Муромцем [1, с. 301], а также с некоторыми христианскими святыми в их народно-церковной перцепции: Ильей пророком, мечущим стрелы-молнии в змея или дьявола, Феодором Тироном или Стратилатом, который в русском отреченном сказании и духовном стихе освобождает свою мать от змея и считается отцом св. Георгия, и Михаилом Архангелом, который, согласно Библии, побеждает дракона или змия-сатану [1, с. 293; 3, с. 1–13, 85–86]. В этом контексте икона «Чудо Георгия о змие» приобретает символический религиозный смысл: змий становится воплощением дьявола, сатаны и вообще злых сил.

Мотив змееборчества, характеризующий образы вышеназванных героев и святых, является рефлексом основного мифа славянской мифологии, основу которого составляет поединок бога грозы с противником хтонической природы — змеем. Во время поединка громовержец мечет в него стрелы-молнии, а в результате его победы освобождаются живительные воды, которые удерживал змей; атрибутами громовержца являются белый конь и копье [6, с. 4–5].

Фольклорный образ св. Георгия как демиурга-землеустроителя поразительно соответствует тому, каким автору Медного всадника Этьену Фальконе виделся образ Петра. Скульптор так сформулировал свой замысел памятника: «Я ограничусь только статуей этого героя, которого я не трактую ни как великого полководца, ни как победителя, хотя он, конечно, был и тем и другим. Гораздо выше личность создателя, законодателя, благодетеля своей страны, и вот ее-то и надо показать людям. Мой царь не держит никакого жезла, он простирает свою благодетельную десницу над объезжаемой им страной. Он поднимается на верх скалы, служащей ему пьедесталом, — это эмблема побежденных им трудностей» [5, с. 8].

Отсутствие в руках Петра жезла находит соответствие в тех вариантах духовного стиха о Егории Храбром, в которых святой побеждает змия не оружием, а закланием:

Святой Егорей проглаголуит:
 «Рассыпья, змей, в части мелкия
 И войди ж ты, змей, во сыру землю,
 Пей ты ешь с сырой земли,
 Будешь ты сыт биз эстава,
 Биз мене, Егорья Хораброва» [2, № 100, 106, с. 407, 465–466]:

Памятник Петру I с момента его создания и, вероятно, уже до этого окружало несметное количество преданий и легенд, формировавших вокруг него мифологический пласт петербургского текста [10, с. 93–96; 11, с. 788, 809, примеч. 25]. В этом мифопоэтическом контексте отождествление Медного всадника с Георгием Победоносцем придает Петру черты, сближающие его с богом-громовержцем, а сам памятник становится своеобразной «иллюстрацией» основного мифа. Постамент, выполненный в форме волны, приобретает значение водного, нижнего мира, в котором обитает противник громовержца — змей, а змея, попираемая конем Петра, становится символом самого этого противника [11, с. 797–798]. Вероятно, именно поэтому она интерпретируется как символ поверженных императором врагов, хотя никаких документальных обоснований этого нет. К поединку бога-громовержца со змеем отсылает и название огромного камня, из которого сделан пьедестал памятника, — «Громкамень», или «камень Гром».

Следует отметить, что змее Фальконе придавал особое значение, видя в ней не только опору для ног и хвоста коня. «Не могу не сказать вашему величеству, — писал он Екатерине II, — что многие из видевших змею признали в ней замысел тем более удачный, что она возвышает мысль, поддерживает всю работу, а быв выполнена в настоящем виде, скрывает необходимость, заставившую к ней прибегнуть» [9, с. 79].

В рассматриваемом рассказе есть объяснение того, почему змея — воплощение зла — опутала ноги коня Медного всадника: «Змей коню ноги обвил. Надо бы яму сказать: „Богово да мое“, а он хотел на коне перескочить Неву и сказал: „Мое да Богово все“. Вот змей явился да обвил ноги».

Этот эпизод восходит к легенде об основании Петербурга, согласно которой «большая река Нева очень понравилась царю-батюшке Петру. И он решил на берегах реки построить город, а реку в гранит одеть. Он собрал люд работающий, стал молиться Богу, а потом вскочил на коня и крикнул: „Богово и мое!“ — и перелетел Неву. Второй раз крикнул: „Богово и мое!“ — и опять перепрыгнул Неву. В третий раз крикнул царь: „Мое и Богово!“ — и не долетел, шлепнулся вместе с конем в воду. Народ же гудел и радовался. Царь вышел из воды, снял свой треух, поклонился на все четыре стороны и объявил: „Люд православный! Прежде Богово, а потом уж наше! Начнем! С Богом!“ А через несколько лет царица-матушка Екатерина повелела на том месте поставить памятник Петру и его коню. Бают, что он и сейчас стоит, а в известный день в году летает над Невой» [10, с. 24]. Существует другой вариант этой легенды. В ней все, как в первой, за исключением финала. Два раза Петр восклицает: «Все Божье и мое!» — и оба раза прыжок через Неву удается. Прыгая третий раз, он сказал: «Все мое и Божье!», после чего «окаменел с поднятой рукой в наказание за гордыню» [10, с. 94].

В рассказе А. Д. Тарасовой присутствует одна деталь, которая, возможно, раскрывает причину актуализации в нем петербургской легенды с упоминанием змея, обвившего ноги коня. По мнению рассказчицы, памятник стоит на

Невском проспекте, однако хорошо известно, что он находится на Сенатской площади. Эту неточность можно объяснить тем, что дедушка Анны Дмитриевны, рассказывавший ей о памятнике, и, возможно, она сама подходили к памятнику именно по Невскому проспекту и воспринимали Адмиралтейский проспект и Сенатскую площадь как продолжение и завершение главной улицы Петербурга. Следовательно, они сначала видели монумент сзади: именно с этой точки обзора отчетливее всего раскрывается его хтоническая тема — змея, видимая по всей своей длине. Эта тема развивается при обходе памятника справа и слева. «Змея не поражена окончательно, и случится ли это вообще, сказать трудно — слишком сильно влечет к себе всадника иное, и сейчас ему уже не до змеи, а борьба тем не менее продолжается: об этом свидетельствуют и вздымающиеся на поверхности скалы витки ее тела, и то, что нога коня, прижавшая змею к скале, в свою очередь прочно обвита ею, и она готова умереть, но не отказаться от борьбы» [11, с. 798].

В свете сказанного о мифопоэтических основах отождествления Георгия Победоносца и Медного всадника обвивание змеей ног коня императора выглядит как антитеза победы Георгия в духовном стихе над «змеиным стадом», которое мешает устройению «земли светло-русской». В рассказе А. Д. Тарасовой эта помеха становится Божьей карой за то, что Георгий Медный всадник поставил себя выше Бога. Поэтому оппозицию *мое / Богово*, перенесенную в рассказ из петербургской легенды, можно расценить как проявление темы богохульной подмены Петром I собой апостола Петра в названии основанного им города [11, с. 796–797]. С мифопоэтической точки зрения, эта подмена лишила императора его внутренней сущности, имплицированной в его имени: Петр на греческом значит «камень». Теперь Петр I не может быть образом, земным воплощением апостола, к которому обращено предсказание Христа: «Ты — Петр, и на сем камне Я создам Церковь Мою, и врата ада не одолеют ее» (Матф. 16: 18). Отсюда возможна интерпретация змеи у ног коня Петра уже не как символического изображения поверженных им врагов или как змеевидного противника славянского бога-громовержца, а как апокалипсического зверя, выходящего из моря в конце времен, «дракона змия древнего, который есть дьявол и сатана» (Отк. 13: 1; 20: 2). Вероятно, поэтому рассказчица выражает сомнение, стоит ли памятник Петру в Ленинграде «или сломавши». Поскольку для нее Медный всадник то же самое, что Георгий Победоносец, то в этом сомнении угадывается печаль-тоска по безвозвратно ушедшим временам «земли светло-русской», когда верили в заступничество святых и чудотворную силу их икон, и ощущается осознание того, что настоящее — это эпоха победы змея над героем-змееборцем.

Так созданный полуграмотной крестьянкой образ Георгия Победоносца оказывается парадоксально созвучным зловещему образу Петра Медного всадника в петербургском тексте русской литературы, что дает возможность рассматривать некоторые авторские тексты с мифопоэтической точки зрения.

В пушкинском «Медном всаднике», который аккумулировал в себе целый ряд петербургских мифов, легенд, преданий, анекдотов и слухов, мелкий чиновник Евгений, потеряв в наводнении свою возлюбленную, понимает, что именно Петр виноват в ее смерти: он основал город в непригодном для жизни месте. Евгений грозит Медному всаднику, и тот соскакивает со своего поста-мента и мчится за безумцем [8, с. 284–300]. В свете вышеизложенного Петра, преследующего Евгения по улицам полузатопленного Петербурга, можно интерпретировать как инверсию или антитезу образа Георгия Победоносца — защитника русской земли и русских людей, как своего рода «анти-Георгия».

Близкий мотив обреченного города присутствует в романе Ф. М. Достоевского «Подросток»: «А что как разлетится этот туман и уйдет кверху, не уйдет ли с ним вместе и весь этот гнилой, склизкий город, подыметесь с туманом и исчезнет как дым, и останется прежнее финское болото, а посреди его, пожалуй, для красы, бронзовый всадник на жарко дышащем, загнанном коне?» [4, с. 218]. В народнопоэтическом восприятии это значит, что «земля светлорусская» примет вновь неустроенный вид, а в ее сакральном центре будет возвышаться бронзовый демиург-отступник Георгий Медный всадник.

Еще более рельефно эта тема прослеживается в трудах русского философа Г. П. Федотова: «Петербург умер и не воскреснет. В его идее есть нечто изначально безумное, предопределяющее его гибель... Здесь совершилось чудовищное насилие над природой и духом. Титан восстал и против земли, и против неба и повис в пространстве на гранитной скале» [12, с. 50–52]. В этих словах на ином уровне осмысления по сути проявилась с давних пор существовавшая в петербургском фольклоре мифологема изначальной предопределенности гибели города Петра. Ее концентрированным выражением можно считать пророчество, приписываемое преданием жене Петра Евдокии Лопухиной: «Быть Петербургу пусту!» [10, с. 89]. Но у Федотова «Петербург» уже не просто город, основанный Петром, а воплощение петербургского периода русской истории.

Итак, образ культурного героя, который в рассказе А. Д. Тарасовой воплощается св. Георгием на иконе «Чудо о змие», имеет синкретический характер. Он представляет собой результат слияния народнопоэтического образа этого святого и образа Петра I в легенде об основании Петербурга и появлении фальконетовского памятника. В результате этого слияния признаки демиурга-землеустроителя и защитника «земли светло-русской» в образе св. Георгия Победоносца нейтрализуются негативными характеристиками Петра Медного всадника, вследствие чего образ культурного героя в рассматриваемом рассказе обнаруживает тенденцию к десемантизации.

Важно отметить, что слияние образов Георгия Победоносца и Петра Медного всадника стало возможным прежде всего вследствие присутствия в сознании рассказчицы мыслительных парадигм, основанных на глубинных архетипических пластах русской духовной культуры, которые отражены как в устном народном творчестве, так и в произведениях «высокого» искусства: скульптуре, иконописи и литературе.

Список литературы

1. *Алпатов М. В.* Образ Георгия-воина в искусстве Византии и древней Руси // Труды Отдела древнерусской литературы. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. С. 292–310.
2. *Бессонов А. П.* Калеки переходные: сборник стихов и исследование. М.: тип. А. Семена, 1861. Ч. 1, вып. 2. 830 с.
3. *Веселовский А. Н.* Разыскания в области русских духовных стихов. СПб.: Имп. АН, 1879. 160 с.
4. *Достоевский Ф. М.* Собрание сочинений: в 15 т. Л.: Наука, 1990. Т. 8. 816 с.
5. *Зарецкая З. В.* Фальконе [электронный ресурс]. URL. <http://unotices.com/book.php?id=228510&page=8>. Дата обращения 27.02.2018. (Французский источник: *Reau, L. Etien-Mauris Falkonet.* Paris: Demotte, 1922. Vol. 2. S. 357–358).
6. *Иванов В. В., Топоров В. Н.* Исследование в области славянских древностей. М.: Наука, 1974. 306 с.
7. *Пропп В. Я.* Фольклор. Литература. История. М.: Лабиринт, 2002. 464 с.
8. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 3. Л.: Наука, 1977. 540 с.
9. Сборник Императорского Русского исторического общества. СПб.: Имп. АН, 1876. Т. 17. 420 с.
10. *Синдаловский Н. А.* История Петербурга в преданиях и легендах. М.: Центрполиграф, 2016. 720 с.
11. *Топоров В. Н.* Петербургский текст. М.: Наука, 2009. 820 с.
12. *Федотов Г. П.* Лицо России: статьи 1919–1930 гг. Рига: УМКА–Press, 1988. 330 с.

Об авторе

КУЗНЕЦОВ Виктор Владимирович, канд. филол. наук, зам. директора по научной работе
ФГБУК «Всероссийский историко-этнографический музей, e-mail: tiveriada@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ Л. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

П. А. Семенов

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

В статье рассматриваются особенности функционирования безличных предложений с категорией состояния в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир» на фоне других синонимичных и квазисинонимичных синтаксических структур, являющихся средствами объективации повествования; дается оценка разных точек зрения на место этих предложений в русской языковой картине мира.

Ключевые слова: односоставное предложение, безличное предложение, категория состояния, синтаксические синонимы, этнофилософия, языковая картина мира.

1. Постановка вопроса. В последние десятилетия в рамках антропоцентрической парадигмы в языкознании активно ведется изучение русского синтаксиса в этнолингвистическом аспекте, изучается место различных типов предложений и синтаксических структур в русской языковой картине мира. Особенно повезло в этом отношении русскому односоставному предложению, в частности предложению безличному.

Так, в работах А. Вежбицкой, очень популярных на Западе, русским приписывается «эмоциональность», «иррациональность», «неагентивность» (пассивность) и «любовь к морали», затем производится наложение этих признаков на соответствующие типы синтаксических структур. «Богатство и разнообразие безличных конструкций в русском языке показывает, что язык отражает и всячески поощряет преобладающую в русской культурной традиции тенденцию рассматривать мир как совокупность событий, не поддающихся ни человеческому контролю, ни человеческому уразумению, причем эти события, которые человек не в состоянии до конца постичь и которыми он не в состоянии полностью управлять, чаще бывают для него плохими, чем хорошими, как и судьба» [1, с. 375]. В этом исследовательница усматривает принципиальное отличие русского синтаксиса от английского, в котором преобладают личные, агентивные, активные структуры.

Оппонент А. Вежбицкой З. К. Тарланов, напротив, обращает внимание на почти безграничную гибкость русского синтаксиса, позволяющую разными способами передавать одно и то же объективное содержание: *Он (был) убит на войне — Его убили на войне — Его убило на войне; Я грущу — Мне грустно — Мне взгрустнулось — Я печален* и т. п. Все это свидетельствует, по мнению ученого, о большей степени объективности русского синтаксиса по сравнению с английским, о способности с разных точек зрения посмотреть на одну и ту же ситуацию, поэтому «преобладающее начало в русской культурной традиции, актуализируемое и подтверждаемое типологией русского предложения, видится

совсем не в том, на чем акцентирует внимание А. Вежбицкая». Эта особенность русской ментальности, по мнению З. К. Тарланова, «в ее масштабной, почти безграничной широте, делающей ее открытой, лояльной, адаптируемой, протестической к иноэтническим традициям, т. е. объективированной. Та же устремленность к максимальному расширению объективирующих возможностей отчетливо прослеживается в русском синтаксисе, представляющем субъектное и предикатное начала в виде континуума, полярные точки которого приходятся на объективированные, предельно абсолютизированные субъект (номинативное предложение) и предикат (предложения типа *Светаает*)» [3, с. 133].

Как бы ни решался вопрос об отражении русской ментальности в безличных структурах, следует признать, что предложения этого типа, и в особенности структуры, характеризующие объективное состояние лица, не зависящее от его воли, занимают важное место в синтаксической системе русского языка и несут существенную смысловую и стилистическую нагрузку в русском художественном тексте.

Весьма интересно было бы проанализировать употребление этих типов предложений в таком важном, знаковом для русской литературы и для понимания «загадочной» русской души произведении, как роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир» [5]. Сам Толстой, как известно, отметил, говоря о «Войне и мире», что «старался писать историю народа» [4, с. 241]. Показательна и оценка, которую дал роману-эпопее И. С. Тургенев: «Это великое произведение великого писателя — и это подлинная Россия» [6, с. 188].

В эпопее Толстого в изобилии представлены все без исключения структурные типы русских безличных предложений: глагольного типа, именного типа, предложения с предикативным причастием, предложения с категорией состояния, инфинитивные предложения, причем встречаются они во всех речевых регистрах: в повествовании, описании, рассуждении, в речи персонажей.

Особый интерес в аспекте заявленной нами темы представляют безличные предложения с категорией состояния (далее — КС), обозначающие различные психические состояния человека, обычно не контролируемые им. Предложения этого типа употребляются в романе Толстого достаточно часто. Рассмотрим, какую функциональную нагрузку они несут.

2. Семантика и стилистические функции безличных предложений с КС в романе «Война и мир». При рассмотрении этого типа предложений прежде всего бросается в глаза, что все они по своему значению распадаются на две неравные группы: а) обозначающие состояние конкретных персонажей (князя Андрея, Пьера, Наташи и др.); б) выражающие общие нравственные сентенции, размышления, имеющие отношение ко всем людям.

1. Рассмотрим случаи, когда предложения с КС передают душевные переживания и психологические состояния героев романа. Л. Толстой — мастер изображения внутренней жизни человека, сложных, противоречивых процессов, происходящих в душе человека и обычно скрытых от посторонних глаз. По меткому выражению Н. Г. Чернышевского, Л. Толстой в своих творениях рас-

крывает «диалектику души», т. е. «едва уловимые явления этой внутренней жизни, сменяющиеся одно другим с чрезвычайною быстротою и неистощимым разнообразием» [7, с. 220]:

а) Одним из способов раскрытия «диалектики души» в романе является использование синтаксических структур, в которых сопрягаются два слова КС, передающие разные, иногда противоречивые чувства, одновременно обуревающие героя или сменяющие друг друга: *Ростову и жутко и весело было ехать одному с тремя гусарами туда, в эту таинственную и опасную туманную даль, где никто не был прежде его* (IV.337-338); *Офицеру и весело стало на душе от этих звуков, но вместе с тем и страшно за то, что он виноват, так долго не передав важного, порученного ему приказания* (VII.83); *Дождясь отца и поглядевшись в большое зеркало, увидала, что она хороша, очень хороша, ей еще более стало грустно; но грустно сладостно и любовно* (V.333); *Пете страшно и радостно было внимать их необычайной красоте* (VI.158); *...ей становилось то совестно за актеров, то смешно на них* (V.338); *«Началось! Вот оно! Страшно и весело!»* — говорило лицо каждого солдата и офицера. (IV.226);

б) Прибегает писатель и к использованию слов КС с антонимичным значением: *Наташа с такой полнотой и искренностью вся отдалась новому чувству, что и не пыталась скрывать, что ей было теперь не горестно, а радостно и весело* (VII.244);

в) В ряде случаев однородные члены и/или бинарные структуры со словами КС могут усиливать значение друг друга, если они являются синонимами или близкозначными словами, сходными по экспрессивно-оценочным, эмоциональным и иным характеристикам: *Страшно ли ему было идти на войну, грустно ли бросить жену, — может быть, и то и другое...* (IV.134); *...он знал, главное, что ему самому было весело и радостно* (VII.284); *Весело и трогательно было смотреть на этих влюбленных девочек, но вид их, очевидно, не возбуждал в Вере приятного чувства* (IV.60); *Наташе так весело было на душе, так хорошо в этой новой для нее обстановке, что она только боялась, что слишком скоро за ней приедут дрожки* (V.274); *Князю Андрею было грустно и тяжело* (IV.251); *На душе его было радостно и счастливо* (IV.355);

г) Нередко Толстой выстраивает градационные ряды однородных членов из слов КС: *Ей, видно, было и страшно и жалко того, кто это сказал, и стыдно, что она пользовалась благодеяниями в доме, где могли говорить это, и жалко, что надо было теперь лишиться благодеяний этого дома* (V.128); *Как странно, необычайно, радостно ей было, что сын ее — тот сын, который чуть заметно крошечными членами шевелился в ней самой двадцать лет тому назад... что этот сын теперь там, в чужой земле, в чужой среде, мужественный воин, один, без помощи и руководства, делает там какое-то свое мужское дело* (IV.298);

д) Структуры с КС являются одним из конструктивных средств создания параллелизма: *Как ни трудно и странно* было ему думать, что он уедет и не узнает из штаба того, что особенно *интересно* было ему, произведен ли он будет в ротмистры или получит Анну за последние маневры; *как ни странно* было думать, что он так и уедет, не продав графу Голуховскому тройку саврасых, которых польский граф торговал у него и которых Ростов на пари бил, что продаст за две тысячи; *как ни непонятно казалось*, что без него будет тот бал, который гусары должны были дать панне Пиаздецкой в пику уланам, дававшим бал своей панне Боржозовской.— он знал, что *надо ехать* из этого ясного, хорошего мира куда-то туда, где все было вздор и путаница (V.249); *Ему было и страшно* того, что с ним случится, и еще более страшно того, как бы ему не выказать страха. *Ему было любопытно* узнать, что будет с ним, что откроется ему; но более всего *ему было радостно*, что наступила минута, когда он, наконец, вступит на тот путь обновления и деятельно-добродетельной жизни... (V.80);

е) Предложения с КС используются писателем не только при описании переживаний героев, но и в речи персонажей как средство автохарактеристики или для характеристики других персонажей: — *Помни одно, князь Андрей: коли тебя убьют, мне, старику, больно будет...* — Он неожиданно замолчал и вдруг крикливым голосом продолжал: — *А коли узнаю, что ты повел себя не как сын Николая Болконского, мне будет... стыдно!* — взвизгнул он (IV.141); — *Ничего... так мне грустно* стало... грустно об Андрее,— сказала она, отирая слезы о колени невестки (V.39); *Лакей Петр что-то* сказал кучеру, кучер утвердительно ответил. Но, видно, Петру мало было сочувствия кучера: он повернулся на козлах к барину. — *Ваше сиятельство, легко* как! — сказал он, почтительно улыбаясь. — *Что?* — *Легко*, ваше сиятельство. «*Что он говорит?* — подумал князь Андрей.— *Да, об весне, верно,— подумал он, оглядываясь по сторонам.— И то, зелено все уже... как скоро!* И береза, и черемуха, и ольха уж начинает... А дуб и незаметно. Да, вот он, дуб» (V.161); — Мне так *хорошо* было нынче рассказать все; и *тяжело, и больно, и хорошо*. Очень *хорошо*,— сказала Наташа (VII.236);

Предложения с КС в сочетании с другими типами односоставных предложений могут выступать в качестве основного организующего средства диалога:

— *Бывает с тобой*, — сказала Наташа брату, когда они уселись в диванной, — *бывает с тобой*, что тебе *кажется*, что ничего не будет — ничего; что все, что хорошее, то было? И не то что *скучно*, а *грустно*?

— *Еще как!* — сказал он. — *У меня бывало*, что все хорошо, все веселы, а мне придет в голову, что все это уж надоело и что умирать всем надо. Я раз в полку не пошел на гулянье, а там играла музыка... и так мне вдруг *скучно* стало...

— *Ах, я это знаю. Знаю, знаю*, — подхватила Наташа. — *Я еще маленькая была, так со мной это было. Помнишь, раз меня за сливы наказали, и вы все танцевали, а я сидела в классной и рыдала. Так рыдала, никогда не забуду.*

Мне и грустно было, и жалко было всех, и себя, и всех-всех жалко. И главное, я не виновата была, — сказала Наташа, — ты помнишь?

— Помню, — сказал Николай. — Я помню, что я к тебе пришел потом и мне хотелось тебя утешить, и, знаешь, совестно было. Ужасно мы смешные были. У меня тогда была игрушка-болванчик, и я его тебе отдать хотел. Ты помнишь? (V.286-287).

2. В медитативных контекстах, представляющих собой общие размышления писателя нравственного, философского, историософского характера, используются в основном те же конструктивно-синтаксические приемы, что и при характеристике душевных переживаний отдельных персонажей. Но особую роль безличные предложения этого типа играют здесь в различных фигуративных построениях:

а) использование антонимов при выстраивании антитезы: *На небе было черно и скучно, на земле было весело* (V.297); *Легко законы писать, а управлять трудно* (IV.171);

б) параллелизм как конструктивное средство организации периода: *А между тем трудно себе представить историческое лицо, деятельность которого так неизменно постоянно была бы направлена к одной и той же цели. Трудно вообразить себе цель, более достойную и более совпадающую с волею всего народа. Еще труднее найти другой пример в истории, где бы цель, которую поставило себе историческое лицо, была бы так совершенно достигнута, как та цель, к достижению которой была направлена вся деятельность Кутузова в 1812 году* (VII.195);

в) безличные предложения могут выступать средством синтаксической организации развернутого сравнения: *Так же, как трудно объяснить, для чего, куда спешат муравьи из раскиданной кочки, одни прочь из кочки, таща соринки, яйца и мертвые тела, другие назад в кочку — для чего они сталкиваются, догоняют друг друга, дерутся, — так же трудно было бы объяснить причины, заставлявшие русских людей после выхода французов толпиться в том месте, которое прежде называлось Москвою. Но так же, как, глядя на рассыпанных вокруг разоренной кочки муравьев, несмотря на полное уничтожение кочки, видно по цепкости, энергии, по бесчисленности копышущихся насекомых, что разорено все, кроме чего-то неразрушимого, невещественного, составляющего всю силу кочки, — так же и Москва, в октябре месяце, несмотря на то, что не было ни начальства, ни церквей, ни святынь, ни богатств, ни домов, была та же Москва, какою она была в августе. Все было разрушено, кроме чего-то невещественного, но могущественного и неразрушимого* (VII.223-224).

3. Итак, анализ показывает, что безличные предложения с КС охотно используются Л. Толстым и для передачи переживаний героев, и для выстраивания их внутренних монологов, и в речи персонажей, и в разного рода исторических, философских, историософских авторских размышлениях. Возникает вопрос: действительно ли использование этого типа синтаксических структур свидетельствует о «пассивности», «иррационализме» русского миропонимания,

рассматривающего мир как совокупность событий, «не поддающихся ни человеческому контролю, ни человеческому уразумению» (А. Вежицкая)?

Безличное предложение, хотя и играет важную роль в структурировании всех регистров толстовской эпопеи, не является преобладающим синтаксическим типом и уравнивается другими типами структур, в частности, структурами агентивного типа. В этом отношении интересно было бы пронаблюдать, сколько случаев приходится у Толстого на изображение активного состояния, «контролируемого» субъектом (*рад, радуется, весел, веселится, посмотрел радостно, весело* и т. п.), с одной стороны, и на изображение «пассивного состояния» (*мне радостно*) — с другой. Проследить соотношение этих форм на всем протяжении романа — задача большого исследования, поэтому здесь мы ограничимся показом соотношения «агентивных» и «пассивных» форм в пределах одного контекста, одного повествовательного регистра:

а) описания психологического состояния персонажей: *Они смеялись и радовались* вовсе не оттого, что была причина их смеху; но им на душе было радостно и весело, и потому все, что ни случалось, было для них причиной радости и смеха. Пете было весело оттого, что, уехав из дома мальчиком, он вернулся (как ему говорили все) молодцом-мужчиной; весело было оттого, что он дома, оттого, что он из Белой Церкви, где не скоро была надежда попасть в сражение, попал в Москву, где на днях будут драться; и главное, весело оттого, что Наташа, настроению духа которой он всегда покорялся, была весела. Наташа же была весела потому, что она слишком долго была грустна, и теперь ничто не напоминало ей причину ее грусти, и она была здорова. Еще она была весела потому, что был человек, который ею восхищался (восхищение других была та мазь колес, которая была необходима для того, чтоб ее машина совершенно свободно двигалась), и Петя восхищался ею. Главное же, веселы они были потому, что война была под Москвой, что будут сражаться у заставы, что раздают оружие, что все бегут, уезжают куда-то, что вообще происходит что-то необычайное, что всегда радостно для человека, в особенности для молодого (VI.314). В этом замечательном фрагменте Толстой мастерски использует чередование «агентивных» и «пассивных» структур для передачи ощущения полноты бытия и радости от этого ощущения. Заметим, что автор не отказывается от объяснения причин состояния своих героев (обратим внимание, сколько «оттого» и «потому» в приведенном фрагменте!), хотя в зачине периода как будто намекает на иррациональный характер переживаемого ими состояния (*Они смеялись и радовались* вовсе не оттого, что была причина их смеху...). Ср. еще: *Наташа смеялась* при всяком слове, которое он говорил и которое она говорила, не потому, чтобы было смешно то, что они говорили, но потому, что ей было весело и она не в силах была удерживать своей радости, выразившейся смехом (V.11);

б) во внутренних монологах: «И чему она радуется! — подумал Николай, глядя на сестру.— И как ей не скучно и не совестно!» (V.64).

в) В речах персонажей: — *Что ж, тебе **скучно** здесь?* — спросил Пьер. — *Как не **скучно**, соколик. Меня Платоном звать; Каратаевы прозвище, — прибавил он, видимо, с тем, чтобы **облегчить** Пьеру обращение к нему. — Соколиком на службе прозвали. **Как не **скучать****, соколик! Москва, она городам мать. **Как не **скучать** на это смотреть.** Да червь капусту гложет, а сам прежде того пропадает: так-то старички говаривали, — прибавил он быстро (VII.52);*

г) в авторских рассуждениях и обобщениях: *Становилось **страшно. Очевидно было**, что дело, начавшееся так легко, уже ничем **не могло быть предотвращено**, что оно шло само собою, уже независимо от воли людей, и **должно было совершиться** (V.30).*

Примеры можно множить до бесконечности, но все они свидетельствуют об одном: Толстой активно использует объективирующие возможности русского синтаксиса, создавая с помощью разного типа синтаксических структур **эпическую картину бытия**, в которой деятельная человеческая воля уравновешена действием стихийных «природных» и «божественных» сил. Глубоко прав В. В. Виноградов, заметивший, что «Толстой не подчиняет строй своей речи ни узким и однообразным логико-грамматическим, ни интонационно мелодическим нормам и навыкам, как, например, Гончаров или Тургенев. В языке Толстого трудно даже заметить приоритет каких-либо грамматических категорий слов или пристрастие к определенным частям речи, вроде глагола, как в прозе Пушкина, или прилагательных и наречий, как у Тургенева, или существительных, как у Гончарова. Толстой в равной мере пользуется всеми этими категориями, как бы синтезируя объективную предметно-глагольную основу речи с субъективно-качественными ее квалификациями и определениями» [2, с.190].

5. Выводы. Итак, анализ употребления безличных предложений с КС на фоне других синтаксических структур в романе-эпопее Л. Толстого «Война и мир» позволяет сделать следующие выводы:

1) мир Толстого («русский мир», мир его любимых героев) гармоничен: в нем добро и зло, радость и печаль, веселье и скорбь, рассудок и безрассудство, разум и чувство, сила и покорность — уравновешены, диалектически перетекают друг в друга, но неизменно побеждает светлое, божественное начало («и тяжело, и больно, и хорошо»);

2) безличные предложения с КС — важный, но не преобладающий тип синтаксических структур в романе Л. Толстого. В целом они достаточно равномерно распределены по тексту и используются в тех случаях, где автор хочет сосредоточить внимание на самом предикативном признаке, а не на его носителе (субъекте), подчеркнуть **объективность** того или иного состояния субъекта или окружающего мира.

Наш анализ текста романа не подтверждает тезиса А. Вежбицкой о том, что безличные и другие односоставные бесподлежащные структуры занимают какое-то особое, исключительное место в синтаксической системе русского языка, связанное с «неагентивностью», «пассивностью» русского национально-го сознания. Напротив, в романе Л. Толстого представлен весь диапазон син-

таксических типов предложения — от номинативных до инфинитивных; при этом ядерной структурой, конечно же, является двусоставное глагольное предложение. Поэтому роман «Война и мир», будучи подлинно национальной эпопеей, в которой «перед читателем проходит целая эпоха, богатая великими событиями и крупными людьми..., разворачивается целый мир со множеством выхваченных прямо из жизни типов, принадлежащих ко всем слоям общества» [6, с.187], подтверждает, скорее, вывод З. К. Тарланова о том, что в русском синтаксисе отчетливо прослеживается «устремленность к максимальному расширению объективирующих возможностей» [3, с. 133].

Список литературы

1. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и базисные концепты. М.: Языки славянских культур, 2011. 568 с.
2. *Виноградов В. В.* О языке Толстого (50-60-е годы) // Виноградов В. В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой / отв. ред. А. П. Чудаков; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. М.: Наука, 2003. 390 с.
3. *Тарланов З. К.* Избранные работы по языкознанию и филологии. Петрозаводск: ПетрГУ, 2005. 784 с.
4. *Толстой Л. Н.* Полное собрание сочинений: в 90 т. М.: ГИХЛ, 1928–1964. Т. 15. Война и мир. Черновые редакции и варианты. 1955. 334 с.
5. *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений: в 22 т. М.: ГИХЛ, 1978–1985. При цитировании романа Толстого «Война и мир» в тексте статьи в скобках первая цифра (римская) обозначает номер тома, вторая (арабская) — страницу.
6. *Тургенев И. С.* Полное собрание сочинений и писем: в 28 т. М.-Л.: Наука, 1961–1968. Т. 15. 1968. 494 с.
7. *Чернышевский Н. Г.* Избранные статьи. М.: Советская Россия, 1978. 368 с.

Об авторе

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

СМЫСЛОВЫЕ ИНТЕНЦИИ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ КОНСТАНТИНА КИНЧЕВА В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО БОГОСЛОВИЯ

О. Н. Щедринова

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург

В статье рассматриваются богословские интенции текстов современного поэта и музыканта Константина Кинчева. Делается попытка обоснования значения творчества К. Кинчева в формировании современных духовных ценностей, анализируется его влияние на нравственно-этические ориентиры общества.

Ключевые слова: поэт, музыкант, К. Кинчев, богословие, Библия, слово, пророк.

Вечная жизнь вершится здесь и сейчас!

К. Кинчев

Мир сотворен в соответствии с таинственным промыслом, смысл и значение которого нам до сих пор не явлены открыто. Люди в своем незнании и одновременно в желании понять хотя бы некоторые из истоков собственного существования опираются в основном на священные тексты. Это дает человечеству надежду и веру. Веру в то, что в просторах необъятной и бесконечной Вселенной мы не одиноки, что есть нечто, что посылает нам свой свет, любовь и свое Слово, через которое провозглашаются сакральные истины о законах бытия. Пронизанность светом и любовью лежит в основе любого творения. Отголоски космического миропорядка не могут не проявляться в земном устройстве человеческого сообщества. Слово Божие так или иначе звучит в этом мире: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин 1:1).

Итак, через Слово Божие был сотворен мир. Мир принял свое самостоятельное существование. Но для его вечного бытия и развития было необходимо Божественное одухотворение, воплощенное в Слове. Оно сокрыто не только в религиозных текстах: Слово Божие льется через ту страсть, боль и самоотверженность, которые являются приметами творчества настоящих художников. Если человечество начинает забывать о том, где находится истинный дом, перестает смотреть в Небо, появляются вестники, глашатаи Слова Божия. Они учат людей проходить через Хаос, воздвигать Духовный Храм, в котором можно обрести спасение для своей вечной души. Они не просто говорят или подсказывают — они кричат об этом на исходе своих собственных сил, стараясь донести до каждой души знание о пути к спасению. Они приходят в наш дом через искусство, через мысль, звук, мелодию, любовь. Но как трудно бывает докричаться до глухой и больной души! Не все способны услышать, и только «имеющий уши да услышит, имеющий глаза да увидит».

Пробуждать, открывать глаза, обнажать слух, учить улавливать потоки света и любви — это истинные интенции просвещенных творцов. Их, пророчесствующих в творчестве, совсем немного. Их творчество обращено к звездам, к

солнцу, к небу, то есть к тем истокам, которые несут в себе трансцендентное знание. Среди них — поэт и музыкант Константин Кинчев, лидер рок-группы «Алиса». Чтобы иметь право нести свои тексты и мысли слушателям, он должен был пройти свой путь, и это был нелегкий путь. Те вершины, которых достиг Кинчев, можно покорить только через преодоление терний, только через страдания души. От песни к песне отчетливо прослеживаются этапы его духовного продвижения, изменения в его мировоззрении. Следует особо отметить, что слово Константина Кинчева сердечно им выстрадано. Именно об этом он говорит в композиции «Стать Севера» (2005): «Мне повезло... жить до поры, свою кровь обращая в слова». Но дойдет ли столь выстраданное Слово до своего адресата? На этот вопрос сам автор не дает точного ответа, хотя мучительно над этим размышляет. «Как тут проходить виражи? Направь, подскажи, укажи. Кто здесь слышит песню мою? Чей Храм? Чей придел? Чей приход? Никто никогда не поймет, кому и зачем я пою» [1]. Думается, что основная смысловая интенция всех его произведений направлена к тем, кто открыт Свету, кто хочет слышать, слушать и понять. И от года к году все более окристаллизованной выглядит внутренняя позиция автора в отношении той миссии, с которой он выходит как глашатай в этот бранный мир. В этом отношении интересно сравнить две его песни: «Ко мне» и «Иго любви». «Я открываю счет!» — прозвучало в первой. «Я начинаю отсчет!» — повторил Кинчев через 15 лет во второй.

Год 1991, альбом «Шабаш», песня «Ко мне». Это песня-загадка. «Иди ко мне, я подниму тебя вверх, я умею летать», — говорит автор. В этом тексте есть все: ночь, «бессмысленность петь» (а значит, и жить), снег, лес, полнолуние (как возможность разгула темных сил), полет (души, конечно!) и — безумная вера в чудо! Рефреном звучит в ней призыв: «Ко мне!» О чем этот крик, этот волчий рык, этот нечеловеческий зов, пробуждающий какие-то древнейшие инстинкты и стихийную убежденность в своем всемогуществе? На этот зов невозможно не прийти, его невозможно не услышать, его колдовской силой невозможно не очароваться. Что или кого призывает автор? Очевидным кажется только один ответ. Он призывает Свет! Услышав эту песню один раз, забыть ее нельзя никогда. Буквально, это голос других миров, других чувствований, нездешнего ощущения мироздания. Вместе с невероятной мощью звучания слышится неизбывная, оголенная, незащищенная и нежная молитва о спасении. Бьется душа поэта в каркасе кривых зеркал бытия, мечется, исторгает энергию, вопиет о помощи. Зыбкость образов, недоговоренность, символическое исповедание — все здесь свидетельствует о поиске своего пути. Тогда, в далеком 1991 году, поэт и музыкант еще не вполне различал векторы движения собственной души, которая находилась на самом краю рубежа, разделяющего Свет и Тьму.

Год 2007, альбом «Стать Севера», песня «Иго любви». На смену «механике лет» из песни «Ко мне» приходит «эпоха Hi-Tech». Серебряная связующая нить протянулась через 15 лет, энергетически соединив два этих текста. На этот раз душевная кристаллизация жизненного пути уже свершилась. Здесь также присутствует ночное таинство, но оно озарено огненными грозowymi всполо-

хами света: «И молний Белую рать венчает Спас на крови!» Торжество Белой рати очевидно. Кинчев восклицает: «Вечная жизнь вершится здесь и сейчас»! Чеканно и точно сформулирована здесь еще одна важная тема: незримый бой идет в этом мире за каждую душу, за то, какие видения отражаются в глазах людей. «Воля Небес — в море глаз», а «мрак — итог опущенных век», — звучит в песне. Глаза, являясь отражением души человека, необходимо должны быть наполнены Светом и Любовью, иначе нет спасения человечеству. Примечательно, что в 1987 г., двадцатью годами ранее, об этом писал Виктор Цой: «В наших глазах звездная ночь. В наших глазах потерянный рай. В наших глазах закрытая дверь. Что тебе нужно? Выбирай!» [7, с. 210].

Можно уверенно утверждать, что музыкальное богословие как социальный процесс, как процесс духовного воскрешения и спасения общества существует. Наша главная задача состоит в том, чтобы вовремя увидеть, понять и поддержать эти самостихийные проявления в социуме. К тому же они настолько монолитны в кодировке основных символов, что объяснить это случайным совпадением просто невозможно. Так, поражает единство семантического поля музыкальных пророчеств, системность существования архетипов. Их основные философские постулаты в неумолимом единстве сводятся к одним и тем же главным понятийным символам. Рассмотрим некоторые из них.

Дождь. В смысловом контексте стихов Константина Кинчева дождь — это всегда связь между Небом и Землей, это незримый заоблачный контакт, дающий возможность воспринимать тончайшие знаки, идущие в мир земной реальности из сюрреалистического измерения других миров. Дождь — вестник, несущий свое Слово тем, кто способен слышать, дающий надежду тем, кто способен верить. Следует вспомнить, что дождь — тема особенная и сокровенно-благословенная на всем протяжении библейских сюжетов. Господь говорит со своими творениями при помощи небесного языка, явленного дождями, ливнями, грозами. Не случайно в Книге Премудрости Иисуса, сына Сирахова сказано о том, что Бог, распространяющий славу любящих Его, «видел ее и измерил, пролил как дождь ведение и разумное знание и возвысил славу обладающих ею» (Сир 1:18, 19). Нерушимыми нитями связано Небо с Землей, и святая небесная вода соткала эти нити — нити дождя. Может быть, именно поэтому столь значительно и нелинейно звучит утверждение Виктора Цоя: «Меня ждет на улице дождь» [7, с. 228]. Кинчев, продолжая тему дождя, добавляет в нее все больше необходимых деталей: «Дождь, как и я, ночью по лужам будет бродить до утра. В окна стучать, чтобы кому-то стало чуть легче дышать» [2]. Он утверждает свое право на провозглашение Слова, он в одном ряду с теми, кому это право дано, поэтому он говорит: «дождь и я». А в другом тексте, продолжая эту тему, он пишет: «Ты услышишь меня там, где рождается дождь» [3]. В подобном отношении к способности восприятия сакральных знаков природы нет ничего от человеческой гордыни, в этом явлен огромный духовный труд. Носить в себе знаки двух миров, брэнного и небесного, — особая духовная работа, требующая сил, внимания и любви. Думается, что Кинчев имеет в виду именно

это, говоря: «А я все видел, я небу смотрел в глаза»; «Я руки протягивал вверх, я брал молнии в горсть» [4]. Небо, дождь и Поэт — величины соразмерные по валентности и мощи духовной силы, отдающей людям Свет. Местоположение души Поэта находится на том пороге истины, за которой открыты все тайны мироздания и душа способна уловить скрытые тени этих тайн: «На пороге неба до высокой звезды в полночь рукою подать. На пороге неба верным ставят кресты, так им легче дышать. На пороге неба, по пропащим скорбя, крестится сила и мощь. На пороге неба ты услышишь меня, там, где рождается дождь» [7].

Выбор. Поступок. Константин Кинчев как поэт и мыслитель совершил свой духовный выбор. Вести за собой, указать путь движения — вот та задача, которую он теперь решает посредством своего творчества. И это очень непростая задача, потому что она осуществляет принятие в свою душу или добра, или зла. Бескомпромиссность подобного выбора стоит на пути воина Света: «только слово „Нет!“ и слово „Да!“ сохраняют ответ на тысячи лет» [5]. И если Бог отделил свет от тьмы, то человек всю свою жизнь учится это делать. И лучший выбор сделан теми, кто вышел из необходимости его осуществлять, кто предан своему решению и навеки обручен со стихиями Света. Об этом говорят строки из текста Виктора Цоя о том, что судьба любит больше тех, кто «не помнит слова „да“ и слова „нет“», потому что они уже навечно «опалены светом звезды» [7, с. 350]. Такая решимость не приходит легко, потому что человеку нужно решиться выйти из тесноты привычных стен, открыть, а потом закрыть за собой дверь, уходя в измерения других духовных пространств. Для этого необходимо сделать невероятное усилие, применить все свои духовные силы. Эта готовность к настоящему поступку осуществляется во имя столь великой и светлой цели, что для нее не жаль отдачи всех духовных и душевных сил человека. Говоря иными словами, «Чистого сердца по случаю не обрести. Ясное Царство берется усилием жить» [6]. Кинчев вводит прямую библейскую цитату в свой текст: «От дней же Иоанна Крестителя донныне Царство Небесное силою берется» (Мф 11:12). Евангельские слова, перенесенные в поэтический текст, призывают к страстному усилию жить, к настоящему поступку, предрешающему судьбу человека, пробуждающему его сознание и волю. Ни на минуту нельзя забывать о свершении своего выбора, а если такая печаль случится, то небеса немедленно напомнят об этом: «Дождей невеселую быль я знал, но как только забыл, ветра постучали в мой дом. Вставай, мы пришли за тобой, оставь этим стенам покой, гроза бьет по крыше крылом». Эти строки Кинчева становятся своеобразным перифразом строк из песни Виктора Цоя: «Меня ждет на улице дождь... дождя хватит на всех. Закрой за мной дверь, я ухожу» [7, с. 228].

Печаль. Печаль — это естественное состояние познавшего Духа. Умножающий знания умножает и скорбь, потому что Истина столь же велика и прекрасна, сколь и бесконечно далека от обыденности. Дождь, ветра, гроза — все перемещает нас в иную плоскость бытия, где бушуют стихии великого и грозного космоса. Человеку же остается неизбывная печаль. «Так откуда взялась печаль?» (1990), — звучит вопрос в песне Виктора Цоя [7, с. 378]. Неизбывная

печаль человеческая — в осознании своего умения хотя бы мысленно дотянуться до звезд и в неумении в полной мере овладеть великими тайнами Вселенной. Святая вера смягчает многие остающиеся без ответа вопросы, давая силы жить, но оставляя в душе печаль. И молится род человеческий, «изливает перед Господом печаль свою» (Пс 101:1). Но печаль эта светлая, от многих знаний происходящая, «ибо печаль ради Бога производит неизменное покаяние ко спасению, а печаль мирская производит смерть» (2 Кор 7:10). И остается лишь одно утешение — иго огромной Любви. «Иго Любви — радость бремени», — говорит Кинчев, вновь перифразируя библейский текст: «Возьмите иго Мое на себя и научитесь от Меня, ибо Я кроток и смирен сердцем, и найдите покой душам вашим; Ибо иго Мое благо, и бремя Мое легко» (Мф 11:29, 30).

Влияние творчества, направленного на поиски истинного смысла жизни и выбор своего пути, на умы и души поколения нельзя переоценить. В словах современных пророков приоткрываются тайны основ бытия, а само Слово становится главным источником получения бесценной информации. «В начале было Слово. В нем была жизнь, и жизнь была свет человеков; И свет во тьме светит, и тьма не объяла его» (Ин 1:4, 5). Слово Божие продолжает звучать и сейчас, проявляясь в той одухотворенности, которая является приметой настоящего и вдохновенного творчества. Может быть, в потоках повседневности мы не всегда успеваем осознавать те чудодейственные проявления, которыми на самом деле окружена человеческая жизнь, но они есть, ибо, сказано: «И вот, ты для них — как забавный певец с приятным голосом и хорошо играющий; они слушают слова твои, но не исполняют их. Но когда сбудется, — вот уже и сбывается, — тогда узнают, что среди них был пророк» (Иез 33:32, 33).

Список литературы

1. Кинчев К. Е. Альбом «Стать Севера»: Печаль. 1997 [электронный ресурс]. URL: http://www.alisa.net/disk1/d07_lyrics.htm#pechal
2. Кинчев К. Е. Альбом «Ъ»: Дождь и я. 2009 [электронный ресурс]. URL: http://www.alisa.net/disk1/d10_lyrics.htm#dojd
3. Кинчев К. Е. Альбом «Стать Севера»: На пороге Неба. 2005 [электронный ресурс]. URL: http://www.alisa.net/disk1/d07_lyrics.htm#nebo
4. Кинчев К. Е. Альбом «Jazz»: Дождь. 1995 [электронный ресурс]. URL: <http://www.alisa.net/disk1/jazz.htm#rain>
5. Кинчев К. Е. Альбом «Стать Севера»: Иго любви. 2005 [электронный ресурс]. URL: http://www.alisa.net/disk1/d07_lyrics.htm#igo
6. Кинчев К. Е. Альбом «Стать Севера»: Дым. 2006 [электронный ресурс]. URL: http://www.alisa.net/disk1/d07_lyrics.htm#dym
7. Цой В. Музыка волн, музыка ветра. М.: Эксмо, 2009. 384 с.

Об авторе

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

РАЗРЫВ КОММУНИКАЦИИ? НОВОЯЗ?

Т. Г. Струкова

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж

В статье рассматривается проблема создания симулякров и гиперреальности посредством заимствований, что приводит к разрыву единого культурного поля и замене реальности симуляцией, означающей потерю национальной и культурной идентичности.

Ключевые слова: гиперреальность, разрыв коммуникации, новояз, симулякр, культурное поле, национальная идентичность

— В Москве сейчас немодно говорить по-русски!

— А что модно?

Из разговора двух аспиранток

Люди перестают понимать значение слов. Кто такой «ивентер»? Именно так себя представлял гладкий и вальяжный господин в телевизоре. Почему нельзя было сказать — «организатор праздника»? Очевидно, что простецкое «организатор праздника» сразу бы уничтожило весомость и господина, и всего того, о чем он так важно и затейливо говорил. Почему вместо «песня» говорят «сингл» или «трэк», вместо «техническое устройство» — «гаджет», а вместо «деловой обед» — «бизнес-ланч». Русский язык тем и велик, что, заимствуя слово (модное, узкопрофессиональное, техническое и т. д.), он его легко использует, а может столь же запросто приспособить с помощью многочисленных приставок и суффиксов, превратив откровенное заимствование в самый настоящий «русизм». Какое-то слово, рожденное в иных языках, остается, а какое-то, просверкав, потом исчезает, как будто его и не было вовсе.

Образы настоящего и будущего, в которых нет ни одной русской мысли или русских слов, не могут складываться из популярных английских, немецких, французских книжек. Западный мир эти образы настоящего и будущего создает исключительно для себя, формируя собственную культурно-историческую среду — от языка и культуры до технологий. Владение несколькими иностранными языками — прекрасная возможность расширить границы мира, но никак не волшебная палочка-выручалочка, помогающая процессу принцессотворчества, а слова «блокчейн», «бигдата», «гиперлуп», «таргетирование» (какими бы модными или притягательными они ни были) — не заветный пароль доступа в «дивный новый мир».

Являются ли все эти обретенные слова заимствованиями? Если следовать формальным признакам, то, несомненно, да! Правда, сразу возникает сомнение, а почему их так много и почему они напористо нацелены на полное замещение русских слов, которые выступают их адекватными аналогами? Основной вопрос звучит так: почему столь нарочито *отсутствует перевод* на русский язык? Объяснений подобных заимствований можно найти множество: от первородства возникновения технического термина до модного группового сленга (жаргона).

Но эти правильные комментарии никак не затрагивают глубинную проблему: какова культурологическая цель «модных» новшеств?

Жорж Батай в 1980 г. возвращает в активный гуманитарный оборот термин «симулякр». Жан Бодрийар в 1981 г. выпускает книгу «Симулякры и симуляция», в которой он называет современную эпоху эрой гиперреальности. Основой гиперреальности выступает симуляция, а ее составляющими частями становятся знаки или несамостоятельные феномены, которые отсылают не к явлению или вещи, но к чему-то другому, то есть эти знаки не могут быть реальными, они симулятивные. Для современного мира, по мнению ученого, характерно чувство утраты реальности. Разрабатывая теорию о трех порядках симулякров, Ж. Бодрийар относил моду (наряду с деньгами, общественным мнением и т. д.) к третьему уровню симулякров. Ж. Бодрийар писал, что мода в широком понимании явления — это симулякр, видимость, кажимость, призванная завуалировать воздействие извне на сознание и поведение человека для достижения собственной цели, истинный смысл которой для индивидуума скрыт.

Массовый, вроде бы неконтролируемый вброс иностранных слов, которые настойчиво и последовательно вытесняют русскую речь, нацелен на поражение сознания (лат. *consciencia*), слом самоидентификации народа, утрату национальной, этнической, государственной идентичности, разрушение внутреннего единства и культурной суверенности страны. Этот новояз разрывает единое «поле культуры» (П. Бурдьё), выстраивает непробиваемую стену между поколениями, полярно разводит разные социальные страты, углубляет пропасть непонимания и недоверия, формируя у одних групп комплекс кичливого превосходства, а у других — незаслуженный комплекс неполноценности.

Осмысление этой непростой культурологической проблемы происходит в литературе; правда, быстрее на нее отреагировала не «серьезная» литература, а массовая беллетристика. Массовая беллетристика есть часть повседневной культуры, она не претендует на высокий статус «художественности» и «духовности», но, будучи неотъемлемой частью современной культурной обыденности, она, несомненно, отражает стереотипы массового сознания на данном историческом этапе. Массовая беллетристика общедоступна и понятна всем, ее функцией в системе культуры является ориентация читателя в существующей реальности. И нынче массовая беллетристика обретает уникальные качества, она начинает выполнять критическую и терапевтическую функцию по возвращению реальности, об утрате которой говорил Ж. Бодрийар.

Т. Устинова всегда подчеркивает, что она автор, который пишет в жанрах массовой литературы. Эти жанры писательница рассматривает как сумму договоренностей, условностей, кодов, тем самым акцентируя понимание того, что беллетристика есть определенный дискурс, позволяющий быстро отреагировать на актуальную, на ее взгляд, проблему современного мира.

В романе «Селфи с судьбой» (2017) главный герой «Илья Сергеевич Субботин, доктор физико-математических наук, профессор и столичный житель» [1, с. 7] осенью приезжает в село Сокольничье Ярославской губернии, чтобы

раскрыть убийство дамы, которая была задушена в сельском магазинчике «Народные промыслы». Вокруг Ильи Сергеевича собирается пестрая компания: лощеный джентльмен; печальная красотка, которая непрестанно кутается в роскошные меха; девушка в дредах, которая выдает себя за кого-то иного; странный парень, который что-то скрывает; заполошная экскурсовод; «интернет-жених Ванечка» [1, с. 98] и Лилечка, которая прибыла из Нью-Йорка по причине убийства ее матери Лилии Петровны. Развеселая парочка — Ванечка и Лилечка — безостановочно выкладывает селфи в Интернет.

«Селфи с судьбой» начинается в полном соответствии с классическим кодом детективного романа в стиле Агаты Кристи: сельцо Сокольничье — это территория, на которой чужие не в туристический сезон появляются редко. Правда, об убийстве наслышана вся округа, потому как «раззвонили через Интернет» [1, с. 15]. Отель, в котором обитают действующие лица, исполняет функцию закрытой комнаты, интертекстуально восходя к Э. По, К. Дойлу, А. Кристи. Илья Субботин, которого вызывает директор отеля для расследования загадочного преступления, — это Эркюль Пуаро на русской провинциальной почве. Практически все остальные персоны попадают под подозрение в убийстве.

Правда, и сама компания, и постоянно отсутствующий директор производят впечатление людей, которые существуют в пространстве отличном от внешнего мира. Интерьер сельской гостиницы впечатляет, в романе читаем: «Он уже с изумлением оглядывал огромный роскошный номер. Здесь не было ни позолоты, ни сверкающей плитки, ни окаянных точечных светильников на потолке. Номер в точности оправдывал свое название: паркет, крашенные в синий цвет стены, дубовые шкафы в стиле модерн, полосатые кресла, оттоманка у самого окна, а рядом старинный торшер, наводящий на мысль о толстой книге и чашке английского чая, письменный стол с чернильным прибором, головой купидона и зеленой лампой на полированной каменной подставке» [1, с. 21]. Окружение солидное, настоящее, без гипсокартона и пластика. Вот, к примеру, деталь: в номере люкс на рамах «были щеколды» [1, с. 22]. Все это призвано подчеркнуть осязаемую материальность, вещность, устойчивость, классическую традиционность сельского оазиса в двух сотнях километров от столицы.

Местные обитатели постоянно говорят, что их село предназначено для того, чтобы столичные жители могли расслабиться, отдохнуть от бешеного ритма мегаполиса, увидеть, услышать красоту мира. Интересно сравнение, которое проводит повариха Клавдия значительно позже трагических событий по приезде в дом к Илье Сергеевичу: «А у тебя тут ничего, по-людски! Я думала, ты в башне панельной живешь, как все московские! А ты как человек!» [1, с. 310]. По-людски — значит свой дом, собака, лопата, чтобы зимой грести с дорожек снег. По-московски — это урбанистические человековейники, скученность, сутолока, а неспешная человеческая жизнь заменена симуляцией, механическим существованием, близким к статусу биоробота.

Идиллия сельского мира восходит к романам А. Кристи о мисс Марпл с одной поправкой: в романе Т. Устиновой реализуется мысль об инородности

преступления самому духу места. Просто невозможно, чтобы кто-то из жителей деревни задушил Лилию Петровну, убийство привнесено из внешнего мира. В финале романа оказывается, что нью-йоркский жених Ванечка — брачный аферист, входящий в преступную группировку, которая обирает богатеньких барышень. Но на свою беду Лилия Петровна была против брака своей дочери и Ванечки, а он не мог допустить, чтобы его план по отъему денег у Лилечки, которая совсем не блещет умом, сорвался.

Правда, и Лилия Петровна не выглядит агнцем во плоти. Она, по словам Зои, приглядывала за Матвеем Вильховским, самым успешным, самым «продаваемым» русским художником современности, за картины которого буквально дрались все художественные галереи мира. «Молодой, но уже знаменитый, — читал Илья. — Персональные выставки, международное признание» [1, с. 237]. Лилия Петровна вначале помогла найти лекарство для Матвея, затем спрятала его в сельце Сокольничьем («его кто-то тщательно скрывает от мира»), а потом стала подсовывать художнику «сильнейший психотропный препарат» [1, с. 239, 301], который приводил к потере памяти. Лилия Петровна сознательно доводила Матвея до смерти, она была заинтересована в том, чтобы новые картины не появлялись, а отсутствие какой-либо информации о художнике подогревало цены на его холсты. Лилия Петровна просчитала, что, будучи единственным дилером художника, она станет фантастически богата, а для этого желательно, чтобы Вильховского не было на свете. Поэтому ее гибель воспринимается как наказание за преступление.

И все же ее судьба трагична: единственная дочь и не думает возвращаться в Россию, она хочет развлекаться в Нью-Йорке. Стремление авторитарной Лилии Петровны «прогнать под себя мир» наталкивается на злой умысел Ванечки, который тоже жаждет, как и Лилечка, развлекаться в Нью-Йорке, хотя «Интернет интересуется его гораздо больше, чем происходящее вокруг» [1, с. 97]. Лилия Петровна «желала дочери совсем другой партии — тоже по старинке! — человека солидного, занятого делом и главное — понятного. Чтобы вместо палки для селфи клюшка для гольфа, вместо воркшопов и хакерспейсов химический заводик, и чтоб не форксваре чекинился, а в бане парился» [там же]. В понимании Ванечки Лилия Петровна — просто помеха, которую надо убрать, что он без колебания делает, а потом нападает на Матвея. Уникальная память художника запечатлела какого-то подозрительного типа в саду, одетого по-деревенски в ватник, но обутого в модные слипоны, которые привычны в городе. Матвей мог вспомнить лицо Ванечки, чего тот, конечно же, не мог допустить.

Повторюсь, фабула романа, система образов, деление персонажей по линии добра и зла полностью соответствует конвенциям детективного жанра. В романах Т. Устиновой важно другое: она четко фиксирует длящуюся современную повседневность [см: 2]. Это было характерно для ее первых романов, такая же точная фиксация времени продолжает сохраняться и в этом произведении. С этой точки зрения интересна парочка героев Ванечка—Лилечка. Писательница создает шарж пары, она использует приемы гротеска для того, чтобы сделать

выпуклыми, прямо скажем, неприятные черты характеров. Лилечка искренне не умеет скорбеть. Получая соболезнования «от френдов» по поводу потери матери, она возмущается: «Меня это грузит! Мне нельзя об этом думать, мне так док сказал, знаменитый психотерапевт! Я не думаю, а мне напоминают! Скоты, сволочи!» [1, с. 77]

Юноша Ванечка постоянно преувеличивает собственное благополучие и социальную значимость: он поминает собственный бизнес в Израиле — какой-то стартап в области хайтека. Далее он заявляет, что у него четыре раритетные машины, включая «Победу», затем перечисляет коллекцию очков. Ванечка говорит: «У меня „рейбенов“ штук пятнадцать, и все разные, даже коллекционные есть, как из „Джеймса Бонда“, там Шон Коннери в таких. Я когда их в инстаграмм выложил, лайков сто пятьдесят набрал! У меня много разных очков! „Бугатти“, „шопарды“, „Диоры“ есть, Лилечка дарила, но „диоры“ — это так, гламурненко, не очень тру» [1, с. 75]. В романе четко зафиксировано, что нынче продается не вещь, а бренд, и чем громче имя, тем больше соблазн и жажда этим брендом обладать.

У Ванечки очевидно стремление казаться, а не быть. Не дотягиваясь до придуманного рекламой идеала, он вынужден все время врать. Университет, который он якобы закончил в Израиле, там отсутствует вовсе. Матвеевы дорожные очки Chrome Hearts дизайнера Ричарда Старка Ванечка так и не смог опознать: «„Хром Харте“, дорожке марки нет, даже если их из чистого золота отливать» [1, с. 297]. Желая как можно быстрее получить приданое Лилечки, Ванечка вслух мечтает о выборе свадебного платья и колец, а также о медовом месяце на островах. Илья Сергеевич заявляет: «Никогда в жизни я не сталкивался с ситуацией, когда цветы и пышную свадьбу хочет молодой человек, а не девушка. И мне с самого начала его настойчивость в этом отношении показалась подозрительной» [там же].

Ванечка и Лилечка даже говорят, как замечает директор отеля, одинаково. Вот образец дивного новояза:

«— Омайгадабл! — завопил молодой человек. — Забыл совсем!

— Ты что?

— Я дедлайн профокапил! Мне в час нужно было с чуваком связаться... Помнишь, который мудборд своего дизайн-проекта представлял? Ну, когда мы на стрелку ездили в антикафе?

— В какое?

— Где брифовали насчет стартапа широкополосного стриминга! Ты что, забыла? Ты еще сказала, что он тру, этот чувак!» [1, с. 74]

Очевидно, что это не заимствование из английского языка, фиксирующее первенство технологического прорыва. Это некая индивидуальная фонетическая калька, воспроизведение слова по принципу «как слышу, так и говорю». Правда, нет подтверждения, что слышит верно, да и кто сказал, что Ванечка правильно воспроизводит. Речь персонажа свидетельствует о нескольких вещах: во-первых, Ванечка подчеркивает, что он принадлежит к «правильным людям»;

во-вторых, герой акцентирует, что он вообще-то «не тут, а там, в Нью-Йорке». А в целом подобные особенности индивидуальной речи (смешение транскрипции и жаргона) говорят о том, что претенциозный молодой человек плохо образован.

Инфантильная уверенность в том, что все вокруг и всегда только создавали для них «комфортную среду обитания», приводит к искреннему изумлению Ванечки и Лилечки по поводу отсутствия лифта на колокольне XVIII века. Они же не договаривались лезть по крутым ступеням на высоту семиэтажного дома, задевая плечами за стены! Но даже наверху их не трогает ширь и простор, красота осени и первозданная тишина. «Там, где заканчивался горизонт, было ясно, что и за краем земли он продолжается, длится, ширится, и небо, отражая его, принимает золотистый оттенок» [1, с. 227]. Лилечка принимает эффектные позы для селфи, а Ванечка ищет кнопку, которая «включает» колокол. «Да я хотел, чтоб он играл, чтоб видео записать! Он же как-то играет! Ну, по утрам и вечерам тоже, мы же слышали! Как его включить?» [1, с. 228] Профессор Илья Сергеевич саркастически замечает: «Нужен специальный девайс. ... Называется звонарь. Он коннектится с колоколом, и тогда все работает» [1, с. 229]. Правда, откровенную издевку Ильи Сергеевича Ванечка не понимает, ему скучно на колокольне, «надо сфоткаться и вниз» [там же].

Постапокалиптический мир, созданный в «Матрице», воплощается незаметно для людей, да они не особо сопротивляются. Селфи как модная забава есть крик: посмотрите на меня немедленно. Я ль на свете всех милей? В тексте читаем: «Ванечка, я красивая девочка? — Ты самая красивая девочка на свете!» [там же] В основе повального увлечения селфи лежит тщеславие, эксгибиционизм, одиночество и отчаянная потребность хотя бы в маленькой толике человеческого тепла, пусть и виртуального, тем более что виртуальный мир подменяет реальный.

Американский психолог Кэрол Либерман считает, что селфи вызывает привыкание, и видит в нем признаки душевного расстройства. Если на фото изображены еда и разные виды телефонов — то это профиль детей. Если фиксируются прически, одежда, разные позы на фоне пейзажа — то это профиль подростка, которому необходимо срочно получить лайки от сверстников, подтверждающих, что он не одинок. Вот во что выливается ужин Ванечки и Лилечки в ресторане отеля: «Они по очереди фотографировали друг друга и принесенные стаканы и тарелки. Ванечка был в темных очках, которые он то и дело ронял с носа и, в конце концов, уронил в борщ. Фотография „рейбенов“ посреди борща была немедленно выложена в инстаграмм и к концу ужина набрала тридцать три лайка» [1, с. 104].

Непомерная жажда минуты славы приводит к изоляции от семьи, а отдаление от близких порождает неудачников, теряющих источник внутренней поддержки. Лилечка равнодушно говорит о матери: «У нее своя жизнь, а у меня своя» [1, с. 77]. По этому поводу Илья замечает: «Люди не врут. Эта девочка не любила свою мать. Она честна! И не хочет делать вид, что у нее горе. Она уладит дела с наследством и отбудет в Нью-Йорк» [1, с. 79]. А Матвей говорит о

ней так: «Лилечка все время за границей жила. У нее свои представления о жизни, очень ... современные и заграничные» [1, с. 91].

В современной массовой беллетристике не очень часто затрагиваются актуальные социальные проблемы, но влияние виртуального мира столь глубоко, что писательница не выдерживает и переходит границы жанра, вкладывая в размышления Ильи Сергеевича едкое замечание: «Стив Джобс, в изобилии снабдивший планету гаджетами, умудрился сделать то, что оказалась не под силу Сталину, Гитлеру и всем камбоджийским людоедам чохом, — удалил из реальной жизни значительную часть населения планеты. И для этого не понадобилось проливать кровь!» [1, с. 98]

И далее извинительна длинная цитата: «Всего-то — в изобилии снабдить детей веселыми, постоянно меняющимися картинками. Загипнотизированные дети очень быстро привыкли к простеньким зрелищам и, отрыв ротки, принялись следить за мелькающими персонажами, мультяшными героями, красавицами и пейзажами, без этого им скучно, они не могут занять себя и начинают плакать. Чтоб они не плакали, умные и жесткие кукловоды из абсолютно реального и жесткого мира придумывают для них новые завлекательные картинки, и здесь, на поверхности, остаются только самые сильные или не подверженные гипнозу. Таким образом, конкурентная среда становится менее конкурентной: живущим в Интернете оттуда не выбраться и к реальности не приспособиться, а немногочисленным оставшимся и просторней, и свободней» [1, с. 98].

Широко распространяемый новояз свидетельствует о победе «нового дивного мира». «Шоу-мир» (Ги Дебор) подменил реальность, о чем многие живущие на планете Земля не догадываются, а если догадываются, то предпочитают пребывать в уютной иллюзии гиперреальности. И, как это ни удивительно, роман Т. Устиновой, формально оставаясь в конвенциональных рамках беллетристики, начинает дрейфовать в сторону современного социального романа.

Осталось только не поддаваться гипнозу.

Список литературы

1. Устинова Т. Селфи с судьбой. М.: Изд-во «Э», 2017. 320 с.
2. Феномен повседневности в литературе XX века: монография / науч. ред. Т. Г. Струкова. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2013. 208 с.

Об авторе

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

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО ДИСКУРСА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Н. Н. Гурьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются экспрессивно-стилистические средства, позволяющие авторам публицистических текстов, рассчитанных на массовую аудиторию, выразить авторскую позицию, привлечь внимание к содержанию публикации, воздействовать на общественное мнение.

Ключевые слова: авторский дискурс, языковая игра, экспрессивный синтаксис, парцелляция, публицистический текст.

Актуальным процессом, происходящим с современными СМИ, исследователи считают усиление личностного начала, акцентирование авторского «я». В публицистике экспрессия постепенно вытесняет языковые стандарты, клише, что сделало возможным активизацию выразительных возможностей публицистической речи. Объективные публицистические тексты, информирующие читателя о происходящих в обществе событиях, часто подчиняются субъективным смыслам и служат для аргументации справедливости авторской точки зрения. Недаром многие исследователи публицистической речи подчеркивают, что современные СМИ не столько информируют читателя, сколько интерпретируют происходящие в обществе события с определенных позиций.

В эту схему использования выразительных средств языка в публицистической речи как нельзя лучше укладывается языковая игра: во многих исследованиях она рассматривается как мотивированное отклонение от языковой нормы (работы Е. А. Земской, М. В. Китайгородской, Н. Н. Розановой), в свою очередь, мотивированное отклонение от нормы — это один из способов выразить субъективное отношение к предмету комментирования, анализа: иронию, порицание, похвалу и т.д.: например, аналитическая статья Л. Шахова о майских акциях протеста в Москве под заголовком «Обыкновенный ФАЛЬШизм», социальная статья С. Дмитриевой о шокирующем случае с детьми-сиротами — под заголовком «УРОДственнички» (Жизнь. 2012. №19).

Термин «языковая игра» (нем. Sprachspiel) был впервые использован австрийским философом и логиком Л. Витгенштейном [2]. Рассматривая естественный («обыденный») язык как совокупность «языковых игр», подразумевающих множественность смыслов, автор описал систему конвенциональных правил, в которых участвует говорящий. В отечественном языкознании термин «языковая игра» вошел в научное употребление после публикации работ Е. А. Земской, М. В. Китайгородской, Н. Н. Розановой, Т. А. Гридиной [3]. Под термином «языковая игра» авторы, по мнению В. З. Санникова, объединили все «явления, когда говорящий „играет“ с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное» [5].

Анализ многочисленных примеров игры с языком показал, что она всегда экспрессивна, а экспрессивность имеет эмоциональную природу. Использование языковой игры в разных видах текстов апеллирует к эмоциональной сфере адресата, при этом у него могут возникать как положительные, так и отрицательные эмоции, но в первую очередь — эмоции интереса и удивления. Именно они побуждают адресата задержать на языковой игре свое внимание, попытаться разгадать «языковую загадку» [5].

В публицистической речи прагматическая направленность языковой игры в плане ее воздействия на аудиторию в зависимости от темы освещения в конкретной публикации проявляется очень ярко. Если в художественной речи индивидуальное языкотворчество — это прежде всего способ авторского самовыражения, то в СМИ оно часто связано с рекламной направленностью сообщения. Не случайно качественный анализ газетно-публицистических текстов с точки зрения представленности в них языковой игры показал, что наиболее часто языковая игра используется авторами публикаций в структуре заголовка. Известно, что заголовок в публицистике выполняет рекламную функцию — привлечение внимания читателя к содержанию публикации. Именно заголовок (часто на уровне интуиции) подсказывает читателю, стоит ли читать этот текст, интересен ли он. Языковая игра облегчает этот выбор, привлекая своей нестандартностью внимание читателя к содержанию текста: например, заметка о юбилейном концерте в Олимпийском группы А-Студио в газете «Жизнь» (2012. № 18) носит название «Драндулетный юбилей».

Языковая игра является стилистическим средством. «Сила воздействия и оригинальность, — пишет Т. А. Гридина, — делают языковую игру риторическим средством побуждения. Языковая игра как стилистическое средство относится, естественно, к окказиональному словоупотреблению, довольно часто к творчеству одного автора. Если окказионализм понимать как языковое выражение индивидуально-субъективного восприятия мира субъекта речи, то становится очевидным, что языковая игра со своим распространенным и одновременно сжатым употреблением языкового материала и языковых правил становится одним из классических риторических средств» [3].

Постоянные поиски новых выразительно-изобразительных средств находят выражение в разнообразии способов и приемов языковой игры. Так, новой разновидностью языковой игры, получающей широкое распространение в языке СМИ, является игра с латиницей и заглавными прописными буквами, что демонстрирует одно из проявлений языкового вкуса эпохи. Данный прием делает текст броским, привлекающим внимание читателя: «ЭниСТОН счастья» (Дженнифер Энистон снова счастливая невеста), «SMASHно» (статья о конфликте между бывшими участниками группы SMASH) (Жизнь. 2012. №18), «Нас снова ОСКАРбили» (КП. 2012. 17 февр.).

Особого внимания и тщательного анализа заслуживает такое проявление языковой игры на уровне синтаксиса, как парцелляция. Парцелляцию традиционно относят к классическим изобразительно-выразительным средствам —

стилистическим фигурам. По нашему мнению, публицистика и ее метаморфозы в современном обществе открыли новые возможности парцелляции, сделали ее своеобразным маркером идиостиля писателя-публициста. Так, «в практику массовых („желтых“) печатных изданий вошли заголовки, представляющие собой один из нескольких тезисов публикации. Цель подобного рода заголовков — привлечь внимание массовой читательской аудитории какой-либо деталью» [1]. Стратегия авторского дискурса, содержание и структура печатного текста, отбор языковых средств подчинены обоснованию этого тезиса. Наряду с вербальными здесь активно используются и невербальные средства — выразительные возможности графики: тезис в заголовке выделен с помощью изменения цветовой гаммы шрифта и сопровождается визуальным рядом (фотографиями героя публикации). Исследуя семантику, структуру и функцию парцеллированных конструкций в публицистическом дискурсе, мы пришли к выводу, что парцеллят, отделенный от базовой части высказывания, в семантическом и смысловом плане более значим, чем базовая часть: именно парцеллят служит своеобразным обоснованием основного тезиса публикации. Так, в статье Т.Зуевой «Они отдали своих малышей под защиту бога, а теперь должны покаяться?» речь идет о популярности суррогатного материнства в среде деятелей российского шоу-бизнеса и резко отрицательном отношении к нему (суррогатному материнству) представителей РПЦ. Автор публикации разделяет позицию своих героев (А. Пугачевой, М. Галкина, Ф. Киркорова) и является своеобразным проводником их взглядов, проецируя их точку зрения на массовую аудиторию. В тексте Т. Зуевой мы выделили следующие парцеллированные конструкции: *1. В общем раньше детей от суррогатных матерей крестили, как всех. А теперь — с условием. Как будто дети провинились. 2. И их путь к Богу будет отныне не прост. По крайней мере, через Православную церковь. 3. В их рядах те, кто должен проповедовать только добрые и светлые чувства. Такие, как любовь к ближнему своему, умение прощать и готовность прийти на помощь* (Т. Зуева. Тайны звезд. 2014. №5 (325) 22 янв. С. 2-3). Несмотря на различие структурных типов парцеллятов (придаточное, обособленные члены), они служат своеобразным доводом в пользу правоты позиций автора и его героев: *им (героям) не в чем каяться: перед Богом все дети равны, а предназначение церкви не осуждать, а пробуждать в людях добрые и светлые чувства.*

Коммерческий успех массового издания во многом зависит от умения автора публикации найти интеллектуальные и психологические точки соприкосновения с читательской аудиторией, что невозможно без учета ментальности потенциального читателя. Потенциальный (в понимании создателей журнала — идеальный) читатель подобных изданий склонен идеализировать людей известных, знаменитых, подсознательно готов к восприятию мифов о жизни, судьбе, поступках медийных персонажей. Поэтому авторы публикаций журнала «Тайны звезд» часто прибегают к такому приему, как мифологизация медийной личности. В № 5 (325) журнала за 22 января 2014 г. опубликована серия статей разных авторов, посвященная жизни и творчеству актрисы Л. Вертинской —

вдове А. Вертинского: «Она навсегда закрыла глаза под песню любимого мужа „Ваши пальцы пахнут ладаном“» Н. Петровой, «Невероятная история большой любви» А. Стефанова и «В конце Бог исполнил ее большую мечту» А. Штиля. Заголовок в данном случае играет роль дотекстовой подготовки читателя к восприятию «невероятной истории большой любви». В структуре текстов акценты на необычные, мистические взаимоотношения главных героев репрезентированы парцеллятами, которые становятся самостоятельными семантическими и структурными единицами авторского дискурса: *Лидия Владимировна поклялась мужу быть только с ним. И сдержала свое обещание* (А. Стефанов. Тайны звезд. 2014. №5 (325) 22 янв. С. 14). *57 лет она ждала этого момента, И дождалась. Лида снова вместе со своим Сашей. И теперь уже — навсегда* (А. Штиль. Там же. С. 17). Базовые части парцеллированных конструкций являются репрезентацией прагматической пресуппозиции: *Лидия Владимировна поклялась мужу быть только с ним. 57 лет она ждала этого момента. Лида снова вместе со своим Сашей*. Как видим, в один структурно-семантический ряд можно объединить базовые конструкции из текстов разных авторов (А. Стефанова, А. Штиля), но, несмотря на это, они (базовые конструкции) образуют некое смысловое единство, позволяющее адресанту и адресату публикации располагать общим фондом знаний о сокровенных намерениях героини статей — Л. Вертинской. Парцелляты — сказуемые, характеризующие действия героини, приведшие ее к исполнению сокровенной мечты («быть вместе с любимым мужем и после смерти»): *И сдержала свое обещание. И дождалась*, и обстоятельство с темпоральным значением: *И теперь уже — навсегда* — так же, как и базовые части, образуют в системе некое смысловое единство, подтверждающее заявленное авторами публикаций намерение «рассказать о невероятной истории большой любви». Определить, одобряет или не одобряет потенциальный читатель подобный стиль общения авторов издания «Тайны звезд» с читательской аудиторией, в нынешних условиях существования СМИ возможно с помощью интерактивного общения адресанта и адресата публикаций. Как отмечает М. В. Дедюкова, современный читатель печатных СМИ — «активный участник коммуникации, реагирующий на опубликованный материал посредством обсуждения на интернет-форумах» [4].

Итак, проанализировав функциональную направленность языковой игры и парцелляции в публицистических текстах, мы пришли к следующим выводам: 1) языковая игра — это стилистическое средство языка, служащее для придания тексту экспрессивности, свидетельствующее о проявлении в публицистических текстах языковой личности автора; 2) языковая игра — это средство воздействия на читателя, выполняющее манипулятивную функцию; 3) парцелляцию можно рассматривать как одно из проявлений языковой игры на уровне синтаксиса; 4) парцелляция относится к тем средствам, с помощью которых автор речи взаимодействует с читателем, пытается заинтересовать его, привлечь его внимание к публикации.

Список литературы

1. Желтая пресса // Википедия: [электронный ресурс]. URL: <http://www.Wikipedia.org>>желтая пресса. Дата обращения 1.7.2018. Загл. с экрана.
2. *Вингенштейн Л.* Философские исследования. М.: Аст, Астрель, 2011. 320 с.
3. *Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотипы и творчество. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. 130 с.
4. *Дедюкова М. В.* Языковая личность в публицистическом дискурсе (на материале немецких журнальных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 24 с.
5. *Санников В. З.* Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2009. 160 с.

Об авторе

ГУРЬЕВА Н.Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ; e-mail: natagurjewa@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

НАДСТИЛЕВОЕ СОЛЬФЕДЖИО КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ЛАДОВОГО СЛУХА И ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА

Валентина Бендерская

Тель-Авив, Израиль

Статья открывает серию публикаций, посвященных проблеме развития ладового слуха и формирования стилистического чувства. Представлен обзор методик преподавания сольфеджио. Представлена авторская методика надстилевого сольфеджио.

Ключевые слова: музыкальное образование, развитие ладового слуха, формирование стилистического чувства, методика преподавания сольфеджио, надстилевого сольфеджио

Современное музыкальное искусство, впитавшее в себя достижения всех предыдущих эпох, предлагает слушателю безграничное разнообразие музыкальных произведений в смысле ладоинтонационном, метроритмическом, гармоническом, полифоническом, тембральном и т. п. Но композиторская мысль, находясь в постоянном поиске новых средств музыкальной выразительности и возможностей их воплощения, сегодня опережает темпы формирования слушательского восприятия, понимания и усвоения музыкального творчества (главную роль в формировании которых играет развитие музыкального слуха). Эта проблема не стояла так остро в предыдущие века, поскольку музыкант прошлого в своем слуховом поле имел только то, что звучало актуально: например, музыка Моцарта для его современников, музыка Баха — для его современников. Чтобы исполнить музыку, ее в то время (в отличие от сегодняшнего) нужно было переписать. Чтобы познакомиться с творчеством своих современников, Бах переписывал огромное количество нот, и это само по себе являлось способом развития слуха, слышания и пр. Предмета сольфеджио как дисциплины, которая направлена на воспитание слуха, еще не существовало (одним из первых теоретиков-сольфеджистов можно назвать Гвидо из Арrezzo [1]).

Сольфеджио зародилось в XVIII в. как система вокальных упражнений в придворных и церковных певческих капеллах и представляло собой предмет,

подчиненной задаче развития голоса. Вскоре появились теоретические выкладки, например «Диссертация о современной музыке» Ж.-Ж. Руссо, в которых помимо всего прочего предлагалось реформировать нотописание для более простого чтения нот. В пособиях по сольфеджио XIX в. появляются рекомендации по развитию навыков слухового анализа, руководство по написанию музыкального диктанта (Н. М. Ладухина). В 1880-х гг. пение стало обязательным предметом в школах духовного ведомства, что явилось дополнительным стимулом для появления первых методических работ, учебников и хрестоматий. В этой связи можно упомянуть методику А. Н. Карасева и А. В. Касторского; метод сочинения мелодии на заданный текст Д. Н. Зарина и методику обучения А. Л. Маслова. Развитие методических приемов и поиск новых форм обучения музыке происходил параллельно с работой по подготовке учителей. Известный в то время среди педагогов С. В. Смоленский сформулировал свою музыкально-педагогическую концепцию, отраженную в «Методике преподавания пения по цифровой нотации для учителей».

XX в. отмечен расцветом авторских методик преподавания сольфеджио во многих странах мира. Одна из них — венгерская релятивная система Золтана Кодая, основанная на методе относительной (ладовой) сольмизации и использования ручных знаков, другая — концепция немецкого композитора и педагога Карла Орфа «Шульверк. Музыка для детей». Можно отметить методику швейцарского педагога Э. Жак-Делькроза, основанную на ритмической системе музыкальных движений, американца Валерия Брайнина — автора музыкально-педагогической системы «Развитие музыкального интеллекта у детей», а также «Музыкальную графику» австрийского педагога и искусствоведа Оскара Райнера, систему Судзуки, применяемую в Японии в преподавании сольфеджио. Вопросы интонации, ритма, разнообразия звуковых красок рассматривал С. Майкапар. «Речевая интонация» Б. Асафьева — модель учебника сольфеджио для подростков-«абсолютников», Б. Яворский разрабатывает теорию ладового ритма. Методика преподавания разрабатывается такими выдающимися педагогами, как А. Агажанов, Б. Алексеев, Д. Блюм, Е. Давыдова, Т. Мюллер, Б. Незванов, И. Способин, и представляет собой мощную развитую систему детально разработанных приемов освоения языка классической музыки. А. Островский в цикле из четырех учебников сольфеджио воплощает идею стилового воспитания музыкального слуха. Заметным явлением стали сборники диктантов Н. Тифтикиди на материале музыки С. Прокофьева и Д. Шостаковича. О. Хромушин стал автором первого в России «Джазового сольфеджио», а также «Учебника джазовой импровизации для ДМШ». Вслед за «Ладовым сольфеджио» В. Блока появляется «Детское музыкальное творчество на русской народной основе» Б. Шеломова, «Японское сольфеджио» М. Карасевой. Л. Баренбойм и Г. Шатковский предложили свои методики обучения музыкальному творчеству. Начало серьезному изучению психологических проблем сольфеджио было положено в трудах Б. Теплова, В. Медушевского, Ю. Холопова, Л. Масленковой, Ю. Рагса, Е. Назайкинского, А. Милки, Д. Кирнарской.

На рубеже XX–XXI вв. на помощь в обучении сольфеджио пришли компьютеризация и информационные технологии. В связи с этим можно отметить трехтомник Г. Тараевой «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике», обучающие мультимедийные программы «Музыкальный экзаменатор» и «Музыкальные пазлы» — составляющие проекта «Сольфеджио на компьютере», а также американскую программу Soft Way to Mozart Е. Хайнер. Дидактическая и учебная литература последних лет изобилует красочными увлекательными пособиями по сольфеджио для детей трех-пяти и даже одного года. Это уроки-игры, музыкальные азбуки, сказочные пособия по теории музыки, занимательные диктанты, «Азартное сольфеджио», «Гимнастика музыкального слуха», «Уроки господина Канона» и мн. др.

Несмотря на громадный арсенал существующих методик музыкального образования, наблюдается большой разрыв между предложением композиторского и исполнительского мастерства и спросом на потребление предлагаемого вида искусства. Тот путь ограничения, которым идут сегодня многие педагоги-сольфеджисты (ладовое сольфеджио, сольфеджио на основе народной музыки, на основе джазовой музыки и т.д.), — это вынужденная мера, потому что иначе слух не натренировать. Но такая тренировка слуха оказывается «закрытым водоемом», никак не связанным с тем мировым океаном музыки, который должен быть актуальным для каждого музыканта. И все методики, к сожалению, — уступка той ситуации, в которой находится каждый педагог, призванный за ограниченное время научить своих учеников, которые хотят видеть ежедневный успех. Следовательно, необходим некий универсальный метод, направленный на формирование так называемого «открытого слуха», способного гибко переключаться на музыку различных эпох и стилей, в том числе и музыку XXI в.

Предлагаемая нами методика сочетает учебные задачи, учебный успех каждого ученика и возможность выполнить эту сверхзадачу — построить обучение таким образом, чтобы можно было воспринять музыку разных эпох, разных стилей. Суть предлагаемой методики, ставшей основополагающей для создания «Надстилевого сольфеджио», заключается в том, что она опирается на две составляющие любой музыки всех времен и народов: высотное и долготное соотношение звуков. Эти два параметра характеризуют ткань музыкальных произведений и атонального импровизационного характера, так сказать, доклассического периода, когда тональности еще не было, и музыку тональную со всевозможными гармоническими функциональными связями, а также современную, авангардную музыку, в которой тональности, как мы наблюдаем, уже нет.

Относительно ритма надо отметить следующее: мы привыкли к ритмически организованной музыке, которая появилась в XVII в., где обязательно есть тактовая черта, метр, размер, сильная, слабая доля. Но до того в музыке тактов не было. Была мензуральная нотация, которая обозначала относительную продолжительность звука. И сегодня музыка также часто носит импровизационный характер с ритмами, не укладывающимися в метроритмические классические

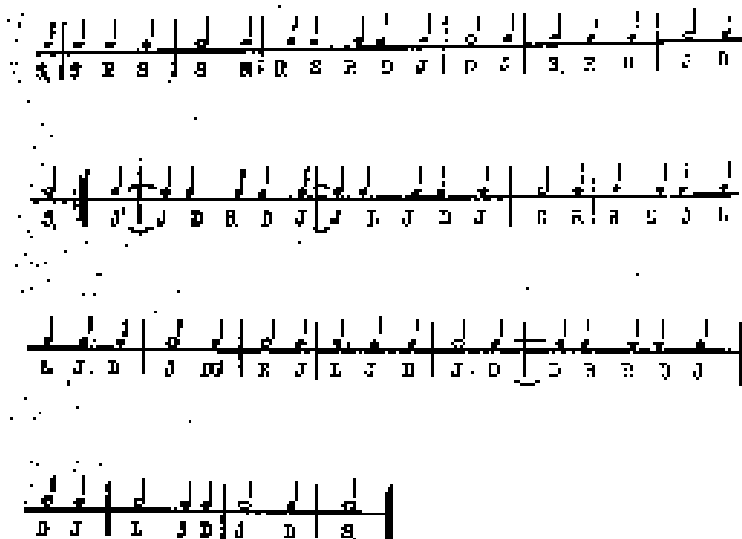
нормы. Наша методика предлагает следующую идею: за эталон продолжительности звука выбирается одна из длительностей, например «восьмая», и приравнивается к продолжительности одного удара. Тогда «четверть» будет длиться два удара, четверть с точкой — 3 удара, половинная — 4 удара, соответственно один удар вмещает две шестнадцатые.

Относительно развития музыкального слуха наша методика предлагает цифровой релятив. Релятивный метод основывается на том, что звук, кроме абсолютной высоты (место данного звука в общей системе), имеет относительную высоту (место в звукоряде данного лада). Начиная с Гвидо д'Ареццо слоги *ut* (позже замененный на *do*), *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la*, *ti* (внедрен Акселем в конце XVI в.) использовались для обозначения относительной высоты звука. С появлением клавиатуры они стали терять черты относительности. Но поклонники релятивного метода продолжают и сегодня использовать эти слоги в первоначальном значении. Абсолютную высоту звука обозначают латинскими буквами. Выдающийся эстонский педагог и музыкант Х. Кальюсте предложил релятивные слоги: *e*, *le*, *vi*, *na*, *zo*, *ra*, *ti*, которыми пользуются в странах бывшего Советского Союза. Однако и первые, и вторые созвучны с общепринятыми «абсолютными» слогами, а это усложняет тональное абстрагирование, потому что в сознании учителя «закодировано», что слоги *do*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la*, *si* означают абсолютную высоту звуков. Запоминание же предложенных релятивной методикой ручных знаков, которые используют для облегчения обучения, требует достаточно много времени. И выходит, что обучение детей по абсолютной системе эффекта не дает, а релятивом учителя не владеют.

Задумываясь над существующим положением, мы искали пути решения проблемы, как упростить процесс «овладения нотой». Решая вопрос формирования навыков пения с листа, нельзя не согласиться с Порфирием Мироносцем, который в своей «Певческой грамоте» писал: «Говорят: нотно-линейная система для детей наглядна, потому что видно, как звуки шагают по звукоряду то выше, то ниже. Но эта наглядность на каждом шагу обманчива, оплачивается ценой разлада ассоциаций между названием ноты и ее тональным значением. Нотно-линейная система незаменима для изображения инструментальной музыки, т.к. там сами звуки прикреплены к территории инструмента. Эта система великолепна для зрелого музыканта, который перепробовал все подходы к музыке, эта система, по крайней мере в том виде, в котором ее используют в наших школах, непосильна и нерациональна: она тормозит психическую работу по созданию крепких ассоциаций между звуками, их обозначением и названием» [цит. по: 2, с. 235].

Немало ученых музыкантов критиковали абсолютную систему, писали о ее сложности. Не прекращались попытки ее упростить. И сегодня существуют разные варианты записи музыкальных произведений, которые упрощают процесс их воспроизведения. Например, таллиннская школа использует хоровые партитуры в виде отдельной для каждого голоса ритмической и буквенной последовательности. Буквы означают ступени мажорного звукоряда соответ-

ственно: J-I, L-II, M-III, N-IV, S-V, R-VI, D-VII; и минорного: R-I, D-II, J-III, L-IV, M-V, N-VI, S-VII. Исполнение приведенного примера хоровой партитуры обуславливает знание мажорного и минорного звукоряда, т.е. звуковысотного соотношения между его ступенями.



Пример партитуры: J.S.Bach «Aus meines Herzens Grunde» /orig. G-dur/

В Китае массовая хоровая литература печатается цифрами. Приведем нотный пример и его цифровой вариант, который предполагает знание звуковысотного расстояния между ступенями звукоряда (0 – обозначает паузу, одна черточка под цифрой – восьмую длительность, две черточки – шестнадцатую):

-----I-----I-----I-----
 1= Es. 1. 1 1 2 3. 2 3 3 0 2 2 2 5 0
 - = - - - - = - - - - -

Таким образом, цифровой релятив видится нам продуктивным методом формирования ладового слуха. О конкретных приемах этой работы и ее педагогических условиях речь пойдет в нашей следующей статье.

Список литературы

1. Карцовник В. Г. Звукоряд, монохорд и грамматика. Рукопись трактата Гвидона Аретинского «Микролог» в Санкт-Петербурге. СПб., 2009.
2. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе. М.: Просвещение, 1987. 270 с.
3. Холопов Ю. Н., Поспелова Р. Л. Новации Гвидо Аретинского // Музыкально-теоретические системы: учебник / Холопов Ю., Кириллина Л., Кюрегян Т. и др. М.: Композитор, 2006. С. 109–131.

Об авторе

БЕНДЕРСКАЯ Валентина, музыковед, педагог; Тель-Авив, Израиль.

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. Г. Корнакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Поскольку художественно-эстетическая компетенция дошкольников характеризуется интегративной природой, для успешного ее формирования в статье предлагается использовать технологию интеграции образовательных областей. В соответствии с этим определены цели и задачи работы в социально-коммуникативной, познавательной, художественно-эстетической и других образовательных областях дошкольного образования и предложены способы формирования компонентов художественно-эстетической компетенции.

Ключевые слова: художественно-эстетическая компетенция, интеграция, эстетическое впечатление, эстетическое переживание, ценностно-смысловые представления.

Под художественно-эстетической компетенцией сегодня понимается система «качеств личности, включающих в себя способность понимать и интерпретировать произведения искусства; способность к творческой деятельности; эстетический вкус, мотивацию к занятиям эстетической деятельностью, эстетическому преобразованию пространства» и готовность к усвоению культурологических знаний в практической плоскости [2]. Социальный заказ на формирование художественно-эстетической компетенции дошкольников нашел отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), ориентирующем педагогов на содействие ребенку в понимании смысла и ценности художественных произведений и освоении им практических навыков в художественно-эстетических видах деятельности и творчестве [13, с. 8]. На решение данных задач художественно-эстетической образовательной области направлен ряд программ дошкольного образования; кроме того, педагоги дошкольных образовательных организаций используют и разнообразные парциальные программы. В контексте педагогического поиска актуализируемая нами проблема заключается в выборе средств педагогического воздействия и создании педагогических условий, наиболее продуктивных для художественно-эстетического развития дошкольника.

Формирование художественно-эстетической компетенции определяется содержанием образования и наличием педагогических условий, которые могут обеспечить успешную самореализацию ребенка и развитие его индивидуальных способностей. Так как детская культура по своей природе синкретична, что соответствует особенностям развития ребенка в раннем и дошкольном детстве, то и организация образовательного процесса должна носить целостный характер, то есть осуществляться на основе интеграции. Утверждение Е. Г. Милюгиной о том, что «ключевым фактором в формировании музыкальной культуры обучающихся является интеграция» [6, с. 610], мы с уверенностью применяем и к формированию художественно-эстетической культуры дошкольников, по-

сколькx художественно-эстетическая компетенция по своей природе интегративна и ее формирование осуществляется в единстве содержательного материала и дидактических задач музыкальной и изобразительной деятельности, развития речи, ознакомления с художественной литературой, а также других образовательных областей.

Педагогические условия формирования художественно-эстетической компетенции основаны на принципах полноты содержания и интеграции отдельных образовательных областей и описаны в Примерной основной образовательной программе дошкольного образования. Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы также строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей [7, с. 9]. Задачи психолого-педагогической работы по формированию физических, интеллектуальных, личностных качеств детей решаются интегрированно в ходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области с обязательным психологическим сопровождением [7, с. 46]. Это возможно благодаря наличию в образовательных областях общих целей и задач: 1) *задачи социально-коммуникативного развития* — развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживание, готовность к совместной деятельности, формирование позитивных установок к различным видам трудовой деятельности и творчества, социализация, развитие общения, нравственное воспитание; 2) *задачи познавательной деятельности* — развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе и других людях, объектах окружающего мира, свойствах окружающего мира, о малой родине и Отечестве, о традициях и праздниках, о социокультурных ценностях нашего народа, многообразии стран и народов мира, развитие сенсорных способностей, проектная деятельность; 3) *речевое развитие* — речь как средство общения и культуры, звуковая и интонационная культура, звуковое творчество, развитие сопереживания персонажам произведений художественной литературы, формирование словаря, инсценировки и драматизация; 4) *художественно-эстетическое развитие* — формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, к произведениям искусства, к художественной творческой деятельности, развитие художественного восприятия, эстетических чувств, образных представлений, воображения, художественно-творческих способностей, развитие эмоционального отклика на литературные и музыкальные произведения, развитие эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения, развитие музыкальных способностей и музыкального слуха формирование элементарных представлений о жанрах и видах искусства, воспитание желания и умения взаимодействовать при создании коллективных работ.

Интеграция в художественно-эстетическом развитии исследовалась педагогами-практиками Г. В. Беденко, Л. В. Гаврильченко, Т. А. Чершеевой, А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской, М. Б. Зацепиной и др. и определяется как взаи-

мопроникновение, взаимовлияние, взаимосвязь, другими словами, как процесс сближения различных образовательных областей. Т. Рогаткина полагает, что обобщение звуков, цветов, движений, ритма в единый эмоциональный фон свойственно природе самого ребенка, поэтому интеграция воспринимается им как наиболее естественный процесс познания [10, с. 7]. М. Б. Зацепина подчеркивает, что «синтез различных видов искусств и интеграция художественной деятельности в эстетическом воспитании детей основываются на познании ребенком выразительных средств каждого вида искусства и постепенном понимании того, что образ одного и того же объекта, явления в разных видах искусства создается специфическими для каждого из них средствами» [4, с. 5]. Г. В. Беденко, Л. В. Гаврильченко и Т. А. Чершеева полагают, что «художественные средства различных искусств объединяются для достижения больших возможностей в развитии художественной культуры ребенка, его творческих способностей» [1, с. 8]. О. Петракова настаивает на необходимости интегрированных занятий на основе взаимодействия трех видов искусств (музыки, литературы, изобразительного искусства) для научения детей умению «видеть музыку и слышать живопись» [8, с. 2]. Т. Э. Тютюнникова отмечает ритмическую общность музыки, рисунка, танца [12, с. 5]. Г. В. Кузнецова рассматривает синтез музыкального и театрального искусства как основу активизации музыкально-исполнительской деятельности [5, с. 2], Т. Рубан — связь между слуховым и зрительным восприятием как основу развития синестезии [11, с.10].

Обобщив опыт педагогов-музыкантов, мы пришли к выводу, что в их работах сделано много ценных наблюдений для разработки комплексной программы формирования художественно-эстетической компетенции дошкольников, однако сама такая программа на сегодня не создана. Обоснование комплекса педагогических условий формирования художественно-эстетической компетенции дошкольников должно опираться на структурный анализ данной компетенции. Исследователи выделяют следующие ее компоненты: 1) мотивационно-потребностный (интерес и стремление участвовать в музыкальной деятельности); 2) познавательно-когнитивный (получение знаний о музыкальных жанрах, композиторах, средствах музыкальной выразительности, музыкальных инструментах и т.д.); 3) ценностно-смысловой (эстетическое восприятие, эстетическое переживание, эстетический вкус); 4) практический (умения, навыки, художественные способности); 5) творческий (желание создавать художественные образы); 6) рефлексивно-оценочный (умение контролировать свою и чужую деятельность, видеть результат).

Для разработки программы необходимо ответить на вопрос: каким образом можно формировать художественно-эстетическую компетенцию в совокупности ее компонентов средствами интеграции? Мотивационно-потребностный компонент определяется наличием интереса к музыкальной деятельности, стремлением самому стать участником создания музыкального образа. Педагог, стимулируя возникновение интереса, привлекает возможности художественной литературы, фольклора, изобразительного искусства. Познавательный (когни-

тивный) компонент формируется в объемном процессе образовательного пространства, позволяя с разных сторон изучить явление или объект. Ценностно-смысловой компонент может быть сформирован в процессе так называемого «заражения» дошкольника отношением к музыке значимых взрослых, а также с помощью постижения средств выразительности различных видов искусств. В этом случае мы формируем основной элемент детской музыкальности — эмоциональную отзывчивость на музыку. Практический компонент: умения, навыки, музыкальные способности — формируются в интеграции: чувство ритма — при помощи ритмослогов, логопесен, т.е. в интеграции с развитием речи; ладовое чувство — в обращении к изобразительному искусству; эмоциональная отзывчивость — в интеграции художественной литературы, музыки, изобразительного искусства и т.д. Творческий компонент присутствует во всех видах деятельности: слушании, музыкально-ритмических движениях, пении, участии в детском оркестре, игре-драматизации, танцах, хороводах, лепке, рисовании. Результат творчества — художественный образ, который формируется в процессе деятельности.

Примером интеграции образовательных областей может служить проект «Сказка в музыке» по «Книге джунглей» Р. Киплинга. В основу проекта положен мультипликационный сериал «Маугли» (реж. Р. Давыдов, 5 ч., 1967–1971).ах, экранизация английского писателя Редьярда Киплинга. Музыка к мультфильму о Маугли, индийском мальчике, потерявшемся в джунглях и выросшем в волчьей стае, написала С. А. Губайдуллина, которой удалось создать музыкальные характеристики персонажей, наделив их особыми оркестровыми тембрами, нарисовать картины восточной природы, усилить драматургию музыкальными средствами, расставить смысловые акценты в конфликтных ситуациях. Перед началом проекта происходит предварительная работа на занятиях по ознакомлению с художественной литературой и на музыкальных занятиях. Дети узнают о писателе и композиторе, смотрят мультфильм, обмениваются первыми впечатлениями. Необходимо привлечь родителей для участия в проекте вместе с детьми, чтобы дать возможность ребенку обсуждать происходящее в семье. Проект состоит из 6 интегрированных занятий, нацеленных на формирование того или иного компонента художественно-эстетической компетенции.

Занятие 1. «Мы с тобой одной крови». Знакомство с литературным произведением. Просмотр фрагментов мультфильма. Беседа о верности, дружбе, уважении к старшим.

Занятие 2. «Музыкальный портрет». Беседа о музыкальных характеристиках персонажей и музыкальных лейтмотивах. Слушание музыки. Музыкально — ритмическая деятельность, творческая деятельность.

Занятие 3. «Музыкальный пейзаж». Весна в джунглях, тропический дождь, древний город.

Занятие 4. «Маугли и его друзья». Продуктивная деятельность дошкольников (на выбор: рисование, лепка).

Занятие 5. «Оркестровые средства музыкальной выразительности». Тембровые особенности и оркестровые характеристики персонажей: пантера Багира, тигр Шер-Хан, питон Каа, мартышки-бандерлоги. Творческая деятельность: импровизация на детских музыкальных инструментах.

Занятие 6. Театрализованное представление. Театрализованное представление по мотивам «Маугли». Оформление детскими рисунками.

По окончании проекта — выставка рисунков, изделий из пластилина.

Таким образом, на интегрированных занятиях по проекту обучающиеся получают литературные, музыкальные и анимационные впечатления, которые вызывают интерес и стимулируют желание заниматься музыкальной и изобразительной деятельностью, усиливают их эстетическое восприятие и переживание. Дошкольники приобретают представления о выразительных средствах художественного слова, музыки и изобразительного искусства, воплощают практически свои впечатления в собственном творчестве, в самостоятельной деятельности во взаимодействии с педагогами и родителями.

Список литературы

1. Беденко Г. В., Гаврильченко Л. В., Чершеева Т. А. Синтез искусств как условие развития творческого потенциала дошкольников // Музыкальный руководитель. 2008. №4. С.8–10.
2. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
3. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Детство с музыкой: современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. М.: Детство-Пресс, 2013. 656 с.
4. Зацепина М. Б. Реализация «Программы воспитания и обучения в детском саду» // Музыкальный руководитель. 2007. №8. С. 2–9.
5. Кузнецова Г. В. Развитие образной выразительности // Музыкальный руководитель. 2012. №3. С. 2-6.
6. 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.
7. От рождения до школы: примерная образовательная программа дошкольного образования /авт. Т. С. Комарова, М. А. Васильева, Н. Е. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 368 с.
8. Петракова О. Музыка звучит в рисунках // Музыкальный руководитель. 2005. №4. С. 2–4.
9. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М.: Просвещение, 2015. 76 с.
10. Рогаткина Т. Синтез искусств: дорога в детство, или Новое измерение педагогики // Музыкальный руководитель. 2006. №5. С. 7–15.
11. Рубан Т. Дети рисуют музыку // Музыкальный руководитель. 2005. №3. С. 10–18.
12. Тютюнникова Т. Э. Вездесущий ритм // Музыкальный руководитель. 2005. № 4. С. 5–8.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [электронный ресурс] URL: <http://mosmethod.ru/>. Дата обращения 26.06.2016. Загл.с экрана.

Об авторе

КОРНАКОВА Марина Георгиевна, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь, музыкальный руководитель МБДОУ д/с № 32, г. Солнечногорск Московской области; e-mail: marina-baltika@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Р. Акопян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования основ музыкальной культуры младших школьников в процессе интегрированного преподавания предметов эстетического цикла. Представлен обзор работ по теме и авторская программа, направленная на формирование основ музыкальной культуры младших школьников. Как показывают результаты внедрения программы, интеграция предметов эстетического цикла активизирует становление музыкальной культуры школьника, формируя единство художественных представлений.

Ключевые слова: музыкальная культура, интеграция, младший школьник, предметы эстетического цикла.

В общем эстетическом развитии детей музыкальное образование занимает одно из первых мест, являясь неотъемлемой частью общего образования. Приобщение к музыкальной культуре способствует формированию духовно-нравственных качеств подрастающего поколения, формирует уважение и любовь к историческому наследию. Подтверждение этому мы находим в Федеральном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), где уточнены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального образования (личностные, метапредметные и предметные). Применительно к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по предмету «Музыка» одним из требований является сформированность основ музыкальной культуры [1].

Существует несколько подходов к определению понятия «музыкальная культура». Одни исследователи, например А. Н. Сохор, обращаются к аксиологическому аспекту в трактовке музыкальной культуры, рассматривая ее как сложную систему музыкальных ценностей [11, с. 22]. Другие, к примеру О. П. Радынова, связывают музыкальную культуру с эмоциональной и духовной стороной жизни человека, считая, что приобщить ребенка к музыкальной культуре можно только развивая эмоции, интересы, музыкальное мышление [10, с. 32]. Г. Г. Коломиец подчеркивает рациональную сторону изучаемого явления, отмечая, что в основе музыкальной культуры лежат знания и способность к восприятию и оценке музыки [4, с. 6]. В трудах Л. Р. Юдиной акцентирован деятельностный подход [16, с. 25]. Музыкальная культура в трудах Р. И. Грубера, Р. А. Тельчаровой включает всю сферу музыкальной практики людей, является продуктом культурной деятельности человека (непосредственной практики музицирования во всех ее видах) [3; 13]. Таким образом, музыкальная культура является совокупностью духовной, эмоциональной-ценностной, деятельностной сторон жизни человека.

Структура понятия *музыкальная культура*. Л. В. Школяр выделяет 3 компонента музыкальной культуры: музыкальный опыт, музыкальную грамотность, музыкально-творческое развитие [14, с. 4]. В. Л. Власенко, А. П. Мальцев, М. Б. Осипова, С. Г. Степанова, уточняя понятие «музыкальной культуры», выделяют когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, творческий, деятельностно-практический, коммуникативный компоненты [2, с. 16; 5, с. 14; 9, с. 14; 12]. В наибольшей степени вызовам времени отвечает структура, предложенная Е. Г. Милюгиной: наряду с когнитивным, мотивационно-ценностным и операционно-деятельностным, она включает культуротворческий компонент — потребность обучающихся в культуротворческой активности и способность осуществлять соответствующие возрасту виды культурно-просветительской деятельности [7, с. 209]. Суммируя данные мнения о структуре музыкальной культуры, мы выделяем далее в качестве рабочих следующие компоненты: когнитивный (музыкальная грамотность), эмоциональный, мотивационно-ценностный, культуротворческий.

Применение интегративного подхода в процессе обучения младших школьников, на наш взгляд, является одним из направлений совершенствования образования. Интеграция в образовательной системе — это подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм в рамках образовательной системы на определенной ступени обучения. Особенную значимость на современном этапе образования, по мнению Е. Г. Милюгиной и М. В. Гавва, приобретает интеграция предметов эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство, литература), ориентированная на становление духовной культуры школьника и единство художественных представлений; общей для предметов эстетического цикла является и творческая составляющая [6; 8, с. 242–246]. Т. И. Хресина объясняет востребованность такой интеграции тем, что через данные предметы происходит воздействие «на основные сферы личности школьника» (мысли, чувства и воображение): литература обеспечивает работу мысли, музыка — переживания и чувства, изобразительное искусство — представления [15, с. 81]. Следует отметить, что существует несколько видов интеграции на уроках музыки: внутрипредметная (например, интеграция теории музыки и музицирования); межпредметная (объединение нескольких учебных предметов вокруг определенной темы или ключевых понятий), транспредметная (объединение содержания школьного и дополнительного образования) [6, с. 612]. В разработанной нами программе, направленной на формирование основ музыкальной культуры младших школьников, применяются все перечисленные виды интеграции.

Выявив перспективность формирования основ музыкальной культуры посредством интегрированных уроков, мы разработали программу «Формирование основ музыкальной культуры младших школьников в процессе интегрированного преподавания предметов эстетического цикла». Цель программы — формирование основ музыкальной культуры младших школьников в процессе интегрирования предметов эстетического цикла. Задачи — сформировать эмо-

циональную отзывчивость к музыкальному искусству; первоначальные знания о музыкальном искусстве; мотивационно-ценностное отношение к музыкальной культуре; деятельностное (творческое) освоение музыкальной культуры. Программа рассчитана для учащихся 4 классов общеобразовательной школы.

Связь тематических частей и дидактических единиц предмета «Музыка» с надлежащими компонентами и дидактическими единицами предметов эстетического цикла составляет основу систематизации материала. Схематическое построение интегрированного содержания этих предметов представлено в табл. 1.

Таблица 1

Схема построения интегрированного содержания предметов эстетического цикла, осваиваемых в начальной школе

Содержательные блоки	Музыка	Литературное чтение	Изобразительное искусство
	Дидактические единицы		
Освоение знаний об искусстве (когнитивный компонент)	Умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению.	1. Умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать нравственную оценку поступков героев; 2. Владение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий.	Овладение навыками анализа и оценки литературных произведений.
Формирование эстетических чувств (эмоциональный компонент)	Воспитание эмоциональной отзывчивости на художественно-ценную музыку.	Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей посредством изучения литературных произведений.	Развитие эстетического эмоционально-ценностного видения окружающего мира через художественную деятельность.
Искусство в жизни человека (мотивационно-	1. Сформированность первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-	1. Понимание роли чтения в жизни человека. 2. Осознание значимости чтения для личного развития; формирование представле-	1. Сформированность первоначальных представлений о роли изобразительного искусства в жизни че-

ценностный компонент)	нравственном развитии человека; 2. Сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству.	ний о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности; успешности обучения по всем учебным предметам; формирование потребности в систематическом чтении.	ловека, его роли в духовно-нравственном развитии человека; 2. Сформированность основ художественной культуры, в том числе на материале художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности.
Реализация полученных знаний о художественной культуре (творческий компонент)	Использование музыкальных образов при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации.	Умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации.	Овладение элементарными практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности, а также в специфических формах художественной деятельности, базирующихся на ИКТ.

Тематическое планирование интегрированных уроков эстетического цикла включает следующие содержательные блоки.

1. *Освоение знаний о музыкальной культуре (когнитивный компонент).* Сначала проводится вводно-обобщающий урок «Русский фольклор в музыке, живописи и литературе». Далее проводятся уроки отдельно по предметам эстетического цикла: музыка — «О России петь — что стремиться в храм», литературное чтение — «Летописи, былины, сказания, жития», изобразительное искусство — «Истоки родного искусства, Народные праздники, Древние соборы». Затем проводится обобщающий интегрированный урок, направленный на деятельностное освоение музыкальной культуры (творческий компонент), — «Древнее русское искусство в музыке, живописи и литературе» (проектная деятельность, показ на уроке домашнего задания).

2. *Формирование эмоциональной отзывчивости к музыкальной культуре (эмоциональный компонент).* Вводно-обобщающий урок «Музыкально-поэтические и живописные образы». Уроки эстетического цикла: музыка — «День, полный событий», литературное чтение — «Чудесный мир классики» (А. С. Пушкин — сказки, стихотворения), изобразительное искусство — «Родной угол, Деревня — деревянный мир. Иллюстрации к сказкам А. С. Пушкина». Обобщающий интегрированный урок, направленный на деятельностное освоение музыкальной культуры, — «Сказочные образы в музыке, живописи и лите-

ратуре» (игра драматизация «Сказки о царе Салтане» с музыкальным сопровождением и подготовлением декораций и костюмов).

3. *Формирование мотивационно-ценностного отношения к музыке (мотивационный компонент)*. Вводно-обобщающий урок «Образ Родины в искусстве». Уроки эстетического цикла: музыка — «Россия — Родина моя», литературное чтение — «Родина. Поэтические произведения», изобразительное искусство — «Пейзаж родной земли». Обобщающий интегрированный урок, направленный на деятельностное освоение музыкальной культуры, — «Тема Родины в музыке, живописи и литературе» (проведение концерта со стихами, выставкой рисунков и исполнением песен о Родине).

В табл. 2 представлено тематическое планирование уроков по предмету «Музыка» в соответствии с разделами.

Таблица 2

Тематическое планирование уроков по предмету «Музыка»

Содержательные блоки	Проблемно-тематические циклы уроков		
Освоение знаний о музыкальной культуре (когнитивный компонент)	Могучая русская сила! (Богатыри земли русской. Илья Муромец. Духовная музыка в творчестве композиторов. Знакомство и слушание музыкальных произведений: «Земля Русская», стихира; «Богатырские ворота» из сюиты «Картинки с выставки М. П. Мусоргского).	Славянские братья — святые просветители. (Кракий рассказ о Кирилле и Мефодии. Знакомство и слушание музыкальных произведений: «Величание святым Кириллу и Мефодию», обиходный распев; «Гимн Кириллу и Мефодию» П. Пипкова).	На великий праздник собралась Русь! (Музыка в народных обрядах и обычаях. Народные музыкальные традиции родного края. Праздники Русской православной церкви. Пасха).
Формирование эмоциональной отзывчивости к музыкальной культуре (эмоциональный компонент)	Приют спокойствия, трудов и вдохновенья (Музыкально-поэтические образы. Лирика А.С. Пушкина, музыка Г. Свиридова, П. Чайковского, изобразительное искусство)	Эту музыку не выразить словами! (Выразительность и изобразительность в музыке. Роль интонации в музыкальных произведениях)	Приют, сияньем муз одетый (Стихотворения А. С. Пушкина и музыкальные произведения к ним: Щебакина В. Зимняя дорога», П.И.Чайковский «Зимнее утро»)
Формирование мотивационно-ценностного отношения к музыкальной культуре	Россия — Родина моя! (Сочинения отечественных композиторов о Родине: С. С. Рахманинов «Кон-	Это праздник со слезами на глазах! (Знакомство с музыкальными произведениями, посвященными	Защитники Отечества! (Патриотическая тема в русской классике. Обобщенное представление историче-

(мотивационно-ценностный компонент)	церт №3», В. Локтев «Песня о России», А. Александров. Гимн РФ)	Великой Отечественной войне: К. Листов «В землянке», М. Блантер «Катюша», Д. Тухманов «День победы»)	ского прошлого в музыкальных образах. Образы защитников Отечества. Общность интонаций народной музыки и музыки русских композиторов. Кантата С. Прокофьева «Александр Невский», Опера «Иван Сусанин», хор «Славься» М.Глинки)
Деятельностное освоение музыкальной культуры (творческий компонент)	«Ты запой мне ту песню, что не выразишь словами, звуком на душу навей!» (Многообразие жанров народных песен. Знакомство и исполнение на уроке русских народных песен: «Валенки», «Калинка», «Во поле береза стояла» и др.)	Что за прелесть эти сказки! (Музыкально-поэтические образы в сказке А.С.Пушкина и в опере Н.А.Римского–Корсакова «Сказка о царе Салтане»)	Лучше нет родного края! (Исполнение на уроке песен о Родине: «Моя Россия» Г. Струве, «Наш край» Д. Б. Кабалевского, А. В. Александров «Гимн РФ» и др.)

Опишем также взаимосвязи урочной, внеурочной и внешкольной деятельности учащихся в процессе освоения интегрированного модуля.

1. Освоение системы знаний о музыкальной культуре (когнитивный компонент). В урочной деятельности (дисциплины эстетического цикла) происходит освоение и расширение системы знаний учащихся о музыкальной культуре посредством знакомства с музыкальным фольклором. Во внеурочной деятельности (классные часы, внеклассные мероприятия) проводится проектно-исследовательская работа по теме «Истоки русского музыкального фольклора». Во внешкольной деятельности (самообразование, культурный досуг) обучающимся предлагается самостоятельное чтение художественной и научно-популярной литературы о русском народном фольклоре по рекомендательному списку. В процессе интеграции общего и дополнительного образования школьники посещают концерт в Детской школе искусств (знакомство с русской народной музыкой, русскими народными инструментами)

2. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыку (эмоциональный компонент) на уроке происходит через освоение музыкальных интонаций, выразительных и изобразительных средств музыки на примере характеров музыкальных персонажей (М. П. Мусоргский «Гном», «Баба-Яга», С. С. Прокофьев «Болтунья»). Во внеурочной деятельности (классные часы, внеклассные мероприятия) проводится внеклассное мероприятие, направленное на формирова-

ние эмоциональной отзывчивости на музыку «Угадай-ка музыкальную задумку» (учащимся предлагается придумать название услышанным произведениям, угадать персонажа, явление природы, музыкальные инструменты). В досуговой деятельности ребенку предлагается просмотр детских музыкальных спектаклей, мультфильмов по рекомендательному списку. Транспредметная интеграция реализуется на базе общеобразовательной школы на мероприятии, в котором учащиеся исполняют музыкальные произведения, освоенные в условиях дополнительного образования.

3. *Формирование ценностного отношения к музыкальной культуре (мотивационно-ценностный компонент)* на уроке осуществляется через знакомство с произведениями искусства, отражающими героическое прошлое нашей страны. Во внеурочной деятельности происходит подготовка и проведение внеклассного инсценированного мероприятия, посвященного теме патриотизма. С целью самообразования и организации культурного досуга учащимся рекомендуется самостоятельный поиск информации об известных песнях Родины, составление репертуарного списка. Транспредметная интеграция реализуется посредством подготовки школьных мероприятий совместно с учащимися дополнительного образования с исполнением музыкальных произведений, прочтением стихотворений и выставкой рисунков о Родине.

4. *Деятельностное освоение музыкальной культуры (творческий компонент)* выполняется на уроке через творческие задания (игра на детских музыкальных инструментах, художественные работы, чтение стихотворений под музыку). Внеурочная деятельность (классные часы, внеклассные мероприятия) включает подготовку и проведение спектакля с музыкальным сопровождением по мотивам сказки Пушкина «Сказка о царе Салтане...», способствующим формированию интереса к музыкально-творческой деятельности. Внешкольная деятельность (самообразование, культурный досуг) обучающихся заключается в подготовке декораций, разучивании ролей, подборе музыкального сопровождения. Транспредметная интеграция реализуется на концерте при совместном исполнении обучающимися общего и дополнительного образования музыкальных композиций на заданную тематику.

По окончании реализации программы у обучающихся формируются: эмоциональная отзывчивость к музыкальному искусству; первоначальные знания о музыкальном искусстве; мотивационно-ценностное отношение к музыкальной культуре; деятельностное (творческое) освоение музыкальной культуры. Если младший школьник на уроках музыки активен, эмоционален, с удовольствием и ответственностью выполняет предложенные задания, то можно говорить об эффективности предложенной нами программы формирования основ музыкальной культуры младших школьников в процессе преподавания предметов эстетического цикла.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
2. *Власенко Л. В.* Социально-культурные условия формирования музыкальной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования: дис. ... к. п. н.: 13.00.05 / Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2010. 195 с.
3. *Груббер Р. И.* Всеобщая история музыки. М.: Музгиз, 1960. Ч. 1. 487 с.
4. *Коломиец Г. Г.* Зарубежная музыка XX века в курсе музыкальных школ и музыкальных училищ: учеб. пособие для вузов. Оренбург: ОГПУ, 1998. 24 с.
5. *Мальцев А. П.* Развитие музыкальной культуры подростков в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... к. п. н.: 13.00.01 / Оренб. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2003. 187 с.
6. *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.
7. *Милюгина Е. Г.* Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
8. *Милюгина Е. Г., Гавва М. В.* Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
9. *Осипова М. Б.* Формирование музыкальной культуры школьников в условиях малого города: дис. ... к. п. н.: 13.00.02 / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 2011. 169 с.
10. *Радынова О. П.* Музыкальное воспитание дошкольников: учеб. для студ. высш. и сред. пед. заведений. М.: Академия, 2000. 209 с.
11. *Сохор А. Н.* Вопросы социологии и эстетики музыки. Л.: Сов. композитор, 1981. 295 с.
12. *Степанова С. Г.* Формирование музыкальной культуры школьников средствами национального музыкального искусства: на материале Республики Бурятия: дис. ... к. п. н.: 13.00.01 / Бурят. гос. ун-т. Улан-Удэ, 2006. 185 с.
13. *Тельчарова Р. А.* Музыка и культура: личностный подход. М.: Знание, 1986. 64 с.
14. *Школяр Л. В.* Музыкальное образование в школе. М.: Дрофа, 2002. 56 с.
15. *Хресина Т. И.* Интеграция предметов эстетического цикла в педагогической практике // Вестник ПСТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2009. Вып. 2 (13). С. 78–89.
16. *Юдина Л. Р.* Музыкальная культура Кубани в контексте проблем формирования личности // Молодежь, наука, культура: исследования и инновации: материалы межвуз. аспирант. чтений. Кубань: КГУКИ. 2006. №4. С. 24–26.

Об авторе

АКОПЯН Лиана Рубиковна, магистр, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: liana-akopyan1991@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. М. Александрова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Статья посвящена проблеме формирования музыкального вкуса младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе. Выделены компоненты ключевого понятия *музыкальный вкус*. Представлена программа «Формирование музыкального вкуса младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе».

Ключевые понятия: музыкальный вкус, межпредметные связи, внутрипредметная, межпредметная, транспредметная интеграция, предметы эстетического цикла.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта, образовательные организации должны воспитать гармоничную, высоконравственную, культурную личность. Художественно-эстетическое воспитание является одной из главных предпосылок, повышающих культуру человека, определяющих становление его как духовной сущности. Культурную картину мира человека во многом определяет музыкальный вкус. В связи с этим необходимо формировать его с младшего школьного возраста.

Вопросам развития музыкального вкуса посвящены работы О. А. Бураковой, Ж. А. Вартановой, Л. С. Волобуевой, С. А. Воробьевой и др. Проблемами педагогических условий формирования музыкального вкуса занимались Б. А. Агадилова, Р. И. Удалова, С. М. Борисова, Л. И. Разуткина и др. Систематизировав итоги этих исследований, мы сформулировали ключевое понятие: музыкальный вкус — это индивидуальная способность человека последовательно развивать в себе любовь к музыке, умение оценивать музыкальные произведения искусства, расширять кругозор и мировоззрение. Мы также уточнили компоненты музыкального вкуса: мотивация к развитию музыкального вкуса; формирование системы знаний о музыкальном искусстве; формирование умения строить оценочные суждения; музыкально-творческая деятельность в соответствии с музыкальным вкусом [1].

Мы считаем, что для успешного формирования музыкального вкуса необходимо использовать интеграцию предметов эстетического цикла. Интеграция в музыкальном образовании — это подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм на определенной ступени обучения; «интегрированное обучение способствует реализации актуальной сегодня культууроориентированной образовательной парадигмы, пришедшей на смену предметоцентрированному обучению» [3, с. 610]. Изучением возможностей интеграции в учебном процессе занимались Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова, Т. И. Хресина, Г. Н. Дубогрызова, Е. Г. Милюгина, М. В. Гавва и др. Среди представленных ими программ наше внимание при-

влекли программы, основанные на интеграции предметов художественного цикла, что является неотъемлемой частью обучения и воспитания обучающихся по ФГОС. Так, в интегрированном курсе Г. Н. Дубогрызовой, рассчитанном на дошкольников и младших школьников, интеграция происходит в рамках уроков музыки, литературы и изобразительного искусства [2]. Важно отметить, что в этом курсе главную роль занимает музыка. Младшие школьники очень быстро утомляются, с помощью музыкального искусства можно переключить внимание ребенка, дать возможность ему передохнуть и затем дальше воспринимать информацию. При этом обучающийся учится понимать музыку, что является частью формирования музыкального вкуса. Главной целью программы интегрированного обучения младших школьников Т.И. Хресниной является развитие творческих способностей [5]. Для достижения цели автор использует два предмета: музыку и изобразительное искусство. Наиболее близка нам по концепции интегрированная программа формирования музыкальной культуры личности младших школьников, разработанная Е. Г. Милюгиной и М. В. Гавва. В ней использованы все виды интеграции: внутриспредметная, межпредметная (синтез нескольких предметов) и транспредметная (в том числе синтез основного и дополнительного образования) [4].

Используя программу Е. Г. Милюгиной и М. В. Гавва как основу, мы разработали авторскую версию данной программы «Формирование музыкального вкуса младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе». В ней мы используем триодную интеграцию предметов художественно-эстетического цикла: музыки, изобразительного искусства, литературного чтения. Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС НОО на основе примерных образовательных программ и в соответствии с программами общего образования «Школа России». Курс рассчитан на учащихся 3 класса.

Цель программы — сформировать музыкальный вкус младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе. Задачи — развивать мотивацию к формированию музыкального вкуса; обеспечить системой знаний о музыкальном искусстве; формировать умение строить оценочные суждения; воспитать готовность к музыкально-творческой деятельности. Деятельность школьников реализуется в соответствии с принципами доступности, наглядности, занимательности, творческой активности, индивидуального подхода. Используемые формы занятий — дидактические игры, беседы, инсценировки, творческие выступления, импровизации, самостоятельные и тестовые работы, индивидуальные и групповые работы. Нами используются следующие методы обучения: словесный (беседы, мозговой штурм); практический (дидактические игры, творческая деятельность, контрольные работы); наглядный (иллюстрации, демонстрации); эвристический (творческие защиты проектов, мозговой штурм, творческие конкурсы); проблемный (создание проблемной ситуации).

В соответствии с выделенными выше компонентами музыкального вкуса программа разделена на 4 блока (см. табл. 1).

Таблица 1

Содержание интегрированного курса предметов эстетического цикла

Содержательные блоки	Музыка	Литературное чтение	Изобразительное искусство
Искусство — неотъемлемая часть жизни человека (мотивационно-ценностный компонент)	Формирование знаний о музыкальной культуре как части общей культуры	Формирование представлений о культуре человечества через литературные произведения	Роль живописи в жизни человека в прошлом и настоящем
Какое бывает искусство? (культуроведческий компонент)	Знакомство с разными жанрами и стилями музыки	Знакомство с литературными произведениями разных народов	Знакомство с разными видами изобразительной деятельности
Искусство как ценность (эстетический компонент)	Формирование умения различать характер и настроение героев музыкального произведения	Формирование умений понимать образный язык художественного произведения и выразительные средства, создающие художественный образ	Формирование эмоциональной отзывчивости на произведения живописи
Я — творческая личность (реализация творческого потенциала)	Реализация музыкально-творческого потенциала в концертной и досуговой деятельности	Реализация литературно-творческого потенциала в сочинении собственных произведений. Участие в конкурсе сочинений	Реализация изобразительно-творческого потенциала. Участие в школьной выставке рисунков.

Далее мы продумали технологию интегрированного обучения по выделенным тематическим блокам. По каждому интегрируемому предмету мы предлагаем 3 урока: вводно-обзорный, формирующий урок по каждому предмету отдельно (в соответствии с заявленной тематикой) и обобщающий урок. Первый блок — «Искусство — неотъемлемая часть жизни человека», в котором вводным уроком является «Искусство важная часть жизни человека». По предмету музыка предложена тема «С музыкой по жизни», по литературному чтению — «Литературные произведения — ступень к познанию мира и самого себя», по изобразительному искусству — «Рисование — самая древняя форма искусства». На обобщающий урок (музыка, изобразительное искусство, литературное чтение) предлагаются творческие проекты «Какая была бы жизнь без искусства». Второй блок — «Какое бывает искусство?». Вводно-обзорный урок — «Сходства и различия разных видов искусств. Жанровые классификации». Предмет музыка — «Музыка как способ выражения чувств и эмоций»,

литературное чтение — «Различия и сходства сказок разных народов», изобразительное искусство — «Изобразительное искусство как отражение внутреннего мира». Обобщающим уроком являются творческие проекты (музыка, изобразительное искусство, литературное чтение) по темам: «Я в роли музыканта», «Я в роли поэта», «Я в роли художника». По третьему тематическому блоку «Искусство как способ выражения» нами был выделен вводный урок «Художественная картина мира». Формирующие уроки по предметам: «Великая музыка, великих людей», «Литературные произведения как средства передачи культурных ценностей», «Формирование художественной культуры во всем ее многообразии». Обобщающим уроком являются творческие проекты: «Мой любимый писатель или поэт», «Мой любимый композитор», «Мой любимый художник». По нашей разработанной технологии интегрированного обучения учителя-предметники проводят занятия, составляя тематическое планирование. Мы разработали и представили тематическое планирование урока музыки (см. табл. 2).

Таблица 2

Тематическое планирование уроков музыки в соответствии с разделами программы.
Содержательные блоки. Проблемно-тематические циклы уроков

С музыкой по жизни

Искусство — неотъемлемая часть жизни человека (мотивационно-ценностный)	Музыка в природе. Лирические образы романсов и пейзажей.	Образ матери в музыке, поэзии, живописи.	Масленица — праздник русского народа. Опера «Снегурочка»	Мюзикл «Звуки музыки» Р. Роджерса как автобиография Марии фон Трапп
---	--	--	--	---

Музыка как способ выражения чувств и эмоций

Какое бывает искусство? (культуроведческий)	Музыкальные впечатления целый день. Образы утренней природы в музыкальном искусстве.	Портреты в музыке. В каждой интонации спрятан человек.	Образы защитников отечества в музыке.	Музыкальные инструменты — флейта, скрипка. Образы музыкантов в живописи и литературе.
---	--	--	---------------------------------------	---

Художественная картина мира

Искусство как ценность в жизни человека (творческий)	Былина как древний жанр русского фольклора. Былина о Добрыне Никитиче.	Опера «Руслан и Людмила» Образы Фарлафа и Наины Увертюра	Образы добра и зла в балете «Спящая красавица»	Музыкальный образ праздника в классической и современной музыке.
--	--	---	--	--

В соответствии с программой Е. Г. Милюгиной и М. В. Гавва, нами были использованы 4 этапа работы по формированию интегрированных знаний.
1. Этап первоначального восприятия (мотивация к развитию музыкального вку-

са). На данном этапе происходит развитие внешних и внутренних (развитие личности в процессе обучения) мотивов. Основным принципом является взаимосвязь с искусством, что является актуализацией межпредметных связей. Используются познавательные задания, связь разных видов искусств, ритмопластика. 2. Освоение новой информации (формирование системы знаний о музыкальном искусстве). Основные методы здесь — межпредметные связи при решении задач из различных предметных областей, использован принцип комплексности (внутрипредметная интеграция). Основные приемы: прием игры голосом, прием соучастия, познавательные задания. 3. Этап развития ассоциативных цепочек (формирование умения строить оценочные суждения), на котором происходит разведение межпредметных связей при решении задач из различных предметных областей, соотношение в интеграционном комплексе целого и частных структурных элементов (межпредметная интеграция). На данном этапе применяются графическое изображение мелодии, сопоставление и сравнение. 4. Осуществление творческих проектов (музыкально-творческая деятельность в соответствии с музыкальным вкусом) как единый комплекс задач. Действует принцип ориентирующей и контрольно-исполнительской деятельности (транспредметная интеграция). Заданиями на последнем этапе являются вокализация доступных произведений и составление музыкальной коллекции [4].

Затем мы показываем в своей программе метапредметную интеграцию в разных формах деятельности обучающихся. Первый блок «Искусство — неотъемлемая часть жизни человека». Урочная деятельность — изучение важных функций искусства в жизни человека на материале эталонов профессионального творчества. Внеурочная деятельность — посещение филармонии, внеклассный час «Человек — творец», подготовка и проведение концерта для родителей. Внешкольная деятельность — самостоятельная подготовка к концерту, самостоятельное чтение литературы о музыке и музыкантах, слушание музыки по рекомендательным спискам. Интеграция общего и дополнительного образования на базе общеобразовательной школы — организация тематического концерта совместно с дополнительным образованием. Второй блок «Какое бывает искусство?». Урочная деятельность — формирование представлений о жанровом разнообразии произведений, об их тематике. Внеурочная деятельность — подготовка и проведение новогоднего музыкально-театрального праздника для 1,2 классов. Внешкольная деятельность — подготовка костюма к выступлению, знакомство с литературными героями произведения «Морозко», воссоздание новогоднего праздника через рисунок. Интеграция общего и дополнительного образования — исполнение учащимися произведений на новогоднюю тематику, в том числе, изученных в дополнительном образовании. Третий блок «Искусство как способ выражения». Урочная деятельность — формирование знаний обучающихся о героическом прошлом страны, воссоздание в рисунке трагических образов музыки, поиск информации о произведениях на военную тематику. Внеурочная деятельность — проектная деятельность учащихся «Мы ими гордимся». Внешкольная деятельность — развитие творческой индивидуальности

сти, подготовка номеров к тематическому концерту ко дню защитника отечества. Интеграция общего и дополнительного образования — воспроизведение на концерте произведений изученных в дополнительном образовании.

Реализация программы должна происходить раз в неделю по 1 учебному часу. Рассчитана программа на 1 год обучения. Основной формой работы являются групповые занятия. Планируемые результаты по окончанию курса: умение строить оценочные суждения; умение чувствовать и эмоционально отзываться на музыкальные произведения; мотивация к творческой деятельности; овладение системой знаний о музыкальном искусстве; воспитание чувства патриотизма; раскрытие творческого потенциала. Материально-технические условия реализации программы — это учебно-методическое и материально техническое обеспечение: наличие видео- и аудиоматериалов; интерактивная доска; магнитная доска; наглядные пособия; наборы игровых карточек.

Мы считаем, что при соблюдении всех выше перечисленных условий программа «Формирование музыкального вкуса младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе» будет эффективна. Формируя музыкальный вкус младших школьников, мы формируем музыкальную культуру, что помогает формировать культуру человека, а это ступень к становлению высоконравственной и духовно развитой личности, что и требует ФГОС НОО.

Список литературы

1. *Александрова Т. М., Сусоева О. В.* Формирование музыкального вкуса младших школьников в свете решения задач современной государственной политики в области художественно-эстетического воспитания // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сб. тр. VII Всероссийской научно-практ. конференции с междунар. участием, с 23 октября по 30 октября 2017 г., Тверь / ред. кол.: М. А. Крылова (отв. ред.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 15–21.
2. *Дубогрызова Г. Н.* Синтез искусств в художественно-эстетическом развитии детей: Методические разработки занятий для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Армавир, 2002. С. 3.
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. *Милюгина Е. Г., Гавва М. В.* Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
5. *Хресина Т.И.* Интеграция предметов эстетического цикла в педагогической практике // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. Вып. 2 (13). 2009. С. 79–87.

Об авторе

АЛЕКСАНДРОВА Татьяна Михайловна, магистр, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: tania.univer2015@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Н. А. Усанова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования музыкальной грамотности младших школьников в процессе интегрированного преподавания предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе. Систематизированы теоретические положения о музыкальной грамотности. Представлена программа «Формирование музыкальной грамотности младших школьников в процессе интегрированного преподавания предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе».

Ключевые понятия: музыкальная культура, музыкальная грамотность, внутрипредметная интеграция, межпредметные связи, предметы эстетического цикла.

Особенностью развития общего образования на современном этапе является усиление его общекультурного содержания, ориентированного на принятие и осмысление ребенком культурного опыта поколений. В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, в Концепции художественного образования (2001–2025) подчеркивается необходимость формирования у детей потребности в общении с искусством и активного отношения к традициям культуры как смысловой, эстетической и личностно значимой ценности. В связи с этим приоритетными становятся вопросы формирования различных аспектов культуры личности, в том числе и музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры детей и непосредственно музыкальной грамотности как составляющей части музыкальной культуры.

Музыкальная грамотность в работах Е. Я. Либермана, Е. П. Макуренкова, М. А. Румер определяется как умение читать и осмыслять нотный текст. Б. Л. Кременштейн дополняет это понятие владением исполнительскими навыками [см. об этом: 1, с.25]. В программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, выводится более точное и полное определение музыкальной грамотности. Основополагающее значение приобретает трактовка музыкальной грамотности в широком смысле слова, включающая не только элементарную нотную грамоту, но и музыкальную культуру личности. По мнению Кабалевского, «музыкальная грамотность — это способность понимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с ней связанное» [3, с. 19]. Л. В. Школяр включает музыкальную грамотность в число компонентов музыкальной культуры [8]. Эту идею можно проследить в более поздних работах по теме. Е.З. Гаврилова дает понятие музыкальной грамотности как «специфической способности человека оперировать музыкальными понятиями и образами, определяющей понимание музыкального языка, владение методами и приемами теоретической и исполнительской деятельности, умение исполнять музыкальные произведения в соответствии с законами музыкального искусства

и критическое осмысление музыкальных явлений с позиций собственной деятельности» [1, с. 145]. Е. Г. Милюгина и М. Е. Королева определяют структуру музыкальной грамотности в совокупности взаимосвязанных между собой компонентов: «знания музыкально-теоретического и музыкально-исторического порядка, владение основными приемами практического музицирования, умение исполнять музыкальные произведения в соответствии с законами музыкального искусства, умение критически оценивать различные музыкальные явления и собственную музыкальную деятельность» [6, с. 241].

Проанализировав литературу по данному вопросу, мы сформулировали рабочее понятие музыкальной грамотности, под которой мы понимаем: владение первоначальными знаниями и навыками в области музыкального искусства, способность к эмоциональному восприятию музыки, умение оценивать разнообразные музыкальные явления, накопление слухового опыта и образных представлений, а также выразительное и осмысленное исполнение музыки. В качестве компонентов музыкальной грамотности мы выделяем мотивацию к освоению музыкальной грамоты; освоение системы знаний о музыкальном искусстве; формирование умения строить оценочные суждения.

Вслед за Е. Г. Милюгиной и М. В. Гавва мы считаем, что для успешного формирования музыкальной грамотности как части музыкальной культуры личности необходимо использовать интеграцию предметов эстетического цикла [4; 5]. Интеграция предметов художественного цикла является неотъемлемой частью обучения и воспитания обучающихся по ФГОС. Изучением интеграции занимались М. Н. Берулава, Е. А. Екжанова, Е. Г. Милюгина и др. Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова определяют интеграцию как состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [2, с. 45]. Интеграция подразумевает объединение в целое частей и элементов системы. Интегративность приводит к повышению уровня целостности и организованности системы, что согласуется с требованиями ФГОС НОО. В ФГОС НОО отмечено, что результаты освоения основной образовательной программы должны быть ориентированы на «освоение обучающимися ключевых теорий, идей, понятий, фактов и способов действий совокупности предметов, относящихся к единой предметной области и обеспечивающих реализацию мировоззренческих, воспитательных и развивающих задач общего образования, формирование общей культуры обучающихся, на основе освоения ими предметов, относящихся к отдельным областям знаний» [9, с. 3]. Учитывая данное требование, одной из основных задач общеобразовательной школы становится охват искусства, культуры и природы в качестве единого предмета изучения, а значит такого комплекса, который объединяет предметы исходя из их собственной природы. Отсюда возникает потребность в рассмотрении применения интегративных связей предметов художественно-эстетического цикла на уроках музыки при формировании музыкальной грамотности.

Проанализировав программы художественно-эстетического цикла, можно увидеть, что использование интеграции является важным составляющим программы «Синтез в эстетическом воспитании» О. А. Куревинной, Л. С. Васильевой. Программа «Синтез» авторского коллектива под руководством К. В. Тарасовой показывает систему эстетического развития ребенка на основе взаимодействия трех основных видов искусств: музыки, изобразительного искусства и литературного чтения. Основа взаимного дополнения и взаимодействия искусств прослеживается в программе Ю. В. Ушаковой «Образная хореография». Главной целью всех вышеназванных программ является «эстетическое формирование личности учащегося, ее интеллектуально-художественного и творческого потенциала» [7, с.192]. Во всех программах сделана попытка ввести ребенка в мир искусства.

Е. Г. Милюгина, М. В. Гавва разработали интегрированную программу по формированию музыкальной культуры личности младших школьников [5]. На ее основе мы разработали программу «Формирование музыкальной грамотности младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе». В программе мы используем триадную интеграцию предметов художественно-эстетического цикла: музыки, изобразительного искусства, литературного чтения.

Программа составлена нами в соответствии с требованиями ФГОС НОО на основе примерных образовательных программ и в соответствии с программой общего образования «Школа России». Цель программы — сформировать музыкальную грамотность младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе. Программа реализует следующие задачи: освоение совокупности ключевых знаний о выразительных средствах музыки; освоение элементарных навыков и умений практического музицирования; изучение нотной грамоты, необходимой для элементарного сольфеджирования; изучение основных выразительных средств музыки; освоение музыкальной грамотности как конкретизации ключевых музыкальных явлений и понятий на элементарном уровне. Возраст детей, участвующих в реализации программы, — от 7 до 10 лет (младший школьный возраст). Срок реализации 1 год.

В своей программе мы используем различные формы занятий, такие как комбинированный урок, опрос, изложение нового материала, ритмический диктант, пение несложных мелодий, пение с аккомпанементом, обобщение, урок-игра, экскурсия. Основные методы и средства обучения, используемые на занятиях: метод наблюдения за музыкой, метод убеждения и увлечения музыкой, объяснение, беседа, практическое обучение, пение несложных мелодий, слуховой анализ, анализ нотного текста, подбор на инструменте, наглядность, метод импровизации, метод «сочинения уже сочиненного».

Программа разделена на 4 блока: *Искусство в жизни человека; Азбука искусства; Художественная картина мира; Творческая практика* (реализация творческого потенциала). Содержание представлено в табл. 1.

Таблица 1

Содержание интегрированного курса предметов эстетического цикла

Содержательные блоки	Музыка	Литературное чтение	Изобразительное искусство
Искусство в жизни человека	Освоение музыкальных знаний о музыке, соответствующих музыкальных умений	Освоение знаний о художественной литературе	Формирование представлений о роли изобразительного искусства в жизни человека
Азбука искусства	Развитие музыкального слуха, музыкальной памяти, образного и ассоциативного мышления, воображения; музыкального восприятия, умения анализировать музыкальные произведения	Развитие памяти, образного и ассоциативного мышления, эмоционального восприятия и творческих способностей в различных видах деятельности при работе с текстом, умения анализировать литературные произведения.	Умение использовать художественно-выразительные средства при анализе произведений изобразительного искусства
Художественная картина мира	Познание образной природы музыкального искусства: ее способности воплощать в музыке настроения, чувства, характер человека; знакомство с историей музыки	Формирование навыка эмоциональной отзывчивости на литературные произведения, знакомство с биографией авторов произведений.	Знакомство с картинами художников, с историей создания картин.
Творческая практика	Развитие творческих способностей в различных видах музыкальной деятельности, инсценировка музыкальных произведений	Формирование навыков выразительного чтения, инсценировки художественных образов, сочинение произведений	Передача на лист бумаги собственного творческого проекта

После этого мы разработали технологию интегрированного обучения по выделенным тематическим блокам. В каждом блоке мы предлагаем провести 3 урока: вводно-обзорный, формирующий урок по каждому предмету отдельно (в соответствии с заявленной тематикой) и обобщающий. *Первый блок* — «Искусство — неотъемлемая часть жизни человека», вводный урок посвящен теме «Великая сила искусства». По предмету музыка предложена тема «Музыка как способ выражения чувств и эмоций», по литературному чтению — «Познание самого себя через литературные произведения», по изобразительному искусству — «Изобразительное искусство как способ передачи жизни на холсте». В обобщающем уроке (музыка, изобразительное искусство, литературное чтение) предлагается творческий проект «Искусство — наша жизнь». *Второй*

блок — «Азбука искусства». Вводно-обзорный урок — «Сходства и различия разных видов искусств. Жанровые классификации». По предметам: музыка — «Первичные музыкальные жанры: песня, танец, марш», литературное чтение — «Различные литературные жанры», изобразительное искусство — «Жанры изобразительного искусства». Обобщающим уроком является творческий урок на тему «Жанровое разнообразие в искусстве». По *третьему блоку «Искусство как способ выражения мыслей и чувств»* мы провели вводный урок «Художественная картина мира», уроки по предметам: «Народное музыкальное творчество», «Литература разных народов», «Народное изобразительное творчество»; обобщающий урок в форме концерта «Русское народное творчество».

По нашему мнению, программа «Формирование музыкальной грамотности младших школьников посредством интеграции предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе» будет продуктивна, т.к. формируя музыкальную грамотность младших школьников, посредством интегрированных занятий, мы развиваем культуру учащихся в области нескольких видов искусств.

Список литературы:

1. Гаврилова Е. З. Формирование музыкальной грамотности в профессиональной подготовке студентов колледжа искусств: дис. ... к. п. н.: 13.00.02. М., 2012. 161 с.
2. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М.: Дрофа. 2008. 346 с.
3. Кабалевский Д. Б. О музыке и воспитании: для учителя. М.: Паломник, 543 с.
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., Гавва М. В. Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
6. Милюгина Е. Г., Королева М. Е. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.
7. Соколова Ю. Н. Особенности проведения интегрированных занятий музыкой и изобразительным искусством в учреждениях общеобразовательного типа // Актуальные проблемы художественного образования: традиции, перспективы, поиски / отв. ред. И. С. Кобозева. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2012. С. 191–193.
8. Школяр Л. В. Музыкальное образование в школе. М.: Дрофа, 2002. 56 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Об авторе

УСАНОВА Нина Александровна, магистр, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: nina.usanova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. А. Быстрова

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема развития творческого мышления младших школьников в процессе музыкального образования. Показано, что применение уровневой дифференциации в обучении музыке положительно влияет на развитие творческого мышления младших школьников. Описана педагогическая технология, направленная на развитие творческого мышления младших школьников.

Ключевые понятия: музыкальное образование, творческое мышление, уровневая дифференциация, младший школьник, педагогическая технология.

Проблема творческого развития школьников в отечественном образовании длительное время оставалась в тени. Научные разработки на эту тему активизировались лишь в последние годы, но и на данный момент большинство из них недоступно для широкого применения в силу отсутствия специализированного финансирования и подготовки педагогов, а также непредусмотренности введения подобных разработок в учебный план начальной школы. Зарубежные (Э. П. Торренс, Р. Крачфилд) и отечественные (Е. П. Ильин, Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская) исследователи отмечают, что творчество как предмет научного познания обладает своеобразной спецификой: его не только сложно изучать, но трудно даже охарактеризовать [1; 4; 13]. Так как ученые выделяют в этом психическом процессе разные особенности, оказалось, что сложившегося определения понятия творческого мышления нет. Поэтому мы сформулировали его рабочее определение: творческое мышление — это вид мышления, при котором отмечается возникновение нестандартных и необычных идей или решений задач, разнообразие и детализация мыслей и подходов, а также продуктивность результатов.

В научной литературе можно встретить мнения о том, какова сущность творческого мышления, какие компоненты его определяют, какова природа возникновения акта творческого мышления. Как считает Г. Б. Елистратова, ценность творчества, его функции заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе творчества [3, с. 18]. По своей способности вызывать в человеке творческую активность музыка занимает, безусловно, одно из первых мест среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека.

В музыкальном образовании проблема развития творческого мышления ребенка стоит особо остро. Как отмечает Н. В. Рождественская, традиционная система образования, по-прежнему имеющая наибольшее распространение в школах, уделяет недостаточно внимания развитию творческого мышления [11, с. 64]. Между тем вне развития творческого мышления немислимо формирова-

ние музыкальной грамотности [9, с. 241] и музыкальной культуры личности [8, с. 245], неотъемлемым компонентом которой считается творческое / культуротворческое поведение [7, с. 209]. Младший школьный возраст является благоприятным для развития творческого мышления, так как позволяет закладывать основы для развития личности в целом, ее самосовершенствования, самореализации, гибкой адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни, самодостаточности и толерантности [5, с. 142]. Опираясь на это положение, целесообразно так организовать учебный процесс, чтобы ученик осуществлял самораскрытие творческого потенциала.

В современном обучении учитель уже с первого класса часто строит свою работу применительно к среднему уровню развития, подготовленности, успеваемости. С этим мы сталкиваемся и в музыкальном образовании: учителю музыки сложно оценивать достижения учеников, он постоянно находится в размышлениях, как побудить творчески мыслить неактивных учеников и не дать заскучать на уроке активным. При такой ситуации продуктивно использовать уровневую дифференциацию в обучении на предмете «Музыка». Смысл использования уровневой дифференциации заключается в том, что ученики, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований [14, с. 27]. По мнению С. Н. Лысенковой, уровневая дифференциация предполагает переход ученика с одного уровня обучения на другой после достижения определенных результатов [6, с. 43].

Разработанная нами педагогическая технология «Развитие творческого мышления младших школьников посредством уровневой дифференциации обучения» ориентирована на учеников 4-го класса. В ней мы используем уровневую дифференциацию как средство реализации образовательного процесса на предмете «Музыка». Данная технология составлена в соответствии с действующей программой начального общего образования по музыке под редакцией Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной [12]. Существуют несколько педагогических технологий с использованием уровневой дифференциации в обучении. Мы берем за основу идею Н. П. Гузика, назвавшего свою систему «комбинированной системой обучения» [2, с. 31]. В ней мы находим два направления в работе: дифференциацию заданий по уровням трудности творчества, по объему учебного материала, по степени самостоятельности учащихся, по характеру помощи учащимся и развивающий цикл уроков по теме.

Целевые ориентации технологии определяются адаптацией обучения младших школьников на уроке музыки к особенностям их творческого мышления и участием каждого ученика на уровне его возможностей и способностей в творческом процессе. Из этого следует, что мы ставим перед собой несколько задач: 1) воспитывать у детей устойчивый интерес к музыкально-творческой деятельности за счет мотивации успеха в выполнении посильных заданий; 2) развивать творческое мышление младших школьников при помощи выбранных средств, методов и форм музыкально-образовательного процесса в услови-

ях уровневой дифференциации; 3) способствовать творческим проявлениям школьников на уроке музыки посредством использования разных видов внутриклассной уровневой дифференциации в обучении.

Данная технология направлена на активизацию творческого мышления и его развитие. Учитывая виды деятельности, интересные младшим школьникам, наиболее продуктивными для развития творческого мышления выступают творческие задания, импровизация, драматизация и пластическое интонирование. При выполнении этих видов деятельности учащиеся включаются в активную деятельность, видят результат своей работы, учатся мыслить творчески и оригинально. Источником активности детей становится их музыкально-творческая деятельность на уроке музыки, которая включает в себя попытки прочувствовать и продумать музыкальный образ, понять смысл музыкального произведения, проанализировать изобразительные или выразительные средства выражения, воплотить увиденное и услышанное в собственном творчестве, собственных открытиях. Эти операции на уроке музыки собственно и выступают как творческое мышление.

Результативность технологии, направленной на развитие творческого мышления детей, достигается следующими средствами обучения: печатные (учебники по музыке, рабочие тетради, творческие альбомы, музыкальные хрестоматии и др.); электронные образовательные ресурсы (электронные учебники, музыкальные энциклопедии); аудиовизуальные (аудио- и видеофайлы, презентации, иллюстрации, схемы, демонстрационные модели музыкальных понятий); технические (компьютер, проектор, фортепиано и другие музыкальные инструменты).

Основные принципы, которыми мы руководствуемся при подборе репертуара, видов деятельности, форм организации учебной работы, — это учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, наглядность, связь музыки с жизнью, образность, целостность. Необходимо определить методы, применяемые в технологии: методы проблемного обучения (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, практический, эвристический, исследовательский) и активные методы обучения (учебные дискуссии, игровой, стимулирования и мотивации интереса к учению, создание ситуаций успеха, творчества). Ведущим методом дифференциации на уроке музыки мы считаем выполнение учениками заданий разного уровня сложности. В педагогическом процессе используются следующие организационные формы работы: фронтальная, групповая, индивидуально-консультативная. Основной формой учебных занятий нашей технологии является урок (традиционный и нетрадиционный). Одним из важнейших условий реализации технологии является учет индивидуальных особенностей при выполнении посильных заданий. При этом наблюдается переход от пассивных форм обучения к активным (коллективным), основанным на уровневой дифференциации.

Предложенная нами педагогическая технология основывается на нескольких этапах. Первый этап — ориентационный: учитель договаривается с

учащимися о том, что на уроке музыки они будут работать в направлении творческого развития на протяжении всего учебного года. При этом обговариваются условия работы, цели и ожидаемые результаты в доступном объяснении для понимания четвероклассника. Школьники должны усвоить, что каждый отвечает за результаты своего труда и имеет возможность работать на разных уровнях, которые выбираются самостоятельно. Второй этап — подготовительный: учитель обеспечивает условия проявления творческого мышления детей в течение нескольких уроков. Предполагается, что на этом этапе проводится диагностический срез сформированности творческого мышления младших школьников и организация совокупности музыкально-творческих заданий с целью обеспечения мотивации и актуализирования опорных универсальных учебных действий на уроке музыки. Третий этап — основной. Он заключается в том, что музыкально-образовательный процесс строится в рамках уроков музыки с учетом особенностей данной педагогической технологии. Уроки по темам составляют пять типов: уроки общего разбора темы; комбинированные практические занятия с углубляющейся проработкой учебного материала в процессе самостоятельной и фронтальной работы учащихся; уроки обобщения и систематизации знаний (тематические зачеты); уроки межпредметного обобщения материала; уроки — практикумы. Уровневая работа учащихся на уроке музыки преимущественно организуется при закреплении и повторении учебного материала, при контроле знаний, умений и навыков, а также в домашних заданиях.

В данной педагогической технологии мы выделяем три уровня дифференцированных заданий разной степени сложности: «А», «В» и «С». Задания уровня «С» зафиксированы как базовый стандарт. Выполняя их, ученик овладевает конкретным музыкальным материалом на уровне его воспроизведения. Его должен уметь выполнить каждый ученик, прежде чем приступить к работе более сложного уровня. Задания уровня «В» обеспечивают освоение учащимися музыкальных знаний, которые необходимы для решения задач на их применение. Поэтому помимо конкретных задач вводятся дополнительные сведения, которые расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют основное знание, показывают функционирование и применение понятий. Выполнение уровня «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Эта степень сложности предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. Этот уровень позволяет детям проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

Данная педагогическая технология адаптирована к действующей программе по музыке. В ней уделяется внимание специфическим методам активизации творческого мышления: система творческих заданий, моделирование (создание проблемной ситуации и ее разрешение), синектика (решение с помощью аналогий), мозговой штурм, коллективно-творческое дело, методы угадывания и заметок.

Заключительный этап педагогической технологии представляет собой подведение итогов музыкально-образовательной деятельности, осуществляющейся на уроке музыки в течение учебного года. Педагог проводит диагностику уровня сформированности творческого мышления школьников повторно и делает выводы о результативности данной педагогической технологии.

Концептуальные положения выбранной нами технологии, направленной на развитие творческого мышления, определяют несколько позиций: 1) психологическая установка обучающихся заключается в обязательном, но усиленном проявлении активности своего творческого мышления в процессе музыкального образования; 2) обязательность базового уровня творческих заданий для всех обучающихся представляет собой совокупность реально выполнимых, заранее известных и понятных планируемых результатов; 3) обучающиеся должны испытывать учебный успех в музыкальном образовании, а также мотивацию к развитию творческого мышления, а не констатацию его оценки педагогом [15].

Подводя итоги, важно обратить внимание на результаты применения предложенной нами педагогической технологии. Можно отметить повышение интереса обучающихся к творческой работе, при этом дети с нетерпением ждут новых заданий, направленных на развитие творческого мышления, и часто выбирают их повышенный уровень. Все обучающиеся оказываются вовлечены в активную, напряженную творческую и умственную деятельность. Вследствие этого наблюдается предотвращение пробелов в музыкальных знаниях, умениях и навыках обучающихся, прочное усвоение базовых знаний по предмету «Музыка». Немаловажный результат технологии — это формирование навыков самоконтроля и мотивации к учению в целом.

Каждый учитель в своей работе ищет различные пути повышения результативности обучения на своем предмете. Использование педагогической технологии, где основным двигателем развития школьника выступает уровневая дифференциация, на современном этапе дает основание рассматривать данный процесс как важнейший путь совершенствования музыкального образования. Его стратегическая цель заключается в том, чтобы создать наилучшие условия для приобщения учащихся к основным компонентам современной культуры и обеспечить на этой основе их гармоничное развитие. Основная нагрузка по проведению дифференцированного обучения и в музыкальном образовании падает на учителя. Он осуществляет такое его содержательное, методическое, организационное обеспечение, которое бы удовлетворяло познавательным потребностям учащихся, соответствовало уровню их обученности. Чтобы обучение на предмете «Музыка», опирающееся на уровневую дифференциацию, имело высокие результаты, учителю важно владеть психолого-педагогическими и методическими знаниями и умениями, в частности ясно представлять цели, особенности содержания обучения в условиях дифференциации, применять такие методы и приемы обучения, которые бы в наибольшей степени способствовали продвижению школьников на уроке музыки. При этом необходима

внутренняя убежденность в целесообразности осуществления дифференцированного обучения в музыкальном образовании [10, с. 206].

Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М.: Академия, 2010. 320 с.
2. *Гузик Н. П.* Обучение органической химии. М.: Просвещение, 1988. 156 с.
3. *Елистратова Г. Б.* Музыкальное мышление как форма креативной деятельности: дис. ... к. филос. н. / Мордов. гос. ун-т. Саранск, 2003. 198 с.
4. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности: СПб.: Питер, 2012. 434 с.
5. *Кузнецова Л. В.* Гармоничное развитие личности младшего школьника: книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 222 с.
6. *Лысенкова С. Н.* Метод опережающего обучения. М.: Просвещение, 1988. 165 с.
7. *Милюгина Е. Г.* Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
8. *Милюгина Е. Г., Гавва М. В.* Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
9. *Милюгина Е. Г., Королева М. Е.* Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.
10. *Перевозный А. В.* Условия эффективности дифференциации современного школьного образования // Знания. Понимания. Умения. 2012. № 1 [электронный ресурс]. URL: <http://www.zpu-journal.ru/>. Дата обращения 24.02.2018. Загл. с экрана.
11. *Рождественская Н. В., Толишин А. В.* Креативность: пути развития и тренинги. СПб.: Речь, 2006. 320 с.
12. *Сергеева Г. П., Критская Е. Д., Шмагина Т. С.* Музыка. Рабочие программы. 1-4 классы. М.: Просвещение, 2014. 64 с.
13. *Туник Е. Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торранса. СПб.: ИМАТОН, 1998. 171 с.
14. *Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Просвещение, 1990. 123 с.
15. *Пронина Т. А.* Развитие музыкально-творческих способностей младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития в процессе певческой деятельности в общеобразовательной школе: дис. ... к. п. н.: 13.00.02. М., 2005. 178 с.

Об авторе

БЫСТРОВА Елизавета Александровна, магистр, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: elizaveta.bystrova@mail.ru

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е. Г. Милогина, Д. А. Шкадов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме развития музыкальных способностей младших школьников. Эффективным средством для достижения цели мы полагаем сочетание информационно-коммуникационных технологий и методик интегрированного обучения. Обоснована мысль о том, что сочетание ИКТ и интеграции активизирует развитие музыкальных способностей.

Ключевые слова: начальное общее образование, музыкальные способности, информационно-коммуникационные технологии, интегративное обучение, музыка, литературное чтение, окружающий мир

Развитие музыкальных способностей — главная задача музыкального образования и воспитания. Классифицируя музыкальные способности по видам музыкальной деятельности, Б. М. Теплов подразделял их на основные (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство) и общие (музыкальная память, психомоторные способности) [9]. Развитие этой идеи предложила Д. К. Кирнарская, определив структуру музыкальных способностей как совокупность компонентов: интонационный слух; чувство ритма; аналитический слух; архитектурный слух; музыкально-продуктивная способность [2]. В. Д. Остроменский предложил разделить музыкально-эстетические способности на эмоционально-познавательные и рационально-познавательные [5]; К. В. Тарасова — на сенсорные (музыкальный слух и чувство музыкального ритма) и интеллектуальные (музыкальная память, музыкальный интеллект, музыкальное воображение) [8]. Более продуктивно мыслит Ю. А. Цагарелли, вводя понятие музыкальности как синтеза способностей, необходимых для творческого восприятия музыки, и включая в его структуру шесть способностей: музыкальный слух, музыкально-ритмическую способность, эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальную память, музыкальное мышление и музыкальное воображение [10]. Эта классификация ценна своим комплексным подходом, поэтому далее мы берем ее на вооружение.

Необходимым условием успешной педагогической деятельности является использование продуктивных средств обучения и возможность применения адекватных форм и методов реализации учебного процесса. В плане практической реализации программы по развитию музыкальных способностей младших школьников применительно к тематике нашего исследования представляют интерес научно-педагогические исследования Э.Р. Половинко и методические разработки В. П. Анисимова [1; 6]. Их продуктивные идеи мы используем далее при разработке своей программы.

Ведущей идеей педагогической деятельности по развитию музыкальных способностей мы считаем сочетание традиционных методов и приемов обучения с применением информационно-коммуникационных технологий в ходе учебного процесса. Новизна нашего подхода к решению проблемы развития музыкальных способностей младших школьников состоит в выборе ИКТ как педагогического ресурса [см. подробнее: 4]. С появлением электронных музыкальных инструментов и компьютеров с соответствующим программным обеспечением у педагогов-музыкантов возникло стремление использовать их как средство музыкального обучения и развития музыкальных способностей. Высокая степень совместимости ИКТ с традиционными музыкальными технологиями создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре.

Мы учитываем в своей работе опыт, накопленный учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» при РПГУ имени А.И. Герцена. Методическая система развивающего обучения музыке построена на основе использования ИКТ, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также на реализации инновационной по форме и методике групповой творческой форме проведения занятий [7]. Мы принимаем во внимание также систему Е. Хайнер «Интерактивное обучение 21 века: Soft Way to Mozart», которая позволяет с помощью цифрового алгоритма выявить слабые компоненты развития музыкальных способностей каждого ученика и наметить индивидуальные пути их преодоления [7]. Для организации когнитивной деятельности с использованием ИКТ нам важна авторская методика комплексного обучения И. О. Товпич, основанная на способе подачи учебного материала с применением современных средств музыкально-компьютерных технологий [7].

Анализ научных материалов и педагогического опыта показывает, что в практике музыкального образования активно реализуется межпредметная интеграция. Для нас актуальна технология интегративной работы, предложенная Е. Г. Милюгиной [3]. Работа с музыкальным компьютером на уроке информатики создает необходимую базу для плодотворных занятий музыкой с использованием ИКТ и музыкального компьютера как инструмента обучения.

Цель и задачи нашей педагогической деятельности, ориентированной на младших школьников, мы видим в формировании у них представлений о музыкальных способностях и их важности не только для собственно музыкальной деятельности, но и для самореализации личности в пространстве культуры. Используя для достижения этой цели интегрированное обучение, мы считаем важным коррелировать научное содержание и логику таких предметов, как «Музыка», «Литературное чтение», «Окружающий мир» с педагогической целесообразностью и логикой построения педагогического процесса.

Системообразующим элементом нашей концепции является идея развития музыкальных способностей с применением современных достижений ИКТ. Использование средств ИКТ в развитии музыкальных способностей младших

школьников обуславливает возможность решения следующих задач: включить в систему музыкального обучения школьников современные технологии воспроизведения звука; существенно расширить набор информационных и иллюстративных материалов, доступных учащимся на уроке и вне аудитории; улучшить качество представления материала и сделать его более интересным и привлекательным для учащихся по сравнению с традиционными учебными пособиями; поддержать самостоятельную творческую работу учащихся; реализовать на базе ИКТ широкие возможности для межпредметной интеграции.

В предлагаемой нами программе развития музыкальных способностей младших школьников посредством интегративного использования информационно-коммуникационных технологий *три содержательных блока*: музыка и ИКТ, развитие музыкальных способностей, творческая практика.

Первый блок «Музыка и ИКТ» направлен на знакомство учеников со средствами ИКТ применительно к музыкальному образованию и обоснование их продуктивности. Ученик узнает, какие информационно-коммуникационные технологии существуют и как именно они могут помочь в достижении образовательной цели. Главной задачей предмета «Музыка» в данном блоке является формирование представлений о роли ИКТ в музыкальном образовании. «Литературное чтение» укрепляет данные представления, уделяя внимание научно-популярной литературе о музыке и информационно-коммуникационных технологиях. Предмет «Окружающий мир» уделяет внимание истории развития ИКТ, подчеркивая важность их использования при обучении музыке.

Второй блок — «Развитие музыкальных способностей». Речь идет о тех способностях, которые необходимы музыканту: чувство лада, метроритмическое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство тембра, музыкальная память, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальное воображение, музыкальное мышление. На уроках музыки данные способности будут развиваться с помощью специальных музыкально-компьютерных программ. На уроках «Литературное чтение» школьники подбирают научно-популярную литературу про основные музыкальные способности и делятся ей друг с другом. Важно, чтобы и по общим, и по основным музыкальным способностям было достаточно советов о том, как эффективно их развивать, в том числе и с помощью ИКТ. Предмет «Окружающий мир» помогает раскрывать особенности восприятия музыки человеком в плане развития музыкальных способностей. Именно из этого предмета ученик сможет понять, откуда у человека стремление к искусству и творчеству, почему человек обладает музыкальными способностями, как появляется звук, каким образом звуки гармонируют между собой и др.

Третий блок — «Творческая практика», здесь ученики должны показать результаты обучения и продемонстрировать креативность. Творческим заданием предмета «Музыка» является создание собственных упражнений, проверяющих степень развитости музыкальных способностей. Успешное выполнение такого задания показывает, насколько ученик сам у себя развил музыкальные способности. Предмет «Литературное чтение» предлагает ученику еще боль-

шую саморефлексию относительно развитости у него музыкальных способностей. Он должен написать сочинение о том, как средства ИКТ помогли ему в развитии музыкальных способностей. Учитель, проверив такое сочинение, может удостовериться в успешности выполненной программы или же обнаружить проблемные моменты, которые предстоит разрешить. К уроку по предмету «Окружающий мир» ученики должны подготовить доклады на основе собственного опыта и учебного материала о том, как развить музыкальные способности. Такое задание проверит и умение пользоваться ИКТ, и знание изученного материала, а также пополнит базу знаний учащихся новой информацией.

Организованный таким образом образовательный процесс, как показало эмпирическое исследование, продуктивен для развития музыкальных способностей младших школьников, и потому мы рекомендуем учителям к применению программу, использующую средства ИКТ и принцип интеграции.

Список литературы

1. *Анисимов В. П.* Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 128 с.
2. *Кирнарская Д. К.* Музыкальные способности: учеб. пособие. М.: Таланты-XXI в., 2004. 493 с.
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. *Милюгина Е. Г., Шкадов Д. А.* Информационно-коммуникационные технологии в современном музыкальном образовании // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сб. тр. VII Всероссийской научно-практ. конференции с междунар. участием, с 23 октября по 30 октября 2017 г., Тверь / ред. кол.: М. А. Крылова (отв. ред.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 122–127.
5. *Остроменский В. Д.* Формирование музыкального познания. Кишинев: Штиинца, 1988. 160 с.
6. *Половинко Э. Р.* Педагогическое обеспечение развития музыкальных способностей младших школьников средствами дидактической игры: дис. ... к. п. н. Йошкар-Ола, 2014. 180 с.
7. Современное музыкальное образование — 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 572 с.
8. *Тарасова К. В.* Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 355 с.
9. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
10. *Цагарелли Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис. д. психол. наук. Л., 1989. 37 с.

Об авторах

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

ШКАДОВ Дмитрий Андреевич, магистр, ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь; e-mail: computer69@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРАНСПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Е. С. Шмаков

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» Тверь, Россия

Статья посвящена проблеме формирования гражданской идентичности старшеклассников, обучающихся в детской школе искусств. Предложена программа работы, основанная на интеграции урочной, внеурочной и внешкольной деятельности школьников. Интеграция перечисленных форм активности, ориентированных на формирование гражданской идентичности, опирается на регулярное взаимодействие с родителями учащихся, преподавателями ДШИ, участвующими в реализации программы, и партнерскими организациями сферы образования и культуры.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотическое воспитание, межпредметная интеграция, межпредметные связи, детская школа искусств.

Актуальность формирования гражданской идентичности россиян отмечена в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [1]. Формирование гражданской идентичности является важнейшим компонентом патриотического воспитания молодого поколения граждан России и входит в число приоритетных задач, поставленных перед современной педагогикой и системой образования [2; 5]. В числе педагогических условий, ориентированных на решение этой задачи [см. подробнее: 4], одним из наиболее продуктивных нам представляется интеграция урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, ориентированная на активное и целостное освоение школьниками национальных ценностей и приоритетов.

В современной педагогике интеграция признана одним из новых педагогических решений, способствующих развитию творческого потенциала педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более результативного и экологически правильного воздействия на учащихся [6] и способствующих «реализации актуальной сегодня культууроориентированной образовательной парадигмы, пришедшей на смену предметоцентрированному обучению» [3, с. 610]. Сегодня в России складывается новое образование, нацеленное на достижение интегрированного образовательного результата в виде совокупности компетентностей учащихся. Интеграция музыкальных дисциплин в детской школе искусств позволяет наиболее продуктивно и плодотворно формировать гражданскую идентичность старшеклассников. Для ее формирования мы использовали межпредметную интеграцию учебных дисциплин ДШИ и транспредметную, ориентированную на синтез компонентов содержания основного и дополнительного образования.

Межпредметная интеграция объединила занятия по специальности, музыкальной литературе и сольфеджио. Все формы занятий включают 4 содержательных блока, отвечающих за познавательную составляющую (когнитивный

компонент), способность заинтересовать учащихся и вовлечь в учебный процесс (мотивационный компонент), акцентировать внимание на ценностях национальной культуры (аксиологический компонент) и применение полученных знаний в жизни (деятельностный компонент). На занятиях по специальности мы формируем знания учащимися музыкальной истории России и ее важнейших событий через репертуарную политику, формируем интерес к системе патриотических ценностей, акцентируем внимание на уважении и почитании родителей, старшего поколения и соблюдение национальных традиций. На уроках музыкальной литературы мы формируем представления учащихся о народах России и национальной принадлежности, знакомя воспитанников с выдающимися композиторами разных национальностей и музыкальной культурой Тверского края. Занятия по сольфеджио формируют умения слышать, петь и привязывать образ патриотических произведений к изобразительно-выразительной специфике интервалов и аккордов. На факультативных занятиях в детской школе искусств мы подготавливаем детей к проведению тематических мероприятий, распределяем роли участников и проводим репетиционную работу. Формируется позитивный взгляд на патриотические и традиционные ценности нашей страны, подростки знакомятся с традициями всех народов России.

Наша работа разделена на 4 этапа формирования интегрированных знаний. Этап первоначального интереса ориентирован на формирование интереса к музыке патриотического содержания, мотивацию познавательной активности учащихся, актуализацию межпредметных связей и учет интересов ученика в музыкальной сфере в формировании репертуара программы. Принцип широкого содержательного подхода к освоению музыкального произведения (внутрипредметной интеграции) связан с формированием гражданской идентичности в процессе музыковедческой беседы, самостоятельной работы в классе и домашнего задания. Этап развития ассоциативных цепочек включает формирование представлений учащихся об отечественной культуре России как ценности, интериоризацию (усвоение междисциплинарных знаний при решении заданной проблемы), коллективные поездки в музеи, посещение памятных исторических мест Тверского региона и участие в военно-патриотических смотрах-конкурсах. Этап осуществления творческих проектов реализуется через проведение тематических выступлений для учащихся и их родителей на мероприятиях патриотического направления в СОШ, ДК, ДШИ города, региона и других областей.

Формируя гражданскую идентичность старшеклассников посредством интеграции музыкальных дисциплин в детской школе искусств, мы акцентировали внимание на взаимосвязи урочной, внеурочной и внешкольной деятельности учащихся в процессе освоения интегрированного модуля. В урочной форме занятий формируется исполнительский репертуар, включающий произведения патриотического содержания. Внеурочная форма деятельности представляет собой исполнительскую ансамблевую игру на музыкальных инструментах, развивающую умение учащихся чувствовать коллектив, свою партию в ансамбле и понимать авторский смысл произведений. Внеурочная деятельность формирует

чувство коллективизма и товарищества, желание активно участвовать в творческой жизни школы. На внешкольных занятиях учащиеся совместно с преподавателем посещают памятные исторические места Тверского региона, участвуют в конкурсе работ на лучшее тематическое сочинение, готовят доклады. Старшеклассники с большим интересом участвуют в профессиональных конкурсах, имеющих патриотические направления или номинации. В нашей работе практикуется интеграция общего и дополнительного образования, что выражается в совместном посещении кинотеатров, просмотрах фильмов исторического содержания, участии в военно-патриотических смотрах и конкурсах разных уровней. Коллективное обсуждение проведенных мероприятий, проведение совместных мероприятий СОШ и ДШИ дают возможность учащимся более полно понять общество и страну, в которой они живут, найти в ней свое место.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (утверждена постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493) [электронный ресурс]. URL: government.ru/. Дата обращения: 1.03.2017. Загл. с экрана.
2. *Кожанов И. В.* Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования // *Наукovedenie: интернет-журнал*. 2015. Т. 7. № 5 [электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/>. Дата обращения: 1.03.2017. Загл. с экрана.
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. *Милюгина Е. Г., Шмаков Е. С.* Педагогические условия формирования мотивационного компонента гражданской идентичности школьников в условиях дополнительного музыкального образования // *Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сб. тр. VII Всероссийской научно-практ. конференции с междунар. участием, с 23 октября по 30 октября 2017 г., Тверь / ред. кол.: М. А. Крылова (отв. ред.)*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 128–134.
5. *Милюгина Е. Г., Шмаков Е. С.* Формирование гражданской идентичности обучающихся как научно-педагогическая проблема // *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. Вып. 15. С. 84–90.
6. *Хуторской А. В.* *Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие*. М.: Эйдос; Ин-т образования человека, 2012. 73 с.

Об авторе

ШМАКОВ Егор Сергеевич, магистр, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: werlidemon91@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА КЛАВИШНОМ СИНТЕЗАТОРЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДИИ «ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ» МБОУ СОШ № 27

М. В. Гавва, М. Е. Королева
МБОУ СОШ № 27, г. Тверь

Статья посвящена проблеме внедрения электронных музыкальных инструментов в музыкально-педагогическую практику. Выявлены основные риски обучения игре на клавишном синтезаторе как самостоятельного музыкально-педагогического направления. Представлен практический опыт авторов по использованию цифровых музыкальных технологий в области музыкально-творческой деятельности.

Ключевые слова: клавишный синтезатор, электронные музыкальные инструменты, цифровые музыкальные технологии, электронная музыка, музыкально-компьютерное творчество.

В настоящее время музыканты, композиторы, творческая молодежь активно осваивают электронные инструменты, совершенствуют новую область музыкальной деятельности. Известно, что обучение наиболее эффективно, когда оно не оторвано от действительности. Нельзя не заметить, что в звуковом пространстве современного подрастающего поколения преобладают электронные звуки, которые им ближе и понятнее, поэтому приобщение к музыке, изучение музыкального языка с помощью цифровых музыкальных технологий отвечает индивидуальным потребностям современного подрастающего поколения, способствуя их творческой самореализации и самовыражения.

Многие современные педагоги-музыканты понимают необходимость внедрения электронных музыкальных инструментов в музыкально-педагогическую практику, так как осознают перспективность электронного направления, открывающего новые творческие возможности в музыкальной педагогике и позволяющие сделать содержание музыкального обучения более высокотехнологичным, интенсивным, интересным, отвечающим реалиям сегодняшнего дня. В работах таких авторитетных музыкантов-педагогов в области электронной музыки, как И. М. Красильников, И. Б. Горбунова [2], Н. А. Бергер [1], М. Ю. Черная и др., освещены многие важные методические вопросы и проблемы, возникающие в процессе обучения игре на клавишном синтезаторе.

Однако методика обучения игре на данном инструменте еще находится на пути своего становления. На сложность ее формирования как самостоятельного музыкально-педагогического направления оказывают влияние следующие факторы: 1) представление, особенно у музыкантов академического направления, что клавишный синтезатор предназначен лишь для любительского музицирования и развлечения; 2) ошибочное понимание методики обучения игре на синтезаторе как продолжения фортепианной методики преподавания; 3) проблема профессиональной компетентности преподавателей игры на синтезаторе,

большая часть из которых по образованию пианисты и для получения дополнительной квалификации проходят подготовку в сжатые сроки в рамках курсов ПК; 4) отсутствие преемственности в обучении игре на синтезаторе в учебных заведениях различного уровня и профиля [5].

Тем не менее в настоящее время синтезатор становится все более популярным и востребованным в музыкально-педагогической практике и именно его чаще всего покупают современные родители своим детям. К сожалению, среди профессиональных музыкантов бытует предубеждение против электронных инструментов. Они называют их «самоиграйками», инструментами для развлечения и т. п. На самом деле синтезатор имеет ряд преимуществ: он не требует особого обслуживания, его не нужно настраивать, он компактен, мобилен, у него есть возможность подключения к компьютеру, все это дает возможность расширить круг вовлеченных в музицирование детей и подростков. Игра на клавишном синтезаторе значительно активизирует эмоциональное развитие учащихся, дает большой толчок для их творческой самореализации и многогранной музыкальной деятельности. При игре на клавишном синтезаторе упрощается процесс музыкально-исполнительской деятельности и одновременно обогащается процесс музыкально-творческой деятельности через большой выбор средств выразительности [2]. Можно говорить о том, что синтезатор превосходит акустические инструменты в тембровом разнообразии, но в плане интонирования, конечно, уступает.

Безусловным достоинством синтезатора является наличие автоаккомпанемента, который приближает его звучание к ансамблю или оркестру. К тому же, когда учащийся использует автоаккомпанемент в своем исполнении, у него возникает ощущение, что он управляет целым оркестром, и это прибавляет чувство своей значимости, веры в свой потенциал, что, в свою очередь, рождает чувство радости от общения с музыкой [3].

Стараясь идти в ногу со временем, мы несколько лет назад создали в школе музыкальную студию по обучению игре на клавишном синтезаторе. И сегодня мы хотим поделиться с читателями пока еще не очень большим опытом работы в этом новом для нас направлении. Цель занятий в студии «Электронные музыкальные инструменты» — приобщить учащихся к музицированию на синтезаторе посредством самых различных форм этой творческой деятельности (исполнительство, ансамблевая игра, электронная аранжировка, игра на слух и т. д.). На основе таких форм музицирования наиболее активно развиваются музыкальные способности, формируется музыкальный кругозор учащихся через знакомство с аранжировками классических, эстрадных, джазовых произведений. Задачи юных музыкантов состоят не только в исполнительской функции (передача законченного нотного текста), но и в роли инструменталиста (умение выбрать тембр), аранжировщика (детализация фактуры, подбор автоаккомпанемента), звукорежиссера (настройка корректного баланса голосов фактуры, выбор звуковых эффектов).

Необходимо отметить особенности игры на клавишном синтезаторе:

— играющий на синтезаторе музыкант занимает положение «стоя», его руки вытянуты вперед, в отличие от других исполнителей на клавишных инструментах. Существуют некоторые особенности по формированию исполнительского аппарата, но все они считаются «непианистическими»; клавиши синтезатора немного меньше и намного легче, чем у фортепиано, а легковесный корпус инструмента не выносит сильного нажима на клавиши;

— существенная часть в области регулирования синтезатора принадлежит не клавишной панели, а селекторам разнообразных функций; важная часть пользования синтезатором — компьютерное содержимое, изучение которого дает возможность создавать на синтезаторе особенные звучания, недоступные для других инструментов;

— исполнитель на клавишном синтезаторе отвечает не только за передачу завершеного нотного текста, но и за выбор тембровых, акустических и фактурных средств для его воспроизведения.

Педагог, обучающий игре на клавишном синтезаторе, имеет возможность погрузить ребенка в мир классической музыки. Активное «перепрочтение» классических музыкальных произведений — постоянный спутник нашей работы. Мы в своей педагогической деятельности стремимся приобщать наших учеников к классическому наследию, в наш репертуар всегда входят произведения классиков, но в так называемой «современной обработке». На наш взгляд, очень важно, что наши воспитанники имеют такую возможность — соприкоснуться с шедеврами классической музыки.

Конечно, нам приходится сталкиваться с определенными трудностями, которые возникают в процессе обучения:

— синхронная игра на данном инструменте — достаточно сложный этап в процессе обучения: уметь во время игры слушать автоаккомпанемент и не расходиться с ним;

— переключение настроек во время исполнения в режиме автоаккомпанемента, что требует от ученика определенных координационных навыков;

— отсутствие программ повышения квалификации по данному направлению в нашем городе, а также малое количество коллег, обучающих игре на синтезаторе в других школах города, что не позволяет систематически обмениваться опытом и повышать свою квалификацию;

— в техническом отношении синтезаторы постоянно совершенствуются и усложняются, обогащаются новыми звуковыми возможностями и, как любые технические средства, устаревают достаточно быстро. Чтобы идти в ногу со временем, необходимо хотя бы раз в 4–5 лет приобретать новые инструменты, что, к сожалению, затруднительно.

Несмотря на эти сложные моменты в работе, мы можем говорить и о некоторых своих достижениях. Созданный нами два года назад ансамбль синтезаторов «Созвучие» уже дважды становился дипломантом регионального эстрадно-джазового конкурса-фестиваля «Музыкальный перекресток», а впоследствии был призером других фестивалей и конкурсов различного уровня.

Подводя итоги, отметим, что обучение игре на клавишном синтезаторе может стимулировать интерес учащихся к дальнейшему изучению электронной музыки, расширить представления о возможностях музыкально-компьютерного творчества, стать своего рода хобби, а для кого-то — отправной точкой будущей профессии.

Список литературы

1. Бергер Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке (голос нот). СПб.: КАРО, 2004. 367 с.
2. Горбунова И. Б. Информационные технологии в музыке: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. Т. 1. 175 с.
3. Давлетова К. Б. Электронные музыкальные инструменты (клавишный синтезатор в музыкальном обучении) // Современное музыкальное образование — 2012: сб. науч. тр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 184–187.
4. Кролевецкая В. В. Проблемы взаимодействия музыкального электронного творчества и технологий с классическим музыкальным образованием // Современное музыкальное образование — 2012: сб. науч. тр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 204–208.
5. Титова А. А. Клавишный синтезатор: проблемы методики преподавания // NSportal.ru [электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/>. Дата обращения: 13.02.2018. Загл. с экрана.

Об авторах

ГАВВА Маргарита Васильевна, магистр, педагог дополнительного образования, концертмейстер МБОУ СОШ № 27, г. Тверь. E-mail: gavvyshka@mail.ru

КОРОЛЕВА Марина Евгеньевна, магистр, педагог дополнительного образования, концертмейстер МБОУ СОШ № 27, г. Тверь. E-mail: kor-ma@mail.ru

КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО КРАЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ТВЕРСКОГО ВЕРХНЕВОЛЖЬЯ В ЗЕРКАЛЕ ПРОЗВИЩНОГО ФОЛЬКЛОРА (ПО МАТЕРИАЛАМ XIX ВЕКА)

Е. Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» Тверь, Россия

Тверской прозвищный фольклор (локально-групповые прозвища) анализируется в статье в контексте региональных народных традиций. Систематизированы материалы, собранные регионально ориентированными путешественниками XIX в. (И. Ф. Глушков, И. А. Дмитриев, А. Н. Островский, М. И. Семевский, С. В. Максимов, А. П. Субботин, Г. П. Демьянов, И. Ф. Тюменев). Выделены лексико-семантические группы, соответствующие культурным темам в народной традиции. Разграничение групп проведено по этноразличительным признакам, легшим в основу прозвищной номинации.

Ключевые слова: традиционная культура, прозвищный фольклор, путешественники-фольклористы, травелоги, Тверское Верхневолжье.

Идея изучения тверского прозвищного фольклора как квинтэссенции региональных традиций возникла в контексте работы над проектами «Тверской край в записках путешественников» и «Верхневолжские водные пути в русской культуре» [24; 25; 26]. Дело в том, что записки путешественников XIX в. — от открывающего эпоху «Ручного дорожника» И. Ф. Глушкова (1801) до завершающего ее верхневолжского травелога И. Ф. Тюменева (1892—1899) — активно включают в себя так называемые народные присловья, под которыми авторы записок понимают локально-групповые прозвища и названия лиц по местности проживания. Все эти материалы, запечатлевшие живую жизнь тверского прозвищного фольклора, на сегодня не учтены в его изучении.

Следует признать, что и сам прозвищный фольклор Тверского края до сих пор не был предметом специального исследования. На ином региональном материале этот феномен народной культуры многократно рассмотрен в работах И. Ю. Карташевой, А. Ф. Журавлева, М. В. Ахметовой (общерусский контекст),

Ю. Б. Воронцовой (Урал), Н. В. Дранниковой (Архангелогородчина), Т. Т. Денисовой (Смоленщина), Т. А. Бернштам (Русский Север), Е. В. Ухмылиной (Нижегородчина), Н. Г. Гордеевой (Поволжье) и др. Однако тверскому прозвищному фольклору такого многостороннего внимания, в котором были бы учтены взаимодействия фольклористики с этнологией, культурной географией, исторической культурологией и лингвистикой (в частности, ономастикой), не уделено.

Выявленные нами регионально ориентированные записки путешественников, равнодушных к этнографии и фольклористике, — один из ресурсов решения этой проблемы. Сопоставляя материалы тверских травелогов с классическими для данной темы сводами И. П. Сахарова (1836) и В. И. Даля (1862) [5; 19], нетрудно заметить разницу. У Сахарова и Даля локально-групповые прозвища даны в снятом виде, вне контекста их бытования, тогда как травелогои представляют их в ситуации контактов автохтона и стороннего наблюдателя как чужое слово в авторской речи, что более или менее адекватно отражает контекст бытования прозвищного фольклора в русской культуре. Важен и временной аспект: Сахаров и Даль собственно диагностируют наличие локально-групповых прозвищ в языке 1830-х и 1850-х гг. соответственно, а регионально ориентированные записки путешественников в совокупности своей раскрывают динамику бытования этой формы фольклора на протяжении всего XIX в.

Понятно, что выявление и систематизация традиционных значений регионального прозвищного фольклора возможны лишь в результате комплексного анализа текстов, в которых происходит его репрезентация (паремии, песни и частушки о различных по наименованиям местностях, нарративы, фольклор речевых ситуаций), и для этого необходимо кроссжанровое исследование всего массива тверского фольклора, содержащего локально-групповые прозвища и характеристики местных сообществ. Поскольку в рамках статьи эту масштабную задачу решить невозможно, мы сосредоточим свое внимание на том, как в материалах тверского прозвищного фольклора отразились региональные культурные традиции и в чем состоят особенности репрезентации локальной идентичности жителей Тверского региона в текстах автохтонов и сторонних наблюдателей-путешественников.

Эта задача требует лексико-семантической систематизации локально-групповых прозвищ, исследования их контекстуальности и функциональности и выявления текстов, связанных с мотивацией их возникновения и бытования. При этом мы принимаем во внимание прозвищный фольклор, представленный в виде лексем, изречений пословичного и поговорочного типов, поэтически организованного текста, нарративов. Источниками исследования, наряду со сводами Сахарова и Даля, являются записки путешественников, которые публикуют интересующие нас тексты и описывают их бытование (И. Ф. Глушков, И. А. Дмитриев, А. Н. Островский, М. И. Семевский, С. В. Максимов, А. П. Субботин, Г. П. Демьянов, И. Ф. Тюменев). Для уяснения значений прозвищно-

го фольклора и их комментирование привлекаются словари говоров, пословиц и поговорок, диалектные, этнографические и др.

Систематизация тверских присловий (прозвищного фольклора) как стереотипов сознания и речевого поведения позволила нам выделить несколько лексико-семантических групп, которые соответствуют культурным темам в народной традиции. Разграничение групп проведено по этноразличительным признакам, легшим в основу прозвищной номинации.

Культурно-хозяйственный код. Возникновению и развитию прозвищной традиции способствует, как известно, тип хозяйственной деятельности поселенческих групп (общин). Для традиционной культуры Тверского края, наряду с оседлым образом жизни и земледельческим трудом, характерны торговля и промыслы: сплав леса, добыча рыбы, сплав судов, бурлачество, ямская гоньба. Все эти занятия связаны с передвижением по локальным сухопутным и водным дорогам, на которых и происходят столкновения-встречи общин, точнее их представителей. Это обстоятельство прочно связывает тверскую прозвищную традицию с дорожным текстом Верхневолжья. Большинство тверских присловий характеризует жителей поселений, расположенных по течению Волги или в ее бассейне: это Осташков, поселения на озере Селигер, Ржев, Зубцов, Старица, Тверь, Корчева, Кимры, Кашин, Калязин, Семендяево. Активна прозвищная традиция и в поселениях, размещенных по Петербургско-Московскому тракту и его «водной параллели» — Вышневолоцкой водной системе, связующей Волгу, Тверцу и Цну: это Вышний Волочек, Торжок и уже упомянутая в волжском списке Тверь. У Сахарова отмечены еще Бежецк и Торопец (последний специально описан и в травелогах Семевского), у Даля — село Кушалино на старом Бежецком шоссе. Включение этих трех локусов в прозвищную традицию также связано с дорожной культурой — былой активностью Торопецкого и Бежецкого торговых трактов. Торопец, как известно, некогда был торговым «окном из Руси в Европу», ключевой базой на знаменитом пути из варяг в греки. Сходную роль играл и Бежецк на пути к городам Северной Руси.

Таким образом, развитую прозвищную традицию имеют тверские общины, живущие в бассейнах Волги, Тверцы и Цны и по роду культурно-хозяйственной деятельности связанные между собой водными и сухопутными дорогами. Общины же поселений, лежащих вдалеке от главных дорог края, в прозвищную традицию регионального и тем более общероссийского значения не включены (это, конечно, не исключает наличия прозвищной традиции на микроуровне — уровне контактов между соседними общинами/поселениями, но ее анализ не входит в задачи данной статьи).

Ритуализованный обмен прозвищами происходил между представителями городов и деревень во время торговли и культурных контактов. Поэтому культурно-хозяйственный код позволяет выделить группу прозвищ, связанную с такими чертами сообществ, как профессиональная принадлежность, кулинарно-гастрономические особенности, поведенческие стереотипы и особенности бытового уклада.

По профессиональной принадлежности и роду занятий в тверском прозвищном фольклоре выделяются группы хлебников, сапожников, ткачей; значимы также сообщества водоливов и бурлаков. «За Тверью бердники да тонкопряхи, водоливы да водохлебы, в Корчеве — коноводы», — обобщенно пишет о них Максимов [26, с. 154]. Водоливов/водолев упоминают Глушков и Дмитриев, описывая спуск судов в Вышнем Волочке [24, с. 149; 25, с. 244]; водохлебами дразнили, по замечанию Даля, «тихвинцев, кашинцев и др., вообще бурлаков, которые носят ложку на шляпе, за повязкой» [6, т. 1, с. 220, 222], т. е. это прозвище относилось ко всему тверскому бурлачеству бассейна Волги и Тверцы. Коноводами звали погонщиков лошадей, тянувших коноводку [25, с. 321, 326, 334; 26, с. 108, 115].

Большинство профессиональных прозвищ имеет положительную коннотацию, в которой выражено уважение к постоянному напряженному труду: кушали□ (Тверской у., с. Кушалино) — «бердники», кушалинские крестьянки — «тонкопряхи»; калязинцы — «толоконники», семендяевцы (Тверская губ., Калязинский у.) — «булочник да колбасник, пряничник да пирожник»; осташи — «сапожники, золотошвей»; кимряки — сапожники, «летом штукатуры, зимой чеботари» [5, с. 211, 212; 12, с. 154, 186, 191]. Иногда привычки, выработанные в упорном труде, вызывают сочувственную насмешку или подтрунивание: так, вышневолоцких лоцманов прозвали горлопанами «за привычку говорить громко, к чему они привыкают на барках, где голос их часто заглушается ревом бури» [18, с. 412].

В ряде случаев, однако, профессиональные прозвища сопровождаются паремией с едкой насмешкой, и это привносит в прозвищное именование отрицательную коннотацию. Так, старичане-дегтярники предстают простаками и растяпами: «Мазилку <кисть для намазывания чего-либо; помазок> потеряли, да за Нов<город> за ней ворочались»; ржевцам-собачникам достается за излишнее рвение: «Отца/батьку на кобеля променяли» [5, с. 212; 10, с. 641; 12, с. 163; 14, с. 453; 19, с. 397]. Если Даль и Максимов отмечали у кимряков трудолюбие, то Забылин, Субботин и Иванов характеризуют их как плутов и хитрецов: «Кимряки свои сапоги на лапти променяли: лапти, мол, нашего товара прочнее», «Склеенный сапог» [10, с. 636; 23, с. 47]; «Кимрские сапожки, что головки, что ушки, — обрядные да нарядные. В гости за три версты в них пошел, обернулся — ан босиком вернулся! / Береги сапог кимрский от воды — наживешь беды. А как так? Да на грамотках они, на бумагах шиты — от воды размокнет, а от солнышка усохнет. / Кимряк из глины сапоги лепит. / Сапоги — политурка, в подметке штукатурка, сахарная бумажка и мучной глянec. Хорош товарец!» [11, с. 260]. Негативное отношение к кимрякам-сапожникам отмечено еще в середине XIX в.: «Шило сгноил. Щетины объелся» [14, с. 453].

По кулинарно-гастрономическим особенностям в тверском прозвищном фольклоре выделяются группы рыбоедов, водохлебов, мясоедов и толоконников.

Превалируют рыбоеды, представленные прежде всего волжанами и селигерцами. Прозвище «ряпу□жники/ряпучиники» [5, с. 211; 10, с. 643; 19, с. 400]

получают тверские купцы. Островский (1853, 1856) фиксирует два его значения: «*Ряпуха*, ж., *ряпужник*, м. 1-е знач. — употребляющий в пищу ряпушку. 2-е знач. — бранное слово. Так дразнят купцов и мещан в Тверской губернии» [14, с. 453, 513]. Не прошло и четверти века, как прямое значение слова вытеснилось переносным вплоть до утраты памяти о его этимологии. Любопытный пример толкования этого прозвища записал М. Забылин (1880): «понынешнему мещанки, а по-прежнему репужницы (вероятно, от слов *репу жрут* или *от репы живут*)» [10, с. 100].

Народная этимология, основанная на созвучии слов, свидетельствует о распаде полисемии и возникновении омонимии; прозвище же «репу□жница — *пренеб.* мещанка» и поныне бытует в тверских говорах [27, с. 85]. Еще более едко дразнят ржевцев: «ряпуха тухлая»; за пристрастие к рыбным блюдам достается и селигерцам и осташам: «волчьи объедки», «ершееды» [5, с. 211, 212; 10, с. с. 640; 12, с. 163; 14, с. 453; 19, с. 396].

Приведенные прозвища, при всей их отрицательной коннотации, не синонимичны. Известно, что ряпушка (из Плещеева озера) входила в коронационный обед и в постное меню царского стола [28], поэтому прозвище «ряпужник» указывает на материальное благополучие и/или тщеславие его носителей (не случайно его адресаты — купцы и мещане). В этом смысле ряпужник и ершеед — контекстуальные антонимы. Ершеед — указание не только на поселение адресатов прозвища вблизи водоемов, где водятся ерши, но и на предельную бедность; это о них сказано: «хлебай уху, а рыба вверху». Максимов так поясняет эту пословицу: ершей «не жалко: вари и жарь, и в пирог загибай, и в ухе хлебай, а настоящая рыба вверху, то есть идет в верховые купеческие города и в обе столицы» [12, с. 312–313]. Потому, очевидно, и мясоедов в Тверском краю раз-два и обчелся. Лишь кимряков, любителей свиного сычуга (кушанье, приготовленное из свиного фаршированного желудка) с кашей, дразнят «сычужниками» [5, с. 211; 12, с. 186; 14, с. 453]: очевидно, только доходный сапожный промысел, к тому же допускавший плутовство, позволял простонародью такую роскошь.

Гораздо больше было водохлебов. Фиксируя прозвища кашинцев «водохлебы (т. е. чайники)» и «водохлесты», Даль поясняет, что эти именованья относятся не только к жителям Кашина, но ко всем бурлакам, «кто хлебает воду замест варева или кто не пьет вина» [6, т. 1, с. 220, 222]. Так в прозвищной формуле соединяются концепты *человек, живущий у воды, водный рабочий, вода как основа питания*.

Прозвищная формула «толоконник», которой дразнят калязинцев — не только производителей, но и любителей толокна, также многозначна. Толокно в прозвищном фольклоре сродни ритуальной еде, традиционно выполняющей функцию сплочения общины: «Было бы толокно, а толоконнички будут». Однако прозвищные пословицы отмечают кратковременный, случайный, видимый характер этой сплоченности, измеряемой количеством наличного угоще-

ния и временем его поедания: «Все дружки толоконнички толоконце съев, да розно все!» [6, т. 4, с. 413].

В прозвище калязинцев «толоконники» скрыто присутствует и водный концепт. Калязинцы-толоконники упоминаются Далем и Максимовым в одном ряду с угличанами и вологжанами; про последних же говорят, что они «варят кашу (толокно) в проруби» [22, № 1260]. Анекдот существует в нескольких вариантах: вятчи в дороге «варят обед» и, не дождавшись его, прыгают в реку Вятку; вологжане, после того как кашевар развел толокно в Волге, а ложки едков оказались пустыми, уверяют, что толокно съел водяной; каргополы, чтобы выяснить, почему толокно не густеет (хряснет), прыгают в прорубь вслед за поваром и т. д. [4, с. 9–10; 19, с. 385]. Сюжет, получивший столь широкое распространение, отражает древний обряд кормления реки [8] и в этом смысле ритуально важен для калязинцев как волжских жителей. Однако в современном ассоциативном контексте этого бродячего сюжета калязинцы (и другие его участники) воспринимаются как глупцы.

Отразились в коллективных прозвищах и особенности бытового уклада, и прежде всего — отсутствие достатка, крайняя бедность при упорном труде: торопчане — «мезговники, бобовники»: так называли беднейших торопецких крестьян за то, что те в неурожайные годы подмешивали в хлеб мезгу — березовое подкорье и коренья бобовника — водяного подорожника [20, с. 20]; кимряки — «сапожники, требуху в кувшине варят, шильце в руках, а щетинка в зубах, и живут от субботы до субботы» [3]. Предельно экономное ведение хозяйства, помимо задачи превозмочь нужду, имело и другие намерения — компенсаторное желание произвести на соседей впечатление довольства и изобилия: «Тверитяне вприглядку с сахаром чай пьют» [5, с. 211]; «Кимряк лучше недоест, но нарядится» [2]. Проявление этого же качества у осташей (и особенно осташковских модниц из простонародья) подмечено В. А. Слепцовым: «Мода такая у нас есть; опять танцы, публичные садочки, театры; ну, разумеется, никому не хочется быть хуже другой: осмеют. Из последнего колотятся, только бы одеться по моде да к обедне в параде сходить. Другая гражданочка всю неделю сапожки тачает не разгибаясь, и ручки-то у ней все в вару, ребятишки босые, голодные, а в церковь или на бульвар идти — посмотрите, как разоденется, точно чиновница какая» [21, письмо 2-е]. Тех же, кто и впрямь при общей бедности позволял себе широкое разгульное житье, называли «снегосеями»: это прозвище в тверском фольклоре закрепилось за вышневолочанами «за расточительность, доводящую их до того, что зимою они бывают готовы просевать снег, чтобы добыть копейку» [18, с. 412]. Очевидно, привычка к разгульной жизни формировалась у водоливов и лоцманов, остро востребованных в сезон судоходства и потому имевших летом хорошие доходы, а зимой остававшихся без работы и куска хлеба.

Поведенческие стереотипы в тверском прозвищном фольклоре ориентированы на традиционную пару *шут* — *дурак*, которая обретает здесь регионально окрашенную огласовку.

Среди простаков/дураков оказываются тверитяне — «новоприведенные девоньки», «пу□калы», т. е. стрелки, которые стреляют и не попадают [5, с. 212; 10, с. 643; 12, с. 180]. Однако они же числятся среди обманщиков и шутов, не зря их прозвали словом «обморо□к»: «м. обманщик. От морочить, мрачить (от мрак?). Из старых нищих молодой — обморо□к. Прежде были пророки, а теперь обмороки. *Волга, твер., яросл.*» [14, с. 493]. Прозвище «обморо□к» в значении насмешник, шут, обманщик, лгун и поныне бытует в тверских говорах [27, с. 68].

Черты дураков и шутов совмещают и торопчане. «Торопчане-таботеры» (курильщики, нюхальщики табака [5, с. 211; 9]) выказывают себя наивными простаками, которых любой сторонний человек обведет вокруг пальца: «Торопчанина обманет цыган, цыгана жид, жида грек, а грека черт. — Говорят старики, что такое новгородское присловье о торопчанах разошлось из Новгорода по всем городам, когда цыган выменял лошадей на лапти во всем Торопце» [10, с. 643; 19, с. 400]. Однако другое прозвищное именование торопчан — «наставные головы» — возникло в связи с частыми среди торопецких купцов мошенничествами. Для успешных махинаций они придумывали двойные фамилии и под «наставной» фамилией ухитрялись вовремя уйти от ответственности. За это, по местному преданию, Екатерина II даровала торопецким купцам медаль «За мошенничество», изготовленную из чугуна и весившую 16 пудов [20, с. 32–33], которую один из купцов мошенническим образом умыкнул и выгодно перепродал [13], перешутив таким образом шутившую императрицу.

Калязинцы входят в когорту мелких обманщиков и шутов. Ср.: «Мая□к, м. Калязинский мещанин, скупающий по деревням всякую всячину. (Маяки и новоторы пользуются самой дурной известностью.)» [14, с. 453, 486]; «У нашего Макарьи по три деньги Натальи, а грош дай — любую выбирай» (деньга=полкопейки, грош=2 копейки) [5, с. 212; 10, с. 636; 12, с. 186; 19, с. 389]. Более искусны в обмане и шутовстве новоторы и осташи: «Новоторы — воры (говорят осташи, которым отвечают): и осташи хороши». Однако эта поговорка имеет и другой вариант, из которого ясно, что новоторы и осташи — простаки по сравнению с другими: «Воры — новоторы, и осташи — хороши, а свято то место, где тихвинца нет». Впрочем, судя по поговоркам: «Валдайские горы да любанские воры», «Хлыновские воры», «Курский вор», «Орел да Кромы — первые воры», «Лихвинские горы (калуж.) да новосильевские воры (тул.)» [5, с. 211–216; 10, с. 640; 12, с. 175; 19, с. 395], шутов на Руси не счесть, и новоторы и осташи отмечены этим званием не только в силу собственной хитрости (ср. записки А. О. Ишимовой [24, с. 267]), но и в рифму. Впрочем, триада *новоторы — осташи — тихвинцы* заслуживает особого внимания: ее состав указывает на контакты общин, осуществляемые по Вышневолоцкой и Тихвинской водным системам, что подтверждает важность водных путей в традиционной культуре края и приоритетность для жителей связанных с ними занятий и промыслов, пробуждающих в них дух соперничества.

Менее популярны дразнилки о человеческих слабостях: так осташей изобличают в излишней болтливости: «Опозорили, опозорили. — Да чем

же? — Уж и не говори»; бежечан — в пристрастии к табаку: «бежечане колокольню рожком подбили»; «В старину еще жители города Бежецка очень любили нюхать табак и держали его в роге. Соберутся к церкви в праздничный день за час, чтобы к началу поспеть, расположатся на паперти, и давай один другого табаком потчевать; разумеется, сперва рогом постучат в стену или о паперть. Вот отсюда и пошло присловье» [5, с. 212; 10, с. 634; 19, с. 383, 396].

Культурно-исторический код позволяет выделить группы прозвищ, связанные с местной и/или общерусской историей, конфессиональной принадлежностью, эзотерическими представлениями микрогрупп. Локально-групповые прозвища с исторической этимологией имеют далеко не все общины, а лишь те, которые в ключевые моменты истории оказались в центре событий, имевших национальное значение.

Так, торопчанам поговоркой «поляки с пушками, а мы с клюшками» [5, с. 211] припоминают осаду Троице-Сергиевой лавры войсками Лжедмитрия II, продолжавшуюся почти шестнадцать месяцев (23.09.1608—12.01.1610), пока она не была снята войсками М. В. Скопина-Шуйского и Я. Делагарди. Как известно, в ополчении против Лжедмитрия под руководством рязанского дворянина Прокопия Ляпунова участвовали, наряду с другими, торопчане, новоторы и тверитяне. Не исключено, однако, что иронический подтекст этой поговорки содержит намек и на другой исторический факт — битву под Торопцем (15.05.1609) между русско-шведским отрядом и отрядом польских гусар и казаков пана Кернозицкого, окончившуюся разгромом последнего; в результате торопецкой победы от Лжедмитрия II «отложились» Торжок, Старица, Осташков, Ржев, Зубцов и другие северо-западные русские города.

Над старичанами смеются, что, мол, они «петуха встречали с хлебом-солью»: «Пришел грозен посол под Старицу: шуба навыворот, сам низенек, а поперек о пяти охватах; словечка не молвит, а только шипит: ан это — индейский петух» [5, с. 212]. Детали и обстоятельства визита отражены в развернутой версии, записанной Сахаровым: «Прослышали старичане, что в их город Старицу идет грозен посол. „Надо умилоствовать грозного посла“, — говорили старики на мирской сходке. „Вы, люди старые, придумайте, пригадайте, а мы, молодые, не прочь от вас“. Придумали старики напечь пирогов с яйцами и идти за город с поклоном на встречу к послу. По сказанному, как по писанному, всё было сделано. Прибежали ребята с поля, поведали всем: „Пришел грозен посол; стоит у города; шуба навыворот; сам низенек, а поперек о пяти охват, словечка не молвит, а шипит только“. То не грозен посол подходит к Старице, а залетел индейский петух. Вышли старичане встречать грозна посла. Встречали по-старому, все без шапок, а старики говорили петуху: „Вот тебе пирог и яйца, не погуби наш город Старицы“» [19, с. 400]. Исторической основой этого гротескного нарратива стал визит к Ивану Грозному в 1581 г. иезуита Антонио Поссевино, посла папы римского Григория XIII, с целью обращения России в католичество. Посол прибыл в Старицу, бывшую в то время резиденцией Ивана Гроз-

ного, и был встречен с чрезвычайной пышностью и любезностью [16], что и отмечено в тексте иносказательно.

Новоторам притворно сочувствуют, дразня их фразой: «Города Коростеня, владыче Ольгино, народ кривичи» [5, с. 212; 10, с. 640]. Сахаров сопровождает дразнилку комментарием: «В Новоторжке <Торжке> есть близ города городище, а жители, желая оставить за собою старшинство, говорят: „Мы люди старые; прежде были посадские города Коростеня, владенье Ольгино, народ кривичи“» [19, с. 395]. Дразнилка исторически восходит к временам Ольги, жены великого князя киевского Игоря, великой княгини киевской (945–957), основавшей в 947 г. финансово-административные, судебные и торговые центры (погосты) по Мсте и Луге [1, с. 109]. С претензиями новоторов на старшинство связаны и их распри с соседями-новгородцами, отраженные в пословице: «Не быть Торжку Новым Городом, а Новгороду — Новым Торгом» [12, с. 175]. Присловье восходит к знаменитым словам князя Мстислава Удатного, произнесенным на новгородском вече после ухода в 1215 г. из Новгорода в Торжок Ярослава Всеволодовича: «...да не будет Новый торг <над> Новгородом, ни Новгород <под> Торжком, но где святая София, ту Новгород» [15, с. 55, 254]. Избирательно отразив важные события русской истории, тверской прозвищный фольклор запечатлел отношение к ним локального сообщества, характерное для русского народа в целом: неприятие чужой культуры и веры, насмешку над палящими перед чужим оружием, негативное отношение к междоусобице.

Локально-групповые прозвища, связанные с национальной и конфессиональной принадлежностью, немногочисленны и в основном отражают неприятие представителей другой культуры. Так, голландский географ Н. Витсен (1665) услышал в Торжке в свой адрес: «Фрыга, шиш на Кокуй!» [24, с. 36]. Словом «фрыга» (*искаж.* фрязин) называли иностранцев, прежде всего французов и итальянцев; Кокуй — ручей в Немецкой слободе Москвы и название самой слободы, где жили «немцы», т. е. все западноевропейцы [12, с. 296–303]; таким образом, в основе прозвища *фрыга* лежит резкое размежевание своих и чужих по культуре и вере. Со временем острота неприятия чужого смягчилась, хотя чужая культура продолжала восприниматься прежде всего как чужая вера. Как отмечает А. В. Страшинин (1899), старичане называют иностранцев «нехристями», при этом, что примечательно, «относятся к ним хорошо, а к их вероисповеданию — индифферентно. Исключение из этого составляют евреи; их не любят, и многие даже относятся к ним враждебно, отчасти за то, что „они Христа распяли“, а отчасти за их „тонкость и нажимистость“» [18, с. 430].

Чаще прозвищные именованья указывают на внутреннее размежевание общины или на межобщинные противостояния. Так, прозвище торопчан «деревянные мужики» возникло в связи с конфликтом христианской и языческой культур. С утверждением христианства, замечает Семевский (1864), торопчане-горожане «стали смеяться над божками и укорять деревянными божками своих сожителей, мужичков деревенских». Характерно, что укору эти сохранились в

фольклоре второй половины XIX в., хотя значение прозвища изменилось, из укора в язычестве превратившись в насмешку над культурной отсталостью:

«что у нашем, счастливом *роду*, — поют на девичнике —
Всё *попы*, всё *дьяконы*,
И бургомистры, и ратманы,
А у вашем, несчастном роду:
Всё воры, всё пьяницы,
Мужики деревянные,
В деревне родилися,
Пенью-богу молилися...» [20, с. 2–3]

Культурное противопоставление продвинутых и отсталых — общее место прозвищного фольклора, причем это не всегда результат соперничества: оно может быть устойчивым при ровном отношении общин. Так, по свидетельству Страшинина, для крестьян соседних старицких деревень Тупицына и Первитина характерен устойчивый прозвищный лексикон: тупицынские называют первитинских «бойким народом», а в ответ слышат прозвища «серые» за свои армяки, лапти и проч. [18, с. 430].

Реже встречаются локально-групповые прозвища, связанные с эзотерическими или магическими представлениями микрогрупп. Так, прозвище торопчан «чертовы/наставные головы» имеет, помимо описанного выше, и легендарное объяснение, записанное Семевским: «Шел раз Иисус Христос по нынешнему Торопецкому уезду, и был с ним не то апостол Петр, не то Иоанн, а надо быть всё же Петр. И услышали они крик на поляне. „Петр,— говорит Иисус,— сходи, посмотри, никак там дерутся“. Сходил Петр, посмотрел. „Так точно, свет-Христос. Торопчанин с чертом связались, и ничем их не разнять“. „Подь, усмири“, — говорит Иисус. Воротился Петр. „Усмирил“, — бает. „А как?“ — „А так, срубил обоим головы, вот и усмирил“. „Э-эх,— говорит Иисус,— не похристиански ты поступил; подь, наставь им головы обратно!“ // Сыскал те головы Петр, да недосужно ли ему было, аль так с насердки на буянов, только приставил он торопецкую голову черту, а чертову — торопчанину. С тех пор и слынут торопчане „чертовыми“ и „наставными“ головами» [20а, с. 2–3]. В целом стоит отметить, что культурно-исторический код менее развит по сравнению с культурно-хозяйственным.

Антропологический код позволяет выделить фонетико-лексическую группу прозвищ. Так, над тверитянами смеются: «цвякалы, цуканы» [5, с. 211; 10, с. 643; 19, с. 400]. Новоторкам приписывают поговорку: «Нашей рицы цыщи в свицы нит» [24, с. 157]. О зубчанах сложили дразнилку-диалог: «Ты чей, молодец? — Зубчевский купеч. — А где был? — В Москве по миру ходил»; о старичанах: «Возьми сорок алтын? — Сороцы□, не сороцы□, а меньше рубля не отдам»; о своевольной торопецкой невесте: «Хоцу — вскоцу, не хоцу — не вскоцу» [5, с. 211, 212; 10, с. 642; 14, с. 453]. Все эти фонетико-лексические прозвища передают черты говора локальных сообществ, являющегося одним из

важных этнокультурных признаков: в основном это цоканье/чоканье (неразличение звуков на месте аффрикат [ц] и [ч']), произнесение ударного [и] в соответствии с литературным [‘э], аканье. Имитация речевых особенностей имеет широкое распространение в прозвищной словесности.

Экзотические прозвища торопчан «египчане/египтяне?» и «фарао<но?>витяне» [5, с. 211; 20, с. 19], очевидно, связаны не с фонетическими, а с лексическими особенностями речи — особым языком, которым пользовались торговцы. Словарик лексики торговцев Торопца (339 слов) приведен Семевским [20, с. 134–140]; он же поставил прозвище «фараовитяне» в один ряд с именованием «чертовы наставные головы», связав их со склонностью торопчан к лукавству и обманам. Впрочем, современные исследования торгового и ремесленного арго городов Тверского края (Бежецк, Кашин, Калязин, Торопец) [17, с. 250–260, 262–265, 290–291] убеждают в том, что подобные прозвища могли бытовать и в других городах губернии.

Не менее экстравагантны прозвищные характеристики сообществ, возникшие как рефлекс на неожиданное поведение «соседей» и пр. Так, кимряки «петуха на канате держали/кормили, чтоб на чужую землю не ходил / чрез межу не перешел»; ржевцы «козу сквозь забор пряником кормили»; зубчане «таракана на канате на Волгу поить водили»; зубчане-волочане «приходили к нам (ржевцам) за щами; мы щей не дали, взащей прогнали» [5, с. 211, 212; 10, с. 636; 12, с. 163, 186; 19, с. 390]. Все эти прозвищные нарративы связаны с образом границы-запрета, который, с одной стороны, тщательно охраняется/соблюдается (ограничивать зону передвижения, на чужую землю не ходить, чужих не кормить), с другой — настойчиво или из любопытства попирается (расширять зону передвижения, ходить за едой к чужим, кормить сквозь преграду). Другой распространенный прием прозвищных нарративов-дразнилок — обман-замещение: калязинцы «свинью за бобра купили; собаку за волка купили»; кашинцы «собаку за волка убили да деньги заплатили» [5, с. 211; 10, с. 636; 12, с. 186]. Комментарий записан Сахаровым: «Когда-то кашинцы собрались поохотиться. Сборы были долги: да зато собрались всем городом. Вот и спрашивают друг у друга: что бить? что ловить? Мир придумал, пригадал: бить волков. Далеко ходить было некуда; лес рос под ногами. Стали по облавам и ждут зверя. Бежит зверь немудрый. Кашинцы вскрикнули, разом подняли дубину, да и давай мочалить зверя. Лежит зверь убитый, а какой? Тут только мир спознал, что убита воеводина собака. С воеводой даром не сладишь; собрали со всех дворов окуп, да и помирились с ним» [19, с. 389]. И лишь тверитяне в подобной ситуации не поддаются на провокацию, о чем свидетельствует диалог-дразнилка: «Забегай, забегай! — А что? — Не видишь, куница бежит! — Это собака с Клементьева двора. — Ну, так пускай себе» [5, с. 211; 10, с. 643; 19, с. 400].

Так, собирая вслед за профессиональными фольклористами прозвищные присловья Тверской губернии, путешественники фиксировали самые разные аспекты локальной традиции: культуру повседневности, занятия и промыслы, исторические казусы и прецеденты, отношение к чужим и к соседям по уезду,

бытовые привычки, локальную кухню, диалектные черты и др. Включенные в путевые очерки и путеводители, эти фольклорные тексты обрели новую жизнь в письменной форме бытования. В путеводителях Н. П. и А. П. Боголюбовых, С. В. Максимова, Г. П. Демьянова они использованы как занимательный, семантически насыщенный материал, активизирующий знакомство читателя с локальными культурными традициями. Обрамляющий их авторский текст призван при этом раскрыть суть народной афористики в историко-культурном контексте. В одних случаях путешественники комментируют записанные присловья, что свидетельствует о новизне материала для современной ему общероссийской литературной практики, в других — вводят их без пояснений, поскольку они известны широкому читателю по публикациям Сахарова и Даля.

Оригинален в этом смысле травелог И. Ф. Тюменева (1892, 1893). В ряде его эпизодов автор и его спутники решили проверить, знают ли автохтоны присловья, приписанные им сложившейся к концу XIX в. фольклористической и литературной традицией. Полевая практика по проверке адекватности записей тверского прозвищного фольклора проведена Тюменевым в разном пространственном и социокультурном контексте: в Ржеве — беседа с лодочником, в Зубцове — наблюдение за живой речью горожан, на перегоне Зубцов — Старица — опрос ямщика, на Волге близ Кимр — запись разговора купцов и приказчиков.

Беседа с ржевским лодочником, Тюменев не только выявляет живую традицию прозвищного фольклора в верховьях Волги, но и пополняет собрание Сахарова-Даля новым нарративом: тверичи «козла на колокольню тащили, потому и козлятники». Комментируя услышанное, автор очерка отмечает, что шутка о поднимании козы на колокольню отнесена Сахаровым к тихвинцам. Очевидно, ржевитянин спутал тверичей и тихвинцев или, переняв у последних дразнилку, приспособил ее к «тверским козлам» по ассоциации, однако в результате она пополнила копилку ржевского прозвищного фольклора. Слушая живую речь зубчан, Тюменев поставил под сомнение приписываемое им чоканье, поскольку неправильностей в произношении не заметил. Зубцовские ямщики конца XIX в., не в пример удалым ямщикам пушкинской поры, оказались равнодушны к народным прибауткам и песням. Эта их черта убедила Тюменева в том, что «старый, чисто русский, широкий тип лихого удальца-наездника, составлявшего одно целое с его верной неизменной тройкою, которая была для него точно своя, родная, с которою ему не страшны были ни горы, ни грязь, ни распутица, ни волки, ни разбойники <...> выродился и исчез окончательно всюду, где только появился его лютый враг чугунка». Наконец, беседа путешествовавших по Волге купцов и приказчиков, обсуждавших кимрский обувной товар, явилась живым этнографическим комментарием к распространенным прозвищным нарративам о кимряке-сапожнике, диалектически раскрывшим реальные проблемы жизни бедного ремесленника [26, с. 312, 317, 324, 408–409].

Таким образом, травелоги, с их фольклористическими, этнографическими, культурологическими и лингвистическими заметками о жизни автохтонов, представляют собой уникальный материал для комплексных исследований ре-

гионального фольклора. Наблюдая за возникновением и угасанием отдельных его жанров и форм, как мы показали это на примере тверского прозвищного фольклора, можно поставить вопрос о причинах их усиления/редукции в языке XX—XXI вв., что продуктивно для изучения локальной традиционной культуры и реконструкции локального текста.

Список литературы

1. Библиотека литературы Древней Руси. Т. 1: XI—XII века. СПб.: Наука, 1997. 543 с.
2. Бурцев А. Е. Народный быт Великого Севера. М.: Экол. союз Подмосковья, ИЦ «Слава», 2010. Т. 2. 506 с.
3. Вл-в Н. Волга-матушка // Руниверс [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.runivers.ru/>. Дата обращения: 1.03.2018. Загл. с экрана.
4. Вятский фольклор: предания и легенды / вступ. ст. Ю. А. Давыдовой, подбор текстов и коммент. П. Л. Асановой. Котельнич: б.и., 1998. 47 с.: ил.
5. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Эксмо-пресс, 2000. 612, [2] с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1978–1980. Т. 1. 699 с.; Т. 2. 779 с.; Т. 3. 555 с.; Т. 4. 683 с.
7. Демьянов Г. П. Иллюстрированный путеводитель по Волге 1898 г.: от Твери до Астрахани. Н. Новгород: тип. Губ. правл., 1898. 324 с., 1 л. карт.: ил.
8. Дранникова Н. В. Образ жителя Севера в анекдотах // Народные культуры Русского Севера. Фольклорный этнетип этноса. Вып. 2. Архангельск: Поморский ун-т, 2004. С. 106–122.
9. Епишкин Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. М.: ЭТС, 2010 [электронный ресурс]. URL: <http://gallicismes.academic.ru/>. Дата обращения: 1.03.2018. Загл. с экрана.
10. Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия: в 4 ч. / сост. и отв. редактор О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2014. 688 с.
11. Иванов Е. П. Меткое московское слово: быт и речь старой Москвы. М.: Московский рабочий, 1982. 320 с.
12. Максимов С. В. По Русской земле / предисл., прим. А. Д. Каплина. М.: Институт русской цивилизации, 2013. 960 с.
13. Не торопись, Торопец... [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://genamikheev.narod.ru/>. Дата обращения: 1.03.2018. Загл. с экрана.
14. Островский А. Н. Записная тетрадь 1854 г.; Словарь [материалы для словаря русского народного языка] // Полное собрание сочинений: в 12 т. М.: Искусство, 1973–1980. Т. 10. С. 445–455, 463–522.
15. Полное собрание русских летописей. Т. III. М.: ЯРК, 2000. 720 с.
16. Поссевино А. Исторические сочинения о России XVI в. / пер., вступ. ст. и коммент. Л. Н. Годовиковой; отв. ред. В. Л. Янин. М.: МГУ, 1983. 271 с. : ил.
17. Приёмьшева М. Н. Тайные и условные языки в России XIX в. Ч. 1. СПб.: Нестор-История, 2009. 456 с.
18. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы: материалы «Этнографического бюро» князя В. Н. Тенишева. Т. 1: Костромская и Тверская губернии. СПб.: Деловая полиграфия, 2004. 567 с.
19. Сахаров И. П. Сказания русского народа: в 2 т. / сост. и отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2013. Т. 1. 800 с.
20. Семеvский М. И. Торопец, уездный город Псковской губернии. 1016–1864: очерк. СПб.: тип. В. Безобразова и К°, 1864. 140 с.; Торопец // Библиотека для чтения. 1863. Т. 12. С. 2–3.
21. Слепцов В. А. Очерки. Рассказы. Повесть. Воронеж: Центр.-Чернозем. изд-во., 1983. 384 с.

22. Сравнительный указатель сюжетов: Восточнославянская сказка / сост. Л. Г. Бараг, И. П. Березовский, К. П. Кабашников, Н. В. Новиков. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1979. 437 с.
23. *Субботин А. П.* Волга и волгари: путевые очерки. СПб.: тип. В. Демакова, 1894. 160 с.
24. Тверь в записках путешественников XVI–XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2012. 416 с.: ил. + 16 с. цв. ил.
25. Тверь в записках путешественников. Выпуск 2: записки XVIII–XIX веков / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2013. 436 с.: ил. + 16 с. цв. ил.
26. Тверь в записках путешественников. Выпуск 3: Водные пути Верхней Волги. Вторая половина XIX — начало XX века / составление, вступительная статья, биографические справки, подготовка текста и комментарии Е. Г. Милюгиной, М. В. Строганова. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2014. 464 с.: ил.
27. Тематический словарь говоров Тверской области: в 5 вып. / сост. Т. В. Кириллова, Л. Н. Новикова, Т. В. Габлина и др. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002–2006. Вып. 4. 190 с.
28. *Тихонравов К. Н.* О ловле сельдей в озере Плещееве // Владимирские губернские ведомости. Часть неофиц. 1853. 16 мая (№ 20); 23 мая (№ 21); 30 мая (№ 22).

Об авторе

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

ВОСПОМИНАНИЯ ПОТОМКОВ ОБ УЧАСТИИ ДВОРЯН БЕЖЕЦКОГО УЕЗДА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1812 ГОДА

М. В. Волкова

Главное управление по государственной охране объектов культурного наследия Тверской области, Тверь

Публикуются письма потомственных дворян Бежецкого уезда (М. М. Хилков, В. Н. Мальковский, Н. Р. Лермонтов, Н. А. Татищев, И. Э. Киов и др.) бежецкому уездному предводителю дворянства в связи со столетним юбилеем Отечественной войны 1812 года. Письма содержат краткие записи о предках, принимавших участие в войне.

Ключевые слова: Бежецкий уезд, дворянство, Отечественная война 1812 года, эпистолярный мемуаристика.

В мае 1910 г. при Главном управлении Генерального штаба армии Российской империи была создана межведомственная комиссия по подготовке предстоящего в 1912 г. 100-летнего юбилея Отечественной войны 1812 года. На первом заседании комиссии было «выражено пожелание собрать сведения о потомках лиц, участвовавших в войне 1812 года, в видах возможности оказания им, по случаю знаменательного события, некоторых милостей» [3, л. 14]. Через некоторое время, 12 августа 1910 г., это решение было опубликовано. «В исполнение сего, через губернаторов и губернских предводителей дворянства, стали поступать от лиц, считающих себя потомками героев Отечественной войны ходатайства, кои передавались в главное управление Генерального штаба армии». Уже в 1911 г. поступило около 20 000 прошений от потомков участников войны 1812 г. Такое количество прошений правительству удовлетворить было невозможно. Поэтому «было принято основанием признать происхождение от предков (отца, деда, прадеда по мужской и женской линии), особо отличившихся и известных своим участием в войне 1812 года, когда война велась в пределах России за освобождение Отечества от двунадесятиязыков» [там же].

В деле бежецкого уездного предводителя дворянства Леонида Эльпидифоровича Сысоева, хранящемся в фондах ГАТО, сохранилось 15 писем потомственных дворян Бежецкого уезда Тверской губернии об участии их предков в войне 1812 года [2]. Все письма датированы осенью 1910 г. Указанный в архивном деле А. С. Паскиным (1846–1914) (Тверской губернский и Бежецкий уездный предводитель дворянства, член Государственной думы от Тверской губернии) текст его воспоминания о деде по матери генерал-майоре Алексее Сергеевиче Нилове не сохранился. Усадьба Паскиных находилась в селе Шишково-Дуброво Константиновской волости, поместье А.С. Нилова в селе Введенское Скорыневской волости Бежецкого уезда [4, ч. 3, с. 13, 18] (Бежецкий район, здесь и далее указано современное территориальное деление Тверской обл.).

Присланные сведения отличаются по полноте изложенной в них информации. Документальные свидетельства (копии формулярных списков родственников) приложены лишь к двум письмам. Часть писем являют собой всего

лишь небольшие записки. Тем не менее имеющиеся письменные свидетельства содержат значимую информацию по истории дворянских родов, участию их представителей в военной компании 1812 г. и заграничном походе Русской армии 1813–1814 гг. Многие авторы писем и лица, в них упомянутые, являются известными в истории России людьми. Публикуемые записки кратких воспоминаний о предках участниках войны 1812 г. отличает весьма живой стиль изложения. Тексты писем исполнены чувствами искреннего патриотизма и любви.

Среди названных имен указаны воины, награжденные Георгиевским крестом — высшей военной наградой Российской империи, присуждаемой за отличие при военных действиях.

Георгиевский кавалер князь Степан Александрович Хилков (1786–1854) — генерал-лейтенант, участник наполеоновских войн. Портрет князя С. А. Хилкова помещен в военной галерее Зимнего дворца Государственного Эрмитажа. Небольшую записку о нем из села Синева-Дубровка (Синево-Дуброво) Бежецкого уезда (Сонковский район), родового имения князей Хилковых, прислал внучатый племянник князя, сын министра путей сообщения Михаил Михайлович Хилков [4, ч. 1, с. 92]: «В войне 1812 г. принимал участие родной брат моего деда, князя Ивана Александровича Хилкова, князь Степан Александрович Хилков. Он умер бездетным. Краткие сведения о службе князя взяты мною из его записок» [2, л. 12]. «На службу поступил в 1799 г. подпрапорщиком в лейб-гвардии Преображенский полк. <...> В 1805 г. участвовал в Аустерлицком сражении, за что пожалован орденом Святой Анны 3-й степени. В 1806 г. участвовал в сражении при г. Фридрихсбург, где получил контузию от ядра в правый бок. За отличие пожалован орденом Святого Георгия 4-го класса». В 1812 г. участвовал в битвах при <нрзб.> Смоленске и в Бородинском сражении. За эти дела награжден орденом Святого Владимира 3-й степени <...> В партизанском отряде генерала Дорохова <Ивана Семеновича> принимал участие в боях при дер. Салтановке, 13-го при д. Бурцевой, где ранен пулей. За последнее дело награжден орденом Святой Анны 2-й степени. В 1813 г. участвовал в боях при г. Люцин, Бауцен, Дрезден и Кульма, где за отличие награжден Золотою шпагой с надписью „За храбрость“. В 1814 г. <нрзб.> за трехдневным с 6 марта нападением сшибкою вверенным ему отрядом и за отличие в сражении 13 марта при с. Фершампенуаз, где был ранен пулей в кисть правой руки, произведен в генерал-майоры. В 1831 г. в Польше за взятие штурмом г. Варшавы награжден орденом Святого Александра Невского. В 30-х гг. прошлого века князь С. А. Хилков командовал корпусом в Твери, после чего по разрушенному здоровью вышел в отставку. Скончался в 1854 г.» [2, л. 23, 24].

На примере ратных подвигов дедов и прадедов в дворянских семьях воспитывались их юные потомки. В честь воинов-героев именовали детей. Вполне возможно полагать, что племянники князя С. А. Хилкова Михаил Иванович (министр путей сообщения) и его родной брат Николай именуют своих сыновей Степанами в честь своего дяди-героя.

Штабс-капитан артиллерии Владимир Николаевич Мальковский сообщает из села Рыбинского Бежецкого уезда (Максатихинский район) сразу о нескольких своих пращурах — участниках войны, в том числе и о Георгиевском кавалере деде Леониде Львовиче Мальковском [4, ч. 1, с. 100]. «Родной дед мой Леонид Львович Мальковский принимал участие в Отечественной войне, был ранен и награжден орденами за военное отличие, в том числе и орденом Святого Георгия 4-й степени и медалью за Отечественную войну. Служил он в 28 Егерском полку <...> Одно время был начальником Чесменской богадельни <Императорский путевой дворец в С. Петербурге>. Другой мой дед, Павел Львович Мальковский, служил в лейб-гвардии Павловском полку, принимал тоже участие в Отечественной войне и был награжден медалью за эту войну. <...> Был у меня еще дед Егор Иванович Мальковский, тоже участник Отечественной войны в составе лейб-гвардии Павловского полка, имел тоже медаль за Отечественную войну. Службу начал в Екатеринославском гренадерском полку. Он имел тоже медаль за Отечественную войну. Прадеды мои Лев и Иван принимали тоже участие, снаряжая ополченцев из своих крепостных крестьян, за что тоже получили медали за Отечественную войну. Это все родные мои по отцу» [2, л. 9]. «Из рода матери моей, урожденной Ранцовой, родной дед Александр Александрович, служивший в артиллерии, принимал участие в Отечественной войне и имел медаль за Отечественную войну и орден за военные заслуги. Прадед мой бригадир Алексей Илларионович Ранцов, умерший в 1829 г., тоже был участником войны и имел медаль за эту войну. Он организовал из своих крепостных крестьян ополченческий отряд, участвовавший в партизанских набегах на французов. Одно время этот отряд был под началом известного партизана Сеславина, родственника моего по моей матери» [там же]. Усадьба дворян Ранцовых сельцо Приют (при д. Немерово) Ивановской (Киверичской) волости Бежецкого уезда (Рамешковский район) [4, ч. 1, с. 99].

О Георгиевском кавалере генерал-лейтенанте Сергее Герасимовиче Батурина (1789–1856) пишет внук, потомственный дворянин Бежецкого уезда Тверской губернии Николай Ростиславович Лермонтов. Военная биография С. А. Батурина насыщена поистине приключенческими событиями, демонстрирующими его военную доблесть и мужество. «Я как родной внук и единственный оставшийся в настоящее время потомок прекратившегося рода рязанских дворян Батуриных, из коих родной дед мой со стороны моей матери был участником войны 1812 г., имею честь представить при сем вашему высокоородию выпись из копии формулярного списка родного деда моего генерал-лейтенанта Сергея Герасимовича Батурина, из коей видно участие деда моего в войне 1812 г. в составе действующей армии» [2, л. 8]. «Генерал-лейтенант Сергей Герасимович сын Батурин, сенатор, кавалер, комендант Шлиссельбургской крепости. Ордена: Святой Анны 1-й степени, императорскою короною украшенный; Святого Станислава 1-й степени; Святого Георгия 1 класса за 25 лет службы; Святого равноапостольного князя Владимира 2 и 4 степеней (последний с бантом); Святой Анны 2-го класса, алмазами украшенный; королевско-

пруссский „За заслуги“ и знак железного креста <Кульмский крест>. Имеет золотую шпагу, алмазами украшенную, и золотую шпагу с надписью „За храбрость“. Знак отличия „за 30 лет беспорочной службы“. Серебряные медали: „В память войны 1812 г.“; „За вступление в Париж, 1814 г., марта 19“; „За взятие приступом г. Варшавы, августа 25 и 26 числа 1831 г.“; польский знак отличия „За военные достоинства“ 2-й степени и бронзовую медаль „В память войны 1812 г.“» [2, л. 21]. «Вероисповедания православного, 60 лет. Из дворян Рязанской губернии, Ряжского уезда, сын умершего генерал-лейтенанта. За женою <урожденной Девлеткильдеевой Маргаритой Ивановной, княжной> состояло родовое недвижимое имение Тверской губернии, Бежецкого уезда, 176 душ крестьян. Произведен в прапорщики в 1810 г., февраля 12 дня. От роду ему тогда было 20 лет. <...> Походы: Первая компания в Гвардейском корпусе, под главным начальством его императорского высочества великого князя Константина Павловича, 1812 г. в походе в пределах России, августа 5 и 6 в сражении при г. Смоленске, 26 в генеральном сражении при селе Бородине. Вторая компания октября 6 в ночной экспедиции при селе Тарутине, 13 в сражении при Малом Ярославце, 30 в ночной экспедиции при д. Клементьево, ноября 4 и 5 при г. Красном., при д. Доброй и при преследовании неприятеля в авангарде до города Вильно и за оказанное при сем отличие в сражениях награжден золотой шпагою с надписью „за храбрость, 1813 г. июня 3“ <...> Третья компания 1813 г. января 3, перейдя за границу, в походе в Варшавском и Прусском владениях, в сражениях под городом Люценем и под городом Бауценем и за оказанное в сражениях этих отличие награжден орденом Св. Владимира 4 степени с бантом, 1813, сентября 14 <...> Четвертая компания: августа 15 и 16 под городом Пярну, а 17, 18 <нрзб.> при селе Кульмах, где и получил в правое колено ружейною пулею сильную контузию и за отличие в сем сражении награжден орденом Св. Анны 2 степени. <...> Пятая компания 1814 г., января 2, перейдя через р. Рейн во Францию, в походе в пределах оной. Шестая компания марта 19 при взятии столицы Парижа против французских войск находился. Откуда мая 22 -го к городу Шербуру, в коем июня 13 амбаркирован на российский корабль „Трех иерархов“ и возвращен в Россию морем». За отличие, оказанное в войну с французами в 1813 г., по представлению главнокомандующего армией награжден прусским орденом «за заслуги 1814 мая 30-го. Рескрипт на оный дан того же числа от его величества короля прусского с серебряною медалью, за вступление в Париж 19 марта, 1814 года» [2, л. 21, 22].

Никита Алексеевич Татищев (почетный мировой судья Бежецкого уезда, в звании камер-юнкера высочайшего двора), потомок известного рода дворян Татищевых, сообщает из села Беляницы Бежецкого уезда (Сонковский район): «Мой дед Никита Алексеевич Татищев, родившийся 20 марта 1796 г., в 1800 г. вступивший в службу пажем, 28 ноября 1812 г. был карабинером 1 Карабинерского полка <в 16 лет от роду>. В 1813–1814 годах находился в походе в Германии и Франции и участвовал в сражениях при Базене, Лейпциге <нрзб.> и Реймсе. Имел медаль „За взятие Парижа“. В 1827 г. уволен по прошению от

службы и награжден чином подполковника и с мундиром» [2, л. 32]. «Брат деда Николай Алексеевич Татищев в 1812 г. из камер-пажей произведен в корнеты в лейб-гвардии конный полк. В 1813 г. прибыл <...> в Саксонию с резервным эскадром. Совершил поход в Германию и Францию и награжден за Кульмское сражение орденом Святой Анны 1-й ст. и орденом Святого Владимира 4 ст. с бантом. Умер в 1818 г. в чине поручика от несчастного случая при падении с лошади. Женат не был» [4, ч. 1, с. 87].

Извещают о незаурядных обстоятельствах военной службы пращуров в годы войны и не столь известные потомки. Иван Эльпидифорович Киов, принадлежащий к обедневшему дворянскому роду, родные сестры которого проживали «в крайней нужде», пишет о деде Иване Евдокимовиче Киове: «Подполковник Иван Евдокимович сын Киов от роду имеет 34 года, из дворян, за отцом его в Тверской губернии состоит 9 душ крестьян. В службу вступил и проходит чинами в Полтавском пехотном полку унтер-офицером в 1798 году <...> Командовал полком с 15 июля 1813-го по 26 августа 1814 г.» [2, л. 37].

И. Э. Киов вспоминает об участии деда в русско-турецкой войне и войне в Пруссии и Австрии в 1809–1810 гг.: «Во время службы был в походах и делах против неприятеля. В 1806 г. ноября 12, переправляясь через р. Днестр в Молдавию, при блокаде крепости Хотин. В Пруссии в ночных экспедициях в особом отряде против французов на берегах р. Наровы. Февраля 3 и 4 при г Станиславова в подготовительном сражении <...> Под г. Гейдельбергом в передовой линии в 1809 г, переправляясь через р. Буг в Австрию, где и находились до заключения мира 1810 г. Через Днестр в Молдавию, Валахию, Болгарию, при бомбардировании крепости Силистрии, в сражении при крепости Шумлы ранен в ногу. За отличие в сем сражении награжден орденом Святой Анны 4-й степени. В сражении при д. Дерекпой, в сражении под укреплениями Батино при разбитии неприятельского лагеря, укрепленного стенами. При сдаче крепости Руцука <...>. Переправляясь через Дунай в Большую Валахию, вторично через Дунай к крепости Силистрии, находясь там до 1811 г. Через Валахию и Бессарабию до крепости Измаила и крепости Килии по 28 апреля 1812 г., а с того числа по заключению мира, проходя Молдавию и Валахию, августа 20 через Днестр в Россию <...> в сражении при Волковыске 1813-го января. Переправляясь через р. Буг в герцогство Варшавское, 25-го при обложении Варшавы, марта 13 по 25 при покорении крепости Ченстохова и покорении оной, июля 5 в Силезии, августа 9-го в сражении при Бунцлау и за отличие награжден орденом Святого Владимира 4-ой степени с бантом. <...> 21-го в Саксонию. <...> Сентября 1 и 12 в ночных экспедициях через р. Эльбу, в сражении при взятии штурмом Лейпцига и разбитии неприятеля. За отличие награжден орденом Святой Анны 2-го класса, оттуда до р. Рейн и до окончания компании. 1814 г. декабря в 28-ой день его величеством королем прусским пожалован орденом „За достоинство“. Апреля 11-го в Галицию, через Силезию, Моравию, Бельгию, Баварию, июня 17 через р. Рейн во Францию и обратно через разные германские владения в Пруссию и Царство Польское, в Российские пределы. В

домовом отпуске был 1815-го января с 17-го, на 28 дней и в срок явился. Холост. 1816 декабря 28-го по высочайшему его императорского величества указу освобожден от службы за болезнью с мундиром и награждением подполковника. Во свидетельство чего сей указ дать подполковнику Киову за многими подписями в приложении герба моего <императора Александра Павловича> и печати при главной квартире в городе Могилеве на Днепре 1817 г. Октября 21 дня» [2, л. 37, 38]. Усадьба дворян Киовых Егорьевское (Георгиевское), Аleshинской волости, Бежецкого уезда (Рамешковский район) [4, ч. 1, с. 92, 93].

О крестьянском ополчении, организованном в имении деда, сообщает дворянин Федор Трубников. «С готовностью сообщаю сведения, какие имею. Дед мой Никанор Иванович Трубников хотя и не был в действующей армии, но составил свое ополчение из крепостных, которых снабдил алебардами, шашками и копьями, из числа этого оружия некоторое и теперь сохраняется в родовом имении моего деда. Ополчение это настолько представляло из себя солидную защиту, что тверские купцы приезжали со своим имуществом в имение деда под защиту его ополчения от французской армии, которая в то время была в Москве. Вот все, что мне известно относительно моих предков» [2, л. 29]. Усадьба Никанора Ивановича Трубникова находилась вблизи села Михнево (Ново-Михнево) Застолбской волости Тверского уезда (Рамешковский район) [1].

Председатель С.-Петербургского столичного мирового съезда и выдающийся представитель выборного мирового института, коллежский советник Михаил Павлович Глебов сообщает: «Дед мой генерал-майор Кондрат (Конрад-Христофор) Кондратьевич Бабст принимал участие во многих сражениях 1812 г., в подтверждение чего прилагаю сей список формулярный в копии» [2, л. 31] (формулярный список в деле не сохранился). «Из формулярного списка деда подполковника Кондрата Кондратьевича Бабста. Был в 1812 г. в походе и в сражениях с французами в пределах России. В генеральном сражении под Полоцком <...> г. Вильно, г. Кенигсберг и занятии оногo <...> истреблении корпуса генерала Морана. Награжден орденами. Был в пределах Франции. В сражении, в котором получил Святого Владимира 4-ой ст. и произведен в штабс-ротмистры» [2, л. 17]. Усадьба дворян Глебовых находилась в деревне Заветное, Рыбинской волости Бежецкого уезда (Максатихинский район) [4, ч. 1, с. 93].

Отставной генерал-майор Владимир Дмитриевич Кузьмин-Караваев пишет: «имею честь сообщить, что мой дед Николай Константинович Кузьмин-Караваев принимал участие в войне 1812 г. в составе ополчения. Все сыновья его умерли. Из них оставили мужское потомство: Дмитрий, Петр и Твердислав Николаевичи. <...>Потомство от Дмитрия Николаевича принадлежит к дворянству Тверской губернии» [2, л. 33]. Имение дворян Кузьминых-Караваевых располагалось в сельце Борисково Бежецкого уезда (Бежецкий район) [4, ч. 1, с. 89].

Отдельные авторы писем извещают лишь о тяжелых ранениях или безвременной гибели родных на полях сражений и одновременно немного сообщают о самих павших героях. Так, потомственный дворянин Бежецкого уезда Тверской губернии Иван Яковлевич Дирин пишет о деде: «Дед мой, потомственный дво-

рянин Степан Иванович Дирин, будучи в отставке в чине офицера, принимал участие в войне 1812 г. в составе ополченцев под г. Смоленском. С войны был привезен в свое родное имение больным человеком и потерявшим навсегда здоровье. Вскоре по возвращении не вставая с постели и умер. Имел медаль в память войны 1812 года, которая перешла к старшему в роде, т. е. от деда к моему отцу и после отца брату моему подполковнику Николаю Яковлевичу Дирину, после смерти которого медаль эта оказалась затерянной. <...> Дед мой Степан Иванович с юношеского возраста состоял на военной службе при государыне императрице Екатерине II и лично был ее величеству известен» [2, л. 4].

Дворянин Эльпидифор Владимирович Сысоев пишет: «Родной брат моего деда, действительного статского советника Евграфа Михайловича Сысоева, полковник Аполлон Михайлович Сысоев, командир казачьего полка, был убит в 1812 г. в сражении с французами» [2, л. 11]. Усадьбы дворян Сысоевых находились в селах Киверичи и Владимирское Ивановской волости Бежецкого уезда (Рамешковский район) [4, ч. 1, с. 14].

Адъютант е. и. в. великого князя Константина Константиновича Николай Николаевич Ермолинский сообщает из Дворца великого князя в г. Павловске: «Имею честь уведомить вас, что родной дед мой со стороны матери Гвардейской конной артиллерии штабс-капитан Борис Алексеевич Дивов, равно как и брат его Николай Алексеевич Дивов, принимали участие в войне 1812 г., причем дед мой Борис Алексеевич <...> находился в 1812 г. с 5 марта в Российской империи, при сражении с французами: 15 июля при г. Витебске, 5 и 6 августа при г. Смоленске и 26 августа при Бородине, где и ранен картечью в левую ногу и за которое награжден орденом Св. Анны. Кроме того, имеет серебряную медаль в память войны 1812 г., высочайше установленную» [2, л. 5]. Далее продолжает: «дополнительно ко всему вышесказанному считаю нужным добавить, что шпага деда моего, выпавшая у него из руки после полученной им раны на Бородинском поле, хранится у меня и я готов ее передать во вновь открывающийся музей» [2, л. 27]. Усадьба дворян Ермолинских сельцо Доманиха (Домониха) Микшинской волости Бежецкого уезда (Лихославский район); имение дворян Дивовых сельцо Стречково (Дивовка, Дивово) Микшинской волости (Лихославский район) [4, ч. 1, с. 91, 104].

Тексты писем передают чувство гордости за родных людей, современной великих военных событий столетней давности. Дворянин Алексей Васильевич Ермолов пишет: «имею честь сообщить, что мой отец Василий Иванович Ермолов, в отставке капитан, служил в Конном егерском полку (ныне лейб-драгуны). Имел за Отечественную войну 1812 г. две медали, значащиеся на груди его мундира на имеющемся у меня портрете, старинном, писанном масляными красками» [2, л. 6].

Дворянин Николай Николаевич Апыхтин пишет: «Дед мой Федор Савич Апыхтин, который служил в одном из кавалерийских гусарских полков, <...> за свои действия получил высочайшую грамоту от его императорского величества государя императора Александра I и собственноручное письмо от его величе-

ства короля прусского Фридриха» [2, л. 3]. Усадьба дворян Апыхтиных располагалась в селе Гора Замыцкая Новской волости Бежецкого уезда (Рамешковский район) [4, ч. 1, с. 90].

Корреспонденция дворянина Александра Андреевича Кислинского кратка по содержанию, но заслуживает внимания: «Дед мой Федор Андреевич Кислинский находился на действительной военной службе в 1812 году и имел медаль в память этой войны с надписью: „Не нам, не вам, а имени Твоему“, и дед моей жены Алексей Михайлович Чаплин в 12-м году состоял на службе мичманом на Черноморском флоте». Имение дворян Кислинских и Чаплиных локализуется в сельце Насилово Ивановской волости Бежецкого уезда (д. Некрасово, Рамешковский район).

Сохранившиеся тексты даже столь кратких по содержанию воспоминаний важны не только как источники по истории дворянских родов. Публикуемые письма-воспоминания служат примером исторической памяти и патриотизма, являют собой образец честного служения и любви к Родине героев Отечественной войны 1812 г. и их потомков в 1912 г., важный для наших современников и всех последующих поколений россиян.

Использованные источники и литература

1. Архив ГУ по государственной охране объектов Культурного наследия Тверской области. Паспорт №1353. Усадьба Трубникова.
2. ГАТО. Ф. 513. Оп. 1. Д. 423. Дело Бежецкого предводителя дворянства о дворянах, предки которых находились на войне 1812 г. 40 л.
3. ГАТО. Ф. 59. Оп. 1. Д. 5105. 31 л.
4. Тверская усадьба: указатель архивных документов, книг и статей: в 3 ч. / отв. сост. О. Н. Овен, гл. ред. Е. И. Березкина. Тверь, 1996. Ч. 1. 201 с.; Ч. 3. 185 с.

Об авторе

ВОЛКОВА Марина Викторовна, ведущий эксперт отдела Государственного учета и историко-культурной экспертизы Главного управления по государственной охране объектов культурного наследия Тверской области, Тверь.

НАЧАЛО РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА В БЕЖЕЦКЕ: ПО ДНЕВНИКОВЫМ ЗАПИСЯМ ПРОТОИЕРЕЯ ИОАННА ПОСТНИКОВА

М. В. Волкова

Главное управление по государственной охране объектов культурного наследия Тверской области, Тверь

Статья посвящена событиям, происходившим в Бежецке Тверской губ. в период Февральской буржуазно-демократической революции, правления Временного правительства и первых месяцев власти партии большевиков — с марта 1917 г. по февраль 1918 г. Использованный для публикации источник — дневник бежецкого священника, протоиерея отца Иоанна Постникова за 1917–1919 гг.

Ключевые слова: Бежецк, Февральская революция 1917 г., дневник, священник И. Н. Постников (1869–1935).

Без преувеличения можно считать чудом сохранение дневника за 1917–1919 гг. бежецкого священника, протоиерея Иоанна Николаевича Постникова. Место хранения подлинника дневника неизвестно. Текст дневника, переписанный рукой бежецкого краеведа А. Г. Кирсанова (1886–1968) в тонкие школьные тетради, хранится в Государственном архиве Тверской области [3]. Дневник издавался дважды полностью и один раз в сокращении [5; 6]. Записи дневника охватывают период с марта 1917 г. по 1 мая 1919 г., когда текст документа обрывается. При дополнительной сверке текста дневника с рукописью архива обнаружена неопубликованная часть текста, относящаяся к началу повествования.

Автор дневника — Иоанн Николаевич Постников (1869–1935), священник (1893), протоиерей церкви Иоанна Богослова г. Бежецка (с июня 1916). Постников известен как уважаемый и почитаемый священник, видный уездный церковный деятель, законоучитель городской женской гимназии, участник общероссийских и тверских историко-краеведческих обществ. В 1908–1915 гг. он возглавлял Бежецкое уездное отделение Тверского епархиального училищного совета, ведавшее церковно-приходскими школами. В Бежецке и за пределами города известны историко-краеведческие очерки и рассказы Постникова. В 1916–1917 гг. Постников — председатель родительского комитета реального училища, председатель Пастырского союза города и уезда, председатель Комитета по питанию проезжающих через Бежецк беженцев. Избирая на эти должности о. Иоанна, современники констатировали его незаурядные личностные и организаторские качества [2, с. 123–124].

Рукопись дневника открывается образным эссе, раскрывающим суть происходивших в городе и стране событий. В нем И. Н. Постников выражает главную идею, захватившую умы его соотечественников, — идею разрушения сложившихся веками устоев жизни Российской империи: «Старое рушится сразу. Все развалить до основания — прежде всего и чтобы из этого не вышло». Далее он развивает свою мысль: «Долой старых генералов и офицеров — хотя бы временно пострадали от этого армия и флот. Долой старых судей и полицию —

хотя бы население на время и осталось совершенно без защиты и в отношении личности, и в отношении имущества. Долой городские и земские учреждения — хотя бы наступил от этого временный хозяйственный крах. Долой старое влияние церкви или школы и помещиков на крестьян. Долой всеми средствами. Против генералов и офицеров восстановили солдат и для этих приставили к армии комиссаров. Полиция арестована — и из тюрьмы на фронт. От церкви отняли школу и представительство в местных самоуправлениях, пытались вывести преподавание Закона Божия из школы и законоучителей из педагогических советов. Восстановили против архиереев более податливый низший клир» [3, л. 140 об., 141].

И. Н. Постников кратко и точно, не скрывая глубокого душевного сокрушения и недоумения перед происходящим, передает особенности жизни Бежецка начала 1917 г.: «Никогда в городе не было столько концертов, спектаклей и вечеров, с лотереями, танцами, играми и пр., и никогда они не собирали такие массы народа и не давали таких сборов, как теперь (октябрь–ноябрь 1917 г.). Организуются они часто заезжими артелями в свою пользу. Частью отдельными любителями в пользу Учительского союза, союза „Пролетариат“ и других организаций. Как-то странно, но город веселится вовсю. Между тем, видимо, надвигается голод. Муки нет подвоза. Положение государства — нечто беспросветное. Полная анархия. Ни личность не ограждена, ни имущество. И только Бог хранит» [там же, л. 141 об.].

На страницах дневника И. Н. Постников свидетельствует о ненормальной активизации в городе не только культурной, но и общественной деятельности. Появляются различные союзы: Учительский, «Пролетариат», почтовых и железнодорожных служащих, домовладельцев, пастырский и др. Примечательно замечание Постникова при посещении им одного из названных союзов: «Посещение союза домовладельцев. Статья — „Оглашенные изыдите“» [там же, л. 142 об.]. Между тем Бежецк и уезд из-за революционных событий в Петрограде и Москве оказываются в информационной блокаде. В записи от 5 марта 1917 г. читаем: «Газеты петроградские перестают высылаться в конце февраля. Сведения получают от прибывающих из Петрограда. К поездкам на вокзал устремляется масса горожан. Тем же путем появляются прокламации Временного правительства» [там же, л. 143]. 3 марта начали ходить слухи об отречении императора и воцарении наследника.

В этой беспокойной обстановке 14 марта 1917 г. Ф. И. Шмелев и И. П. Новоселов (адвокат, сын диакона церкви с. Поречье Бежецкого уезда) стали во главе, как выражается о. Иоанн, «кучки людей, захвативших здесь власть». Ими в городе создается новый орган власти — Временный исполнительный комитет. Каким образом «кучка людей захватила власть», о. Иоанн также сообщает: «На скорую руку образовано было собрание из случайно оказавшихся крестьян. Шмелев избран был председателем этого Комитета» [там же, л. 146 об.–147]. Временный исполнительный комитет начинает свою работу параллельно с Го-

родской думой, Уездным земским собранием и их исполнительными органами — управами.

Довольно подробно И. Н. Постников характеризует новоявленного городского революционно-демократического лидера Ф. И. Шмелева, с которым, как и с И. П. Новоселовым, был знаком по совместной работе в родительском комитете реального училища: «Из крестьян. Учителем в Новоторжском уезде 15 лет, в Бежецке состоит земским страховым агентом более 10 лет. Приблизительно 50 лет. Человек верующий и семейный. Вид весьма почтительный. До революции Шмелев был известен в городе весьма мало и в общественной жизни роли не играл. Жил очень скромненько». Как сообщает Постников, Ф. И. Шмелев при работе в родительском комитете реального училища поражал окружающих идеалистическими и отстраненными от жизни взглядами и поступками: «Ставил директора училища в тупик, запрещая наказывать учеников, снижать им баллы или оставлять на полчаса после уроков за проступки. Требовал товарищеского отношения к учащимся, живой беседы вместо учебников. Доводил это до крайности». Ф. И. Шмелев организует демократический блок по выборам в новую Думу, о чем Постников замечает: «Мое посещение демократического блока. Неприятное впечатление» [там же, л. 142 об., 145, 145 об.].

Одновременно И. Н. Постников отмечает и положительные качества Ф. И. Шмелева, подчеркивая, что тот «проявил редкую трудоспособность, работая над водворением нового порядка чуть ли не по 18 часов в день, устраивая собрания, митинги. Начал издавать „Известия Комитета“. Являлся на все частые тогда собрания Городской думы, вникал в городские дела. И нужно отдать ему честь: его глубокое убеждение, что взять нужно не насильем, а воздействуя на сознание человека, толковая, спокойная речь и тактичность не раз предохраняли от кровавой расправы и со стороны свергнутого правительства (дело ограничилось исключительно прощением), и городского населения, и крестьян, собиравшихся сюда целыми волостями и настроенных к городу, благодаря агитации, весьма враждебно. По мысли его начал издаваться „Бежецкий вестник“ <бежецкая городская и уездная газета>. Устраивал публичные собрания, на которых выступали и сам Шмелев со своими обличительными речами на старую Думу, и вдохновлял на ту же тему других ораторов. Очень искусно привел к выборам учащихся, железнодорожных служащих, чиновников, пролетариат, объединил их около своего имени. И в конце концов оказался городским головой, организовав по своему вкусу городскую управу» [там же, л. 147].

В дневнике приводится довольно меткая характеристика другого члена Временного исполнительного комитета — Серговского: «Серговским собраны в помещении женской гимназии педагоги средних и низших учебных заведений. Собралось много (почти все). Начал заседание г. Серговский (красный галстук и церемонный красный бант) митинговой речью с проклятиями Николаю Романову и его предкам» [там же, л. 144].

Степень компетентности и профессионализма представителей новой власти характеризуют дневниковые строчки от 14 февраля 1918 г.: «Демократиче-

ский блок по выборам в городскую думу, заняв непримиримую позицию в отношении старого ее состава, оттолкнул торговый класс от дел самоуправления. Вместо купцов и мещан, веками сроднившихся с городским хозяйством, засели новые люди, интеллигенция и лица свободных профессий с громкой программой: дать электрическое освещение, водопровод, народный университет и т. д., но без малейшего хозяйственного опыта и без всякой личной кредитоспособности» [там же, л. 48 — 48 об.]. Между тем в городе происходили первые стихийные массовые выступления. В день учреждения Временного исполнительного комитета, 14 марта 1917 г., толпа вместе с прибывшим из Твери отрядом солдат выпустила из тюрьмы арестантов.

Первым действием Временного исполнительного комитета было упразднение полиции в городе, арест и заключение в тюрьму полицейских чинов и стражников. Инициатива разгона полиции возникла стихийно. Ученики старших классов реального училища не дождались приказа Исполнительного комитета, создали вооруженный кое-чем отряд и обезоружили всех полицейских и стражников, забрав у них до 40 винтовок, последние безропотно сдали оружие: «Первоначально было отобрано оружие от полицейских чинов (и в складе, и при полиции); ружья, револьверы, штыки, кинжалы раздавались всем желающим и особенно ученикам реального училища. Не редкость была встретить с ружьем и револьвером, кинжалом мальчиков 10 лет. Из них и составлена была милиция с белой перевязью на рукаве и красным бантиком» [там же, л. 143 об.]. Однако в целом обстановка в городе была спокойная.

И. Н. Постников краткой записью от 5 марта 1917 г. обозначает настрой основных по численности слоев населения города и уезда — купечества, мещан и крестьян: «Торговый класс занят был опасением разорения лавок. Крестьяне — надеждой поживиться. <...> Порядка никто не нарушал. Крестьянские толпы пугали только разговорами, к активной деятельности не переходили. И все обошлось благополучно» [там же, л. 143 об.]. К концу марта была образована милиция, реалистам объявлена благодарность, и занятия в реальном училище возобновились с 21 марта.

Революционные события обрушились на город и уезд с богатым, общеевропейской известности, льняным рынком, торговые обороты которого не были подорваны даже в годы Первой мировой войны. На бежецком рынке перед мировой войной ежегодно с 1910 по 1913 г. продавалось до 80 000 тысяч пудов льна. В 1914 г. в Бежецке с населением около 10 000 тысяч человек имелось 434 торговых заведения, 12 постоянных дворов, 21 трактир и 13 чайных [4, с. 264–265]. Крестьяне уезда выращивали в основном лен, от продажи которого получали большой доход. Поэтому город и отчасти Бежецкий уезд были зависимы от поставок хлеба.

Уже в начале 1917 г. И. Н. Постников пишет о реальности начала голода в городе: «Первым вопросом, с которым пришлось столкнуться новому городскому самоуправлению, оказался продовольственный вопрос, вопрос по обстоятельствам времени громадный и первой необходимости для города. Новая ду-

ма решила его легко: совершенно отстранилась от решения этого дела, предоставив его ведению Продовольственного комитета, в который не вошел ни один думский гласный. <...> Председателем этого комитета, получившего название Городской продовольственной управы, <...> оказался переплетчик Бударин. Новая продовольственная управа прежде всего лишила местных купцов продовольственных карточек и сделала это в самой грубой форме. Трудно было ожидать, что купечество пойдет навстречу воззванию <о продовольственной помощи городу>« [3, л. 49]. Уже 29 марта в городе начались волнения на продовольственной почве, поскольку норма выдачи муки сократилась с 6 фунтов до $\frac{3}{4}$ фунта (т. е. с 2,5 кг до 200 г) на человека в месяц. Толпа горожан собралась на площади с требованием обыска у членов продовольственной управы.

Попыткой обуздать начинающийся хаос революции и навести порядок в стране стали всероссийские выборы в Учредительное собрание. Выборы в Учредительное собрание состоялись и в Бежецке 12 ноября 1917 г. И. Н. Постников рассказывает о выборах на страницах дневника, приводит данные подсчета бюллетеней по выборам и называет лидеров некоторых партий: «Происходит подсчет бюллетеней по выборам в Учредительное собрание. Всего подано 2085 записок ($\frac{1}{3}$ имевших право голосовать по городу. $\frac{2}{3}$, таким образом, от голосования воздержались). За № 1 <<Народная свобода>> подано 800 записок, № 2 <земельные собственники> — 83, № 3 <социал-демократы (В.И. Толмачевский, крестьянин, член Бежецкой управы)> — 388, № 4 <социал-демократы организации «Единство» (Н.П. Новоселов, сын дьякона с. Поречье)> — 25, № 5 <социал-демократическая рабочая партия (И.П. Новоселов — председатель Бежецкой земской управы)> — 229, № 6 <большевики> — 254, № 7 <Трудовая народно-социалистическая партия (Ф.М. Шмелев, городской голова и М.Г. Загрязский, медицинский студент)> — 141 и № 8 <торгово-промышленная партия> — 165» [там же, л. 8 об., л. 9 об.].

Новая Дума во главе с Ф. И. Шмелевым теряет власть в городе в самом начале 1918 г., когда на заседании Уездного земского собрания в зале Земства Центральной гостиницы 20 января 1918 г. был убит комиссар большевик Петр Скворцов. Советом крестьянских, солдатских и рабочих депутатов в городе было объявлено осадное положение, начались обыски в жилых домах. «Председатель Земского собрания (он же городской голова) Шмелев Ф.И. и председатель Земской управы Толмачевский скрылись, и их разыскивают» [там же, л. 22]. В дневнике от 28 января отец Иоанн с сожалением и горечью констатирует: «так демократический блок, усиленно добивавшийся мест в Думе, оказался не на высоте положения и именно в ту минуту, когда он особенно должен был что-нибудь делать. Председатель Думы Новоселов и голова Шмелев скрылись. Управа растерялась, а Совет между тем предъявляет свои требования, которые требуют ответа. На вопрос одному гласному демократу, был ли он на собрании, последний ответил: нет, очень болел зуб. Некоторые из 9 собравшихся предлагали бросить все и разойтись, другие постарались ладить с Советом. <...> Вдохновителям блока гг. Новоселову и Шмелеву не мешало бы все-таки из

своих убежищ хотя несколько поруководить созданным им городским самоуправлением» [там же, л. 32 об., 33].

Повествование о городском лидере периода буржуазно-демократической революции Ф. И. Шмелеве прерывается (не позднее 1932 г. Ф.И. Шмелев эмигрировал в Англию [1, с. 58]). Его коллега И. П. Новоселов 29 января был арестован и посажен в тюрьму. И. Н. Постников дает ему нелюбезную характеристику: «Про Новоселова рассказывают, что во время стрельбы в зале он скрылся, при всей своей полноте, под столом, а затем бежал. <...> Сначала был избран здесь как первый комиссар и любил пересыпать свои речи на собраниях и митингах словесами: „Я как первый народный избранник!“ При первых же признаках усиления большевизма службу эту оставил» [3, л. 23 об.].

Последнее заседание Городской думы, на котором присутствовали из 42 гласных только 21, состоялось 31 января 1918 г.: «В семь часов вечера собрание Городской думы. На предшествующем ему предварительном совещании вынесена резолюция: принимая во внимание, что фактически власть в городе принадлежит уже Совету, подчиниться» [там же, л. 36].

И. Н. Постников констатирует в дневнике деградацию и крах действовавшей в городе и уезде власти: «Поразительно отношение местной интеллигенции, вдохновительницы и руководительницы того демократического блока, который несколько месяцев тому назад успешной страстной агитацией смел старую Думу и водворился на ее место. Городской голова молчит из своего убежища. Иван Петрович Новоселов просит тов. Молотова при свидании в тюрьме возбудить ходатайство об освобождении его перед Советом от имени Думы в самых мягких выражениях. Бывший председатель демократического блока на совещание не пришел и на думское заседание явился, когда вполне уже выяснилось, что опасности нет, до конца не досидел. Отношение остальных гласных, по определению одного власть имущего из блока, в высшей степени равнодушное, и желанья работать для города среди них не видно. Так, мирно утвердилась в городском самоуправлении большевистская власть. <...> Городская милиция заменена Красной гвардией» [там же, л. 36 об., 37].

18 февраля Городская дума заменена Отделом Совета по городским делам, в который первоначально было выбрано около 50 совершенно случайных человек. Достоинно внимания событие, происшедшее на первом заседании отдела Совета по городским делам, отмеченное записью в дневнике от 28 февраля: «Один из членов его посмел предложить: „Отслужить бы перед началом дела молебен на городской площади!“ Комиссар Зуев, председатель Собрания, ответил с криком: „Не смешивать с попами общественных дел!“ Возражать, конечно, не посмели» [там же, л. 62].

Общее отношение населения к новой, уже большевистской власти характеризуют дневниковые строки от 25 февраля 1918 г.: «Враждебное отношение к Советам становится общим и в городе, и в уезде. Высказывают его открыто» [там же, л. 58 об.].

Использованные источники и литература

1. *Брагин В. И.* Так погибали бежецкие церкви: книга-покаяние. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. 784 с.: ил.
2. *Волкова М. В.* По страницам семейного дневника: родословная тверских священнослужителей Постниковых (XVIII — начало XX в.) // Эго-документальное наследие российской провинции XVIII–XXI вв.: проблемы выявления, хранения, изучения, публикации: сб. науч. ст. /отв. ред. Т. И. Любина. Тверь: СФК-офис, 2014. 380 с. С. 123–124.
3. Дневник бежецкого краеведа И.Н. Постникова за 1917 г., переписанный рукой краеведа А.Г. Кирсанова // ГАТО. Ф. Р–625. Оп. 1. Д. 154. 148 л.
4. *Климин И. И.* Очерки по истории Бежецкого уезда Тверской губернии. Ч. 1. СПб.: Центр исторических и гуманитарных исследований «Клио», 2002. 287 с.
5. Литературное и краеведческое наследие о. Иоанна Постникова. Тверь: Триада, 2011. 304 с.
6. Насколько дешево стала цениться человеческая жизнь. Дневник бежецкого священника И. Н. Постникова // Источник. Документы русской истории. Приложение к российскому историческому журналу «Родина». 1996. №3. С. 31–56, №4. С. 10–30, №5. С. 13–29.

Об авторе

ВОЛКОВА Марина Викторовна, ведущий эксперт отдела Государственного учета и историко-культурной экспертизы Главного управления по государственной охране объектов культурного наследия Тверской области, Тверь.

КАЛИНИНСКИЙ И ЗАПАДНЫЙ ФРОНТ В 1941–1943 ГОДЫ: МУЗЫКАЛЬНЫЕ ДЕЯТЕЛИ НА СТРАЖЕ МИРА (К 75-ЛЕТИЮ ОСВОБОЖДЕНИЯ РЖЕВА)

О. М. Кузьмина

Ржевское краеведческое общество, Ржев

Статья посвящена вкладу мастеров искусств и музыкальных деятелей: композиторов, исполнителей, дирижеров — в победу в Великой Отечественной войне на территории Калининского и Западного фронтов. Проанализирована их творческая и художественная работа в 1941–1943 гг. Приведены примеры музыкальных произведений, сыгравших важную роль в понимании и осознании трагедийности событий, происшедших в районе Ржева.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Калининский и Западный фронты (1941–1943), культура военного времени, музыкальная работа, песенное творчество, музыкальное исполнительство.

Проблема изучения деятельности учреждений культуры, искусства и просвещения в годы Великой Отечественной войны уже поставлена современной наукой (Е. Л. Храмкова, С. А. Герасимова, Д. Е. Комаров, А. В. Гончарова и др.). Состояние культурно-художественной жизни в эту эпоху отражено в музыковедческих исследованиях и композиторском творчестве военной поры (Д. Д. Шостакович, С. С. Прокофьев); фронтовом песенном наследии (Т. М. Акимова, П. Велин, В. Кравчинская), этнохудожественном творчестве военного времени (Л. Л. Христиансен, Т. В. Попова, В. Г. Захарченко и др.) и фронтовой самодеятельности и агитбригадной деятельности (Л. А. Данилевич, А. С. Каргин, М. П. Мазурицкий). Положено начало изучению и другим видам искусств, сопряженных к военному подвигу: театрального творчества (Н. П. Герасимова); средств массовой информации (А. И. Ломовцева); кинематографии (Л. А. Пинегина). Но следует отметить, что в целом проблема освещения культурных явлений и музыкальной жизни указанного экстремального исторического времени остается пока без должного внимания; исследованного и изданного специализированного тематического материала крайне мало.

Для обороны Москвы был создан Калининский фронт, действовавший на протяжении двух лет (1941–1943) как оперативно-стратегическое объединение советских войск на западном направлении. Он был образован директивой Ставки ВГК от 17 октября 1941 г. для объединения войск, прикрывавших столицу с северо-запада. В его состав вошли 22, 29, 30, 31 армии правого крыла Западного фронта; в состав Калининского фронта в разное время входили 20, 39, 41, 43, 58 армии, 3 и 4 ударные и 3 воздушная армии.

В течение 4 лет с 1941 по 1945 г. произошла коренная реорганизация и перестройка всех отраслей жизнеобеспечения. В их числе были учреждения культуры и образования. Все тогда встали единым щитом против фашизма: деятели искусства и культуры, образования и просвещения. Это была эпоха, когда именитые композиторы сочиняли выдающиеся произведения и лучшие песни;

популярные и любимые народом артисты выезжали на передовой край военных действий, чтобы поддержать бойцов; поэты, прозаики, публицисты работали «честными солдатами войны». Вся эта подвижническая деятельность, безусловно, повлияла на перелом, происшедший в 1943 г., ставший решающим в смертельной схватке народов и культур.

Одним из пронзительных моментов начала военных баталий сороковых годов XX в. стала организация и создание народного ополчения, куда записывались добровольцами граждане, не входящие в 1 состав военнослужащих действующей армии. В июле 1941 г. в Москве было сформировано 12 дивизий народного ополчения. Это гражданское движение только в столице охватило свыше 160 тыс. чел. [9, с. 5]. Вместе с рабочими московской «Трехгорки», сахарного завода и вчерашними школьниками в состав сформированной на Красной Пресне 8-й дивизии народного ополчения на войну ушел цвет столичной интеллигенции. В ее составе числились роты, которые неофициально назывались «писательской», «научной», «актерской». В первой служили члены Союза писателей СССР, вторая состояла из профессоров и студентов. Еще две роты сформировали из музыкантов. Встал в строй Квартет имени Бетховена. На фронт пытались уйти Давид Ойстрах и Эмиль Гилельс, но им отказали. В «актерскую» роту 8-й дивизии записался будущий драматург, а тогда молодой актер Виктор Розов. Скульптор Евгений Вучетич стал рядовым 13-й дивизии народного ополчения Ростокинского района. В ополчение ушли писатели Василий Гроссман, Александр Бек, Юрий Лебединский. Краснопресненская дивизия погибла за одни сутки. Не было ни флангов, ни тыла, ни подготовленных позиций. Но в своем первом и последнем бою московские ополченцы встали на пути врага живым щитом. К 16 часам 5 октября от народного ополчения Красной Пресни почти никого в живых не осталось [9]. В состав 6-й дивизии народного ополчения был записан Государственный духовой оркестр СССР, полностью (около ста человек) погибший под Вязьмой в октябре 1941 г. Д. Д. Шостакович трижды обращался в комиссию с заявлением о принятии в ряды бойцов. 5 июля 1941 г. штаб народного ополчения назначает его заведующим музыкальной частью театра народного ополчения (вместе с ним работал актер Н. Черкасов). Ежедневно с утра занимались строевой подготовкой, изучали стрелковое оружие, остальную часть дня готовили эстрадные выступления. Составили хор, ансамбли; работы было много: продолжали искать мобильные формы обслуживания фронтовых частей. 5 марта 1942 г. в Куйбышеве (г. Самара) была исполнена 7 симфония, ставшая знаковым произведением для потомков [1; 3; 4].

С лета 1941 г., исходя из опасности военного положения, меняется вся прежняя размеренность жизни городов провинции. В Ржеве, например, с августа при госпитале создается концертная бригада и хор, которые обслуживали фронт. Ими руководил П. П. Павлов (1902–1970), известный на Тверском Верхневолжье хормейстер и музыкант. Он прошел всю войну и в 1946 г., приехав на родину в Ржев, создал хоровой коллектив, существующий и поныне. Сегодня

Академический хор ветеранов носит его имя, а в 2014 г. хору присвоено звание «Заслуженный коллектив народного творчества Тверской области» [2; 5].

Летом 1942 г. на территорию Калининского фронта в самый разгар ожесточенных боев на Ржевской земле генерал-полковник И. С. Конев вызвал музыкальный ансамбль из Москвы для подкрепления духа бойцов. Его напутствие было предельно простым и ясным. Он сказал тогда музыкантам: «...Отечественная война требует огромнейшего напряжения: сил, напряжения нервов, требует разрядки, отдыха, и в этот небольшой промежуток времени надо не только дать бойцу возможность отдохнуть, но и влить в него струю бодрости песней, пляской, словом — пробудить в нем новые силы для дальнейшей борьбы, для победы! Надеюсь на Вас. Ваше оружие — это ваши песни, ваши инструменты, ваше искусство!» [10, с. 55].

В составе фронтовых бригад, которые действовали в районе Ржева, работали многие известные артисты, музыканты и литераторы: К. Симонов, А. Твардовский, И. Васильев, Б. Полевой, М. Джалиль, М. Светлов. Здесь выступал знаменитый Ансамбль Красной Армии и незабвенный Леонид Утесов со своим боевым другом — джаз-оркестром.

«Боевое подвижничество» виртуоза русской балалайки Михаила Федотовича Рожкова (род. 1918 г.) прошло в районе Ржева в составе Ансамбля балалаечников Калининского фронта. Из его воспоминаний: «Нас отправили на Калининский фронт к командующему фронтом И. С. Коневу. Мы были красиво одеты, ведь ансамбль в Кремле выступал. Конев посмотрел на нас и сказал: „Ребята, одежду свою снимите и наденьте настоящую поношенную солдатскую робу, никаких парадных мундиров, а то вас немецкие снайперы как цыплят перестреляют“. Это было в начале войны. Шли бои под Ржевом. Выступали или в лесу, или в медицинской палатке. По войскам ездили на открытой полуторке, чтобы легче было прыгать на ходу. Участвовал в трех штурмах: первый — штурм Ржева, второй — Духовщины. Духовщина — это был ключ к Смоленску. Третий — штурм Кенигсберга. Вот так! Под Ржевом в деревне Кокошилово ансамбль должен был выступать, но началась бомбежка, кружили мессершмидты, свистели пули. Пришлось отложить в сторону свои инструменты и выносить с поля боя раненых. После боя концерт все же состоялся» [6].

В 2008 г. вышла книга А. В. Афанасьева о М. Ф. Рожкове, где ветеран войны рассказывает следующее. «Нас посылали туда, где начиналось дело. Помню штурм Ржева, это был 1942 год. Наши войска вошли в Ржев, а боеприпасы кончились, потому что машины не могли подойти, они утонули в грязи. Мы голодные, пушки без снарядов. Вошли в город, а стрелять не можем. А немцы в домах засели — как мы в Сталинграде, так они во Ржеве. И покосили всех наших. Целое училище военное было брошено на штурм Ржева — и всё полегло. У нас были такие потери, что Геббельс потом прилетел в Ржев, который немцы отстояли. И хоронили потом, после второго штурма, в четыре слоя. Вырывали большую яму и хоронили. Это был страшный штурм, недаром у Твардовского есть стихотворение „Я убит подо Ржевом“. Зато мы этой опера-

цией удержали немецкие войска, которые должны были по приказу Гитлера махнуть на Сталинград. Наш ансамбль в это время должен был дать концерт в деревне Кокошилово» [8]. За выступления на Калининском фронте в 1942 г. музыкант М. Ф. Рожков получил свою первую военную награду — медаль «За боевые заслуги».

Другое имя, связанное с обороной Ржева, — композитор В. П. Соловьев-Седой, автор известных песен, около 70 из которых написаны во время Великой Отечественной войны. С фронтовой бригадой своего эстрадного театра «Ястребок» Соловьев-Седой провел здесь полтора месяца фронтовых будней. В феврале 1942 г. артисты прибыли на Калининский фронт в район Ржева. Выступления проходили в землянках, блиндажах, полевых госпиталях 30-й армии близ деревни Кокошкино. Именно здесь состоялось боевое крещение его песни «Вечер на рейде»: «Спойте, друзья, ведь завтра в поход уйдем в предрассветный туман...» Соловьев-Седой так писал о пребывании на ржевской земле: «Сорок пять дней, проведенные на фронте, оставили во мне незабываемые впечатления. Я видел народ на войне. Я понял, что солдат — это не лакированный герой, а труженик войны, что он сражается так же, как варит сталь, пашет землю, возводит плотины. Он идет на подвиг мужественно и просто, а в час отдыха не чужд шутке, крепкого словца, лихого танца» [7, с. 6]. В 1943 г. за лучшие песни, созданные в первые годы войны, Соловьеву-Седому присудили Государственную премию. Среди них «Играй, мой баян», «Вечер на рейде», «Песня мщения», которые были особенно любимы в народе и входили в программы многих фронтовых концертных бригад.

Откровение «Я убит подо Ржевом...», написанное А.Т. Твардовским в 1946 г. и посвященное Ржевско-Сычѳвской операции августа 1942 г., уже семь десятилетий вновь и вновь ведет нас к истине тех страшных лет, как и его другие сочинения: поэма «Василий Тѳркин», «Баллада о товарище», «В пилотке мальчик босоногий», «Вся суть в одном-единственном завете...», «Мы на свете мало жили...», «Я знаю, никакой моей вины...», «Жестокая память» и др. Композиторы — наши современники В. Мигуля, Вл. Аязов, И. Карпов, М. Палочкин, А. Иванов и др. положили стихи поэта на музыку. Многие из них для послевоенных поколений стали песенными молитвами, духовными причитаниями и народными покаяниями. В одной из заметок Твардовский подчеркнул, что эти стихи «продиктованы мыслью и чувством, которые на протяжении всей войны и в послевоенные годы более всего заполняли душу... Обязательство живых перед павшими за общее дело, невозможность забвения, неизбывное ощущение как бы себя в них, а их в себе — так приблизительно можно определить эту мысль и чувства...» [8, с. 207-208].

В 1968 г. к 25-летию окончания Ржевской битвы композитор Р. К. Щедрин сочинил цикл «Четыре хора» для смешанного хорового состава а capella. Поэтическую канву произведения составили стихотворения, написанные Твардовским в военные и послевоенные годы: «Как дорог друг» (1943), «Прошла война» (1945), «Я убит подо Ржевом» (1946), «В тот день, когда окончилась

война» (1948, хор «К вам, павшие»). Свой траурный реквием Р. Щедрин посвятил памяти брата Олега, не пришедшего с войны, пропавшего без вести. Музыкальные интонации, наполненные горестным смыслом, передают события грозной години. Они предстают и в форме прямого изображения, и через индивидуальное отношение к ней народа: много повидавшего солдата (№ 1, пролог цикла); матери, скорбно поникшей от горечи утраты (№ 2, песня-ариозо); пламенного юноши, сраженного в битве (№ 3, трагедийная кульминация); живых людей, преисполненных благодарной памяти и печали (№ 4, реквием-хорал). Скажем, что сегодня это произведение входит в основной репертуар хора Тверской областной академической филармонии.

В заключение подчеркнем следующее Хранилища архивов и библиотек, ресурсы интернета хранят еще множество литературно-музыкальных документов периода Великой Отечественной войны, отсмотреть, исследовать, проанализировать и раскрыть содержание которых — насущная задача специалистов: теоретиков и практиков.

Список литературы

1. Комсомольская правда. 1942. 19 авг.
2. Кузьмина О. М. Поет Ржев: альманах. Ржев: ГУ РПП, 2008. 97 с.
3. Ленинградская правда. 1942. 11 авг.
4. Литература и искусство. 1942. 4 апр.
5. Павел Петрович Павлов / сост. и ред. О. Кузьмина. Ржев: ГУ РПП, 2004. 31 с.
6. Рожков Михаил. Воспоминания // Живой журнал [электронный ресурс]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/1993026/post393262047>. Дата обращения 23.02.2018.
7. Соловьев–Седой В. П. Над Россией небо синее: сборник песен с сопровождением баяна. М.: Военное изд-во, 1967. 125 с.
8. Твардовский А. Статьи и заметки о литературе. М.: Советский писатель. 1972. 296 с.
9. Хохлов А. Последний резерв. Трагедия и подвиг народного ополчения Москвы // Вечерняя Москва. 2015. 9 апр.
10. Шилов А. Краснознаменный ансамбль Советской Армии. М.: Музыка, 1964. 68 с.

Об авторе

КУЗЬМИНА Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, член Союза композиторов РФ, почетный работник культуры и искусства Тверской области, Ржев; e-mail: Olgakuzmina8@rambler.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТВЕРСКОЙ ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР

И. В. Гришанкова

МОУ СОШ № 21 г. Твери

Статья посвящена проблеме знакомства младших школьников с тверским детским фольклором. Представлена программа кружка «Лингвокраеведение» для учащихся 1 классов. Приведено описание игры-соревнования «Знаток», которая проводится по итогам изучения раздела «Знакомство с неигровым детским фольклором», а также авторские загадки участников кружка, учеников 1 А класса МОУ СОШ № 21.

Ключевые слова: лингвокраеведение, тверской детский фольклор, младший школьник.

Наши предки тверитяне оставили нам богатое устное наследие: мелодичные колыбельные песни, мудрые пословицы, хитрые загадки, увлекательные волшебные и бытовые сказки, занимательные заклички, пестушки, потешки и др. Устное народное творчество есть отправная точка в прекрасном путешествии в мир языковой культуры родного края. Именно из фольклора мы постигаем духовную культуру наших предков.

Тверскими учеными историками, литературоведами, культурологами, фольклористами собран богатейший материал в области детского фольклора. Тверские сказки, народные рассказы, легенды, были и предания, загадки, пословицы и поговорки [1; 2; 9; 10; 11; 12] служат прекрасной базой для знакомства подрастающего поколения с детским фольклором. Е. Г. Милюгиной разработан проект региональной системы начального образования по родной словесности «Введение в культуру родного края» [5; 6], однако программ с активным использованием детского фольклора в начальной школе до сих пор не разработано. Исключением является программа Е. Г. Милюгиной и А. Б. Касимовой «Литературное краеведение», в которой один из разделов посвящен знакомству с фольклором Тверского края [8]. Развитие этой темы и стало ядром нашего научного исследования.

Мы разработали программу кружка «Лингвокраеведение» для 1 класса, направленную на знакомство учащихся с тверским детским фольклором. Цель программы — формирование культуроведческой и регионоведческой компетенций учащихся, обучение их ведению учебно-поисковой деятельности в сфере родного языка, развитие речи и наблюдательности. Задачи программы: 1) познакомить учащихся со структурными и функциональными особенностями русского языка в Тверском регионе; 2) обогатить словарный запас школьников за счет местного языкового материала; 3) расширить знания учащихся об истории, культуре края, традициях и обычаях местных жителей; 4) воспитать интерес и бережное отношение к языку, культуре, этнографии родного края; 5) прививать навыки организации научного труда, работы со словарями и энциклопедиями.

Программа составлена с учетом возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста, дифференциации деятельности учащихся, использования репродуктивных и продуктивных методов обучения, творческой и поисковой деятельности школьников. Занятия кружка проводятся в различных формах, таких как: познавательная беседа, викторина, творческая работа, конкурс, проектная деятельность. Занятия проводятся 1 раз в неделю продолжительностью 45 минут.

«Вхождение» младших школьников в фольклор Тверского края невозможно без использования игрового метода, поэтому основной формой организации занятий кружка является игра. Использование данного метода благоприятно влияет на развитие психики ребенка, его способностей, совершенствование навыков общения, а также способствует наилучшему усвоению тверского языкового краеведческого материала.

Предлагаемый для изучения тверской лингвокраеведческий материал мы условно разделили на блоки: «Знакомство с неигровым детским фольклором» и «Знакомство с игровым детским фольклором». В первый из них входят темы: «Колыбельные песни» (беседа, практическая работа), «Пестушки и потешки» (беседа), «Прибаутки и небылицы» (игра), «Стишки без конца» (творческая работа), «Скороговорки» (практическое занятие), «Дразнилки, поддевки, остроты и мирилки» (беседа, практическое занятие), «Поговорка — цветочек, пословица — ягодка» (беседа), «Пословица к слову молвится» (конкурс), «Тверские загадки» (практическая работа), «Загадка — зарядка для ума» (творческая работа по созданию загадок собственного сочинения), игра-соревнование «Знаток».

Второй блок включает в себя темы: «Заклички и присказки» (практическое занятие, игра), «Считалки», «Я считаю до пяти...» (творческая работа по созданию собственных считалок), «Игровые песни, припевки, приговоры» (ролевая игра), «Молчанки и уловки» (беседа, практическое занятие), «Народные игры», «Собирайся народ, кто играть идет» (викторина), «Сказка — ложь, да в ней намек...» (беседа), «Волшебный мир сказок», «Россыпь народной мудрости» (урок-путешествие).

Каждое занятие состоит из двух частей: теоретической и практической. Учащиеся знакомятся с понятиями жанра, их отличительными особенностями, читают, слушают, анализируют произведения детского фольклора. Вторая часть — включение в игру (разучивание считалок и знакомство с народными играми). Таким образом, знакомство с неигровым тверским детским фольклором перемежается с включением в занятие элементов игрового детского фольклора. В рамках первого блока мы изучили такие считалки, как «На золотом крыльце сидели», «Шла машина темным лесом», «Сидел петух на лавочке», «Как у нас на нашей грядке», «За морями за горами», «Вдоль по речке по Десне», «Апельсин делили дети» и др.; народные игры: «Шел козел по лесу», «Золотые ворота», «Али-баба», «Горелки», «Краски», «Сломанный телефон», «Колечко», «Мороз — Красный нос», «Мышеловка» и др.

Заключительное занятие по этому разделу мы провели в форме игры-соревнования, в ходе которой учащиеся закрепили знания по пройденным темам. Далее приводим один из вариантов вопросов игрокам команды:

1. Что такое колыбельные песни? Приведите пример.
2. Зачем народ сочинял пестушки и потешки?
3. Что такое небылицы?
4. Приведите пример стиха без конца («Сказать ли тебе сказочку про белого бычка...»).
5. Подготовьтесь произнести любые три скороговорки.
6. Какие дразнилки и мирилки вам известны?
7. Чем пословица отличается от поговорки? Докажите на примере.
8. Загадайте загадки собственного сочинения другой команде.

Последний вопрос игры-соревнования — результат творческой работы учащихся «Загадка — зарядка для ума». По окончании этого занятия был составлен сборник загадок собственного сочинения учеников 1 А класса МОУ СОШ № 21. Ниже представлены варианты авторских загадок.

Лоботрясов укротитель,
В школе учит нас...(Учитель)

Зимою в школу он бежит,
А летом в комнате лежит.
Как только осень настает,
Меня он за руку берет. (Портфель) Короткова Екатерина, 7 лет

Большое, желтое, теплое.
Можно увидеть, но нельзя потрогать. (Солнце) Кузнецова Валерия, 7 лет

Бусы красные висят,
Из кустов на нас глядят.
Очень любят бусы эти
Дети, птицы и медведи. (Малина) Нурматов Амаль, 7 лет

Осенью летят лисички
Разноцветные сестрички
Золотые, красные,
Все такие разные! (Листья) Соловьев Михаил, 7 лет

Ножка деревянная,
Рубашка шоколадная.
На солнышке я таю,
Во рту я исчезаю. (Эскимо) Митюрева Дарья, 7 лет

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

Программа для 1 класса является прекрасной базой для изучения истории и культуры города Твери, его топонимики, архитектурных и скульптурных памятников, народных промыслов Тверского края, знакомства учащихся с памятными местами города, связанными с жизнью и творчеством русских писателей и поэтов. Все эти задачи мы решаем в рамках кружка «Лингвокраеведение» второго и третьего года обучения, которые разработаны и апробированы с 2013 г. на базе МОУ СОШ № 29 и с 2015 г. по настоящее время на базе МОУ СОШ № 21. Тематика занятий, разработки сценариев учебных экскурсий представлены в публикациях различного уровня [3; 4; 7]. В проекте создание тематики занятий для учащихся 4-х классов.

За время работы кружка «Лингвокраеведение» я могу отметить не только не угасающее желание младших школьников узнавать свой край, но и изучать его самостоятельно, что очень важно. Так, в 2017 г. моя ученица Ольга Гусева заняла 1 место в городском конкурсе сообщений учащихся 2–6-х классов «Открытие», представив членам жюри работу «Путешествие по Тверскому краю: Красное — Маслово — Берново» как своего рода отчет о семейном путешествии. Ольга Гусева приняла участие и в XX городской научно-практической конференции школьников «Шаг в будущее», в межшкольной научно-практической конференции учащихся гимназий и школ Твери «Пытливые умы», стала призером в городской олимпиаде школьников по окружающему миру «Мир вокруг нас — 4», заняла 2 место в конкурсе исследовательских работ в рамках XIV региональных Менделеевских чтений по теме «Путешествие сквозь века по территории Тверского кремля». В настоящее время мы готовимся к очному этапу городского конкурса сообщений «Открытие» на котором представим работу «Путешествие по озеру Селигер: в поисках Селижавра».

В заключении хочу сказать, что использование во внеурочной работе регионального языкового и культурного материала не только повышает интерес к региональному фразеологическому материалу, но и способствует воспитанию любви к своему краю, сознательного отношения младших школьников к родному языку и культурному наследию региона.

Список литературы

1. Акулов П. И. Тверские сказки. Тверь: ТОДНТ, 1997. 103 с.
2. Гончарова А. В. Золотые зерна. Тверь: Чудо, 1999, 2002. Кн. 1. 343 с.; Кн. 2. 347 с.
3. Гришанкова И. В. Формирование культуроведческой и регионоведческой компетенций младших школьников в процессе лингвокраеведческой работы: принципы и подходы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 2. С. 168-173.
4. Гришанкова И. В. Экскурсионная деятельность как средство формирования языковой культуры младших школьников: лингвокультурная экскурсия «Реки нашего города» // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 5 (11). С. 240–246.
5. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Традиционная культура и этнография Тверской земли в зеркале травелога // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 190-205.

6. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141-164.
7. Милюгина Е. Г., Гришанкова И. В. Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
8. Милюгина Е. Г., Касимова А. Б. Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 172-179
9. Тверские загадки / сост. Л. В. Брадис, В. Г. Шомина. Тверь: ТОДНТ, 1995. 111 с.
10. Тверские пословицы и поговорки / сост. Л. В. Брадис, В. Г. Шомина. Тверь: ТОДНТ, 1993. 60 с.
11. Тверской детский фольклор / сост. Л.В. Брадис, В.Г. Шомина. Тверь: ТОДНТ, 2001. 178 с.
12. Фольклор Тверской губернии. 1919–1926 гг./ сост. Ю.М. Соколов и М.И. Рожнова. СПб.: Наука, 2003.

Об авторе

ГРИШАНКОВА Ирина Валерьевна, учитель начальных классов первой квалификационной категории МОУ СОШ № 21, Тверь; e-mail: grishankova_ira@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С. А. Алиуллина, А. А. Рюкина, В. В. Акимова

Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Москва

В статье описываются общие причины затруднений, возникающих при изучении официально-делового стиля. Авторы рассуждают о таких лексических и грамматических особенностях, как формирование административно-делового жаргона, неверное употребление производных предлогов, сложности в согласовании подлежащего и сказуемого и др.

Ключевые слова: официально-деловой стиль речи, лексические трудности, грамматические трудности, административно-деловой жаргон, канцеляризм с префиксом не-, производные предлоги, согласование подлежащего и сказуемого.

Профессиональное общение сотрудника любой государственной структуры связано с повышенной речевой ответственностью. Не случайно владение государственным языком Российской Федерации является одним из обязательных условий поступления на государственную службу в нашей стране. Причем, по концепции Л. П. Крысина, на собственно лингвистическом уровне владения одним из показателей сформированности данной общекультурной компетенции является способность не только правильно писать и говорить, но и различать нормативное и ошибочное использование языковых средств в речи государственного служащего, которую обслуживает официально-деловой стиль.

Официально-деловой стиль — это язык делового общения, который используется в административно-правовой деятельности главным образом при составлении деловой документации. Сфера реализации — тексты законов, указов, инструкций, договоров, соглашений, распоряжений, актов, анкет, объяснительных записок и т.п. К нему в полной мере применимы нормы литературного языка, однако он обладает и своими ярко выраженными особенностями. Невзи-

рая на то что данный стиль подвержен незначительной трансформации в связи социальными, экономическими и политическими преобразованиями в жизни общества, он выделяется среди других функциональных разновидностей языка своей стабильностью, традиционностью, замкнутостью и, главное, наличием языкового стандарта. Именно он влияет на выбор лексических, морфологических, синтаксических языковых средств при составлении деловых документов.

Явление стандартизации и унификации деловой речи, влияющее на все уровни языка, наиболее ярко отражается в лексике официально-делового стиля. Однако канцеляризация деловой речи, предполагающая использование устоявшихся речевых формул, не исключает появление случаев нарушения лексической нормы языка в речи государственного служащего.

Это связано с демократизацией языкового процесса и сменой коммуникативной парадигмы с монологической на диалогическую, характеризующейся в том числе и проникновением черт устной разговорной речи во все уровни языка. Следствием этого стало **оформление административно-делового жаргона**, использование единиц которого в официальных ситуациях как устного, так и письменного делового общения не является правомерным. Сегодня стали актуальными следующие языковые единицы: *управленец, платежка, (список) рассылки, сопроводилка, спустить (инструкцию), оперативка, наработки* и др. Важно отметить, что они не являются нормативными для официально-делового стиля речи. Также последовательное снижение уровня деловой коммуникации проявляется в **фамильярности общения**, выражающейся в широко распространенном «Ты-общении», адресуемом, как правило, подчиненным.

К распространенным лексическим ошибкам, встречающимся в устной форме официально-делового стиля, можно отнести следующие: **низкую терминологическую культуру; тавтологию и плеоназмы**: *Каждый день 300 миллиардов американских денег, долларов, работают на чужую экономику*; неправильное употребление слов (паронимов, синонимов и т.п.) и форм слов: *Большое значение стали играть сетевые графики* и др.

В отношении письменной формы деловой речи особую сложность вызывает **употребление канцеляризмов с префиксом не-**: *неявка, невмешательство, неисполнение, нераспространение, недопущение* и др. Ошибки возникают в связи с отдельным написанием данной формы слова под влиянием, вероятно, электронных текстовых редакторов, часто выделяющих данные номинации как ошибочные в силу их малой распространенности в языке.

Особое внимание следует уделять правильному написанию слов, так как в рамках данного стиля письменная форма речи преобладает над устной. При изучении официально-делового стиля речи в техническом вузе особые трудности, как правило, возникают в **написании производных предлогов**. Мы знаем, что производные предлоги в русском языке произошли от других частей речи вследствие утраты ими собственных морфологических признаков и значения. По этой причине их написание отличается от исходных слов, и это вызывает трудности правописания и выбора окончания. При составлении словосочетаний

со словами «*в течение*», «*в продолжение*», «*в заключение*», «*в завершение*» нужно помнить, что традиционно окончание производного предлога зависит от его значения и вопроса, на который отвечает существительное. Например, *в продолжение* (не отвечает на вопрос, значит, это производный временной предлог = в течение) *совещания начальник отвечал на вопросы подчиненных*.

В (предлог) *продолжение* (отвечает на вопрос «*во что?*»: значит, продолжение — это существительное в винительном падеже) *договора внесены поправки*. *В* (предлог) *продолжении* (отвечает на вопрос *в чем?*, следовательно, *продолжении* — это существительное в предложном падеже) *контракта появились изменения* (см. правило из учебного пособия: Буторина Е. П., Карнаух Н. Л. Русский язык и культура деловой речи: справочник-практикум). Для лучшего усвоения материала следует акцентировать внимание учащихся на том, что после производных предлогов *в течение*, *в продолжение* следует существительное со значением времени (*час, день, месяц, год* и т.п.). Наиболее часто в деловой документации употребляются следующие предлоги: *по истечении, по прибытии, по окончании*. Их правописание следует запомнить, так как проблемой для учащихся является постановка буквы «ю» в окончание. Для отработки правописаний производных предлогов необходимо как можно чаще использовать их в письменной речи при составлении предложений и текстов по заданной преподавателем тематике.

Значительные трудности при изучении официально-делового стиля у обучающихся вызывают соблюдение некоторых синтаксических норм. Среди них — **согласование подлежащего, выраженного количественно-именным сочетанием, со сказуемым и согласование приложения, выраженного именем собственным, с нарицательным именем существительным**.

Группа норм, обозначенная первой, чрезвычайно сложна для освоения, поскольку имеет большое количество аспектов. Кроме того, почти каждая из норм характеризуется вариативностью.

В одном из современных учебников читаем: «Если в роли подлежащего выступает счетный оборот, сказуемое может стоять как в форме единственного числа, так и в форме множественного числа: *На семинаре присутствует (присутствуют) 20 человек* [5, с. 136]. Уже на данном этапе курсанты и студенты ощущают сложность учебного материала, который предстоит изучить. Выбирая между вариантами *тридцать два сотрудника обеспечивали безопасность данного мероприятия* и *тридцать два сотрудника обеспечивало безопасность данного мероприятия*, они испытывают трудности, при этом часто не имея возможности заменить конструкцию на синонимичную, поскольку язык документа требует точности. В учебниках и учебных пособиях предлагается различать данные варианты по оттенкам значения: единственное число сказуемого имеет семантику совокупности объектов, совместности действия, множественное же число указывает на отдельность объектов, раздельное совершение действия.

Каким, например, будет правильный вариант при выборе формы сказуемого в предложениях *В салоне самолета (находились / находилось) 94 пассажира* или *До финиша (дошли / дошло) 25 участников?* Оценивать ли лиц, обозначенных подлежащими в данных предложениях, как группу людей, как совершающих единое действие? Сделать вывод, опираясь на контекст, вероятно, также будет нелегко.

Эффективная работа по освоению данной группы норм возможна только при последовательном изучении всех аспектов и вариантов. Немалое количество времени обязательно должно отводиться на практическую работу, позволяющую не только изучить, но и последовательно закрепить полученные теоретические знания.

Кроме того, в практической работе с текстами официально-делового стиля не всегда можно будет сделать однозначный выбор в пользу одного из вариантов нормы. К этому тоже необходимо готовить обучающихся.

Достаточно трудными в освоении представляются правила согласования приложения, выраженного именем собственным, с нарицательным именем существительным. Ситуацию несколько облегчает отсутствие нормативных вариантов, однако большое количество аспектов требует особого внимания и большого количества времени для изучения указанного материала. Важно отметить, что узуальное употребление в данном случае часто не совпадает с нормативным, что иногда способно ввести в заблуждение даже грамотного человека.

Правило однозначно приписывает изменять по падежам приложение, если оно означает название города, поселка, (села, деревни, хутора, улицы и т.д. — если имеет те же род и число, что и имя нарицательное), реки. Таким образом, правильно построенными будут предложения: *Он проживает в городе Москве; Информация распространилась по всему поселку Краснознаменному; Теплоход ежедневно курсировал по реке Волге; Дома по улице Моховой требуют капитального ремонта.* Однако в средствах массовой информации, некоторых документных текстах, невзирая на строгое нормативное предписание, подобные приложения не согласуются с именем нарицательным и при любой его падежной форме употребляются в именительном падеже.

Возникает и обратная ситуация: названия предприятий организаций, печатных органов и т. д., наоборот, употребляются при именах нарицательных как склоняемые. В официальных источниках мы можем прочитать: *Свидетелями происшествия стали покупатели магазина «Кировского».*

Авторитет слова, сказанного телевизионным ведущим новостной программы, или печатного слова может ввести в заблуждение человека, который лишь приступает к изучению норм официально-деловой речи.

Следует отметить, что подавляющее большинство пособий по русскому языку содержит недостаточное количество актуальных примеров из текстов деловой речи. Необходимым условием для качественной отработки материала послужат схемы и образцы составления делового письма, других справочно-

информационных документов, а также тестовые задания, которые позволяют отработать трудные случаи в деловой переписке.

Список литературы

1. *Буторина Е. П., Карнаух Н. Л.* Русский язык и культура деловой речи: справочник-практикум. М., 2015. 192 с.
2. *Леонтьева Т. В.* Документная лингвистика: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 256 с.
3. Основы русской деловой речи / Н. А. Буре, Л. Б. Волкова, Е. В. Косарева и др.; под ред. проф. В. В. Химика. СПб.: Златоуст, 2014. 448 с.
4. *Розенталь Д. Э.* Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И. Б. Голуб. М.: Айрис-пресс, 2014. 368 с.
5. *Янковая В. Ф.* Документная лингвистика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 288 с.

Об авторах

АЛИУЛЛИНА Светлана Андреевна, преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Академии ГПС МСЧ России, Москва; e-mail: laguna89@mail.ru

РЮКИНА Анастасия Александровна, к. фил. н., заведующая кафедрой русского языка и культуры речи Академии ГПС МСЧ России, Москва; e-mail: ryuanastasiya@yandex.ru

АКИМОВА Вероника Викторовна, преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Академии ГПС МСЧ России, Москва; e-mail: akimova_veronika@mail.ru

«Я ХОЧУ В ШКОЛУ». ЛИТЕРАТУРА И ТЕАТР О РЕОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

А. В. Жучкова

Российский университет дружбы народов, Москва

Ригидное наследие советской системы, введение ЕГЭ, вызвавшее плачевные для российского образования последствия, создали крайне некомфортную и нетворческую среду в современной школе, особенно в области гуманитарного знания. В данной статье мы говорим о самопроизвольно зарождающихся тенденциях реорганизации отношений учитель-ученик и модернизации системы школьного образования, проявляющихся в современной литературе, театре и общественном сознании.

Ключевые слова: школа, ЕГЭ, личная инициатива, Жвалевский, Пастернак, РАМТ, литературный анализ

Школа — один из главенствующих хронотопов современного социума, время и место закалки характера, формирования и форматирования личности под нужды цивилизации. Школа — это всегда нелегко. Но современная российская школьная система нагружена дополнительными отягчающими факторами. С точки зрения ученика, таких факторов два: наследие советской системы, подавляющей личную инициативу учащегося, и введение ЕГЭ. С точки зрения учителей, этих факторов больше, так как к первым двум добавляется административно-бюрократическая нагрузка.

Но мы хотели бы подробнее остановиться на проблемах, касающихся только учеников. Первая из них — разрушительный для среднего и высшего образования деструктивный потенциал ЕГЭ.

Одним из аргументов в пользу введения ЕГЭ было стремление преодолеть разрыв между выпускником и абитуриентом: школа выпускала ученика, равномерно подкованного по всем общеобразовательным предметам, университет же выдвигал более высокие требования к навыкам и умениям в определенной области знания. До введения ЕГЭ между школой и вузом находилась промежуточная образовательная ступень подготовки, работа на которой велась нешуточная. Введение ЕГЭ призвано было выкорчевать эту ступень под лозунгом борьбы с коррупцией и равноправия регионов.

Но введение экзамена не может заменить подготовку к нему. Куда же дели абитуриентскую образовательную ступень? Ее «спустили» в школу. Была ли проведена реорганизация старшей школы, необходимая при слиянии двух образовательных ступеней? Были ли изменены учебные планы в соответствии со специализацией учеников по отдельным предметам? Выделены ли средства на реформу школ в стране, исходя из того же принципа, что региональные школы должны были стать равны столичным?

Нет, потому что настоящая цель ЕГЭ была иной. Пафос единого экзамена, уравнивающего школу с вузом и регионы со столицей, — лишь обертка,

суть же — в общем снижении уровня образования. Во-первых, единый экзамен отменил абитуриентскую ступень профильного образования, находившуюся между школой и вузом. Во-вторых, он отменил старшую школу.

Школьные учителя не могут и не должны готовить выпускника к поступлению в вуз по той объективной причине, что у них другая специальность. Педагогический институт выпускает педагога, а не исследователя. А поступление в вуз всегда требовало специализированного, научного подхода к предмету. Но вместо усиления и реорганизации школьной программы для старших классов по гуманитарным специальностям всё происходит наоборот. Литература и история в 9–11 классах сегодня практически не изучаются.

Программа по литературе в школе построена так, что изучение основного корпуса классической русской литературы приходится на 9–11 классы. Среднее звено, 5–8 классы, — это ознакомительное чтение, бессистемное и отрывочное. И только с 9 класса начинается изучение литературы по хронологическому принципу в контексте национальной истории и культуры. Но в 9 классе дети готовятся к ОГЭ, в 10 и 11 — к ЕГЭ по русскому языку. Русский язык сдают все, литературу — единицы. И те произведения, которые всё же читаются старшеклассниками, воспринимаются ими как реестр аргументов к эссе по русскому языку, и реестр аргументов к сочинению в 10 классе.

Философские смыслы русской классики более не востребованы. Эстетика не нужна вовсе. Нравственное и духовное воспитание, которое и составляет энергетику русской литературы, вообще ни в какой вопрос ЕГЭ не впишешь.

Итак, сегодняшние дети учатся литературе и истории до 8 класса. Далее начинается дрессировка, натаскивание на ЕГЭ. А что же «на выходе», то есть в вузе? После введения ЕГЭ год от года наблюдается неуклонная деградация первокурсников. Сегодняшние первокурсники филфака не владеют даже базовыми знаниями по литературе и истории. А без истории страны и ее культуры невозможно системное изучение литературы. Юные филологи не знают, что такое восстание декабристов и холокост, в каком году на Россию напал Наполеон и когда отменили крепостное право. Сегодня на первом курсе я занимаюсь тем, что раньше проходила со школьниками 9-х классов. Однажды на занятия выпускного, 4 курса филологов я принесла задание для абитуриентов, разработанное мною в 2002 году, до введения ЕГЭ. Студенты долго и увлеченно работали и после сказали, что им было очень интересно и они открыли для себя много нового.

Это одна сторона проблемы гуманитарного образования. Есть и другая, оставшаяся в наследие от советской системы, которая, кстати, в масштабах страны так и не была реформирована. Это проблема запрещения творческой свободы и личной активности учащегося. Особенно остро она стоит на уроках литературы. До сих пор студенты сетуют на то, что учителя запрещали им иметь собственное мнение. Но дело не только в учителях. Подобным образом до сих пор строится и программа по литературе, выполнявшая некогда задачу формирования единой идеологии советских граждан: на первых уроках по изучению нового произведения рекомендовано объяснять учащимся его идею и

лишь к концу цикла уроков, посвященных этому произведению, разбирать его художественные особенности. Что, разумеется, в корне неверно, ведь филологический анализ, как и любой анализ, идет от фактов к выводам. А от выводов — к тезисам и аргументам. Требования ЕГЭ по литературе и к эссе по русскому языку сводятся по большому счету к одному — к умению выстраивать систему тезисов и аргументов, но уроки литературы этому не учат, подменяя самостоятельное рассуждение муштрой и натаскиванием на формальные образцы и обобщенные речевые формулы.

Абсурдно. Бессмысленно. Скудно.

Реорганизация необходима. И она началась. Но не сверху, что было бы логично, а снизу. Протестное движение родилось даже не в среде учеников и учителей, а в современной литературе и театре. Так, Марк Розовский в «Театре у Никитских ворот» ставит «Недоросля» Д. И. Фонвизина в современных декорациях и костюмах. Он полностью сохраняет языковое содержание пьесы, меняя только визуальные и сценические акценты ее воплощения. И уже это становится культурным потрясением для многих учителей и родителей. Поделюсь личным опытом. Я водила на этот спектакль два класса. Первый (плюс некоторые учителя и родители) воспринял представление радостно и благодарно, более свободная трактовка позволила детям воспринять пьесу конца XVIII в. как близкую и актуальную. Второму классу не повезло. Его учителями являлась большая часть администрации школы, а многие родители входили в попечительский совет. На представлении они сидели с суровым видом и после высказали негодование, настаивая на том, что классику нужно смотреть только в классической сценографии. Что ж, детей было жалко. Они все равно хотели поговорить о пьесе, но эмоций и радости от спектакля у них было значительно меньше.

Похожую ситуацию описывает Е. В. Сафронова в статье «Литературные Лаокооны. О морализаторстве и интеллигентском ханжестве», посвященной постановке пьесы «Наташина мечта» молодого драматурга Я. Пулинович и рецензии ее школьниками и учителями. Пьеса «Наташина мечта» стала лауреатом всероссийской литературной премии «Дебют» 2008 г. В Скопинском молодежном театре «Предел» «Наташину мечту» поставила Екатерина Стафурова, многообещающая актриса «Предела» и в ближайшем будущем — режиссер (это дипломная работа Екатерины). Главную роль «вытащила на себе» восьмиклассница Анастасия Трифонова. Далее цитирую: «Все подростки в зале, ершистая самодостаточная аудитория, начали аплодировать, еще не зажегся свет, восхищенно свистеть и кричать: „Я реально в восторге!“ На обсуждение, о котором изначально просили зрителей, остались все старшеклассники, никто не сбежал к более завлекательным делам. Сошлись на том, что Наташа заслуживает жалости, снисхождения к своему поступку и в конечном итоге любви, которой не перестает грезить... И вдруг... Как под дых ударили. На вопрос режиссера: „Есть ли те, кому спектакль не понравился, и почему?“ — поднялась рука. Светлых чувств ни к Наташе, ни к спектаклю, ни к драматургу, ни к труппе не

испытала во время скопинской премьеры только одна учительница. Это была типичная учительница из комиксов: очки, брюзгливые губы, непоколебимый педагогический снобизм. Горячий протест против „некрасивого“ в искусстве. Ей, заявила она, много раз хотелось „встать и уйти“, потому что пьеса полна всяких грубостей и неприличностей. А искусство должно нести „культуру в массы“, это она как педагог авторитетно утверждает» [3].

И вот новое событие. В 2017 г. книга современных белорусских писателей, авторов книг о подростках и для подростков А. Жвалевского и Е. Пастернак, «Я хочу в школу», посвященная проблеме свободного творчества и личной инициативы в системе школьного образования, оказывается детонатором, запускаящим социокультурный образовательный бум: летом 2017 г. по этой книге РАМТ ставит спектакль, пользующийся у зрителей огромной популярностью (билеты в огромный РАМТовский зал раскупают за два-три дня). По поводу спектакля, книги и, главное, проблемы творческой свободы в современной школе в течение всего года проводятся конференции и круглые столы, а в сентябре 2017 г. в Москве начинает работать «Новая школа» на Мосфильмовской, по поводу открытия которой Евгения Пастернак пишет в своем Фейсбуке: «вы говорили, такой школы, как в нашей книге „Я хочу в школу“, быть не может? Вот она!» [<https://www.facebook.com/pasternakjane>]. Андрей Жвалевский и Евгения Пастернак активно сотрудничают с «Новой школой», которая, действительно, оправдывает возложенные на нее ожидания.

В книге «Я хочу в школу» [1] художественное действие держится на силовых линиях *личность — общество, творчество — норма, инициатива — послушание*. В начале повествования описывается феерический образовательный проект, участники которого — учителя и ученики — взаимодействуют на творческих и психологически гармоничных основаниях, не проводя привычные форматные уроки, а изучая окружающий мир и самих себя посредством свободного информационного поиска и верификации полученных данных. Ученики особой 34 школы по всем показателям (в том числе и спортивным) во много раз превосходят среднестатистических школьников, но при этом, не ограниченные ничем, они оказываются не приспособленными к существованию в социуме. Когда особую школу расформируют, герои становятся учащимися обычных общеобразовательных заведений. Взаимодействию их с «нормальными» детьми и процессу изменения тех и других (а также их учителей) и посвящена эта книга.

Главный ее меседж — «учиться должно быть не сложно, а интересно». «Для меня главная проблема в книге и спектакле — проблема творческой личности, которая не желает поддаваться системе и всячески сопротивляется ей. А система пытается подавить личность, ее творческое начало — и без этой борьбы невозможно существование личности, эти вещи получают взаимодополняющими» [2], — признается Анна Ковалева, исполнительница роли завуча Злыдни, имя которой стало нарицательным.

Зал, состоящий из школьников, воспринимает спектакль РАМТа «Я хочу в школу» восторженно. Особенно удался создателям трюк с флешмобом, который устраивают героини постановки в качестве протеста против подавления личной инициативы школьников-героев и уже по собственному желанию аплодисментами поддерживают школьники-зрители. Злыдня мечется между рядами, призывая к порядку и послушанию, а школьники в единодушном порыве отстаивают право ребенка на личное мнение и творческую самореализацию. Вообще реакция школьников на происходящее на сцене на удивление естественна и активна. Я еще не встречала более благодарных зрителей, начинающих единодушно аплодировать по любому, показавшемуся им достойным поводу.

А ведь ничего революционного на сцене не происходит. Книга «Я хочу в школу» призывает к большей свободе в рамках существующей системы образования. Эту творческую свободу и личную инициативу учащихся можно и нужно использовать на уроках гуманитарного цикла и особенно литературы.

Первоочередной задачей при творческом подходе к обучению литературе является выработка навыков самостоятельного анализа литературного произведения. Главное условие при таком подходе состоит в том, чтобы все художественные феномены были обнаружены в тексте произведения самим учащимся. Как только ученик научается видеть текст как художественную структуру, можно задавать самый интересный вопрос: как ты думаешь, какую роль найденный тобой художественный феномен играет в идейном содержании этого произведения? То есть говорить о проблематике и идее. Тут-то и рождается исследователь, который имеет право на любое собственное мнение, если оно подтверждено и доказано текстом! Теория, данная как шифр, помогающий раскрыть тайны литературного произведения, усваивается легко, охотно и даже в большем объеме, чем предполагается в школьной программе.

Так же легко разрешается вечный спор по поводу пресловутого собственного мнения: «Конечно, — говорю я своим ученикам, — у вас может быть собственное мнение по поводу прочитанных произведений, но только доказанное текстом!» Это не так сложно, как может показаться на первый взгляд. Конечно, гениальных филологов вряд ли встретишь в каждом классе, но на своем уровне каждый ученик способен анализировать текст. И как же он благодарен учителю, переставшему требовать от него стандартных реакций и позволившему проявиться его собственному исследовательскому и творческому началу!

По моему глубокому убеждению, дети всегда стремятся к обогащению своего внутреннего мира и испытывают благодарность за подаренные им новые способы познания. Опыт показывает, что они получают глубокое удовлетворение, открывая для себя возможность самостоятельно исследовать художественный текст и через него учиться понимать жизнь и самих себя.

В качестве заключения хочу еще раз отметить важность спонтанно возникшего движения, начатого книгой А. Жвалевского и Е. Пастернак «Я хочу в школу», для современной образовательной системы. Конечно, экспериментальное образование появилось в России не сегодня. Была школа Щетинина, дет-

ские сады Монтессори и прочее. Но все это были замкнутые в своей уникальности проекты. А книга Жвалевского и Пастернак предлагает не революцию, а эволюционную реорганизацию современной школы. Запущенное ею движение по модернизации системы школьного образования, освобождению ее от монолитных пережитков прошлого и призыв к большей творческой свободе и осознанности во взаимодействии администрации школы с учителями, а учителей с учениками я считаю многообещающим явлением сегодняшнего дня.

Список литературы

1. *Жвалевский А., Пастернак Е.* Я хочу в школу. М.: Время, 2013. 320 с.
2. Пьеса о школе: спектакль на злобу дня // Рамтограф. Интернет-газета о РАМТе. 2017. 19 дек. [электронный ресурс]. URL: <http://www.ramtograf.ru/sob-shkola-12-17.html>
3. *Сафронова Е. В.* Литературные Лаокооны. О морализаторстве и интеллигентском ханжестве // Regla. 2011. №11 (229). 25 июня. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2949&level1=main&level2=articles>

Об авторе

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

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. В. Бабушкина, А. В. Вахромеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена выявлению возможностей использования уроков литературного чтения и внеклассных мероприятий в патриотическом воспитании учащихся начальной школы. Описана экспериментальная работа по патриотическому воспитанию учащихся 3 класса МБОУ СОШ №29 г. Химки Московской области.

Ключевые слова: начальное образование, патриотизм, патриотическое воспитание, методы и приемы патриотического воспитания.

Понятие «патриотизм», как показывает анализ толковых словарей, на протяжении нескольких веков остается практически неизменным. В последней четверти XIX в. В. И. Даль объяснял патриотизм как «любовь к отчизне [3, с. 24]. В середине XX в. практически такое же определение дает Толковый словарь под ред. Д. Н. Ушакова: «Любовь, преданность и привязанность к отечеству, своему народу [10, с. 68], а затем и Словарь русского языка АН СССР [9, с. 33] и словарь С. И. Ожегова [7, с. 426].

Формирование патриотизма у подрастающего поколения всегда было одной из основных задач воспитания. Данная проблема волновала общественных и педагогических деятелей во все времена. Ей отдали дань Н. М. Карамзин, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.

В современной России воспитание патриотизма как неотъемлемого качества социально ориентированной личности вытекает из сути процесса модернизации образования. Закон Российской Федерации «Об образовании» [5], государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [1] и другие нормативно-правовые акты ориентируют педагогическое сообщество на патриотическое воспитание школьников.

Начинать воспитывать любовь к Родине, преданность и уважение к своему народу надо как можно раньше. Младший школьный возраст представляет богатые возможности для такой работы. В Проекте нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования патриотическое воспитание понимается как личностный результат освоения основной образовательной программы начального общего образования и трактуется как «формирование у обучающихся ... уважения и ценностного отношения к своей Родине — России; понимания своей этнокультурной и общенациональной (российской) принадлежности, сопричастности настоящему и будущему своей страны и родного края; уважения к другим народам» [8].

В отечественной педагогике накоплен определенный опыт патриотического воспитания, который традиционно включает в себя такие направления: знакомство с историческими событиями родного края, страны, трудовыми и боевыми традициями своего народа; знакомство с государственной символикой; участие в общественно полезной деятельности на благо государства и общества; формирование политической грамотности; формирование правовой компетентности; обучение способам межкультурного сотрудничества [4].

Однако нам представляется важным и еще одно направление патриотического воспитания — изучение родной словесности. Чтобы у ребенка сформировать чувство патриотизма, необходимо показывать ему богатство и разнообразие языка, прививать любовь и интерес к родному языку, выработать внимание к своей и чужой речи. Большую помощь могут оказать и правильно подобранные литературно-художественные произведения.

В рамках нашего экспериментального исследования мы достаточно широко использовали эту форму работы. Нам важно было добиться того, чтобы чувства любви к Родине, гордости за нее у детей были искренними, а не подменялись громкой риторикой, умением говорить пустые красивые фразы. Материал, ориентированный на то, чтобы ребенок действительно полюбил свою «малую родину» и испытывал уважение к людям и государствам всей планеты, почувствовав себя «гражданином мира», должен быть убедительным и в то же время доступным, близким и понятным школьнику. Понятие патриотизма должно быть структурировано, представлено детям в виде конкретных составляющих: история своего края и своей страны; природа своего края; люди, которыми можно гордиться; промышленность моей страны и моего края; искусство и литература моей страны и моего края; богатство родного языка.

Наибольшую сложность составляло определение уровня сформированности патриотических представлений учащихся экспериментального класса до и после проведения эксперимента. С опорой на диагностики Д. В. Григорьева «Отечество мое — Россия [2], В. М. Хлыстовой «С чего начинается Родина?» [11] и др. мы составили анкету, адаптированную к уровню подготовленности учащихся экспериментального класса. Предложенные детям вопросы затрагивали проблемы, которые в той ли иной мере освещались на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности, а также могли обсуждаться детьми дома с родителями:

1. Как тебя зовут?
2. Знаешь ли ты, что означает твоё имя?
3. Кто по профессии твои родители?
4. Напиши пословицу или поговорку о семье?
5. Какова твоя роль в семье?
6. Как называется город, где ты родился и вырос?
7. Какие достопримечательности нашего города ты знаешь?
8. Как называется страна, в которой ты живёшь?
9. Хотел бы ты жить в какой-нибудь другой стране?

10. Какие достопримечательности нашей страны ты знаешь?
11. Какое дерево является символом России?
12. Какие народные промыслы России ты знаешь?

Ответы на эти вопросы показывают, какие знания, представления о стране, городе, своей семье сформированы у младших школьников.

Оценивание уровня сформированности патриотических представлений младших школьников по результатам анкетирования проводилось по критерию полноты знаний. В ходе диагностики патриотического воспитания младших школьников были выявлены следующие проблемы: учащиеся путают название страны с названием города, в котором они проживают; многие не смогли вспомнить пословицы или поговорки о семье; учащиеся не знают, что означает их имя; учащиеся не знают, какое дерево является символом России; учащиеся мало знают о народных промыслах России.

Анализ результатов исследования на констатирующем этапе показал, что основная часть учащихся класса имеет некоторое представление о патриотизме, однако необходимо провести определенную работу, чтобы школьники почувствовали себя истинными гражданами своей страны, убедились в том, что ее есть за что ее любить и гордиться ею.

Нами была составлена и реализована программа воспитания патриотизма у учащихся 3 класса в рамках уроков русского языка и внеклассных мероприятий. В программе реализованы следующие формы обучения: коллективная, групповая, индивидуальная; этические беседы, сообщения; встречи с интересными людьми; участие в праздниках чествования ветеранов, пожилых людей; просмотр и обсуждение видеоматериала; экскурсии по историческим и памятным местам; коллективные творческие дела; соревнования, викторины; праздники; интеллектуально-познавательные игры; акции милосердия.

Программа состоит из 6 разделов: «Я живу в России», «Без прошлого нет будущего», «Россия и мир», «Как далекая Россия становится близкой», «Я и школа», «Я и моя планета». В рамках исследования была проведена следующая работа (см. табл. 1).

Таблица 1

Программа экспериментальной работы по воспитанию патриотизма на уроках русского языка и внеклассных мероприятиях

Форма организации обучения	Предлагаемая тематика	Формируемые составляющие патриотизма
Классный час	Россия — Родина моя	Знание истории России, государственной символики
Комбинированные уроки	Ф.И. Тютчев «Весенняя гроза»; И.З. Суриков «Зима»; А.С. Пушкин «Зимний вечер»; М.Ю. Лермонтов «Горные вершины», «На севере ди-	Любовь к природе, к родному краю. Знание народных традиций и обычаев. Знание биографий великих русских писателей

	ком»; И.А. Бунин «Полевые цветы». Народные традиции и обычаи. Чайные традиции	и их произведений. Уважение к родной культуре
Урок русского языка. Конкурс знатоков пословиц и поговорок	Любовь к Родине.	Любовь к своей стране, своему языку
Экскурсия	Особенности «Эко-берега» г. Химки. Чем интересна фабрика ёлочных игрушек г. Химки.	Знание природы родного края, его промышленности.
Экологическая акция	Посади дерево	Любовь и уважение к своей «малой родине»
Просмотр фильма	Куликовская битва	Знание истории страны
Конкурс рисунков, фоторабот, видеороликов и презентаций	Лучший город Земли — Химки. День Бородинского сражения. Куликовская битва.	Знание истории страны, родного города. Выражение своего отношения к ним
Беседа на классном часе	Россия, устремленная в будущее. Наши бабушки, наши дедушки. Россия — Родина моя.	Любовь и уважительное отношение к старшему поколению. Любовь к природе. Знакомство с географией страны и «малой» родины.
Классный час	Народные традиции и обычаи. Чайные традиции	Знание народных традиций

Комплекс уроков литературного чтения и внеклассных мероприятий по формированию патриотических представлений включал в себя задания трех типов: 1) задания, ориентированные на формирование знаний о России, о великих русских поэтах и писателях, о русской художественной литературе; 2) задания, основной целью которых было пробуждение эмоционально-чувственного отношения к Родине; 3) задания, основной целью которых была организация творческой деятельности младших школьников.

Задания первого типа были призваны расширить и закрепить знания детей о России, русских писателях и поэтах, русской художественной литературе. Основной метод, который при этом применялся, объяснительно-иллюстративный. Сообщение информации осуществлялось с помощью устного рассказа, с использованием учебника, наглядных средств.

Задания второго типа предполагали формирование эмоционально-чувственного отношения к Родине: необходимо было вызвать эмоциональную

отзывчивость ребенка на предлагаемую патриотическую тематику. Работа проходила в форме игр, конкурсов, занимательных заданий, экскурсий.

Задания третьего типа позволяли обучающимся использовать полученные знания, проявить свои чувства во время творческой деятельности по созданию рисунков, фоторабот и видеороликов, проведению бесед с одноклассниками и родителями.

После проведения всех уроков и мероприятий, направленных на воспитание патриотизма учащихся, было проведено повторное анкетирование. В дополнение к диагностике, использованной в начале исследования, мы добавили анкетирование, основанное на методике И. Д. Лушниковой [6]:

Вопрос 1. Выбери и отметь один наиболее правильный, на твой взгляд, ответ на вопрос о том, что такое родословная:

- А. Это описание состава семьи, включая старшие поколения.
- Б. Установление корней семьи, истории моего рода, моей фамилии.
- В. Это установление значения слова, обозначающего мою фамилию.
- Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 2. Если народ имеет своих героев, когда-то совершивших подвиги во имя Родины, то надо ли хранить память о них вечно? Выберите один из ответов:

- А. Нет, так как будут новые герои.
- Б. Да, в знак благодарности героям и гордости за героические страницы истории Родины.
- В. Надо хранить память о тех героях, о которых я узнаю.

Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 3. Выбери один из ответов, который тебе больше нравится. Знания о природе родного края нужны для того, чтобы:

- А. Использовать в своей жизни все богатства природы, сколько нужно человеку.
- Б. Понять, как изменилась и продолжает изменяться природа родного края.
- В. Не наносить природе вреда неразумными действиями: если это произошло, то уметь исправить ошибки, восстановить нарушенное в природе.
- Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 4. Наш народ с уважением относится к защитникам Родины. Кого ты можешь считать защитником России? Выбери наиболее точный ответ:

- А. Того, кто служит сегодня в армии.
- Б. Того, кто стоит на защите Родины, своего народа как в военное, так и в мирное время (служащие в армии и органах государственной безопасности).
- В. Того, кто ведет радиопередачи на военные темы.
- Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 5. Как ты думаешь, почему наши юноши и девушки служат в армии, несмотря на то что быть защитником страны нелегко? Выбери один из ответов:

- А. Их посылают служить.
- Б. Им это нравится.
- В. Они понимают, что защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации.
- Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 6. Что ты считаешь общественно полезным делом (делом, полезным обществу)? Выбери один из ответов:

- А. Выполнение домашних заданий.
- Б. Покупка продуктов для своей семьи и для пожилых соседей (по их просьбе).

В. Посадка и выращивание зеленых насаждений вдоль улицы города, села, деревни.

Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 7. Что тебе кажется правильным? Выбери один из ответов:

А. Общественно полезными делами надо заниматься тогда, когда взрослые будут просить об этом.

Б. Надо самому находить общественно полезные дела.

В. Детям общественно полезными делами заниматься не надо, потому что надо учиться.

Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 8. 9 Мая — государственный праздник России, День Победы над фашистской Германией. Кто внес главный вклад в победу над фашистской Германией? Выбери один из ответов:

А. Главный вклад в победу внесла наша страна.

Б. Главный вклад в победу внесли наши союзники: Соединенные Штаты Америки и Англия.

В. Многие народы мира ненавидели фашистов, и они (народы) внесли свой вклад в победу над фашистской Германией.

Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 9. Победа над сильным противником далась нашему народу нелегко: много жертв, разрушений, трагедий. Какие чувства, по-твоему, возникают у граждан нашей страны в День Победы? Выбери один из ответов:

А. Радость.

Б. Радость и скорбь.

В. Гордость, радость и скорбь.

Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 10. В нашей стране много библиотек, и в любой библиотеке имеются сказки. Выбери один из ответов:

А. Сказки есть только у русского народа.

Б. Сказки есть у всех народов, проживающих в России (у русских, украинцев, белорусов, казахов, татар, башкир, якутов...).

В. Сказки есть у всех народов мира (у русских, датчан, иранцев, китайцев...)

Г. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 11. В русских сказках много добра, они заканчиваются победой добра над злом. Читая или слушая сказки о добре и зле разных народов, к какому выводу ты приходишь? Выбери один из ответов:

А. Не могу сказать, потому что сказки других народов не читал и не слышал.

Б. Только в русских сказках есть добро.

В. Добро и зло, борьба добра со злом есть в сказках всех народов мира.

Г. Добро и зло, борьба добра со злом есть только в сказках народов, проживающих в России.

Согласно предложенному критерию оценивания, ответы на вопросы определяют позитивно-высокую, позитивно-среднюю, нейтральную и негативную ценностные ориентации. Конечно, не все дети ответили на все вопросы так, чтобы мы смогли расценить этот ответ с точки зрения позитивно-высокой ценностной ориентации. Однако можно с уверенностью утверждать, что в классе не осталось учащихся, равнодушных к своей стране, своему краю.

Таким образом, по итогам исследования можно утверждать, что разработанный комплекс уроков литературного чтения и внеклассных мероприятий, направленный на воспитание патриотизма, доказал свою продуктивность. Дети

осознают богатство родной природы, интересуются историей своей страны, народными традициями и обычаями, проявляя тем самым чувство любви к Родине.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. N 1493 // Гарант [электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/>. Дата обращения 01.10. 2018. Загл. с экрана.
2. Григорьев Д. В. Анкета «Отечество мое — Россия» // Schoolfiles.net [электронный ресурс]. URL: <https://schoolfiles.net/>. Дата обращения 01.10. 2018. Загл. с экрана.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1989. Т. 3. 555 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения и воспитания: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 314 с. [электронный ресурс]. URL: <https://studme.org/47371/pedagogika/>. Дата обращения 01.10. 2018. Загл. с экрана.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>. Дата обращения 01.10. 2018. Загл. с экрана.
6. Лушников И. Д. Системная методика изучения патриотического воспитания: методические рекомендации. Вологда: ВИРО, 2014. 64 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1985. 797 с.
8. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в новой редакции» (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017) // Гарант [электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/>. Дата обращения 01.10.2018. Загл. с экрана.
9. Словарь русского языка: в 4 т. / ред. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1983. Т. 3. 752 с.
10. Толковый словарь русского языка / ред. Д. Н. Ушаков. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1939. Т. 3. 1424 с.
11. Хлыстова В. М. С чего начинается Родина? // Открытый урок [электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф>. Дата обращения 01.10. 2018.

Об авторах

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

ВАХРОМЕЕВА Анна Валерьевна, студентка IV курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», учитель начальных классов г. Химки.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ТВОРЧЕСТВОМ С. Д. ДРОЖЖИНА

Д. А. Преображенская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В центре внимания статьи — проблема формирования региональной идентичности младших школьников. Проанализировано понятие региональной идентичности, выделены его компоненты. Представлена система заданий по формированию региональной идентичности младших школьников Тверского края на материале творчества С. Д. Дрожжина.

Ключевые слова: начальное общее образование, формирование региональной идентичности младших школьников, творчество С. Д. Дрожжина в круге детского чтения.

Формирование чувства гордости за свою Родину, свой народ, историю России является одним из важнейших личностных результатов освоения основной образовательной программы в соответствии с ФГОС НОО. В списке личностных характеристик «портрета выпускника начальных классов» на первом месте стоит чувство любви к своему народу, краю, Родине [12]. Воспитание гордости за Родину и любви к своему народу неразрывно связано с формированием региональной идентичности младших школьников, поэтому нам представляется важным обратиться к данной теме исследования.

Вопрос региональной идентичности в последние годы занимает социологов, психологов, культурологов, педагогов. Е. В. Еремина делает акцент на том, что процесс мировой глобализации привел к кризису идентичности: теряется «национальная» составляющая для ориентиров индивида как члена политического сообщества, размываются опоры национального государства [6]. Е. В. Головнева видит в процессе глобализации и положительную сторону — активизацию региональной идентичности, т. е. формы коллективной идентичности, при которой ее носитель оказывается способным к пространственно-временной идентификации, ценностному, эмоциональному, регулятивному самосоотнесению с внешним миром [4, с. 2]. В. В. Черникова связывает активизацию этого процесса с историческим опытом народа [13], А. М. Обморокова — с процессом погружения обучающихся в культуру родного края: знакомством с жизнью и творчеством региональных писателей и художников, историей создания их произведений, отразивших специфику края [10].

Для того чтобы способствовать активации территориальной идентичности, необходимо прививать любовь, чувство принадлежности к своему краю с детства, с дошкольного и младшего школьного возраста. Достижение этой цели возможно на уроках литературного чтения, направленных на изучение творчества поэтов и писателей, которые создавали свои произведения на той земле, где растут и воспитываются учащиеся. Для Тверского края такой ключевой фигурой стал С. Д. Дрожжин. Его родина — деревня Низовка Тверской губернии, ставшая для него источником вдохновения и предметом воспевания. Дом, в ко-

тором жил поэт, сейчас находится в поселке Завидово Конаковского района; в нем организован мемориальный музей С. Д. Дрожжина.

Для разработки программы занятий по формированию региональной идентичности младших школьников в процессе знакомства с жизнью и творчеством Дрожжина необходимо обобщить посвященные поэту исследования и материалы. Изучением творчества С. Д. Дрожжина занимались современники поэта (В. В. Брусянин), литературоведы XX века (И. Д. Золотницкий), исследователи нашего времени (А. М. Бойников, М. В. Строганов, Е. Г. Милюгина). Как отмечают исследователи, на творчество Дрожжина большое влияние оказали произведения Н. А. Некрасова, А. В. Кольцова, И. С. Никитина, И. З. Сурикова. В. В. Брусянин отмечал схожесть судеб Дрожжина и Сурикова: водоворот городской жизни подхватил Дрожжина с детства и увлек на борьбу, нищету и лишения; поэтому и большинство его стихотворений полны выражения мук и страданий. Если Кольцов и Никитин — певцы провинции, с ее серенькой жизнью и неурядицами, то Суриков и Дрожжин — певцы деревни, разлагающейся под ударами новых условий, и певцы столицы, где в ежедневной борьбе теряют силы выходцы пришедших в упадок деревень [3, с. 11]. Д. И. Золотницкий делает акцент на идее демократии в творчестве Дрожжина. Многие его стихотворения и песни 1870–1880-х гг. («Песня работника», «Песня швей», «Моя муза», «Песни рабочих», «Вечная память», «Памяти Н. А. Некрасова» и др.) по идейно-стилевым признакам близки главному направлению развития передовой демократической поэзии той поры, в них чувствуются гражданские, патриотические мотивы народовластия [7]. А. М. Бойников видит в мышлении Дрожжина и сильное воздействие славянофильских идей, считая, что поэт стал продолжателем русской религиозной философии Серебряного века, выразив идею православной соборности и отрицательного отношения к западному обществу [1, с. 11, 12]. Очень часто исследователи сравнивают Дрожжина с Некрасовым. Конечно, Дрожжин обращался к поэзии и личности Некрасова чаще, чем к другим своим современникам, и постоянно использовал ключевые образы Некрасова, вместе с тем разница между этими писателями очевидна. М. В. Строганов формулирует это основное отличие так: «Народность Некрасова — это жертва интеллигенции во имя народа (*отдадим все*); народность же Дрожжина — это просьба (или требование) социальных изменений (*дайте нам*)» [11, с. 21].

Важно помнить, что Дрожжин был известен далеко за пределами нашего края. Материалы встречи Дрожжина и Р. М. Рильке в Низовке и их личностных и творческих контактов анализирует Е. Г. Милюгина [8; 9]. А. М. Бойников отмечает «перекличку мироощущений» Дрожжина и Рильке, считая их олицетворением различных национально-культурных и поэтических миров, которые при встрече обогащаются духовно [2, с. 27, 30]. Важны и истоки дарования и творчества Дрожжина: у фольклорной песни он взял ее музыкально-ритмической склад, систему ее выразительных приемов и средств. Такие его песни, как «У колодца» (из поэмы «Дуняша»), «Жница», «Не полынь с травой-повиликою», «Под душистою рябинушкой» и другие, и поныне живут в народном песенном

репертуаре как создание самого народа. В этом жанре раскрывались наиболее сильные стороны его творчества [7].

Исследователи относят Дрожжина к недооцененным писателям, так как в советское время внимание обращалось только на социальную направленность его творчества, а духовно-нравственное содержание его творчества игнорировалось. Помочь сегодня понять и оценить Дрожжина как народного поэта Тверского края помогает недавно изданное собрание его сочинений [5].

Для знакомства школьников с поэзией Дрожжина и формированием их региональной идентичности как составляющей духовно-нравственного воспитания мы составили комплекс заданий. Опишем его более подробно.

1. *Работа над стихотворением «Родина».* Произведения какого жанра были созданы С. Д. Дрожжиным? Что характерно для стихотворения? Докажите, что данный отрывок текста — стихотворение.

...Как хороша ты в теплый день
На празднике весны.
Среди приветных деревень
Родимой стороны!
Как бодро дышится, когда
На поле весь народ
Среди свободного труда
Все силы отдает!..

Можно ли пересказать его в прозе? Изменился ли при этом смысл слов? В какой форме — стихотворной или прозаической — вам больше нравится текст?

2. *Словарная работа.* Встретились ли вам в стихотворении незнакомые слова? Можно ли назвать данное стихотворение современным? Почему? Какие средства выразительности использует автор? Проанализируйте образ-сравнение «словно вишни спелые». Подберите синоним-фразеологизм.

3. *Формирование навыка сравнительного анализа литературных произведений в процессе работы над стихотворениями С. Д. Дрожжина «Родина» и И. З. Сурикова «Степь».* Одинаковое ли настроение выражают эти два стихотворения? Как вы это поняли? Какое стихотворение кажется вам более жизне-радостным? Почему? Что или кто является главным в каждом из стихотворений? Согласны ли вы с настроением поэтов? Что больше всего вас восхищает в родной стране: люди или природа? Какой поэт вам ближе по настроению?

4. *Историко-культурное комментирование текста при работе над стихотворением «Первая борозда».* Какое настроение передает автор? Всегда ли крестьянам жилось так хорошо? Приведите примеры литературных произведений, в которых отражаются тяготы крестьянского народа. Какую традицию можно проследить в стихотворении? Сохранилась ли эта традиция в современном мире? в вашей семье?

5. *Итоговое задание: Что для вас является Родиной?* Составьте схему со словом «Родина» в центре. Подберите как можно больше слов, ассоциирую-

щихся с этим словом, проведите стрелочки от центра. Опираясь на данную схему, составьте синквейн и напишите сочинение «Что такое Родина».

Представленная в данной статье система заданий позволит познакомить обучающихся с творчеством С. Д. Дрожжина, произведения которого представляют собой отличный материал для воспитания у младших школьников чувства гордости за свой народ, за свой край, что способствует формированию региональной идентичности. Стихотворения С. Д. Дрожжина имеют большое значение в отношении духовно-нравственного воспитания, ознакомления с историей русского крестьянства.

Список литературы

1. *Бойников А. М.* К вопросу о славянофильских воззрениях С.Д. Дрожжина // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2010. №5. С. 10–15.
2. *Бойников А. М.* Р. М. Рильке и С. Д. Дрожжин: к проблеме творческого взаимодействия // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2014. №3. С. 27-31.
3. *Брусянин В. В.* Поэты-крестьяне Суриков и Дрожжин. М.: Юная Россия, 1915. 80 с.
4. *Головнёва Е. В.* Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и её структура // Лабиринт. 2013. № 5. С. 42-50.
5. *Дрожжин С. Д.* Собрание сочинений: в 3 т. / ред. М. В.Строганов. Тверь: СФК-офис, 2015.
6. *Еремина Е. В.* Региональная идентичность в контексте социологического анализа // Регионоведение. 2011. №3 [электронный ресурс]. URL: <http://regionsar.ru/>. Дата обращения: 28.05.2018.
7. *Золотницкий Д. И.* Дрожжин и поэты деревни // История русской литературы: в 10 т. М.; Л.: Наука, 1954. Т. 10. 755 с.
8. *Милюгина Е. Г.* «Шаг к сердцу России»: Р. М. Рильке и Л. Андреас-Саломе в Низовке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2015. № 1. С. 77–83.
9. *Милюгина Е. Г.* Верхневолжский парадиз: Низовка начала XX века глазами путешественников и автохтонов. Приложения: Л. Андреас-Саломе. Из «Дневника путешествия с Райнером Марией Рильке в 1900 году»; С. Д. Дрожжин. Современный германский поэт Райнер Рильке: из записок и воспоминаний / подготовка текста, публикация и комментарии Е. Г. Милюгиной // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 5 (11). С. 219–231.
10. *Обморокова А. М.* Формирование региональной идентичности и способ воплощения концепта «Родина» в красноярском культурном пространстве // Социодинамика. 2015. № 2. С. 37-53.
11. *Строганов М. В.* Народный поэт // Дрожжин С. Д. Собрание сочинений: в 3 т. / ред. М. В. Строганов. Тверь: СФК-офис, 2015. Т. 1. С. 3–22.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
13. *Черникова В. В.* Формирование региональной идентичности в современной России // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология. 2013. № 2. С. 81-87.

Об авторе

ПРЕОБРАЖЕНСКАЯ Дарья Андреевна, студентка V курса ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина); e-mail: kakoi-nibud@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

В. И. Ильиных

МОУ СОШ № 48 г. Твери

Рассматривается новая методика развития навыков чтения с использованием аутентичных материалов на уроках английского языка. Дается краткая характеристика мультимедийных текстов различного формата и их характерные особенности.

Ключевые слова: чтение, видеотексты, интерактивные упражнения, аутентичные материалы, имитационные повторы, современные технологии обучения английскому языку.

Трудно переоценить роль чтения в обучении и воспитании современного школьника. Литературные произведения, вобрав в себя мудрость многих поколений, не только являются неиссякаемым источником полезной информации, но и учат думать, правильно излагать свои мысли и, что самое главное, мечтать и творить. Чтение является одной из главных составляющих и в процессе изучения иностранного языка. Ни для кого не секрет, что регулярная и кропотливая работа над разнообразными текстами способствует развитию беглости речи, в процессе чтения не только обогащается словарный запас, но и совершенствуются все языковые навыки, что способствует развитию всех видов языковой компетенции. В современном мире освоить иностранный язык легче всего с помощью компьютера, особенно для молодых людей, поскольку он объединяет возможности книги, аудио и видео и делает доступным их комплексное использование.

Развитие компьютерных технологий в настоящее время дает возможность учителям использовать новые мультимедийные форматы текстов. При этом может быть очень полезна новая методика чтения с использованием аутентичных электронных текстов, взятых из различных источников. Главная цель новой методики — это комплексное развитие фундаментальных навыков: чтения, аудирования и говорения. Общеизвестно, что немаловажную роль при изучении иностранного языка играет использование именно аутентичных материалов, особенность которых обусловлена их функциональностью. В термине *функциональность* скрывается их ориентация на реальное использование, так как они создают особенный мир нахождения в естественной языковой среде, что и становится главным фактором в успешном овладении изучаемым языком.

В основе предлагаемой методики лежит использование не книжных, а мультимедийных текстов, которые воспроизводятся на подходящем устройстве или экране монитора. Все тексты, таким образом, представляют собой оригинальную аутентичную звуковую или видеодорожку с субтитрами, которые могут быть отключены. Особую роль при выборе электронных мультимедийных текстов играет прежде всего их качество: размер, цвет шрифта и разрешение видеоиллюстраций. Важен и выбор программы воспроизведения — ее удобство и функциональность. Тем не менее самой важной задачей является правильный тематический подбор материала, который должен стимулировать учебную мо-

тивацию, тем более что необычный формат и использование компьютерных технологий должны обеспечить интерес к данному виду деятельности.

На первом этапе урока целесообразно просто дать прослушать текст, поставив задачу понять его основную тему или сюжетную линию. Учащиеся знакомятся с голосом говорящего (диктора) и его интонационными особенностями. Второе, «слепое» прослушивание не только поможет лучше понять содержание, но и будет очень полезным для развития навыков аудирования. Перед началом непосредственно чтения следует обсудить главную идею текста и предложить найти ответы на несколько общих ключевых вопросов.

Алгоритм самого чтения сравнительно прост: после того как диктор произнес предложение, воспроизведение останавливается, и учащийся читает (повторяет) данное предложение еще раз, стараясь имитировать интонацию и правильное произношение оригинала. При необходимости учитель может повторить все, воспользовавшись перематкой. Затем следует перевод прочитанного и, если требуется, обсуждение незнакомой лексики. Возможен и обратный порядок, при котором перевод делается перед чтением. Количество предложений и их повторений для каждого учащегося определяется индивидуально.

По данной общей схеме прочитываются все предложения текста. Многие мультимедийные материалы содержат разнообразные интерактивные упражнения, которые чаще всего выполняются после первого чтения. Перед повторным чтением текста, основная задача которого закрепить полученные навыки и получить более детальную информацию, учащимся предлагается продумать ответы на более сложные вопросы. Под третьим чтением (домашнее задание) обычно подразумевается использование печатной версии текста. При работе с небольшими текстами очень полезными в данной методике могут быть так называемые «имитационные повторы». В основе этого метода лежит повторение (чаще всего многократное) за учителем (или диктором) определенных фраз или предложений, часто объединенных общей темой. Иногда учащиеся активно участвуют в процессе и часто выступают в роли «ведущего». Метод «имитационных повторов», который может быть использован на любом этапе урока, помогает решать целый ряд задач. Прежде всего это постепенное формирование за счет постоянного многократного повторения «необходимого минимума» языковой компетенции, который позволит учащимся не только успешно справиться с экзаменационными заданиями, но и почувствовать себя уверенней в процессе непосредственного общения на английском языке. Кроме того, этот метод обеспечивает комплексную работу над развитием основных речевых навыков и наиболее продуктивно может быть использован в начале урока в виде 10-минутного тренинга, включающего в себя фонетическую разминку и последующую работу над конкретной устной темой или грамматическим правилом. В виде источника могут быть также использованы различные аутентичные видео- и аудиоматериалы, которые должны содержать только наиболее частотные лексические единицы и краткие пояснения нового грамматического материала или короткие высказывания на заданную тему.

Таким образом, среди характерных особенностей методики использования электронных текстов следует выделить следующие: компьютерные технологии; мультимедийные аудио и видео тексты; аутентичный материал; комплексное развитие речевых навыков; «имитационные повторы»; различные варианты индивидуального и группового чтения.

Схематически примерный общий план работы над мультимедийным текстом может быть представлен следующим образом:

PRE-TEXT:
Lead- In (введение темы — смысловая догадка)
Pre-teach blocking vocabulary (введение новой лексики).
TEXT: Task 1
аудирование (skimming for gist — general focus question)
pair check- feedback
Task 2
1 чтение (scanning for details — more questions)
pair check- feedback
Task 3
2 чтение «Pronunciation focused extensive reading»
«имитационные повторы»
detailed translation
POST-TEXT:
Productive Task 4. (Discuss or share your opinion)

Современная мультимедийная база аутентичных аудио- и видеотекстов разнообразна: от небольших текстов до достаточно больших диалогов и сложных законченных тематических циклов. Выбор того или иного вида текстов зависит от целей, уровня подготовки и возрастных особенностей обучающихся.

«Предложения-иллюстрации новой лексической единицы» обеспечивают овладение необходимым лексическим минимумом по всем частям речи. В качестве примера может быть предложена серия книг «4000 важных английских слов» [1] английского лингвиста Пола Нэйшена, ставшая результатом детального исследования наиболее частотных лексических единиц английского языка. Автор проанализировал учебники различных уровней частных и государственных школ образовательной системы Великобритании. Таким образом были найдены и сгруппированы наиболее часто встречающиеся как в устной, так и в письменной речи английские слова. В каждом комплексном уроке (юните) вводятся 20 новых частотных слов, каждое из которых затем иллюстрируется двумя предложениями. В конце блока предлагаются несложные упражнения на закрепление изученного материала и финальный текст, объединяющий изученную лексику. Слушая и повторяя слова и предложения за диктором, учащиеся не только усваивают новую лексику, но и совершенствуют свое произношение. Иллюстрации разработаны таким образом, чтобы дать как можно более полную информацию о возможных вариантах использования изучаемых слов. Каждый новый урок предлагает лексические единицы и сюжетные тексты более сложного уровня. Вся серия, представленная как в печатном, так и в видеоварианте,

отличается не только доступностью и легкостью подачи материала, но и использованием оригинальных методов усвоения лексики.

При ограниченном количестве времени целесообразно использовать небольшие по размеру *тематические видеотексты*, которые могут помочь при введении и закреплении грамматического материала и при изучении, например, идиоматических конструкций, объясняя их происхождение и значение. В числе наиболее известных видеоматериалов в данном формате могут быть названы серии «Speak Up» [2] и «Grammar in a minute» [3].

На современном рынке цифровых технологий также можно легко найти видео- и аудиотексты, которые представляют собой *короткие иллюстрированные рассказы* на самые известные учебные темы, что делает их очень полезными при подготовке к государственным выпускным экзаменам. Видеоурок дает возможность не только прочесть текст за диктором, но и прослушать его без визуализации после закрепления изученного материала в послетекстовых упражнениях. Хорошим дополнением к школьной программе могут стать небольшие по размеру документальные видео тексты различной тематики. При создании долгосрочной программы, например для годовых элективных курсов, прекрасным решением будет использование *комплексных многоуровневых циклов*, которые объединены общей тематикой и чаще всего построены по принципу от «простого к сложному», что позволит начать работу над совершенствованием навыка чтения с «нуля». Одним из лучших подобных циклов можно считать двухуровневый курс «Let's learn English» [3].

В современном обществе к обучению и практическому владению иностранным языком предъявляются все более и более высокие требования. Информационные технологии и компьютерное мультимедиа сегодня постепенно становятся самыми популярными средствами обучения. В процессе практической работы с аутентичными «виртуальными книгами» были замечены такие важные преимущества их использования, как наглядность, доступность, занимательность и интерактивность. Школьники не только с интересом подбирали видеотексты на интересующие их темы, но и активно отвечали на вопросы, участвовали в обсуждениях, получая много полезной информации об обычаях и нравах англоязычных стран. Результаты контрольного тестирования, которое проводилось в 8 и 9 классах, подтвердили, что регулярное чтение тематических видеотекстов на уроках и использование данной методики при самостоятельной работе позволили учащимся в самые короткие сроки добиться значительных успехов в изучении языка.

Список литературы

1. Nation Paul. 4000 Essential English Words. Compass Publishing, 2009.
2. <https://tv-english.club>
3. <https://learningenglish.voanews.com>

Об авторе

ИЛЬИНЫХ Виталий Ильич, учитель английского языка МОУ СОШ № 48 г. Твери; e-mail: ilnvit@yandex.ru